

*Auswirkungen einer Intervention der Jugendhilfe  
auf die Lebensbewältigungsstrategien  
von jungen Erwachsenen am Beispiel der  
Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII)  
in Form eines Auslandsstandprojektes*

Dissertation  
zur Erlangen des akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie  
eingereicht am Fachbereich  
Erziehungswissenschaften und Soziologie  
der Universität Dortmund

vorgelegt von  
Petra Tautorat

1. Gutachter: Herr Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. Hartmut Neuendorff

Dortmund, im Januar 2004

*Für Paul, Oona und Anais  
Mit Dank*

*„Wenn man einige Zeit hier in Afrika lebt,  
ist man schon erstaunt darüber, wie viel –  
auch finanzieller – Aufwand in  
Deutschland für einen einzigen  
Jugendlichen betrieben wird.“*

*Ein befreundeter  
Auslandskorrespondent in  
Zentralafrika*

*Wer einen einzigen Menschen rettet, rette  
die ganze Welt.*

*Aus dem Talmud*

*„Was ist für Dich menschlich?“ fragte sie  
den Autor, und dessen Antwort: „Dir die  
richtigen Fragen stellen und Dich  
dergestalt zum Erzählen bringen.“*

*Peter Handke: Der Bildverlust.  
Roman 2002*

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>A. Theoretische Grundlegungen</b>	<b>7</b>
<b>Kapitel 1: Zur Rechtssystematik des SGB VIII</b>	<b>7</b>
I. § 35 in der Rahmung der Hilfen zur Erziehung	7
1. Exkurs: Gesellschaftliche Hintergründe	8
2. Das Verhältnis des § 35 zu § 1666 BGB	12
3. Das Verfahren der Inanspruchnahme der Hilfen zur Erziehung	13
3.1 Konzepte und Praxisformen des Hilfeplans	16
3.2 Das Selbstbeschaffungsprinzip	18
3.3 Örtliche und sachliche Zuständigkeit	22
3.4 Kosten	24
4. Zusammenfassung	25
II. Die Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung nach § 35 – Appendix oder Ausnahme	27
1. Frühere konzeptionelle Grundformen und aktuelle Projektformen nach Maßgabe des § 35	31
2. Befugnisse und Qualifikationen der Betreuer	35
3. Die betreuten Jugendlichen	36
4. Zusammenfassung	37
<b>Kapitel 2: Delinquenz, Devianz, Anomie und Lebensbewältigung</b>	<b>38</b>
I. Delinquenz	38
1. Historische Entwicklung der „Behandlung“ straffälliger Jugendlicher	38
2. Zur Empirie von Delinquenz	40
2.1 Kinderdelinquenz am Beispiel der Stadt Dortmund	40
2.2 Für das Gebiet der Bundesrepublik	41
3. Zur Schwierigkeit der Datenauswertung	42
3.1 Hell- und Dunkelfeldanalysen	44
3.2 Delinquenz Jugendlicher	45
3.3 Delinquenz Heranwachsender	48
4. Tatverdächtigerhebung versus Verurteilterhebung (am Beispiel der Stadt Dortmund)	51
5. Zusammenfassung	53
II. Das Sanktionssystem des Jugendstrafrechts	53
1. Die Entwicklung der Anordnungen nach JGG	53
2. Das Diversionsverfahren	55
3. Jugendstrafrechtliche Sanktionsformen	57
3.1 Erziehungsmaßregeln	57
3.1.1 Weisungen	57
3.1.2 Erziehungshilfen	58
3.2 Zuchtmittel	58
3.3 Arrest	59
3.4 Untersuchungshaft	60
4. Zusammenfassung	60

III.	Erklärungsansätze zur Denk- und Handlungslogik des JGG	60
	1. Die besondere Schutzwürdigkeit von Kindern und Jugendlichen	60
	1.1 Die Entdeckung der Kindheit	62
	1.2 Die Konstituierung des Jugendalters	62
	1.3 Die Kategorie des Kindeswohls	63
	2. Zusammenfassung	66
IV.	Anomie, Devianz und Bewältigung	69
	1. (Kriminal-) Soziologische Theorien	69
	2. Psychologische Theorien	80
	2.1 Coping	86
	2.2 Entwicklungsaufgaben und Devianz	88
	2.3 Coping und Entwicklung	89
	3. Pädagogische Theorien	91
	3.1 Geschlechtstypische Muster der Problembewältigung	92
	3.2 Grundannahmen für pädagogische Interventionen	95
	4. Zusammenfassung	95
	<b>Kapitel 3: Erlebnispädagogik</b>	<b>97</b>
I.	Zur Klärung des Begriffes	97
	1. Zur Geschichte des „Erlebnisses“/des „Erlebens“	98
	2. Die Erlebnistherapie K. Hahns	100
	3. Die neuere Erlebnispädagogik	103
	3.1 Die erziehungswissenschaftliche Fundierung	104
	3.2 Die sozialwissenschaftliche Fundierung	107
II.	Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit	109
	1. Erlebnispädagogik und Jugendhilfe	113
	2. Lebensweltorientierte Arbeit versus pädagogische Provinzen – authentische Kontrasterfahrungen zum Alltag?	116
	2.1 Konstituenten (heutiger) Lebenswelt nach Thiersch	117
	2.2 Lebensbewältigungsstrategien	118
	2.2.1 Lebensbewältigung als reflexive Strategie	118
	2.2.2 Lebensbewältigung als normatives Element	119
	2.2.3 Abweichendes Verhalten als Form der Lebensbewältigung	119
	2.3 Lebenswelt und Sozialpädagogik	120
	2.4 Lebenswelt und Abenteuer	121
	3. Hauptkategorien kritischer Betrachtung von Erlebnispädagogik	124
	4. Zusammenfassung	129
	<b>Kapitel 4: Auswirkungsforschung zu erlebnispädagogischen Maßnahmen im Rahmen des § 35</b>	<b>133</b>
I.	Erlebnispädagogik als Gegenstand von Evaluationsstudien	133
	1. Die Studie von Klawe/Bräuer	135
	2. Forschungsstand: Evaluationsforschung im Bereich der "Hilfen zur Erziehung"	140
II.	Exkurs: Evaluation	141
	1. Zur Präzision der Problemformulierung	142
	2. Kritik an der klassischen Evaluationsforschung	144
	3. Zusammenfassung	147

<b>B.</b>	<b>Theoretische und methodologische Bausteine</b>	<b>150</b>
	<b>Kapitel 5: Ausführungen zu den Kategorien des Milieus und der Generation als theoretischer Metaebene zur Textinterpretation</b>	<b>150</b>
I.	Übersicht über die Forschungen zum sozialen Raum der Bundesrepublik	150
	1. Die Lebensstiltypen nach Spellerberg in den alten und neuen Bundesländern	150
	2. Die Erlebnisgesellschaft	155
	3. Die sozialen Milieus nach Schulze	157
	3.1 Manifester Stiltypus als Milieuzeichen	158
	3.2 Alter als Milieuzeichen	159
	3.3 Bildung als Milieuzeichen	161
	3.4. Die Beschreibung der sozialen Milieus	162
	3.5 Exkurs: Sozialer Wandel nach Schulze	164
	4. Die Nivellierung der sozialen Gruppen durch die Individualisierungstheorie nach Beck	167
	5. Zusammenfassung: Der Versuch der Synthesenbildung mit Bourdieu	168
II.	Generation	171
	1. Generationendifferenzen im Sozialisationsprozess	171
	1.1 Generation als biologisch generierter Begriff	171
	1.2 Die Struktureigenschaften der familialen Dyaden	174
	1.3 Positionen als soziostrukturelle Orte	179
	2. Generationen als historische Typen	180
	2.1 Der Bezugsrahmen für eine historische Generationenbildung	183
	2.2 Muster innerhalb historische Generationen	184
	2.3 Abgrenzung zwischen Generationen	185
	3. Die Kartierung der Generationen	186
	3.1 Exemplarische Veranschaulichung historischer Generationenbildung	187
	3.1.1 Die „Nie-Wieder-Generation“	188
	3.1.2 Die „Schweigende Generation“	189
	3.1.3 Die „68er-Generation“	190
	3.1.4 Die „Sinnkrisen-Generation“	194
	3.1.5 Die „Durchblicker-Generation“	195
	3.1.6 Die „Ich-Unternehmer-Generation“	195
	3.1.7 Die „Milleniums -Generation“	197
	3.2 Zusammenfassung	198
	<b>Kapitel 6: Zur Methode der Fallrekonstruktion</b>	<b>199</b>
I.	Fallrekonstruktion als Einzelfallstudie	199
	1. Das narrative Interview nach Schütze	201
	2. Zur Forschungsmethode des narrativen Interviews	203
	3. Die Objektive Hermeneutik nach Oevermann	204
	4. Zur Forschungsmethode der Objektiven Hermeneutik	206
	4.1 Interpretation der objektiven Daten	206
	4.2 Sequenzanalyse	208
	4.3 Feinanalyse	210
	5. Par exemplum: eine Kritik an der Objektiven Hermeneutik	211
	6. Zusammenfassung	213
II.	Design und Methode der vorliegenden Untersuchung	214
	1. Art der Untersuchung und Fragestellung	214
	2. Methode	218
	2.1 Auswahl der Interviewees	218
	2.2 Herstellung des Kontaktes zu den Interviewees	219
	2.3 Interviewort und -dauer	219
	3. Ziel der Untersuchung	219

III.	Die Interaktionseinbettung	220
	1. Zum Protokollstatus des Interviews	220
	2. Die Eröffnungssituation eines Interviews	221
<b>C.</b>	<b>Die Untersuchung</b>	<b>222</b>
	<b>Kapitel 7: Die Protokolle und ihre Interpretation</b>	<b>222</b>
I.	Serda	223
	1. Interpretation der objektiven Daten	223
	2. Sequenzanalyse	228
	3. Fallrekonstruktion	281
	4. Strukturgeneralisierung	283
II.	Marcel	284
	1. Interpretation der objektiven Daten	284
	2. Sequenzanalyse	293
	3. Fallrekonstruktion	327
	4. Strukturgeneralisierung	330
III.	Mona	330
	1. Interpretation der objektiven Daten	330
	2. Sequenzanalyse	339
	3. Fallrekonstruktion	392
	4. Strukturgeneralisierung	395
IV.	Matthias	396
	1. Interpretation der objektiven Daten	397
	2. Sequenzanalyse	401
	3. Fallrekonstruktion	428
	4. Strukturgeneralisierung	431
	<b>Kapitel 8: Resümee und Schlussfolgerungen für die Jugendhilfepraxis</b>	<b>432</b>
	I. Zusammenfassung der Strukturgeneralisierungen	432
	II. Schlussfolgerungen und Ausblick für die Praxis	438
	Abbildungen	447
	Literatur	449
<b>D.</b>	<b>Anhang: Transkriptionen der Interviews</b>	<b>471</b>
	1. Serda	472
	2. Marcel	515
	3. Mona	547
	4. Matthias	588
	5. Experteninterview 1: Referent eines Landesjugendamtes	613
	6. Experteninterview 2: Geschäftsführer eines Vereines zur Durchführung individualpädagogischer Maßnahmen	637
	7. Experteninterview 3: Stellv. Jugendamtsleiter	649

## Einleitung

Im September 2003 legte der Freistaat Bayern dem Bundesrat einen Änderungsantrag zu Artikel 7 des Achten Sozialgesetzbuches vor.

Der Antrag sieht die Einfügung einer Nr. 1a in den dortigen Paragraphen 35 vor. Dieser soll zukünftig lauten: "Die Hilfe ist im Inland zu gewähren, ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen."<sup>1</sup>

Damit bezieht sich der Antrag inhaltlich auf Auslandsaufenthalte von Jugendlichen, die im Rahmen sogenannter "Auslandsstandprojekte" als individualpädagogische Maßnahmen bzw. intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach Maßgabe des § 35 SGB VIII gewährt werden können.

Zur Begründung seines Antrages formuliert der Freistaat Bayern, dass bei den sogenannten Stand- und Reiseprojekten, die im Rahmen der "Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung" für "schwer dissoziale und delinquente Jugendliche angeboten werden, deutliche Fehlentwicklungen feststellbar sind."<sup>2</sup>

Die Maßnahmen würden zum Teil als ultimatives Krisenmanagement angeboten und gewinnträchtig vermarktet.

"Deshalb werden Auslandsprojekte als schnelle Lösung für extreme Problemfälle genutzt, in der Erwartung, dass die betreffenden jungen Menschen 'geläutert' zurückkommen. Fälschlicherweise werden sie dabei nicht selten als einzig sinnvolle Alternative etwa zur geschlossenen Heimerziehung interpretiert. Für eine auf die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen abgestimmte intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung sind Auslandsmaßnahmen nicht zwingend erforderlich. Den Bürgern ist es angesichts zwingender und notwendiger Sparmaßnahmen nicht darstellbar, dass hierfür von der öffentlichen Hand Finanzmittel bereitgestellt werden."<sup>3</sup>

Der Antrag nimmt insofern Bezug auf einen öffentlichen Diskurs, der seit einiger Zeit um die Frage kreist, wie mit "dissozialen und delinquenten Jugendlichen" zukünftig verfahren werden soll. Schlüsselemente, die dabei immer wiederkehren, bilden die Erörterung der geschlossenen Heimerziehung<sup>4</sup>, die Verschärfung des Jugendstraf-

---

<sup>1</sup> Bundesrat, Drs. 559/2/03 vom 24.09.03

<sup>2</sup> ebenda

<sup>3</sup> ebenda

<sup>4</sup> vgl. "Ruhr-Nachrichten" vom 27.09.03, S.2 "FDP: Heime für Täter unter 14": Geschlossene Heime für die Unterbringung von straffälligen, aber strafunmündigen Kindern bis 14 Jahre haben die FDP-Rechtspolitiker Robert Orth und Jens Söffing gefordert. Damit reagieren sie auf die Zunahme immer jüngerer Tatverdächtiger: zwischen 1995 und 2000 sei in NRW die Zahl tatverdächtiger Kinder von 24 833 auf 33 573 gestiegen (Hervorhebung: P.T.). In den geschlossenen Zentren sollen besonders auffällige Kinder mit Genehmigung des Familiengerichts befristet eingewiesen werden können. Die Zentren sollen rein erzieherischen Charakter haben."



rechts<sup>5</sup>, sowie – vor dem Hintergrund der sogenannten "knappen Kassen" des Fiskus – die Sinnhaftigkeit der oben genannten Auslandsaufenthalte.<sup>6</sup>

Damit schließt sich gut dreißig Jahre nach der Diskurseröffnung um das damalige Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) ein Kreis der inhaltlichen Diskussion über die Heimerziehung, die Rolle des Staates in Erziehungsfragen und die Behandlung jugendlicher Straftäter, der 1990/1991 zur Ablösung des JWG und Inkrafttreten des neu geschaffenen Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) sowie zum Änderungsgesetz zum Jugendgerichtsgesetz (1. JGG-ÄndG) geführt hatte.

Die oben beispielhaft genannten eingeforderten Veränderungen waren damals gerade Auslöser zum Richtungswechsel von der rigiden Behandlung schwieriger Jugendlicher hin zu kooperativen und vor allem präventiven Methoden sowohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), als auch, mit Einrichtung des Diversionsverfahrens, im Jugendgerichtsgesetz (JGG).

Markiert der zu jener Zeit eingeschlagene Weg aus heutiger Sicht demnach den Beginn einer Fehlentwicklung? Befindet sich das öffentliche Erziehungssystem in einer Krise?

Die beispielhaft aufgeführten Diskurse mögen dies fast glauben machen.

Nun sind Krisendiskurse, indem sie Ausdruck eines Krisenbewusstseins sind, immer ein Indikator dafür, dass die Geltung gesellschaftlicher Normen manifest in Frage gestellt wird. Die bloße Existenz eines Diskurses lässt jedoch noch nicht darauf schließen, ob er auf ein tatsächlich bestehendes Problem antwortet, das zuvor real noch nicht bestand, oder ob es bestand, aber bisher nicht wahrgenommen wurde, und daher auch nicht Gegenstand des Diskurses werden konnte.

"Die Diskrepanz zwischen der tatsächlichen Krise und der Prägnanz ihrer Artikulation ist ein Maßstab dafür, ob ein öffentlicher Diskurs die Geltungskrise einer Norm zu erzeugen vermag oder sie vielmehr verschleiert."<sup>7</sup>

Wenn weiterhin davon auszugehen ist, dass Krisenbewusstsein immer auch die Mög-

---

<sup>5</sup> vgl. "Frankfurter Allgemeine Zeitung" vom 24.05.03, S. 4 "Verschärfung des Jugendstrafrechts": Baden-Württemberg will über den Bundesrat eine Verschärfung des Jugendstrafrechts erreichen. Damit soll strafrechtlich auf die bundesweit gestiegene Jugendkriminalität reagiert werden. Justizministerin Werwigg-Hertneck (FDP) schlägt vor, junge Erwachsene künftig nach dem Strafrecht für Erwachsene abzuurteilen und nicht – wie bisher üblich – nach dem Jugendstrafrecht... Außerdem soll der Strafrahmen im Jugendstrafrecht erweitert werden... Baden-Württemberg, das bei seinem Vorhaben von den anderen Ländern mit CDU- oder CSU-Ministerpräsidenten unterstützt wird, will zudem einen sog. 'Warnschußarrest' ermöglichen. Der soll jugendlichen Straftätern, die mit einer Bewährungsstrafe davongekommen sind, einen Vorgeschmack auf das geben, was sie bei weiteren Straftaten erwartet."

<sup>6</sup> vgl. "Ruhr-Nachrichten" vom 28.08.03, S.1 "Segeltörns für Straftäter": Das Land NRW hat nach Angaben der FDP Skifreizeiten und Segeltörns für Straftäter mit Geld aus dem Justizhaushalt mitfinanziert. Die Sportprogramme seien Teil der Betreuung von Verurteilten in der Bewährungshilfe, so das Justizministerium. Für diese Angebote hätten in den letzten Jahren jeweils 23.000 Euro zur Verfügung gestanden... Das Land dürfe keine Maßnahmen mit Freizeitcharakter unterstützen. Sonst entstehe bei Nicht-Straffälligen der Eindruck, sie müssten erst eine Straftat begehen, um in den Genuss staatlich subventionierter Reisen zu gelangen."

<sup>7</sup> Liebermann, 2002, S.11

lichkeit "des Emergierens von Neuem birgt, das an die Stelle bisher geltender Problemlösungen rückt"<sup>8</sup>, dann erstaunt am jetzt geführten öffentlichen Diskurs vor allem seine Rückwärtsgewandtheit.

Um jedoch zum Ausgangspunkt zurückzukehren: Inhalt des hier dargelegten Diskurses war die Frage, ob als dissozial eingestufte, delinquente Jugendliche nach einer Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung, die im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes angeboten wurde, "geläutert" zurückkehren, oder dieser Aufenthalt insofern redundant ist, weil gleiche Wirkungen auch mit einer Betreuung vor Ort erzielt werden können. Es wird also im engeren Sinne ein Zweifel an der Wirksamkeit solcher Maßnahmen geäußert.

Um eben diese Wirksamkeit soll es als Teil der Fragestellung und damit Gegenstand der vorliegenden Arbeit gehen.

Genauer: Es soll der Frage nachgegangen werden, welche Wirkung eine Maßnahme der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung auf Grundlage des § 35 SGB VIII (KJHG) - durchgeführt als Auslandsstandprojekt - auf die Lebenswege, konkreter: die Lebensbewältigungsstrategien von jungen Erwachsenen, hat.

Dazu soll einerseits ein theoretischer Hintergrund hergestellt werden, vor dem auch aktuelle "Reizworte" wie: geschlossene Unterbringung von Jugendlichen, Dissozialität, Delinquenz, Tatverdächtigenstatistiken oder der "Freizeitcharakter" der Maßnahmen ihre Einbettung finden können, als auch in einem empirischen Teil die beteiligten jungen Erwachsenen mit ihren Erfahrungen rund um ein solches Projekt zu Wort kommen werden.

Das erste Kapitel beleuchtet die Entstehungsgeschichte des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) einschließlich ihrer gesellschaftlichen und politischen Diskurse und Intentionen. Dabei kommt dem § 35, der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung, insofern eine Sonderstellung zu, als er den Abschluss der Aufzählung des Kanons der Hilfen zur Erziehung bildet, und sich ausdrücklich der Hilfe und Unterstützung der besonders bedürftigen Jugendlichen widmet. Ob es sich dabei um eine Sondervorschrift für die schwierigsten Fälle der Jugendhilfe handelt, oder die Betonung vielmehr auf der Intensität der Maßnahme liegt, wird ebenso erörtert wie die Frage nach der Anspruchsinhaberschaft der Norm und ihrem Verhältnis zu vormundschaftsrechtlichen bzw. familienrechtlichen Bestimmungen.

Zur Erhellung der empirischen Relevanz der Gewährung dieser Hilfeform, und damit auch ihrer Relevanz im Jugendhilfesystem, wird ein Vergleich zu den anderen Hilfen zur Erziehung hergestellt, was wiederum Rückschlüsse auf ihre Kosten, ebenfalls im Vergleich, zulässt.

Es folgt eine Darstellung des Verfahrens der Inanspruchnahme der Hilfe, ihrer konzeptionellen Grundformen und aktuellen Projektformen sowie der erforderlichen Befug-

---

<sup>8</sup> ebenda

nisse und Qualifikationen der Betreuer in der praktischen Ausübung der Hilfe.

Zusammengefasst kann man sagen, dass sich das erste Kapitel der Darstellung der Norm sowie ihrer Ausübung widmet.

Das Zweite Kapitel richtet den Blick auf die sogenannte Adressatenseite.

Hier werden sowohl vom Gesetzgeber als auch von die Praktikern der Jugendhilfe die besonders schwierigen Jugendlichen, die sogenannten dissozialen, delinquenten Jugendlichen genannt, die durch andere Angebote der Hilfen zur Erziehung nicht mehr erreicht werden können.

Vor diesem Hintergrund soll zunächst der Frage nachgegangen werden, auf welche historische Entwicklung die heutige Behandlung delinquenter Jugendlicher zurück schauen kann. Daran anschließend wird versucht, einen Überblick über das Ausmaß von jugendlicher Delinquenz zu geben, wobei hierzu Statistiken einer Großstadt wie Dortmund ebenso herangezogen werden, wie die Polizeiliche Kriminalstatistik des Bundes. Letztere bildet mangels eigener Erhebungen auch das empirische Grundlagenwerk für die Jugendhilfe. Deutlich werden die Schwierigkeiten, die darin begründet liegen, dass es sich hier um Tatverdächtigenstatistiken handelt, die nicht per se einen Rückschluss auf die Verurteiltenzahlen zulassen. Diese aber wären ausschlaggebend, um nach Abschluss eines ordentlichen Gerichtsverfahrens von schuldhaftem Vergehen und dessen Verurteilung sprechen zu können.

Eine entscheidende Rolle in der Praxis der Statistiker spielen neben den Hellfeldanalysen, zu denen oben genannte Statistiken zählen, aber auch die sogenannten Dunkelfeldanalysen, die sich mit Fragen der Ursachen für Delinquenz, ihrer Etikettierung als kriminell und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Normsetzung beschäftigen.

Ausgehend von den Hellfeldanalysen soll zunächst der Blick auf das Sanktionssystem des Jugendstrafrechts und dem ihm zu Grunde liegenden Wertekostüm geworfen werden, um dann auf die Fragestellung der Dunkelfeldanalytiker einzugehen. Hier gilt es, zunächst zu definieren, welche Umstände zu abweichendem Verhalten führen können, wie es sich äußert und welche Funktionen es dabei erfüllt. Es soll aus soziologischer, psychologischer und pädagogischer Sicht die Verflochtenheit von Anomie, Devianz und Bewältigung beleuchtet werden. Dies dient zum einen der Fundierung aber auch Relativierung der daraus möglicherweise abzuleitenden gesellschaftlichen Relevanzen, als auch der Vorbereitung des folgenden dritten Kapitels, das sich mit der Frage auseinandersetzt, wie auf solche gesellschaftlichen Phänomene adäquat reagiert werden kann, bzw. welche funktionalen Äquivalente für Jugendliche zur Bewältigung von anomischen Lebensumständen von (Sozial-)Pädagogen geschaffen werden können.

Dabei richtet sich der Blick auf die Erlebnispädagogik auch deshalb, weil die zuvor unter § 35 beschriebenen Maßnahmen, insbesondere die Auslandsaufenthalte, fast immer unter diesem Vorzeichen geführt werden.

So soll versucht werden, den Begriff der Erlebnispädagogik vor dem Hintergrund des

Mangels einer einheitlichen Theoriebildung mit Inhalt zu füllen, wobei auf seine geistesgeschichtlichen Wurzeln ebenso eingegangen werden soll, wie auf seine definitorische Abgrenzung zur Erlebnistherapie K. Hahns. Daran anschließend wird die Rolle der Erlebnispädagogik für die Soziale Arbeit dargelegt. Ein Schwerpunkt der Auseinandersetzung liegt hier in der Betrachtung des kritischen Verhältnisses von Lebenswelttheorien Sozialer Arbeit zu erlebnispädagogischen Methoden: Die Frage, ob Lebensbewältigungsstrategien sich ausschließlich in und aus der Lebenswelt oder gerade aus Kontrasterfahrungen zu dieser erlernen und erfahren lassen, wird vor dem Hintergrund der Lebenswelttheorie H. Thierschs erörtert.

Das vierte Kapitel widmet sich der Auswirkungsforschung zu erlebnispädagogischen Maßnahmen im Rahmen des § 35. Dabei soll sowohl der Forschungsstand abgebildet werden, als auch, nach Darstellung der bislang größten Studie zu Evaluation von Reise- und Auslandsstandprojekten von Klawe/Bräuer, der Blick für die generelle Problematik von Evaluationsstudien in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern geschärft werden.

Mit dem fünften Kapitel wird der Bereich der theoretischen Grundlagen des ersten Teils der Arbeit verlassen und übergeleitet zum zweiten Teil, der sich mit theoretischen und methodologischen Bausteinen im Hinblick auf die angestellte Untersuchung beschäftigt. Es erfolgt zunächst eine Betrachtung zweier Kategorien, die zur Textinterpretation im empirischen Teil der Arbeit als basal erachtet werden: Milieu und Generation.

Dabei wird die Kategorie des Milieus aus einer Übersicht über Forschungen zum sozialen Raum der Bundesrepublik sozusagen herauspräpariert und an Hand zweier großer Studien, die in den 1990er Jahren veröffentlicht wurden (A. Spellerberg und G. Schulze), empirisch veranschaulicht und ausdifferenziert. Es wird sodann der Frage nachgegangen, ob sich vor der Folie der Individualisierungstheorie nach U. Beck soziale Milieus noch abbilden lassen, oder durch diese eine vollständige Nivellierung erfahren, die einer Auflösung gleichkommt. Schließlich wird die Synthesenbildung über den Bourdieuschen Begriff der Habitusformation versucht.

Die anschließenden Ausführungen zur Kategorie der Generation, genauer zu Generationendifferenzen im Sozialisationsprozess, in dem die Struktureigenschaften der familialen Dyaden in einem biologisch generierten Generationsbegriff einen Schwerpunkt bilden, sowie zu Generationen als historischen Typen mit einer abschließenden exemplarischen Veranschaulichung dieser Generationenbildung, basieren auf der Theorie U. Oevermanns und seinem strukturalistischen Modell der Familie als sozialisatorischer Praxis.

Im sechsten Kapitel wird die Methode der Fallrekonstruktion vorgestellt. Nach deren Klassifikation als Einzelfallstudie werden die für die vorliegende Untersuchung relevanten Methoden ausführlich dargestellt: Die Forschungsmethode des narrativen In-

terviews nach F. Schütze und der Objektiven Hermeneutik nach U. Oevermann.

Es wird dann das Design der Untersuchung beschrieben: Die Art der Untersuchung wird herausgearbeitet und definiert; die Fragestellung wird expliziert, die gewählte Methode im Hinblick auf die Untersuchung repetiert und konkretisiert; die Auswahl der Interviewees sowie das Setting der Interviews wird erläutert; das Ziel der Untersuchung wird benannt.

Eine Überleitung in den dritten Teil, der aus den Interpretationen der Interviews besteht, bildet die Analyse der Interaktionseinbettung von Interviews, die Erklärung ihres Protokollstatus sowie die Beschreibung der Eröffnungssituation. Im anschließenden siebten Kapitel werden vier Interviews in der Reihenfolge einer maximalen Kontrastierung der Fälle nach der Methode der Objektiven Hermeneutik interpretiert, wobei zunächst jeweils die Interpretation der sogenannten objektiven Daten erfolgt, an die sich die Sequenzanalyse anschließt. Da die objektiv-hermeneutische Textinterpretation auf die Rekonstruktion der Strukturiertheit der Selektivität einer protokollierten Lebenspraxis zielt, erfolgt dann die Fallrekonstruktion und abschließend die Strukturgeneralisierung.

Im achten Kapitel schließlich sollen die Strukturgeneralisierungen im Überblick abgebildet und zusammengefasst werden. Es erfolgt eine resümierende und schlussfolgernde Betrachtung der Untersuchung im Hinblick auf ihre Tauglichkeit, Fähigkeit und Aussagekraft zur Beantwortung der Fragestellung, sowie die Bildung von Thesen und ein Ausblick auf ihre mögliche Bedeutung für die Jugendhilfepraxis.

## A. Theoretische Grundlagen

### Kapitel 1: Zur Rechtssystematik des SGB VIII

#### I. § 35 in der Rahmung der Hilfen zur Erziehung

§ 35 SGB VIII (KJHG):

"Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung soll Kindern gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen. Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen."

So der Wortlaut des § 35 "Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung" im "Gesetz zur Neufassung des Kinder- und Jugendhilferechts (Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG)", das im alten Bundesgebiet am 1. Januar 1991, im Beitrittsgebiet der ehemaligen DDR bereits am 3. Oktober 1990 in Kraft trat.<sup>9</sup> Das Gesetz wurde als Artikelgesetz verabschiedet, wobei der Art. 1 dieses Kinder- und Jugendhilfegesetzes das Sozialgesetzbuch Aches Buch Kinder- und Jugendhilfe bildet. Es werden deswegen gegenwärtig in der Praxis die Bezeichnungen "KJHG" und - zunehmend – "SGB VIII" verwendet. Im Folgenden soll einheitlich der Begriff SGB VIII verwendet werden.

In der Systematik des IV. Abschnitts (Hilfen zur Erziehung, Hilfen für junge Volljährige) des SGB VIII ist die Vorschrift über die Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (im folgenden: ISE abgekürzt) eingebettet in die Aufzählung möglicher Formen der Hilfen zur Erziehung.<sup>10</sup>

Die Hilfen der §§ 27-41 SGB VIII sind als von individuellen, persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen abhängige Leistungen hier zusammen geführt. Sie gliedern sich in die konkret aufgeführten Hilfen zur Erziehung der §§ 28-35, die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche nach § 35 a, die Hilfe für junge Volljährige nach § 41 sowie flankierende Regelungen und Verfahrensvorschriften.

Von ihrer Historie her war die "Hilfe zur Erziehung" im bis 1990 geltenden JWG (Jugendwohlfahrtsgesetz) teilweise als Eingriffsrecht ausgestattet; Rechtsansprüche für seelisch behinderte Minderjährige waren nicht vorhanden, Hilfen für junge Volljährige nur unter sehr eingeschränkten Voraussetzungen möglich.<sup>11</sup>

Das neue KJHG stellt sich gerade für den Bereich der "Hilfen zur Erziehung" einen hohen Anspruch: Es will das im JWG dominierende obrigkeitsstaatliche, in die Familien eingreifende Maßnahmeinstrumentarium durch ein zeitgemäßes, die Erziehungsauftrag unterstützendes Leistungsangebot ersetzen. Diese auf das gesamte Gesetz bezogene Zielsetzung muss

<sup>9</sup> vgl. Münder, 2001, S. 1001

<sup>10</sup> vgl. Schrappner, 1993, S. 164

<sup>11</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 106

gerade im Bereich der "Hilfen zur Erziehung" ihre Nagelprobe bestehen, denn hier sind die klassischen Aufgabenfelder der Jugendhilfe angesiedelt, und hier werden der wahre Charakter des Gesetzes bzw. seine Grundintention am Deutlichsten erkennbar.<sup>12</sup>

## 1. Exkurs: Gesellschaftliche Hintergründe

Anfang der 1960er Jahre beginnt in der Bundesrepublik eine Diskussion um die Demokratisierung der Gesellschaft. Ausgelöst von den wirtschaftlichen Prozessen und Erfordernissen einer Gesellschaft an der Schwelle vom spätindustriellen zum postmodernen Zeitalter wird die Bildungsreform eingeleitet. Mehr, flexiblere und mobilere Fachkräfte werden im Wirtschaftssystem gebraucht. Bildungs- und Arbeitskräftereserven müssen mobilisiert werden. Im Gefolge der Bildungsreform kommt es zur Einrichtung der Fachhochschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik und damit zu einer Qualifizierung einer wichtigen Gruppe von Fachkräften. An den Universitäten werden (Sozial-) Pädagogen in großer Zahl ausgebildet und die Ausbildung der Erzieher in den Fachschulen wird qualifiziert. Der Ausbau der Jugendämter zu sozialpädagogischen Fachbehörden wird betrieben.<sup>13</sup> Insgesamt lässt sich ein zunehmender Bedarf an "öffentlicher Erziehung", eine "Institutionalisierung der Erziehung" konstatieren.<sup>14</sup>

"Die 1965/66 einsetzende Studentenbewegung macht Ernst mit den Forderungen nach mehr Demokratie - und sie macht auch vor den Heimen nicht Halt."<sup>15</sup> So wird die Heimerziehung zum Synonym für die Missstände des öffentlichen Erziehungswesens: "Gefängnisähnliche Isolation und Einsperrung, schlechte Berufsausbildung, autoritäre Erziehungsmethoden, Entzug von Grundrechten, psychische Zerstörung der Insassen", diesem - so apostrofierten - Erziehungsterror der Fürsorgeerziehung (FE) des damals geltenden JWG sagten die politisch bewussten Teilnehmer u. a. der Aktion "Fürsorgeerziehung- Heimterror und Gegenwehr"<sup>16</sup> den entschiedenen politischen Kampf an. Die Heimkampagne hatte 1969 in Hessen begonnen und sollte bald das System der Heimerziehung in der gesamten BRD in Frage stellen.

1973 fordert W. Bänderle den Abbau stationärer zu Gunsten ambulanter Hilfen, für die er als charakteristisch beschreibt, dass:

- der bisherige Lebensmittelpunkt des betreuten Kindes oder Jugendlichen erhalten bleibt;
- die Familie und das nähere soziale Umfeld in die Hilfe mit einbezogen werden kann;
- eine einzelfallbezogene Entscheidung die Grundlage für die Hilfestellung abgibt

<sup>12</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 106; Späth, 1991, S. 91; Gintzel, 1991, S. 10

<sup>13</sup> vgl. Gintzel, 1993, S. 8

<sup>14</sup> vgl. Rauschenbach, 1999, S. 35-42

<sup>15</sup> vgl. Gintzel, 1993, S. 9

<sup>16</sup> vgl. Brosch, 1971

und

- die Hilfe in der Regel von qualifizierten Fachkräften angeboten wird.<sup>17</sup>

Zwar fokussiert sich die Aufmerksamkeit zunächst auf die Heimerziehung, im Zuge der öffentlichen Diskussion geraten jedoch die "Hilfen zur Erziehung" insgesamt in den Blickpunkt und werden einer kritischen Überprüfung ihrer Tauglichkeit im Hinblick auf eine "moderne" Jugendhilfe unterzogen.<sup>18</sup> Als Folge der Qualifizierungsbemühungen in der Sozialen Arbeit und der Arbeit der nun in Fachhochschulen ausgebildeten Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, aber auch durch die Übernahme von Aufgaben der Jugendhilfe durch universitär ausgebildete Diplompädagogen, Sozialwissenschaftler und Psychologen, entstehen starke Bestrebungen zur Spezialisierung und Therapeutisierung sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Angebote, Konzepte und Arbeitsansätze. Sicherlich mag dies auch damit korrespondieren, dass erhebliche Teile des Selbstverständnisses der Profession und der dazu gehörigen Terminologie der Medizin, der klinischen Psychologie, der Soziologie entliehen werden.<sup>19</sup> Immerhin entsteht durch die "Akademisierung" der Ausbildung für den umrissenen Kontext ein inhaltlicher Bedeutungszuwachs und, wenn auch stellvertretend wahrgenommen, eine Zunahme der "Beschwerdemacht" für die betroffenen Personengruppen (Klienten).

Unter dem Leitwort "offensive Jugendhilfe" wird die Fachdiskussion darüber anschließend auf breiter Ebene geführt. Das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit veröffentlicht 1974 einen Bericht des Bundesjugendkuratoriums mit dem Titel "Mehr Chancen für die Jugend - Zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe".<sup>20</sup> 1978 legen Hottelet<sup>21</sup> u.a. in ihrem Buch "Offensive Jugendhilfe- Neue Wege für die Jugend" dar:

"Ein neues Konzept für die moderne Jugendhilfe setzt ein neues Selbstverständnis voraus. All zu lange wurde ihre Aufgabe in der Flickschuster-Funktion bei Mißständen gesehen: Jugendhilfe springt ein, wenn Schäden entstanden sind. Offensive Jugendhilfe versteht sich demgegenüber als vierte Erziehungsinstanz - neben Familie, Schule, beruflicher Bildung - mit einer eigenen Erziehungsstrategie. Motto: Helfen und verändern. Jugendhilfe muß für alle Kinder und Jugendlichen wirksam werden."

Im Spätherbst 1977 wird der Öffentlichkeit ein weiterer Referentenentwurf für ein Jugendhilfegesetz vorgelegt. Dieser Gesetzesentwurf scheidet wie sein Vorgänger 1961 (als nur eine Novelle verabschiedet wurde, die aus dem Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt das Gesetz zur Jugendwohlfahrt in neuer Paragrafenfolge machte, inhaltlich aber keine Änderungen brachte) und letztlich 1980 als Gesetzesentwurf der

---

<sup>17</sup> vgl. Späth, 1991, S. 107

<sup>18</sup> vgl. Flosdorf, 1973, S. 350-369

<sup>19</sup> vgl. Gintzel, 1993, S.10

<sup>20</sup> vgl. BMJFG, Bonn 1974

<sup>21</sup> vgl. Hottelet, 1978, S.7



SPD/FDP geführten Bundesregierung an der Mehrheit der CDU/CSU im Bundesrat.<sup>22</sup>

1990 schließlich finden die teilweise stürmisch - insbesondere in der Heimerziehung - verlaufenen Entwicklungen der Jugendhilfe der letzten dreißig Jahre in den gesetzlichen Bestimmungen des SGB VIII ihren Niederschlag. Schon vorher hatte sich in der Praxis die Differenzierung der Erziehungshilfen und damit die Ablösung der Monokultur Heimerziehung zu Gunsten unterschiedlicher und vor Allem auch familiennäherer Hilfen vollzogen. Seitdem verfügt die Erziehungshilfe über die breite Palette ambulanter, teilstationärer und stationärer Erziehungshilfen, in zudem noch unterschiedlichen und sich auch weiter differenzierenden Konzepten.<sup>23</sup>

"So zeigt sich der Perspektivenwandel des Jugendhilferechtes von hoheitlichen Eingriffen hin zu sozialpädagogischen Dienstleistungen besonders deutlich hier, in den Regelungen des IV. Abschnitts. Bei den 'Hilfen zur Erziehung' finden sich nun Leistungen für Bürgerinnen und Bürger und keine Eingriffe mehr in ihre Rechte. Es handelt sich um individuelle subjektive Rechtsansprüche der jeweilig Berechtigten. Dies sind in der Regel bei den 'Hilfen zur Erziehung' die Personensorgeberechtigten.<sup>24</sup> Diesem zusammenfassenden Kommentar Münders zum Übergang der gesetzlichen Grundlage des JWG in das SGB VIII soll im Folgenden kritisch nachgegangen werden. Denn so klar und bestechend einfach die hier formulierte Weichenstellung hin zur Leistungserbringung sich vordergründig darstellt, so schwierig sind im Detail die rechtlichen Fragen der Leistungsvoraussetzungen, so kompliziert die Rechtsfolgen sowie die Gestaltung des Verfahrens.

Der von Münder zitierten Auffassung schließt sich die herrschende Lehre der Literatur zum Kinder- und Jugendhilferecht an. Es wird allgemein die Auffassung vertreten, dass der Gesetzgeber die Hilfen zur Erziehung als ein Leistungsangebot konzipiert hat, auf das ein Anspruch besteht, wenn eine dem Wohle des jungen Menschen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist, und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist (§ 27 Abs. 1).<sup>25</sup>

Dieser Anspruch wird jedoch in absoluter Konsequenz nur den Eltern oder Sorgeberechtigten, bzw. im Falle von jungen Volljährigen diesen selbst, nicht aber den Kindern und Jugendlichen zugestanden.<sup>26</sup>

Eine Gegenmeinung wird von Klinkhardt<sup>27</sup> vertreten, der konsequent davon ausgeht, dass, speziell im Falle des § 35 SGB VIII, der einzelne Jugendliche derjenige ist, dem die Anspruchsberechtigung auf diese Hilfeart zusteht. Denn gerade die spezielle Problematik des Adressatenkreises des § 35 lässt die Durchsetzung des Anspruches durch

---

<sup>22</sup> vgl. Münder 2001, S. 1002

<sup>23</sup> vgl. Flosdorf, 1996, S. 6 f

<sup>24</sup> vgl. Münder, 2000 a, S.106

<sup>25</sup> vgl. Fieseler, 1999, § 35 SGBVIII; Gernert, 1993, § 35 KJHG; Schrappner, 1993, S. 164; Kunkel, 1995, S. 111/112; Möller / Nix, 1991, S. 77 f; Späth, 1991, S. 91/92; Fieseler / Schleicher, 1998, § 35 (1); Münder, 1996, S. 64 ff

<sup>26</sup> vgl. Späth, 1991, S. 92

die Personensorgeberechtigten schwierig und nicht praktikabel erscheinen, ist doch der Kontakt oftmals unterbrochen, so dass die Realisation des Anspruches nicht anders als durch das Vormundschaftsgericht über § 1666 BGB wird durchgeführt werden können.<sup>28</sup> Damit vertritt Klinkhardt durchaus einen Diskussionsstrang, der zuvor im Zuge des Gesetzgebungsverfahrens bereits kontrovers diskutiert wurde, und der zumindest dem Erstaunen Rechnung trägt, dass der Anspruch auf Erziehungshilfen im JWG noch den Kindern und Jugendlichen selbst zustand, und eines der zentralen Ziele der Reform des Jugendhilferechts mit Schaffung des SGB VIII genau die Stärkung der Rechtsposition Minderjähriger sein sollte. Begründet wird die Anspruchsinhaberschaft der Eltern letztendlich, und sich damit in herrschender Meinung durchsetzend, mit verfassungsrechtlichen Vorgaben: Artikel 6 Abs. 2 Satz 1 Grundgesetz gewährt den Eltern das Erziehungsrecht ihren Kindern gegenüber. Eingeschränkt wird dieses Recht in Artikel 6 Abs. 2 Satz 2 Grundgesetz durch das sogenannte staatliche Wächteramt. Dies wird überwiegend dahingehend ausgelegt, dass ein Erziehungsrecht des Staates neben oder an Stelle der Eltern erst dann möglich sei, wenn es das Wächteramt erfordere, wenn also das Wohl des Kindes ohne staatliches Einschreiten gefährdet wäre, insbesondere also die Voraussetzungen des § 1666 BGB vorlägen. Solange "nur" eine erzieherische Mangellage, ein erzieherischer Bedarf vorliege, bleibe den Eltern das Erziehungsrecht und damit auch die Befugnis darüber zu entscheiden, ob sie eine unzulängliche Erziehungssituation durch Annahme von Hilfen zur Erziehung verbessern, oder ob sie das Kind oder den Jugendlichen in seinem benachteiligten Zustand festhalten möchten. Entscheiden sie sich für Letzteres, so ist dies möglicherweise "bedauerndes, aber - nach bestehender Rechtslage - unabänderliches Lebensschicksal der Minderjährigen."<sup>29</sup>

Außerdem wird bisweilen als Argument angefügt, dass mit der Umstellung des SGB VIII auf die Leistungsorientierung die Jugendhilfe mit Eingriffen in Rechte (hier: der Eltern) zurückhaltend sein müsse.

Damit läuft das in § 1 SGB VIII verankerte und als Grundgedanke über dem gesamten Gesetz stehende Recht auf Förderung der Entwicklung und Erziehung der Minderjährigen – zumindest in diesem zentralen Bereich – rechtlich ins Leere. Die undifferenzierte Auslegung des Paradigmas "Leistung statt Eingriff" geht damit zu Lasten der strukturell schwächeren und damit unterstützungsbedürftigeren Minderjährigen. Bei möglichen Autonomiekonflikten zwischen älteren Minderjährigen oder Minderjährigen, die den Kontakt zu den Eltern abgebrochen haben, spielt die Klärung der Frage nach der Zuordnung der Rechtsinhaberschaft an die Minderjährigen schon eine gewichtige, d.h. praktische Rolle und erhält damit nicht nur die theoretische Bedeutung dessen, zu erklären, wen der Gesetzgeber an zentraler Stelle im Zentrum des Kinder-

---

<sup>27</sup> vgl. Klinkhardt, 1994, S. 140 f

<sup>28</sup> vgl. Klinkhardt, 1994, S. 140 f

<sup>29</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 109

und Jugendhilfegesetzes sieht.<sup>30</sup>

Kommt als Hilfskonstrukt somit doch der von Klinkhardt als generelles "Ausbelegungsinstrument" betrachtete Lösungsweg über § 1666 BGB zum Tragen?

## 2. Das Verhältnis des § 35 SGB VIII zu § 1666 BGB

Die Vorschriften der "Hilfen zur Erziehung", deren einleitende Bestimmung der § 27 SGB VIII ist, und der § 1666 BGB, der das Personensorgerecht regelt, haben insofern einen weiten Überschneidungsbereich, als dass sie sich auf das "Wohl des Minderjährigen" beziehen. Allerdings bestehen nicht in jedem Fall, der unter § 27 SGB VIII fällt, Gefährdungen des Kindeswohls, wohingegen in jedem Fall des Greifens der Bestimmung nach § 1666 BGB auch die Voraussetzungen des § 27 SGB VIII erfüllt sind. Willigen die Eltern in der jeweiligen Situation ein, Hilfen zur Erziehung in Anspruch zu nehmen, bedeutet das ihre Bereitschaft, die drohende oder bestehende Kindeswohlgefährdung abzuwenden, eine Maßnahme des Familiengerichts kommt nicht zum Tragen, ein Eingriff in ihre Elternrechte muss nicht vorgenommen werden. Aber gerade vor dem Hintergrund des § 1666 BGB erweist sich der rechtliche Anspruch auf Hilfen zur Erziehung oftmals *nicht* als ein klassischer Sozialleistungsanspruch, der unter dem Tatbestandsmerkmal "Freiwilligkeit" in Anspruch genommen, gewünscht oder gar eingefordert wird. Die vordergründige "Freiwilligkeit" erweist sich in der Praxis allzu oft als rechtlich-formale, hinter welcher der soziale Druck des Jugendamtes steht, anderenfalls über die Vorschrift des § 1666 BGB einzugreifen, was wiederum bedeutet, dass das Familiengericht das Personensorgerecht ganz oder teilweise entziehen würde.<sup>31</sup>

Da es bei Gefährdungen des Kindeswohls in den meisten Fällen um Fremdunterbringungen von Kindern und Jugendlichen geht, mithin um eine Frage der Aufenthaltsbestimmung, neigten die Familiengerichte lange Zeit dazu, als "mildere Maßnahme" lediglich das Aufenthaltsbestimmungsrecht zu entziehen und dieses auf einen Pfleger, der zumeist das Jugendamt war, zu übertragen. In § 27 SGB VIII wird aber nunmehr ausdrücklich vom "Personensorgeberechtigten" gesprochen, einer Begriffsbestimmung, die sich nicht mit dem "Aufenthaltsbestimmungsrecht" gleichsetzen lässt.

Somit stehen in den Fällen des § 1666 BGB die Gerichte bei korrekter Anwendung der Bestimmungen der §§ 27 ff SGB VIII vor der Notwendigkeit der Entscheidung, die gesamte Personensorge zu entziehen, oder - als artifizielles Hilfskonstrukt - über die Berechtigung der Inanspruchnahme von Hilfe zur Erziehung zu entscheiden und die Mitwirkung am Hilfeplanungsprozess auf einen Pfleger zu übertragen.<sup>32</sup> Damit wäre dann aber an Stelle der Eltern als Personensorgeberechtigten eine andere Person, der

<sup>30</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 110

<sup>31</sup> vgl. Münder, 2000 a, S.111

<sup>32</sup> vgl. Fricke, 1993, S. 284 ff; Kunkel, 1995, S. 7 f; Röchling, 1999, S. 335 ff

Pfleger (sprich das Jugendamt), Anspruchsinhaber der Hilfen nach §§ 27 ff SGB VIII, ein denkwürdiges Konstrukt, das dem Willen des Gesetzgebers de facto auch zuwider läuft. Schlussendlich geht es bei der Übertragung des Personensorgerechts auf eine andere Person nicht darum, dass *diese* eine Unterstützung bei der Erziehung erhält, dies wäre schwer nachvollziehbar, denn sie erhält ja die Personensorge gerade aus dem Grunde, weil unterstellt wird, sie sei dazu geeignet, diese auszuführen. Dies sollte erst Recht zutreffen, wenn das Jugendamt zum Pfleger bestellt wird.

Noch sinnfälliger ist die Praxis, weiterhin daran anzuknüpfen, ob die Eltern eine entsprechende Erziehung gewährleisten können, obwohl sie möglicherweise keine Personensorgeberechtigten mehr sind. Wie auch immer das Konstrukt gewählt wird, es macht deutlich, dass die Entscheidung des Gesetzgebers, die Hilfen nach §§ 27 ff SGB VIII als Hilfen für die Personensorgeberechtigten zu konzipieren, eine Fehlentscheidung war, da es inhaltlich immer um Hilfen für die Minderjährigen selbst geht.

Eines der zentralen Ziele der Reform des Jugendhilferechtes, mit der Schaffung des SGB VIII die Stärkung der Rechtsposition Minderjähriger zu manifestieren, wird mit der Begründung der Anspruchsinhaberschaft der Personensorgeberechtigten auf die Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff SGB VIII weitestgehend konterkariert.<sup>33</sup>

### 3. Das Verfahren der Inanspruchnahme der Hilfen zur Erziehung

Wenn geklärt ist, dass eine dem Wohle des Minderjährigen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist, geht es darum festzustellen, welche Hilfe die geeignete und notwendige ist. Was notwendig und geeignet ist, hängt eng mit dem Wohl des Minderjährigen zusammen. Die Koppelung ist vom Gesetz bewusst gewollt, um für sozialpädagogisches Handeln hinreichend Flexibilität zu besitzen. Damit ist auch klar, dass keine Festlegung etwa auf nur eine Hilfe stattfindet. Der Rechtsanspruch besteht auf alle Hilfen, die erforderlich sind, um das Wohl der Minderjährigen zu gewährleisten. Dies ist rechtlich in § 27 Abs.2 festgelegt. Hier wird auf die §§ 28-35 SGB VIII als beispielhafte Fälle "standardisierter" Erziehungshilfen verwiesen, die jedoch keinen Anspruch auf Exklusivität erheben.<sup>34</sup> Das heißt, der Maßnahmenkatalog erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es besteht auch keine Rangfolge unter den Hilfen. Der Gesetzgeber hat vielmehr detaillierte Ausführungen gemacht, wie er sich die Entscheidung über die "im Einzelfall angezeigte Hilfeart" vorstellt.

Eine Schlüsselfunktion kommt dabei dem Instrument der "Hilfeplanung" im Sinne des § 36 zu, dessen zentrale Elemente die Mitwirkung der Leistungsberechtigten und das Erstellen eines Hilfeplanes bilden.

§ 36 Abs.1 schreibt vor, dass die Leistungsberechtigten bei der Inanspruchnahme der

---

<sup>33</sup> vgl. Münder 2000 a, S. 111

<sup>34</sup> vgl. Münder 1996, S. 64 ff

Hilfen vorher zu beraten und aufzuklären sind, dass sie einbezogen werden in den Prozess der Entscheidungsfindung der jeweils geeigneten und notwendigen Hilfen. Verbindlich vorgeschrieben ist die Mitwirkung der Minderjährigen und der Personensorgeberechtigten. Die besondere Betonung der Mitwirkung hat ihre inhaltliche Begründung darin, dass Hilfen zur Erziehung ohne die Mitwirkung der Beteiligten nicht sinnvoll realisiert werden können; die Vorschrift verleiht damit auch der Notwendigkeit der Einbeziehung des "Produktionsfaktors Klient"<sup>35</sup> bei den erzieherischen und persönlichen Hilfen Ausdruck.

Damit werden die in §§ 5, 8 und 9 SGB VIII angesprochenen generellen Grundsätze für die Hilfen zur Erziehung konkretisiert.<sup>36</sup>

§ 36 Abs. 2 beinhaltet weitere Regelungen, die eingreifen, wenn es sich um Hilfen zur Erziehung von voraussichtlich längerer Dauer handelt. Diese Zeitdimension ist aus der Perspektive des Zeitbegriffs der Minderjährigen und der konkreten Hilfeart zu beurteilen. Bei kontinuierlichen Hilfen zur Erziehung wird man bei einem Zeitraum von mehr als drei Monaten in den meisten Fällen davon ausgehen können, dass es sich um Hilfen zur Erziehung von voraussichtlich längerer Zeit handelt. In diesen Fällen ist die Entscheidung im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte zu treffen.

Da die meisten Leistungen der Jugendhilfe von freien Trägern erbracht werden, ist es notwendig, die Hilfepläne mit diesen abzustimmen und zu überprüfen (§ 36 Abs. 2 S. 3).

Die Funktion des Hilfeplans ist in der Begründung des Regierungsentwurfs beschrieben:

"Der Hilfeplan dient in erster Linie als Instrument der Selbstkontrolle für das verantwortliche Jugendamt, sowie als Koordinierungsinstrument zwischen dem Jugendamt und dem Träger der Einrichtung. Darüber hinaus bezieht er Vorstellungen, Annahmen und Erwartungen der Familie und Institutionen mit ein und macht diese den Beteiligten transparent. Notwendig ist dabei auch die Festlegung zeitlicher Schritte, innerhalb derer immer wieder zu prüfen ist, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist."<sup>37</sup>

Die hier beschriebenen Funktionen des Hilfeplans als "Instrument der Selbstkontrolle", der Qualitätssicherung und Grundlage einer möglichen Selbstevaluation bildet deutlich die materiell- rechtliche Absicht, die mit der Einführung des § 36 SGB VIII verbunden war, und ihre pragmatische Ausgestaltung in Verwaltungsabläufen und Organisationsformen ab.

Ideologisch gesehen verbirgt sich hinter der Einführung der institutionalisierten Hilfeplanung ein ähnlich bedeutsamer Paradigmenwechsel wie zuletzt vor hundert Jahren bei der Einführung spezieller Jugendbehörden selbst. Mussten sich im ersten Jahrzehnt

---

<sup>35</sup> vgl. Münder 2001, S. 1007

<sup>36</sup> vgl. Münder 1996, S. 71 f

<sup>37</sup> vgl. Münder 1996, S. 71 f

des 20. Jhds. die in der sozialen Arbeit Tätigen dahingehend umstellen, ihre bis dahin entwickelten Arbeitsformen in Verwaltungsdenken und Verwaltungsformen einzupassen und gleichsam hoheitliche Tätigkeiten wahrzunehmen, so intendiert das SGB VIII die Jugendämter als "kollegiale Behörde" umzufungieren, in denen nicht nur die *Mit-sprache* der Betroffenen sondern auch die formale *Beteiligung* der Eltern und Kinder bei der Hilfeplanung einen hohen Stellenwert erlangen. Die Entscheidung über die zu wählende Hilfeart soll nun im Team von Fachleuten unter Mitwirkung der Betroffenen gefällt werden. Die Bedeutung dieses institutionell geforderten Lernprozesses kann in ihrer Auswirkung auf die Praxis der Jugendhilfe gar nicht oft genug hervorgehoben werden. Nach allgemeiner Auffassung hat das Jugendhilfesystem damit einen bedeutsamen Schritt nach vorne gemacht: Die gemeinsame Problemeinschätzung von Fachleuten und Betroffenen, der abgestimmte Lösungsweg, der erzieherische Bedarf des Einzelfalles, die Berücksichtigung der Wünsche und die potentielle Stellung der Betroffenen als Anspruchsberechtigte markieren diesen Perspektivenwechsel innerhalb der Geschichte der modernen Jugendhilfe.<sup>38</sup>

Ob dieser hier uneingeschränkt positiv bewertete Verfahrensschritt tatsächlich in jedem Falle zur notwendigen und geeigneten Indikation einer Intervention führt, soll an dieser Stelle zunächst nur als kritische Frage aufgeworfen werden. Gerade im Umgang mit den sogenannten schwierigen Fällen der Jugendhilfe wird aufzuzeigen sein, dass eine sorgfältige sozialpädagogische Diagnose nicht durch eine in der Hilfeplanung erzielte Einvernehmlichkeit ersetzt werden kann.

Das Verwaltungsverfahren zu § 36 ("Mitwirkung, Hilfeplan") umfasst im Wesentlichen vier gesetzliche Aufgaben:

1. Bevor überhaupt über eine Hilfe entschieden wird, sollen die Personensorgeberechtigten und das Kind oder der Jugendliche *beraten* werden und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Minderjährigen hingewiesen werden.
2. *Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart* soll, wenn die Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist (in der Regel länger als sechs Monate), im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Das Gesetz schreibt also ausdrücklich die *Teamarbeit* bei der fachlichen Entscheidungsfindung vor.
3. Die Fachkräfte sollen als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe mit den Personensorgeberechtigten und den Minderjährigen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält. Sie sollen danach regelmäßig prüfen, ob die gewählte Hilfeart auch weiterhin geeignet und notwendig ist. Das Gesetz schreibt außerdem vor, dass bei der Aufstellung und Fortschreibung des Hilfeplans auch die Personen, Dienste und Einrichtungen zu beteiligen sind, die bei der Durchführung der Hilfe tätig sind.

---

<sup>38</sup> vgl. Uhlendorff, 2002, S. 847-868

4. Bei Hilfen außerhalb der Familie sind die Personensorgeberechtigten und die Minderjährigen oder jungen Volljährigen bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle zu beteiligen. Ihrer Wahl und ihren Wünschen ist zu entsprechen, sofern nicht *unverhältnismäßige* Mehrkosten entstehen.<sup>39</sup>

Wie das Verfahren der Hilfeplanung *im Einzelnen* zu gestalten ist, wird im Gesetz nicht genauer bestimmt. Hinsichtlich der rechtlichen Bedeutung ist der Hilfeplan lediglich ein vorbereitendes Instrument der Jugendhilfe.<sup>40</sup> Den eigentlichen Verwaltungsakt bildet die Hilfebewilligung durch das Jugendamt, genauer: der Bescheid der Jugendhilfefeadministration über die konkrete Leistungsgewährung.<sup>41</sup> Dieser gewährleistet die verbindliche Regelungswirkung gegenüber den Personensorgeberechtigten; nur gegen diesen Bescheid - und nicht gegen den Hilfeplan - kann Widerspruch und Klage erhoben werden. Dem Hilfeplan kommt allerdings indirekt eine Rechtsverbindlichkeit zu. Seine Erstellung entspricht dem Verwaltungsverfahren, das den Verwaltungsakt vorbereitet. Somit stellt er die sachliche Begründung des Bewilligungsbescheides sicher<sup>42</sup> und bildet eine unumgängliche Voraussetzung zur Erarbeitung des Verwaltungsaktes.

### 3.1 Konzepte und Praxisformen

Über die Gestaltung des Hilfeplanungsprozesses hat der Gesetzgeber, wie bereits erwähnt, keine weiterführenden Angaben gemacht. Es steht den einzelnen Jugendämtern frei, wie sie die Hilfeplanung in der Praxis ausführen. Was zunächst wie eine große Chance zur fachlichen Gestaltungsfreiheit aussieht, stürzt die Jugendämter gleichwohl in ein fachliches Kompetenz- Dilemma:

Die bisher tragenden Formen der Entscheidungsfindung werden durch den Charakter des Gesetzes brüchig, die nunmehr erforderlichen "neuen" Kompetenzen, wie das Gestalten von Aushandlungsprozessen sowohl interkollegial als auch mit den Adressaten der Leistung selbst, sind bisher unzureichend ausgebildet und haben längst nicht selbstverständlichen Einzug in die Kinder- und Jugendhilfeverwaltung gehalten.<sup>43</sup> In der Fachdiskussion der 1990er Jahre wurden zwei wesentliche Modelle ausführlich erörtert und gegenübergestellt:

1. Ein vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge und dem Institut für soziale Arbeit e.V. vorgelegter Entwurf von 1994 gewichtet den doppelten Aushandlungscharakter der Hilfeplanung, d.h. den Aushandlungsprozess zwischen den Betroffenen (Eltern, Kindern, Jugendlichen) und den Fachleuten sowie den Aushandlungsprozess unter den Fachkräften selbst.

"Statt vor der Hilfeplanung umfassende, auf die Persönlichkeit zielende diagnostische und anamnestiche Beurteilungen vorzunehmen, ist die Aufgabe der zuständi-

<sup>39</sup> vgl. Uhlendorff, 2002, S. 847-868

<sup>40</sup> vgl. Münder, 1993, 1998, S. 290; Nothacker, 1998, § 36 RZ. 49; Maas, 1996, S. 113-119

<sup>41</sup> vgl. Häbel, 1998, § 27 RZ. 75 f.

<sup>42</sup> vgl. Uhlendorff, 2002, S. 847-868

gen Fachkraft, innerhalb des Prozesses der Hilfeplanung die Lebens- und Beziehungssituation des Kindes/Jugendlichen zu beschreiben und diese Situation im Hinblick auf Problemdefinitionen zu bewerten. Diese Situationsbewertung ist mit anderen Fachkräften zu beraten, sowie mit den Personensorgeberechtigten und dem Kind/Jugendlichen zu erörtern. Damit verlieren aufwendige Diagnose- und/oder Anamneseverfahren, wie sie in der Vergangenheit z.T. praktiziert wurden, an Bedeutung. Dies schließt nicht aus, dass bei besonders schwierig einzuschätzenden Fällen weitere psychologisch fundierte Beurteilungen als Teil des Hilfeplanverfahrens hinzugefügt werden."<sup>44</sup>

2. Das zweite Hilfeplanmodell stellt weiterhin - wie historisch gewachsen - die psychosoziale Diagnose in den Mittelpunkt des Verfahrens. Es wird davon ausgegangen, dass nur standardisierte, methodische und damit kontrollierbare Verfahren zu einer auch für Außenstehende nachprüfbar Beurteilung des erzieherischen Bedarfs führen.

"Erst die diagnostisch abgesicherte Bewertung der Lebens- und Beziehungssituation des jungen Menschen ermöglicht die Bestimmung des erzieherischen Bedarfs und die diesem Bedarf entsprechende Auswahl der Hilfeart (Subsumtion). Eine in diesem Sinne verstandene psychosoziale Diagnose ist daher notwendiger Bestandteil eines konkret ermittelten Sachverhalts...

In der Begründung sind die tatsächlichen und rechtlichen Gründe mitzuteilen, die die Behörde zu ihrer Entscheidung bewogen haben."<sup>45</sup>

Beide Modelle haben sich in der Jugendhilfepraxis teils in ihrer "reinen" Form, teils in Mischformen mit tendenzieller Gewichtung zur einen oder anderen Seite durchgesetzt.

Auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Verfahren der Hilfeplanung soll hier verzichtet werden, vielmehr geht es darum aufzuzeigen, wie sich der Weg zu einer Implementierung einer "Hilfe zur Erziehung" praktisch vollzieht.

Folgende Arbeitsschritte würden demnach - grob skizziert und mit Variationen, Differenzierungen und Abweichungen möglich - zur Leistungsgewährung einer Erziehungshilfe führen:

- a) Kontaktaufnahme, Beratung, Beschreibung der Lebens- und Erziehungssituation des Kindes/Jugendlichen aus dessen Sicht sowie aus der Sicht der Eltern einschließlich der Vorstellungen über mögliche und angestrebte Veränderungen;
- b) Beratung des Falles und erste fachliche Einschätzung im Fachteam, Erstellung einer ersten Problemanalyse mit Überlegungen zu angemessenen Angeboten und Maßnahmen;
- c) Erörterung der Situationsbewertung und der Vorschläge geeigneter Hilfsangebote

---

<sup>43</sup> vgl. Becker, 1999, S. 324-331

<sup>44</sup> Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1994, S. 317-326

<sup>45</sup> vgl. Maas 1996, S. 116; Harnach-Beck, 1999, S. 131-151



- mit den Eltern und betroffenen Kindern bzw. Jugendlichen;
- d) Beratung und Entscheidung über die angezeigte Hilfeart im Fachteam;
- e) Erstellen des Hilfeplans (schriftlich) in Abstimmung mit den Betroffenen - ggf. unter Mitwirkung von Mitarbeitern der in Frage kommenden sozialpädagogischen Einrichtung - als Grundlage für die Hilfestellung;
- f) Fortschreibung des Hilfeplans.<sup>46</sup>

### 3.2 Selbstbeschaffungsprinzip

Von vielen anderen Sozialleistungen unterscheidet sich die Jugendhilfe dadurch, dass *kein* Antrag notwendig wird; gemäß § 40 SGB I entstehen die Ansprüche, sobald die im Gesetz genannten Voraussetzungen vorliegen. Das bedeutet, dass im Jugendhilferecht grundsätzlich das sogenannte Selbstbeschaffungsprinzip der Leistungsberechtigten gilt.<sup>47</sup>

Da das KJHG insgesamt, und der Abschnitt "Hilfen zur Erziehung" im Besonderen, den Leistungsgedanken von Jugendhilfe in den Vordergrund stellt, Jugendhilfe also Eltern als Partner und nicht als Bittsteller oder gar Versager sehen und behandeln soll, wurde vermutet, dass diese veränderte Sichtweise der Aufgabenstellung zu einem erheblichen, möglicherweise massenhaften Nachfrageschub nach Jugendhilfeleistungen in allen Bereichen und gerade auch im Bereich der Erziehungshilfen führen könnte.<sup>48</sup>

Wolf<sup>49</sup> bestätigt 2002 diese Vermutung mit einem Zahlenwerk, das allerdings aus 1993 datiert, also zwei Jahre nach Einführung des KJHG erhoben wurde, und zumindest zur Herstellung einer direkten Kausalität zwischen Gesetzesänderung und der Inanspruchnahme von Hilfen und Leistungen des Gesetzes als zu kurzer Erhebungszeitraum ausgewiesen werden kann.

Gleichwohl beziffert er aber die Ausgaben für die "Hilfen zur Erziehung" in 1993 auf 5,165 Milliarden DM, wovon die Heimerziehung mit 3,76 Milliarden DM den größten Anteil erhebt, gefolgt von der Vollzeitpflege mit 789 Millionen DM und den Tagesgruppen mit 243 Millionen DM. Die Ausgaben für ambulante Erziehungshilfen lagen niedriger. Die höchsten Ausgaben wurden danach für die SPFH (162 Millionen DM) errechnet.<sup>50</sup>

Münder dokumentiert in 2000 den Anstieg der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung von 1991 bis 1997:

<sup>46</sup> vgl. Uhlendorff, 2002, S. 847-868; Schrappner, 1994, S. 41 ff

<sup>47</sup> vgl. Münder 2001, S. 1018

<sup>48</sup> vgl. Späth, 1991, S. 112

<sup>49</sup> vgl. Wolf, 2002, S. 631

<sup>50</sup> vgl. Wolf, 2002, S. 632

## Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung<sup>51</sup>

<b>Erzieherische Hilfen außerhalb des Elternhauses</b>	<b>1991</b>	<b>1994</b>	<b>1997</b>
Erziehung in einer Tagesgruppe	7.747	11.595	15.211
Vollzeitpflege in einer anderen Familie	48.014	56.076	52.134
Heimerziehung; sonstige betreute Wohnformen	68.183	80.077	78.212
Davon			
• Heim	63.451	70.880	66.543
• Wohngemeinschaften	3.325	6.005	7.850
• eigene Wohnungen	1.407	3.192	3.819
Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung	860	1.505	2.303
Hilfen außerhalb des Elternhauses gesamt	124.804	149.253	147.860
<b>Erzieherische Hilfen innerhalb des Elternhauses</b>			
Unterstützung durch Erziehungsbeistand	-	9.374	9.643
Unterstützung durch Betreuungshelfer	-	2.887	3.668
Soziale Gruppenarbeit	-	2.919	4.791
Hilfen innerhalb des Elternhauses gesamt	-	15.180	18.102
Sozialpädagogische Familienhilfe	9.089	9.951	13.876
Institutionelle Beratung	154.483	216.886	248.095

Quelle: Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch 1993, Wiesbaden 1993, S. 516 ff; Statistisches Jahrbuch 1996, Wiesbaden 1996, S. 472 ff; Statistisches Jahrbuch 1999; Wiesbaden 1999, S. 466 ff.

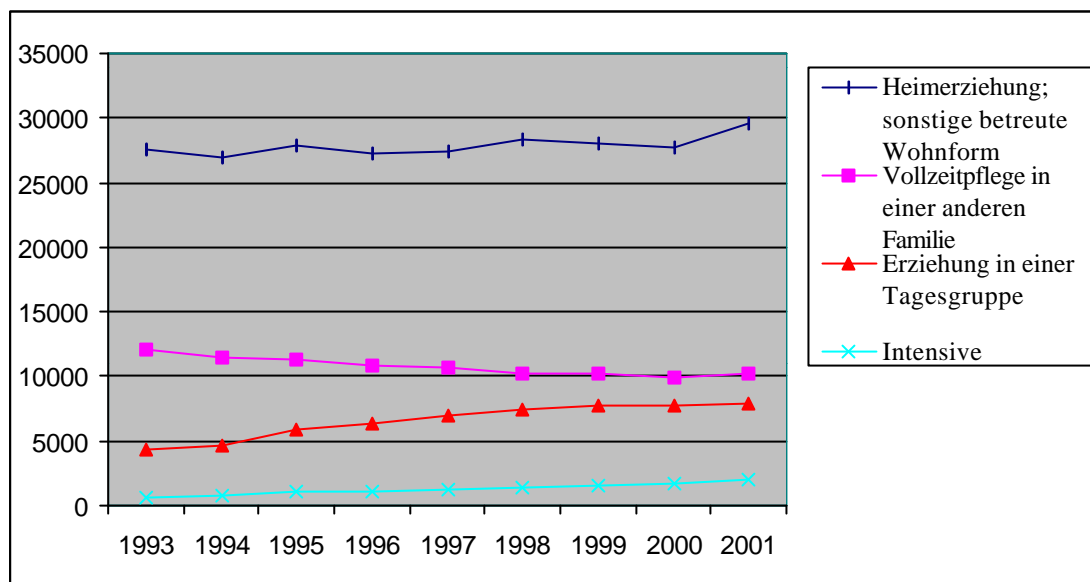
Abbildg. 1: Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung

Bezogen auf die Anzahl von 15.886.794 Minderjährigen im Bundesgebiet am 31.12.1997 ergibt sich, dass für 2,69 % aller Minderjährigen im Jahre 1997 Hilfe zur Erziehung in Anspruch genommen wurde. Davon entfielen 0,93 % auf Hilfen außerhalb des Elternhauses und 1,75 % auf ambulante Hilfen.

<sup>51</sup> vgl. Münder, 2000a, S. 117

Für die Entwicklung der Hilfen zur Erziehung fokussiert auf die Hilfen *außerhalb* des Elternhauses bis zum Jahre 2001 steht nachfolgende Abbildung:

### Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses; Anzahl der begonnenen Hilfen nach Hilfearten<sup>52</sup>



Abbildg. 2: Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses; Anzahl der begonnenen Hilfen nach Hilfearten.

Hier wird deutlich, dass in der Heimerziehung nach einem kurzen Anstieg im Jahre 1998 im Jahre 2000 wieder der Stand von 1997 erreicht ist. Damit ist der steigende Trend zur Heimerziehung nicht weiter erkennbar, sondern scheint sich auf einem Level einzupendeln, das seit 1993 keine nennenswerten Schwankungen aufweist. Rückläufig - und zwar stetig - ist der Trend zur Unterbringung in einer Pflegefamilie. Einen Anstieg verzeichnet dagegen die Erziehung in einer Tagesgruppe. Hier steigt die Anzahl der betreuten Kinder und Jugendlichen kontinuierlich seit 1991, um in 1999 und 2000 zunächst auf dem gleichen Stand zu verharren. Ebenso steigen die Fälle der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung. Während sie von 1991 bis 1993 fast gleichbleibend sind, beginnt der Anstieg in 1994 und setzt sich bis 2000 kontinuierlich fort. So lässt sich insgesamt sagen, dass die Fallzahlentwicklung der Vollzeitunterbringung von Kindern und Jugendlichen in Heimen oder Pflegefamilien stagniert bzw. rückläufig ist, und Settings bevorzugt werden, bei denen das Kind oder der Jugendliche nur partiell außerhalb des Elternhauses betreut wird. Dies zeigt sich an dem deutlichen Anstieg der Fallzahlen der Erziehung in der Tagesgruppe, aber auch bei der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung, deren Projektzeit im Einzelfall zumindest nicht auf Dauer angelegt, sondern begrenzt ist. Es kann der Anstieg der Fallzahlen

<sup>52</sup> Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, R 6.1.2, 2000, S. 11

innerhalb der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung aber auch bedeuten, dass die Anzahl schwieriger Jugendhilfefälle ansteigt, was korrelieren würde mit der Abnahme der Fälle in Vollzeitpflege in Familien oder der Abnahme der Heimerziehungsfälle, die sich möglicherweise auf diese Art ihrer schwierigsten Fälle "entledigt" haben, bzw. sich die Erziehung nicht mehr zutrauen.<sup>53</sup>

Welche Kosten sich hinter dem dargestellten Spektrum für die Hilfen zur Erziehung innerhalb des Jugendhilfehaushaltes ergeben, macht nachfolgende Abbildung deutlich:

### Vergleich der durchschnittlichen Bruttoausgaben für Hilfen zur Erziehung in den Bundesländern nach Hilfearten und verschiedenen Merkmalen (1993)<sup>54</sup>

	Ausgaben		Bestand Abs.	DM	
	1 000 DM	%		je Fall	je Minderjährigem
Ausgaben insgesamt	8 978 866				566,83
Hilfe zur Erziehung	5 165 307	100,0	389 959	13 264	326,08
Institutionelle Beratung	67 331	1,5	197 955	340	4,25
Soziale Gruppenarbeit	24 579	0,5	2 471	9 947	1,55
Erziehungsbeistand / Betreuungshelfer	45 891	0,9	12 077	3 800	2,90
Sozialpädagogische Familienhilfe	161 826	3,1	10 547	15 343	10,22
Erziehung in Tagesgruppen	242 541	4,7	10 140	23 919	15,31
Vollzeitpflege	778 983	15,1	54 481	14 298	49,18
Heimerziehung / sonstige	3 759 781	72,8	76 398	49 213	237,35
Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung	84 375	1,6	1 248	67 609	5,33
Für junge Erwachsene	486 929	-,-	24 642	19 760	191,47

Abbildg. 3: Vergleich der durchschnittlichen Bruttoausgaben für Hilfen zur Erziehung in den Bundesländern nach Hilfearten und verschiedenen Merkmalen (1993)

Die Frage der Kosten und Finanzierung der Jugendhilfeleistungen wird sich mehr und mehr zur "Gretchenfrage" des Jugendhilfverständnisses insgesamt erheben.<sup>55</sup> Dies umso mehr, als der örtliche Jugendhilfeträger in den meisten Fällen ausschließlich und umfassend kostenzuständig sein wird.<sup>56</sup>

Hat die Etablierung des individuellen Rechtsanspruchs den Erziehungshilfen in der

<sup>53</sup> Interessanterweise fehlt das Angebot einer Leistung nach der ISE in 38 % der Jugendamtsbezirke und zwar insbesondere in Landkreisen. Dies wird vielfach mit den hohen Kosten begründet. Münder weist dagegen darauf hin, dass in aller Regel die Kosten für derartige Angebote unter bzw. nicht wesentlich über den durchschnittlichen Tagespflegesätzen von Einrichtungen nach § 34 liegen und so gesehen eine zukunftsfähige und kostengünstige Hilfeform seien, da sie in ihrem Rahmen Leistungen anbieten, die dem tatsächlichen Hilfebedarf entsprechen; zit. in: Fieseler, 1999, § 35 SGB VIII Rz. 27

<sup>54</sup> vgl. Blandow, 1997, S. 71

<sup>55</sup> vgl. Späth, 1991, S. 113

<sup>56</sup> vgl. Münder 2001, S. 1017 und 1019; Fieseler, 1999, § 35 SGB VIII, Rz. 26

Vergangenheit stabile Ressourcen gesichert, so kann man in der Praxis Formen finanzieller Steuerung vorfinden, die eher als Rechtsbeugung denn als Rechtsanwendung beschrieben werden müssen, und die nur wegen der sehr geringen Beschwerdemacht der Klienten durch Gerichte selten überprüft und korrigiert werden. Während sich die Versuche der kommunalen Spitzenverbände bisher erfolglos darauf richten den individuellen Rechtsanspruch aufzuheben, wird er in der kommunalen Praxis bereits oft unterlaufen.<sup>57</sup> Inwiefern fiskalische Gesichtspunkte über den Einsatz der jeweiligen Hilfeart entscheiden, wird im Folgenden noch detaillierter zu beschreiben und erörtern sein.

Jedenfalls wirft der Anspruch auf die "im Einzelfall geeignete und notwendige Hilfe" neben wirtschaftlichen Gesichtspunkten ebenso interessante sozialpädagogische Probleme auf.

So wird die Liste der im SGB VIII aufgezählten Hilfen, also Erziehungsberatung, soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft und Betreuungshelfer, Heimerziehung und sonstige Wohnformen und Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung allgemein nicht als abschließend verstanden, sondern eher als Beispiel für etablierte Erziehungshilfen, die durch neue Arrangements ergänzt werden können.<sup>58</sup> Besonders deutlich wird diese Auffassung, wenn in einigen Regionen Hilfen zur Erziehung ausschließlich nach § 27 SGB VIII gewährt werden, ohne Bezug auf eine der nachfolgend benannten Hilfen.

In jedem Fall ist die "filigrane" Ausrichtung des Hilfsarrangements<sup>59</sup> auf die Familie und ihre Mitglieder ein zentrales Qualitätsmerkmal des auszuarbeitenden Hilfeplans. Die Fachdiskussion um die "flexiblen Erziehungshilfen", auf die später noch einzugehen sein wird, wählt auch aus diesem Grund einen Ansatz, der - völlig unabhängig von bereits bestehenden Konzeptionen - ein für den Einzelfall passendes Arrangement konstruiert und erst dann prüft, ob und ggf. welcher der in §§ 28-35 SGB VIII genannten Hilfen, das einzelfallgerechte Arrangement zugeordnet werden kann.<sup>60</sup> Angesichts der sich immer weiter ausdifferenzierenden Hilfen, z.B. auch in der Heimerziehung, ein sicherlich beachtenswerter Ansatz.<sup>61</sup>

### 3.3 Örtliche und sachliche Zuständigkeit

Sachlich zuständig für die Erbringung dieser Jugendhilfeleistungen sind die kommunalen Gebietskörperschaften, die nach § 69 Abs. 3 SGB VIII zur Errichtung eines Jugendamtes verpflichtet sind.

Nach § 69 Abs. 2 SGB VIII kann Landesrecht vorsehen, dass auch kreisangehörige Gemeinden örtliche Träger werden. Nach § 69 Abs. 1 SGB VIII ist es Sache der Län-

<sup>57</sup> vgl. Wolf, 2002, S. 632; Gernert, 1993, S. 164

<sup>58</sup> vgl. Gernert, 1993, S. 164; Münder, 2000 a, S.115; Uhlendorff, 2002, S. 847- 857

<sup>59</sup> vgl. Wolf, 2002, S. 632

<sup>60</sup> vgl. Wolf, 2002, S. 632

der zu bestimmen, wer überörtlicher Träger ist, ob z.B. die Aufgaben des überörtlichen Trägers von höheren Kommunalverbänden (Landschaftsverbänden, Landeswohlfahrtsverbänden) als Selbstverwaltungsaufgaben oder von staatlichen Behörden (Bezirken, Ministerien) wahrgenommen werden.

Die Aufgaben der überörtlichen Träger begründen sich in der Beratung der örtlichen Träger, der Zusammenarbeit zwischen öffentlichem und freiem Träger sowie auf allgemeine Anregungs-, Förderungs- und Unterstützungsaufgaben gegenüber den Trägern und Mitarbeitern.<sup>62</sup> Es finden sich Konstellationen, in denen der öffentliche Träger auch gleichsam der Leistungserbringer ist, häufiger anzutreffen ist jedoch die Konstruktion der Leistungserbringung durch einen freien Träger. In diesen Fällen entsteht das sogenannte "jugendhilferechtliche Dreiecksverhältnis", das gebildet wird durch die leistungsberechtigten Bürger (Leistungsberechtigte), durch die leistungsverpflichteten öffentlichen Träger (Leistungsverpflichtete) und durch die leistungserbringenden Organisationen (Leistungserbringer).<sup>63</sup>

Für die örtliche Zuständigkeit sieht SGB VIII zahlreiche Bestimmungen vor. Die unkomplizierteste betrifft die Regelung bei jungen Volljährigen. Hier wird an den gewöhnlichen Aufenthaltsort vor Beginn der Leistung selbst angeknüpft (§ 86 a SGB VIII).

Wesentlich komplizierter ist dagegen oftmals die Entscheidung über die örtliche Zuständigkeit bei Hilfen für Minderjährige.

Hier zeigt sich wieder, dass durch die Entscheidung des Gesetzgebers, die Personensorgeberechtigten zu Anspruchsberechtigten der Leistungen zu machen, differenzierte Regelungen notwendig geworden sind, die sich in den §§ 86 ff SGB VIII abbilden.

Grundsätzlich ergibt sich die örtliche Zuständigkeit des Jugendamtes aus dem gewöhnlichen Aufenthaltsort der Eltern. Wenn sie verschiedene Aufenthaltsorte haben, richtet sich die Zuständigkeit nach dem gewöhnlichen Aufenthalt des Elternteils, bei dem das Kind vor Beginn der Leistung zuletzt seinen gewöhnlichen Aufenthaltsort hatte. Ist nur ein Elternteil sorgeberechtigt, so richtet sich die Zuständigkeit nach dessen gewöhnlichem Aufenthalt. Diese Bestimmungen stoßen in den Fällen an ihre Grenzen, in denen das Kind auf Grund ausserfamiliärer Erziehung dauerhaft einen anderen Aufenthalt als seine Eltern hat. Hier bedarf es umfangreicher Regelungen für die örtliche Zuständigkeit und für die ggf. notwendige Kostenerstattung (§§ 89 ff SGB VIII). Die Entscheidungsfindung in diesen Fällen bildet eine dauerhafte Quelle der Auseinandersetzung zwischen den örtlichen Trägern, denn gerade die Kostentragungspflicht nach § 92 SGB VIII, die durch die örtliche Zuständigkeit begründet wird<sup>64</sup>, kann bei der fiskalischen Situation der meisten kommunalen Haushalte Versuche fördern, kostenintensi-

---

<sup>61</sup> vgl. Gintzel, 1993, S. 18; Flosdorf, 1996, S. 94-98

<sup>62</sup> vgl. Münder 2001, S. 1013

<sup>63</sup> vgl. Münder 2001, S. 1016-1019

<sup>64</sup> vgl. Münder 2001, S. 1016-1019

ve, schwierige Jugendhilfefälle, über komplizierte Konstruktionen der örtlichen Zuständigkeit "abzuschieben". Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Frage der Kosten der Jugendhilfe erheblich mit dazu beigetragen hat, Überlegungen zu differenzierten Modellen und Konzepten zu initiieren.

In fast allen Kommunen werden die in den vergangenen Jahren enorm gestiegenen Heimpflegekosten beklagt, es werden Einsparungen gefordert<sup>65</sup>, und es wird gefordert, die erheblich gewachsenen Kosten organisatorisch und betriebswirtschaftlich "in den Griff" zu bekommen,<sup>66</sup> vor dem Hintergrund einer als wirtschaftlichen Rezession definierten Epoche, den Kosten des Prozesses der deutschen Einheit und den Folgen der finanz- und sozialpolitischen Entscheidungen in Bund und Ländern, werden die Kommunen einmal mehr vor wachsende finanzielle Probleme gestellt.<sup>67</sup> Diesen Entwicklungen sind die seit Anfang der 1990er Jahre erarbeiteten Konzepte zur neuen kommunalen Verwaltungsorganisation geschuldet, die alle dem Grundsatz folgen, dass neue Aufgabenstellungen nicht (mehr) durch neue Mittel, sondern durch eine fachliche, betriebswirtschaftliche und administrative Modernisierung der Aufgabenerledigung zu bewerkstelligen seien. Unter anderem wird die Entwicklung einer frühzeitigen und verbindlichen Steuerung der Finanzressourcen im Sinne einer Aufwand und Ertrag der Jugendhilfe nachvollziehbar darstellenden Haushaltsrechnung (Budgetierung)<sup>68</sup> gefordert.

Vornehmliche Strategie ist es, eine stärkere Autonomie der Fachämter gegenüber den Querschnittsämtern zu gewähren, um den Preis einer bereits auf Ebene der Fachämter durchzusetzenden Kontrolle begrenzter Haushaltspositionen. In der Praxis jedoch bleiben diese Versuche einer Verwaltungsmodernisierung noch allzu häufig bei der Vorgabe von "gedeckelten Haushaltspositionen"<sup>69</sup> stecken und führen deshalb oftmals zur oben beschriebenen Praxis der Jugendämter, als dem Versuch, dem finanziellen Druck auszuweichen.

### 3.4 Kosten

§ 91 SGB VIII regelt, in welchen Fällen eine Heranziehung der Minderjährigen, der Eltern, bzw. der jungen Volljährigen zu den Kosten stattfindet.

Die Bestimmung bezieht sich auf besondere Belastungssituationen (z.B. Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe, Inobhutnahme, sozialpädagogisch begleitete Wohnformen etc.).

Um zu erreichen, dass in diesen Situationen auf jeden Fall Leistungen der Jugendhilfe erbracht werden, sieht das Gesetz die Vorleistungspflicht der öffentlichen Jugendhilfeträger vor (§ 92 SGB VIII); die Heranziehung wird dann erst nachträglich reali-

---

<sup>65</sup> vgl. Schrapper, 1995, S. 89

<sup>66</sup> vgl. Schrapper, 1994, S. 41

<sup>67</sup> vgl. Schrapper, 1995, S. 73

<sup>68</sup> vgl. Schrapper, 1995, S. 73

siert. Für den Umfang der Heranziehung wird bezüglich des Einkommens auf die §§ 79, 84, 85 BSHG, bezüglich des Einsatzes des Einkommens bei Eltern und jungen Volljährigen auf die §§ 88, 89 BSHG verwiesen. Eine Heranziehung findet regelmäßig nur bei den stationären Leistungen statt. Der Umfang der Heranziehung ist bei den Eltern bei einer auswärtigen Unterbringung auf die sog. "häusliche Ersparnis" (§ 94 SGB VIII) festgelegt. In den Konstellationen des Nicht- Zusammenlebens von Minderjährigen und Eltern oder Elternteilen geht der Unterhaltsanspruch des Minderjährigen *gesetzlich* über. § 96 SGB VIII regelt die Überleitung von Ansprüchen.<sup>70</sup>

#### 4. Zusammenfassung

Der vorgelegte Exkurs auf die Geschichte und die Entstehung des SGB VIII, seine Intentionen, die Verfahrensabläufe, die rechtstheoretisch aber auch durchführungspraktisch auftretenden Problemkonstellationen insbesondere bei den §§ 27 bis 35 SGB VIII - den Hilfen zur Erziehung - sollte dazu dienen, die im Folgenden untersuchte Hilfeart des § 35 SGB VIII zunächst im Gesamtzusammenhang zu sehen. Einige Fragestellungen, die im weiteren Verlauf noch ausführlich erörtert werden müssen, werden bereits deutlich bei der Gesamtbetrachtung dieses Abschnitts des SGB VIII:

- Wenn Ausgangspunkt und Ziel aller Hilfen zur Erziehung die Realisierung des Rechtsanspruchs auf eine "geeignete und notwendige" Hilfe für jede Familie, bzw. jedes Kind oder Jugendlichen ist, dann ergibt sich für eine bedarfsgerechte Strukturplanung erzieherischer Hilfen die Anforderung, die konkreten Angebote aus der Perspektive der leistungsberechtigten Eltern und Kinder vor allem auf folgende Funktionen hin zu gestalten:
  - Entlastung und Unterstützung für familiäre Versorgungs- und Erziehungsleistungen
  - Kompensation familiärer Versorgungs- und Erziehungsleistungen und
  - zeitweiliger oder völliger Ersatz familiärer Versorgungs- und Erziehungsleistungen.

Die genannten Funktionen reflektieren auch die Reihenfolge der Zielvorgaben des SGB VIII für die Hilfen zur Erziehung: Die ( Re-) Integration von Kindern und Jugendlichen in eine ihr "Wohl gewährleistende" Familie, oder, erscheint dies aussichtslos, die konsequente Absicherung neuer, zuverlässiger Lebensorte in anderen Familien oder anderen geeigneten Lebens- oder Wohnformen.<sup>71</sup>

Über diese inhaltliche Auslegung herrscht weitestgehend Einigkeit. Keine Einigkeit herrscht hingegen über die strukturelle und organisatorische Ausgestaltung der Hilfen. Die beiden Argumentationsstränge, die sich in Theorie und Praxis in Um-

---

<sup>69</sup> vgl. Schrapper, 1995, S. 74

<sup>70</sup> vgl. Münder 2001, S. 1019



setzung der gesetzlichen Vorgaben herausgebildet haben, seien an dieser Stelle zunächst nur kurz skizziert, da speziell die Hilfe nach § 35 SGB VIII sich in diesem Spannungsfeld bewegt und in Folge dessen näher wird beleuchtet werden müssen:

- Es existiert zum einen die Auffassung, dass die §§ 28-35 SGB VIII wohldefinierte und gegeneinander abgrenzbare sozialpädagogische Hilfeformen aufzählen, die jeweils gesondert für sich organisiert werden müssen. Auf diese Weise entsteht der Gedanke, dass im Prinzip jedem der genannten SGB VIII - Paragraphen eine Einrichtung der Jugendhilfe zuzuordnen ist. Die kommunale Jugendhilfe kann demnach in ihrem Angebot den ganzen "Katalog" der erzieherischen Hilfen vorhalten, wenn nur die entsprechenden Spezialisierungen und Organisationsformen vor Ort vorhanden sind. Im Zuge einer Gewährung einer Hilfe zur Erziehung für einzelne Kinder und Jugendliche ist dann die jeweils passende Hilfeform aus der Angebotsstruktur auszuwählen<sup>72</sup>, so dass in der Realitätswahrnehmung der Jugendhilfe seit dem Inkrafttreten des SGB VIII praktisch nunmehr überall Fälle von sozialpädagogischer Familienhilfe, Erziehungsbeistandschaft, betreutem Wohnen, Heimerziehung etc. auftauchen.<sup>73</sup>

Das bedeutet, dass das, was die für einen jungen Menschen geeignete Hilfe ist, durch die beschriebene Strukturbildung immer schon vorentschieden ist - es kann immer nur eine der in den Paragraphen 28-35 genannten sozialpädagogischen Maßnahmen sein, weil es andere Formen nicht gibt.<sup>74</sup>

- Eine gegenteilige Meinung tritt dafür ein, den Blickwinkel vollständig zu ändern: Nicht das "Vorhalten" einzelner Hilfeformen, denen dann Kinder und Jugendliche zugewiesen werden, ist strukturell sicher zu stellen sondern die Einrichtungen der Jugendhilfe sind so lern- und wandlungsfähig zu organisieren, dass sie in der Lage sind, für jedes Kind und jeden Jugendlichen die geeignete Betreuungsform zu generieren<sup>75</sup>.

Es ist also danach möglich, auch über die in §§ 28-35 SGB VIII genannten Hilfen hinaus neue Hilfeformen zu entwickeln. Auch der Übergang von einer Hilfeform zu einer anderen ist möglich. Zudem können mehrere Hilfearten zugleich erbracht werden, womit dem Anspruchsinhaber aus verschiedenen Hilfeformen eine passende individuelle Hilfe "zusammengesetzt" werden könnte.<sup>76</sup>

Unter dem Stichwort "flexible Erziehungshilfen" wird der Ansatz der "sozialraumbezogenen, erzieherischen Hilfe aus einer Hand" in organisatorischer Form sog. "Jugendhilfestationen" diskutiert und mancherorts praktiziert, die mittels eines Teams alle Er-

---

<sup>71</sup> vgl. Schraper, 1994, S. 61

<sup>72</sup> vgl. Klatetzki, 1994, S. 6

<sup>73</sup> vgl. Klatetzki, 1995, S.16 f

<sup>74</sup> vgl. Klatetzki, 1995, S.16 f

<sup>75</sup> vgl. Klatetzki, 1994, S. 6 f

<sup>76</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 116

ziehungshilfen und darüber hinaus notwendig werdende neue Hilfformen anbieten können.

Damit wird dem § 27 Abs. 1 SGB VIII für die Hilffestaltung das entscheidende Gewicht zugesprochen und davon ausgegangen, dass der Gesetzgeber in den §§ 28-35 SGB VIII sozialpädagogische Konzepte - und das heißt: gedankliche Gebilde - meint, aus denen nicht geschlossen werden kann, dass jedes dieser Konzepte abschließend und in Form einer eigenen Einrichtung zu institutionalisieren sei.<sup>77</sup>

Vielmehr ist dem maßgeschneiderten kreativen sozialpädagogischen Arrangement für den Einzelfall in Form flexibler Lösungen der Vorrang zu geben.

Auf die Bedeutung der unterschiedlichen Ausübungen von Praxis gerade für Jugendliche, die einer intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung bedürfen, soll an anderer Stelle eingegangen werden. Zunächst wird im folgenden Abschnitt die Theorie und Praxis des § 35 SGB VIII dargestellt.

## **II. Die ISE nach § 35 SGB VIII - Appendix oder Ausnahme?**

Der Paragraph 35 SGB VIII als Vorschrift über die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung ist die letzte in der Aufzählung möglicher Formen der Hilfen zur Erziehung. Wie alle Hilfen dieses IV. Abschnitts des SGB VIII ist auch die ISE nach "dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall" zu gewähren und hat "das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen zu berücksichtigen"

(so die Eingangsvorschrift dieses Abschnitts IV, § 27 Abs. 2 SGB VIII).

Ein Kurzüberblick über die formale Systematik des § 35 SGB VIII könnte folgendermaßen aussehen:

---

<sup>77</sup> vgl. Klatetzki, 1994, S. 6 f

## Formale Systematik des § 35

Adressaten:	Jugendliche (14-17 Jahre) <sup>78</sup> ; junge Volljährige. <sup>79</sup>
Ziele:	soziale Integration; eigenverantwortliche Lebensführung.
Leistungen:	Angebote der Einzelbetreuung
Form:	ambulant <sup>80</sup>
Voraussetzungen:	§ 27 Abs. 1
Rechtliche Verbindlichkeit:	"Muss"- Leistung <sup>81</sup> ; Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten <sup>82</sup> ;
Kostenbeteiligung:	Kostenbeteiligung obligatorisch (§ 91 Abs.1 Nr. 4 d SGB VIII); wirtschaftliche Jugendhilfe und Krankenhilfe ergänzend nötig und möglich.
Ortliche und sachliche Zuständigkeit:	Der nach § 86 örtlich zuständige Träger ist auch sachlich zuständig (§ 85 Abs. 1) <sup>83</sup>

Abb. 4: Formale Systematik des § 35

Dergestalt schematisch betrachtet wirkt die Vorschrift fast unscheinbar und wirft die Frage auf, welchen Sinn eine Vorschrift über "Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung" hat, wenn darin nur akzentuiert wiederholt wird (Unterstützung der sozialen Integration, Förderung eigenverantwortlicher Lebensführung und Orientierung am Bedarf des Einzelfalls), was im Grundsatz für alle Hilfen zur Erziehung schon gefordert ist?<sup>84</sup>

Schon vor Inkrafttreten des KJHG wurde die offene (ambulante) Einzelbetreuung modellhaft durchgeführt als "Schutzhelfer, Aufsichtshelfer, Jugendhelfer, Jugendberater, heilpädagogisch intensive Betreuung und mobile Betreuung".<sup>85</sup> Warum also die aktuelle Formulierung im neuen SGB VIII ?

Was sich aus dem Gesetzestext selbst nicht unmittelbar erschließt, mag aus der damaligen Begründung zur Gesetzesvorlage deutlicher hervorgehen. Hier heißt es:

<sup>78</sup> Nach Gintzel 1991, S. 22, sind nur 10% der Minderjährigen in den Maßnahmen der ISE unter 14 Jahren.

<sup>79</sup> herrschende Lehre: vgl. Münder 2000 a, S. 123; Junge / Lendermann, 1990, S. 77

<sup>80</sup> Die ISE wird gemeinhin den ambulanten Hilfen zugerechnet, sofern die betreuten Jugendlichen in ihrem bisherigen sozialen Bezugfeld wohnen oder außerhalb einer Jugendhilfeeinrichtung ein neues soziales Bezugfeld aufbauen: vgl. Späth, 1991, S.107. Sie kann auch im stationären Bereich neben Heimerziehung erfolgen, bleibt aber gleichwohl eine ambulante Hilfeform; vgl. Fieseler, 1999, § 35 SGB VIII, Rz. 2

vgl. Kunkel, 1995, S. 111-112; Schellhorn/ Wienand, 1991, § 35 Rz. 10; Klinkhardt, 1994, § 35 Rz. 10.

Anders: Fieseler, 1999, § 35 SGB VIII: "Die Formulierung 'soll gewährt werden' betrifft den **Zweck** der Hilfe, nicht die ISE selbst als Soll- Leistung im Sinne der Ausführung zu § 2 SGB VIII. Sind die Voraussetzungen gemäß § 27 Abs. 1 erfüllt und besteht ein Bedarf **gerade** in der Gewährung von ISE, so **ist** sie zu gewähren. Zwar mag sie oft 'ultima ratio' für anders nicht erreichbare junge Menschen sein, das darf aber nicht heißen, dass zunächst einmal andere, 'billigere' Hilfen durchprobiert werden." Eine rechtstheoretisch interessante Position, die jedoch vernachlässigt werden kann, da sie in der Praxis zum gleichen Ergebnis, wenn auch über eine andere Ableitung, kommt.

<sup>82</sup> Die Hilfe steht den Jugendlichen zu, der Anspruch ist über Personensorgeberechtigte zu realisieren, was oftmals schwer ist; es kommt dann zu einer Realisierung über § 1666 BGB durch das Vormundschaftsgericht: vgl. Klinkhardt, 1994, S. 140-141

<sup>83</sup> Die Landesjugendämter haben einen Beratungsauftrag (§ 85 Abs. 2 Nr. 5 SGB VIII). Sie haben im Hinblick auf die frühere Zuständigkeit für Fürsorgeerziehung und freiwillige Erziehungshilfe und die Übergangsregelung bis zum 31.12. 1994 ( Art. 15 Abs. 1 KJHG) gerade hinsichtlich der ISE einen Erfahrungshintergrund, der für diese Fachberatung zu nutzen ist: Fieseler, 1999; § 35 SGB VIII, Rz.26

<sup>84</sup> vgl. Schrappner, 1993, S. 165 f

<sup>85</sup> vgl. Kunkel, 1995, S. 111-112

- Jugendliche, die sich allen anderen Hilfeangeboten entziehen und auf Grund ihrer Lebenssituation (z.B. im Punker-, Prostituierten-, Drogen- oder Nichtseßhaftenmilieu) besonders gefährdet sind, werden schon seit Jahren durch spezielle Dienste betreut.
- Für solche Jugendliche sind Formen der geschlossenen Unterbringung ungeeignet, insbesondere, da sich ebenso viele Jugendliche der Hilfe durch Entweichen entziehen wie in offenen Einrichtungen, und die Konzentration von gefährdeten Jugendlichen ausgesprochen hinderlich ist.
- Die Erfahrungen aus der Praxis zeigten, dass Jugendlichen in besonders gefährdeten Lebenssituationen häufig nur noch durch eine intensive Einzelbetreuung geholfen werden kann, wenn die Gesellschaft diese jungen Menschen nicht völlig aufgeben will.<sup>86</sup>

Verkörpert der § 35 SGB VIII demnach doch - sozialpädagogisch verkleidet - eine Vorschrift für die "Besonderen", in der ihrer Ausgrenzung aus den "normalen Hilfen" das Wort geredet und die oft verhängnisvolle Abschiebung durch die Instanzen der Erziehungshilfe endgültig besiegelt wird?

Lagen diese Befürchtungen den Erziehungshilfe-Fachverbänden (AFET, EREV und IGFH)<sup>87</sup> zum KJHG zu Grunde, als sie die Sondervorschrift zur Intensiven Einzelbetreuung ablehnten und statt dessen die Integration dieser Hilfe in das Regelangebot - vor allem der Heimerziehung - forderten?<sup>88</sup>

Und wie verträgt sich dann das Prinzip der Freiwilligkeit verbunden mit einem Verzicht auf stigmatisierende Zuschreibungen als Voraussetzung für die Gewährung einer Hilfe zur Erziehung, bzw., noch umfassender gefragt, die erklärte Absicht des neuen SGB VIII, auf Hilfeformen mit repressivem Charakter wie die (im JWG noch vorhandene) angeordnete Erziehungsbeistandschaft oder die Fürsorgeerziehung zu verzichten, ebenso wie auf Angebote, die an negative Voraussetzungen wie Gefährdung, Auffälligkeit oder Verwahrlosung gebunden sind?<sup>89</sup>

Liest sich nicht gerade die oben zitierte Aufzählung aus der Gesetzesvorlage, die in nahezu allen Kommentaren zum SGB VIII aufgegriffen wird, wie aus dem Bilderbuch eines "Nichtkenners über die Existenz gesellschaftlicher Randgruppen" und fördert damit gerade Stigmatisierung und labeling approach?<sup>90</sup>

Eine Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird im folgenden Kapitel geführt.

Hier sei zunächst zusammenfassend festgestellt, dass die ISE sich an besonders ge-

---

<sup>86</sup> BT- Drs. 11/ 5948, S.72

<sup>87</sup> AFET= Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe, Hannover; IGFH= Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen, Ffm; EREV= Evangelischer Erziehungsverband e. V., Hannover

<sup>88</sup> vgl. Schrapper, 1993, S. 165

<sup>89</sup> vgl. Späth, 1991, S. 92

<sup>90</sup> vgl. Möller / Nix 1991, S. 77 f

fährdete und teilweise erheblich geschädigte Jugendliche richtet<sup>91</sup>, an eine Gruppe junger Menschen, die auf andere Weise nicht adäquat erreicht werden könnten.<sup>92</sup> Ihre besondere Eignung hat die Einzelbetreuung dort, wo Minderjährige und junge Volljährige sich traditionellen Beratungs- und Unterstützungsangeboten verweigern (also etwa im subkulturellen Milieu). Nicht selten handelt es sich um junge Menschen, die als sogenannte Grenzfälle zur Sozialhilfe (§ 72 BSHG), zur Jugendpsychiatrie oder zum Jugendstrafbereich angesehen werden.<sup>93</sup> Soweit die ISE für straffällig gewordene Jugendliche und junge Volljährige ("Heranwachsende" gemäß JGG) in Betracht kommt, kann sie Alternative zur jugendrichterlichen einstweiligen Unterbringung in einem Heim sein (§ 71 Abs. 2 JGG) bzw. eine Untersuchungshaftverschonung (§ 72 Abs. 4 JGG) erwirken.<sup>94</sup> Aus juristischer Sicht sind vielfach die flexiblen Betreuungsformen der §§ 30,34 und 35 SGB VIII ausreichend, um die Lebenssituation junger Menschen zu stabilisieren<sup>95</sup>, die Justiz übernimmt sogar die im Zusammenhang mit §§ 72, 74 JGG entstehenden Kosten.

Aus Sicht der Gründungsväter des SGB VIII soll die ISE allerdings dezidiert *keine* "eloquente und verniedlichende Umschreibung für geschlossene Unterbringung" darstellen.<sup>96</sup> Sie soll danach vielmehr als besonders flexibles Hilfeangebot geeignet und so ausgestaltet sein, junge Menschen in Extremsituationen bei der Erarbeitung einer neuen Lebensperspektive unterstützend und beratend zu begleiten.

Die Frage der Freiwilligkeit, die als eine Grundbedingung des Zustandekommens der Hilfen nach § 27 und § 35 SGB VIII auf Grundlage der Hilfeplanung nach § 36 gilt, gewinnt vor dem Hintergrund der "ersatzweisen" Vornahme der ISE an Stelle einer jugendgerichtlichen Maßnahme sicherlich einen besonderen Stellenwert und soll im Rahmen der Abgrenzungsfrage der ISE zu anderen Betreuungsformen noch einmal aufgegriffen und erörtert werden.

Die ISE entlastet damit auch oftmals die Heimerziehung von ihrer Funktion als "ultima ratio" für eine Zielgruppe, die bisher mangels geeigneter Perspektiven in Heimen mehr schlecht als recht durchgezogen wurde<sup>97</sup>, die sich verweigerte, entzog und in ausgeprägt krisenhaftem Agieren die beteiligten sozialpädagogischen Fachkräfte rat- und hilflos machte; insoweit entspricht sie in ihrer Ausrichtung der bereits dargestellten, politischen Intendierung des SGB VIII, sich den ambulanten Hilfeformen verstärkt zuzuwenden und stationären Unterbringungen Nachrangcharakter einzuräumen. Dem engagierten Jugendamt eröffnet diese Vorschrift zweifellos die Rechtfertigung phantasiereicher Einzelhilfen, wenn von anderer Seite, z.B. aus Kostengründen, schon längst

---

<sup>91</sup> vgl. Münder 2000 a, S.123

<sup>92</sup> vgl. Späth, 1991, S. 110

<sup>93</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 123

<sup>94</sup> vgl. Fieseler, 1999, § 35 SGB VIII Rz. 20

<sup>95</sup> vgl. Trenczek, 1997, S. 16-24

<sup>96</sup> vgl. Späth, 1991, S. 110

<sup>97</sup> vgl. Späth, 1991, S. 110

die Abschiebung in Psychiatrie oder Strafvollzug gefordert wird. Damit steht die ISE - wie wohl alle "herausragenden" Angebote - im kommunalpolitischen Spannungsfeld und pädagogischem Dilemma von "Ausgrenzung und Zuwendung" (nur wer vorher als besonders "gefährdet" erklärt wurde, kann auch in den Genuss besonderer Zuwendung kommen<sup>98</sup>) und muss umso sorgfältiger ihre Passgenauigkeit für den jeweiligen Einzelfall und ihre Zielsetzung definieren. Ziel der Hilfe ist es, die betroffenen Jugendlichen sozial zu integrieren und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung zu befähigen.<sup>99</sup> Hierbei kann es um Unterschiedliches gehen: Oft schließt sich die ISE bei akuten Krisensituationen<sup>100</sup> an Inobhutnahme an und kann dann sowohl (vorrangig) ambulant - bei Jugendlichen, die (eher selten) in ihrer Familie, in einer Gastfamilie oder in einer für sie angemieteten Wohnung leben - wie auch im stationären Bereich neben Heimerziehung erfolgen.<sup>101</sup>

Zusammengefasst kann es sich also handeln um Krisenintervention mit anschließender Nachbetreuung, um ein Angebot zur Verselbständigung oder um eine besondere Betreuungsform im Rahmen der Fremdunterbringung.

Die Form ist stark von der individuellen Lebenssituation der jungen Menschen abhängig. Sie umfasst neben intensiven Hilfestellungen bei persönlichen Problemen und Notlagen auch materielle lebenspraktische Aspekte wie Wohnraumbeschaffung, -erhaltung und -vermittlung, schulische und berufliche Ausbildungen und geht bis hin zum Bereich der Gestaltung der Freizeit.<sup>102</sup> In dieser Ausgestaltung weist die ISE viele Gemeinsamkeiten mit dem betreuten Wohnen auf.<sup>103</sup> Im Anschluss an eine akute Krisenintervention kann es aber ebenso zu einer erlebnispädagogischen Maßnahme kommen.<sup>104</sup>

Ein Überblick über mögliche Projektformen der ISE, ihre historische Entwicklung und ihre Abgrenzung, bzw. Verflechtung zu anderen Betreuungsarten soll Gegenstand des folgenden Abschnitts sein.

## **1. Frühere konzeptionelle Grundformen und aktuelle Projektformen nach Maßgabe des § 35**

Als Klassiker und geistiger Vater einer intensiven Einzelbetreuung wird gerne Peter Flosdorf<sup>105</sup> zitiert, der bereits 1973 ein Sozialisationsprojekt mit einem für hoffnungslos gehaltenen Fall der Jugendhilfe dokumentiert und dabei bereits jene Merkmale aufzählt, die gemeinhin als von der ISE intendierte Elemente gelten:

---

<sup>98</sup> vgl. Gintzel, 1991, S. 10

<sup>99</sup> vgl. Münder, 2000 a, S. 123

<sup>100</sup> vgl. Möller / Nix, 1991, S. 77 f

<sup>101</sup> vgl. Fieseler / Schleicher, 1998, § 35 SBG VIII Rz. 2

<sup>102</sup> vgl. Münder 1996, S. 69

<sup>103</sup> vgl. Späth, 1991, S. 110

<sup>104</sup> vgl. Klinkhardt, 1994, S. 140 f

"Durch Organisation in unkonventionellen Formen, durch interdisziplinäre Zusammenarbeit von Beratungsstellen, Pflegeeltern, Lehrern, Bewährungshelfern, Staatsanwaltschaft und Mitarbeitern eines Gemeinwesenprojekts wird wider alle professionellen Prognosen ein Angebot für einen Jugendlichen geschaffen, das ihn trägt."

Als Schlüsselemente des Gelingens werden, außer der Auflösung der "Versäulung" der traditionellen Jugendhilfe nach dem JWG, vor allem die Bereitschaft Aller genannt, über das "Normale" hinaus Fantasie und Aktivität frei zu setzen, sich dabei immer selbst wieder begleitender Hilfe wie Beratung und Supervision zu bedienen, und - quasi als Rahmenbedingung - auf verständnisvolle und risikobereite Träger zu treffen.<sup>106</sup>

In den 1980er Jahren differenziert sich die traditionelle Heimerziehung aus. Es entstehen über die Gruppenpädagogik hinaus auch Einzelangebote für Jugendliche, die alleine oder zu Mehreren in einer eigenen Wohnung leben. Nicht mehr das Gruppenleben - bis in die 1970er Jahre Ausrichtung und Credo der Heimerziehung - dominiert das pädagogische Arbeiten, sondern die Erfordernisse des einzelnen Jugendlichen an Beratung, Betreuung und Unterstützung, ebenso wie seine eingebrachten Möglichkeiten und Fähigkeiten.

Unter den Begriffen "Mobile Betreuung"<sup>107</sup>, "Ambulant betreutes Einzelwohnen"<sup>108</sup> und "Flexible Betreuung"<sup>109</sup> gehen die Praxisprojekte dieser Ausrichtung in die Dokumentationen ein.

In der Weiterentwicklung traditioneller Einzelbetreuungsangebote wie Schutzhelfer oder Erziehungsbeistandschaft<sup>110</sup> werden neue Formen der individuellen Betreuung Jugendlicher und junger Erwachsener erarbeitet: die Einzelbetreuung im Rahmen des Heilpädagogischen Intensivbetreuungskonzeptes des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen<sup>111</sup> und die Jugendhelfer des Stadtjugendamtes Kassel.<sup>112</sup>

Auch aus der klassischen Jugendgerichtshilfe heraus entwickeln sich Angebote ambulanter und offener Hilfen für gefährdete Jugendliche, die in Formen der Einzelbetreuung organisiert werden.<sup>113</sup>

---

<sup>105</sup> vgl. Flosdorf, 1973, S. 350-369

<sup>106</sup> vgl. Ewald, 1998, S. 3; Gintzel, 1991, S. 11

<sup>107</sup> vgl. Hekele, 1989, S. 333-343

<sup>108</sup> vgl. Hekele / Heinemann, 1988, S. 167-190

<sup>109</sup> vgl. Winter / Klatetzki, 1990, S. 1-16

<sup>110</sup> Unter einem Erziehungsbeistand ist eine Einzelfallhilfe unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes (Familie, Schule, Nachbarschaft, Lehr- bzw. Arbeitsstelle, Freundes- und Bekanntenkreis) sowie ergänzende Arbeit in Gruppen zu verstehen. Die Dienste der Erziehungsbeistände sind überwiegend bei den kommunalen sozialen Diensten angesiedelt. In der Regel hat eine Fachkraft 25 Jugendliche zu betreuen: vgl. Gintzel 1993, S. 14; unter Schutzhilfe wird die Förderung von Jugendlichen mit besonderen sozialen Schwierigkeiten verstanden, z.B. Jugendliche im Heim oder Pflegefamilien, aber auch junge Menschen, bei denen eine Hilfe notwendig ist, aber Heimerziehung nicht sinnvoll erscheint. Andere Begriffe für diese Funktion der öffentlichen Erziehung: Aufsichtshelfer, Jugendberater, offene Hilfen, in: [www.blja.bayern.de](http://www.blja.bayern.de) zum Stichwort "Auslandsmaßnahmen"

<sup>111</sup> vgl. Bettinghausen / Sander, 1985, S. 52-64

<sup>112</sup> vgl. Elger / Jordan / Münder, 1987, S. 140 f

<sup>113</sup> vgl. Schrapper, 1970, S. 58-87

Im Anschluss an reformpädagogische Konzepte der 1920er Jahre entstehen seit Anfang der 1980er Jahre vermehrt sogenannte erlebnispädagogische Projekte und Angebote.

Ob durch Langzeitreisen in die Einöde Lapplands<sup>114</sup>, Hochgebirgsunternehmungen<sup>115</sup>, Wüstendurchquerungen<sup>116</sup> oder die Vielzahl von Projekten mit und auf Segelschiffen<sup>117</sup> ist diesen Projekten gemeinsam, dass sie durch ein intensives Erlebnis in ungewohnter Umgebung ein Moratorium gegen die Verschärfung von sozialer Ausgrenzung und Isolation<sup>118</sup>, und die Chance zur Neuorientierung und zum Erfahren grundlegender sozialer Bezüge schaffen sollen.<sup>119</sup>

Als Weiterentwicklung dieser "ersten Generation" erlebnispädagogischer Projekte werden ab Mitte der 1980er Jahre Einzelbetreuungsformen konzipiert und erprobt, die in Verbindung mit Entwicklungshilfearbeit, oder als "Schule unterwegs" (Jugendhilfezentrum Rendsburg 1990), oder zur begrenzten Krisenintervention (Jugendschiff Outlaw, Münster) Reiseprojekte zur Einzelbetreuung Jugendlicher durchführen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die genannten Konzepte und Projekte in einer Zeit der Verunsicherung traditioneller Betreuungsformen eines gemeinsam haben: Sie sollen neue Wege einer zeitgemäßen und qualifizierten Hilfe wagen in Situationen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die zuvor als "aussichtslose" Situationen eingestuft waren.

Als weitere Gemeinsamkeit wird - ganz im Sinne Flosdorfs - benannt, dass die Projekte nur mit viel Fantasie, Engagement und Durchhaltevermögen ausgedacht und durchgesetzt werden konnten, womit es sich bei dieser Betreuungsform um eine besonders schwierige, hohe persönliche und fachliche Anforderungen an den Betreuer stellende Aufgabe handelt<sup>120</sup>, die stark auf die individuelle Lebenssituation des jungen Menschen abzustellen ist und mitunter eine "Präsenz, bzw. Ansprechbarkeit des Pädagogen rund um die Uhr erfordern kann."<sup>121</sup>

Aktuelle Projektformen von Individualmaßnahmen in der Praxis können heute demnach:

- als Betreuung in Familien (ohne Wohnraumbeschaffung)
- als kurzfristige Krisenintervention
- als mobile Betreuung, flexible Betreuung, intensive Formen sozialpädagogisch betreuten Wohnens (jeweils in eigener Wohnung)
- als eigenständige zusätzliche Hilfe für Jugendliche in einer Heimeinrichtung
- als längerfristige Reiseprojekte

---

<sup>114</sup> vgl. Jacobson, 1988, S. 11-18

<sup>115</sup> vgl. Antony / Herkert, 1989, S. 129-145

<sup>116</sup> vgl. Bschorr, 1989, S. 51-71

<sup>117</sup> vgl. Zimmermann, 1983; Kupko, 1985; Biesenkamp, 1988

<sup>118</sup> vgl. Bourdieu, 1998, S. 53 ff

<sup>119</sup> vgl. Schrapper 1995, S. 167

<sup>120</sup> vgl. Fieseler 1999, § 35 SGB VIII, Rz. 3

<sup>121</sup> vgl. BT- Drs. 11/5948, S. 72



- als längerfristige Standprojekte<sup>122</sup>

geführt werden.

In der vorliegenden Arbeit werden die längerfristigen Standprojekte fokussiert.

Die Standprojekte stellen zumeist eine Kombination von "Reisepädagogik" mit der schon traditionsreichen Betreuung in der privaten Lebenswelt eines Pädagogen dar.<sup>123</sup>

So soll eine ungewohnte Aufgabe in neuer Umgebung mit starker Aufforderung zum gemeinsamen Handeln für Pädagogen und Jugendliche dazu beitragen, die bisherigen Organisations- und Bewältigungsformen der Jugendlichen radikal in Frage zu stellen. Die Projektzeit muss dabei so bemessen sein, dass tatsächlich eine tiefgehende Verunsicherung und Neuorientierung gelingen kann.

Über den zeitlichen Rahmen und die Dauer von Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung gibt nachfolgende Abbildung Aufschluss:

### Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses; beendete Hilfen 2000 nach Art und Dauer der Hilfe<sup>124</sup>

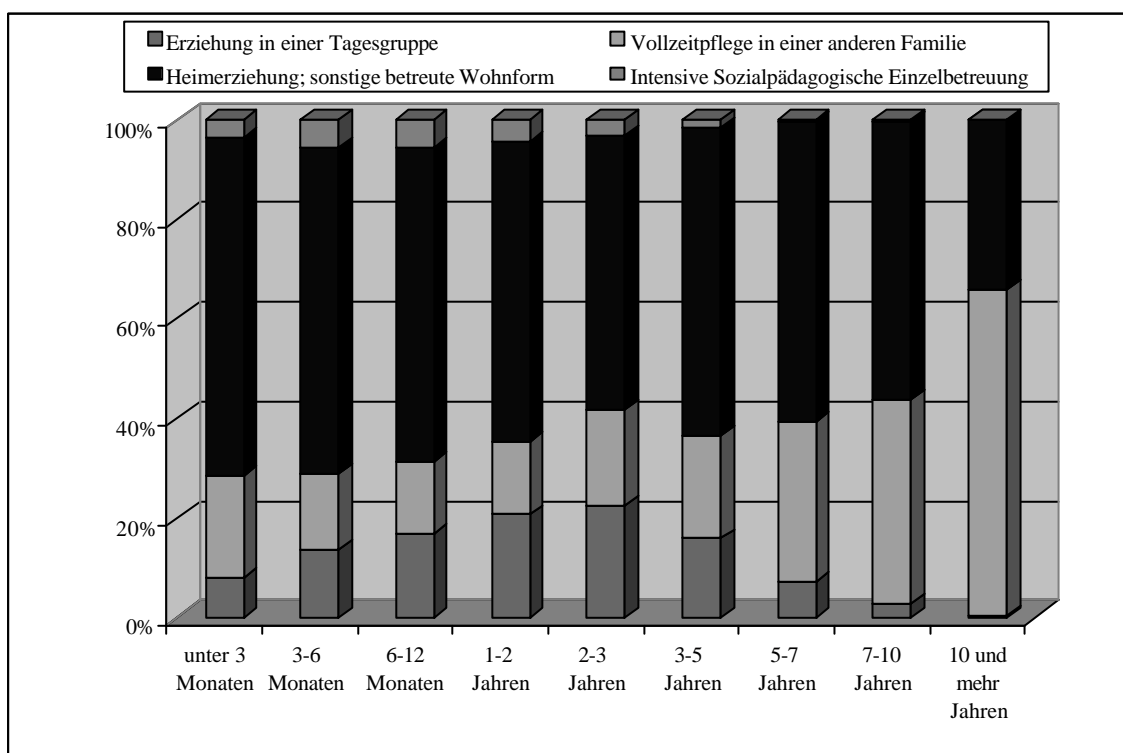


Abb. 5: Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses; beendete Hilfen 2000 nach Art und Dauer der Hilfe

Hier zeigt sich, dass die Dauer der Hilfestellung im Rahmen einer Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung in den meisten Fällen zwischen drei Monaten bis zu

<sup>122</sup> vgl. Gintzel 1993, S. 8-18

<sup>123</sup> vgl. Gintzel 1991, S. 19 ff

<sup>124</sup> Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, R 6.1.2, 2000, S. 9

zwei Jahren liegt. Dies deckt sich auch mit den Fällen der vorliegenden Untersuchung, wobei es interessant sein wird, Vergleiche zwischen den Verläufen im Hinblick auf ihre Verweildauer anzustellen.

## 2. Befugnisse und Qualifikation der Betreuer

Betreuer von Jugendlichen einer Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung in Form eines Auslandsstandprojektes unterstehen und benötigen spezielle(n) rechtliche(n) Befugnisse(n).

So steht ihnen im Rahmen des § 1688 Abs. 2 i.V.m. Abs. 1 BGB die Befugnis zu, den Arbeitsverdienst dieser jungen Menschen zu verwalten sowie Unterhalts-, Versicherungs-, Versorgungs- und sonstige Sozialleistungen für sie geltend zu machen und zu verwalten, sowie bei Gefahr im Verzuge alle Rechtshandlungen vorzunehmen, die zu ihrem Wohle notwendig sind. Dies gilt zumindest solange, wie der Inhaber des Personensorgerechts nichts anderes erklärt. Für die Auslandsprojekte gilt der Abschluss einer auch den dortigen Schutz umfassenden Unfall-, Haftpflicht- und Krankenversicherung als selbstverständlich. Speziell die Haftpflichtversicherung muss das für den jungen Menschen bestehende Risiko abdecken, für die Schädigung Dritter zu haften. Der Betreuer ist für den Fall der Aufsichtsverletzung um so mehr zu versichern, als die Rechtsprechung bei sogenannten "schwer erziehbaren" Kindern und Jugendlichen erhöhte Anforderungen stellt.<sup>125</sup>

Auslandsprojekte sind Ende der 1990er Jahre erneut ins Gerede gekommen, nachdem Pressemitteilungen über einen mit seinem Betreuer aus Argentinien ausgewiesenen Jugendlichen ("Serienstraftäter" genannt) veröffentlicht wurden.<sup>126</sup> Hierbei spielen Kostenüberlegungen eine Rolle ("Urlaub mit missratenen Blagen auf Steuergelder"<sup>127</sup>) ebenso wie Gedanken an die damit für das Ausland verbundene Zumutung sowie eine Schädigung des "Ansehens der Bundesrepublik Deutschland". Bereits 1995 kam es zu einer diesbezüglichen Anfrage des Auswärtigen Amtes beim zuständigen Ministerium (BMFSFJ).<sup>128</sup>

Der Bundesverband Erlebnispädagogik entwickelte daraufhin eine "Selbstverpflichtungserklärung" der Träger, die der Qualitätssicherung von Auslandsprojekten dient, zusagt, die Datenschutzbestimmungen einzuhalten, die erforderlichen Sicherheitsbestimmungen zu kennen, Kenntnisse der Betreuer über die kulturellen Gegebenheiten und Bedingungen des Gastlandes attestiert, Sprachkenntnisse der Betreuer bescheinigt sowie ihre besondere persönliche und fachliche Eignung für die Maßnahme im Ausland.<sup>129</sup> Desgleichen muss eine Rufbereitschaft (Tag und Nacht) der pädagogischen Leitung in Deutschland bestehen, regelmäßiger Berichtskontakt und Besuche

<sup>125</sup> vgl. Fieseler / Herborth 1996, S. 249 ff

<sup>126</sup> vgl. Fieseler 1999, § 35 SGB VIII, Rz. 14

<sup>127</sup> vgl. Experteninterview 2, S. 26

<sup>128</sup> vgl. Fieseler 1999, § 35 SGB VIII, Rz. 14

vor Ort durch den Träger.

Besondere Vorkommnisse sind umgehend dem Personensorgeberechtigten und dem zuständigen Jugendamt als der zuständigen Heimaufsicht zu melden. Weitere Verpflichtungen existieren hinsichtlich des Sitzes des Trägers (in Deutschland), des Tragens der "Gesamtverantwortung", Projekterfahrungen, des Abschlusses von Betriebsversicherungen sowie der Absicherung der Finanzierung. Für die Betreuer muss schließlich eine flexible Arbeitszeitgestaltung sowie eine "generelle Dienstgangs- und Dienstreisegenehmigung" möglich sein bzw. vorliegen.<sup>130</sup>

Neben diesen formalen, rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen sind Anforderungen an die pädagogischen Qualifikationen der Betreuer besonders hervorzuheben. Es handelt sich hierbei um besondere fachliche und persönliche Qualifikationen. So wird eine spezielle pädagogische und psychologische Ausbildung sowie Beratungskompetenz gefordert, Kenntnisse und Sicherheit im Umgang mit verschiedenen sozialpädagogischen Handlungsansätzen und Methoden und die Einsicht in die Erforderlichkeit mit anderen Fachkräften interdisziplinär zusammen zu arbeiten.<sup>131</sup>

Ebenso wird ein hohes Maß an fachlicher und persönlicher Selbstreflexion, an Belastbarkeit und Motivation genannt, eine besondere Sensibilität, Fantasie, Toleranz, Stabilität und Sicherheit.<sup>132</sup>

### 3. Die betreuten Jugendlichen

Jugendliche, denen seitens des öffentlichen Jugendhilfeträgers ein Auslandsstandprojekt als Maßnahme im Rahmen der ISE angeboten wird, sind in der Regel Jugendliche, die unter stark beeinträchtigenden Lebensbedingungen aufgewachsen sind. Erfahrungen der Vernachlässigung, der Gewalt, des sexuellen Missbrauchs, der ökonomischen und emotionalen Unterversorgung waren für sie bestimmend. Häufige Beziehungsabbrüche ziehen sich wie ein roter Faden durch ihr Leben. Ihre Lebensweisen und Haltungen sind geprägt von

- Misstrauen, Verletzungen bis hin zu Beziehungsverweigerungen
- mangelndem Selbstvertrauen
- Leistungsverweigerung
- Aggressivität
- Formen von Selbst- und Fremdgefährdung
- Perspektivlosigkeit.<sup>133</sup>

Dies spiegelt sich in den von Gintzel<sup>134</sup> erhobenen fünf Gruppen von Einweisungs-

---

<sup>129</sup> vgl. Pogrzeba, 1998, S. 197-200

<sup>130</sup> vgl. Fieseler 1999, § 35 SGB VIII, Rz. 15

<sup>131</sup> vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 1998, S. 50-55

<sup>132</sup> vgl. Schrapper, 1993 S. 164-169

<sup>133</sup> vgl. Gintzel, 1991, S. 21 ff

<sup>134</sup> vgl. Gintzel, 1991, S. 21 ff

gründen und Lebenssituationen wieder, die zu einer Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung führen:

- a) an und in der Heimerziehung gescheitert;
- b) delinquente Verhaltensweisen mit einhergehendem hohem Außendruck durch Polizei, Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe;
- c) Schulprobleme, Schulverweigerung, Arbeitsverweigerung;
- d) Obdachlosigkeit, Wohnsitzlosigkeit, Leben in einer Szene von Rechtsradikalismus, Drogen oder Prostitution;
- e) Schwangerschaften von jungen Frauen im Heim.

Damit gelten die Jugendlichen, wie schon in den Ausführungen des Gesetzgebers zu § 35 SGB VIII hervorgehoben, als besonders schwierig und mit anderen sozialpädagogischen Ansätzen nicht mehr stabilisierbar.

#### 4. Zusammenfassung

Ob es sich bei der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII um eine "verkappte Sondervorschrift für die Abschiebung der besonders Gefährlichen" handelt<sup>135</sup>, um ein "nachgeschobenes Anhängsel" oder ein besonderes individualpädagogisches Angebot, das sich den Erfordernissen einer individualisierten Gesellschaft an die Jugendhilfe stellt, lässt sich auch dreizehn Jahre nach Inkrafttreten des SGB VIII nicht eindeutig klären.

War in den 1990er Jahren ein Trend erkennbar, erlebnis- und individualpädagogische Maßnahmen mit einer gewissen (positiv besetzten) Experimentierfreude zu nutzen und so dem Postulat zu folgen, als Gesellschaft auch Jugendliche in besonders gefährdenden Lebenssituationen nicht völlig aufgeben zu wollen<sup>136</sup>, wird in einer als rezessiv empfundenen Phase die (Kommunal-) Politik stärker überlegen, ob sie ein Angebot für Wenige noch aufrecht erhalten kann und will.

Da all zu oft Unsicherheit darüber besteht, ob die ISE nicht doch eine besonders kostspielige Maßnahmen sei<sup>137</sup>, eine Vorstellung, die möglicherweise durch das exklusive Betreuungsverhältnis und / oder durch einen exotischen Standort<sup>138</sup> entsteht, geraten

---

<sup>135</sup> vgl. Schrapper, 1993, S. 169

<sup>136</sup> vgl. BT-Drs. 11/5948, S. 72

vgl. Klawe / Bräuer, 1998a, S. 8: Danach liegen die Kosten der Maßnahmen im Inland im Durchschnitt bei 260.- DM pro Tag, im Ausland bei 284.- DM. Differenziert nach Projektarten ergeben sich nach den Angaben der Jugendämter folgende durchschnittliche Kosten: Reiseprojekt 290.- DM, Standprojekt 276.- DM, Schiffsprojekt 308.- DM. Ein Heimplatz kostet im Vergleich zw. 250-300 DM plus Bekleidungs- und Taschengeld; anders: Schrapper, 1993 S. 169: Da deutlich geworden ist, dass Angebote der ISE pädagogisch und personell aufwändig sind, sollen sie fachlich verantwortet werden können, werden sie in der Regel (zumindest) im Vergleich zu Angeboten traditioneller Gruppenbetreuung, zu teuren Maßnahmen.

<sup>138</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998a, S. 8: Entgegen der weitverbreiteten Ansicht, erlebnispädagogische Maßnahmen im Ausland fänden vorwiegend in besonders exotischen Zielgebieten statt, gehen die meisten Maßnahmen ins benachbarte europäische Ausland, insbesondere in den Mittelmeerraum.

speziell die Auslandsstandprojekte in den Mittelpunkt kritischer Überprüfung.

Jedenfalls wird sowohl vom Gesetzgeber als auch von der Praxis diese Hilfeform als Hilfe für besonders problembehaftete junge Menschen interpretiert. Inwieweit dieses Merkmal als Zuordnungskriterium sinnvoll ist, ob mit der Schaffung einer eigenen Norm für die ISE ein sinnvoller Gang beschritten wurde, muss an dieser Stelle zunächst offen bleiben.

Vielmehr soll im folgenden Kapitel einem der wesentlichen Zuweisungsgründe zur ISE, nämlich delinquentem bzw. abweichendem Verhalten, theoretisch nachgegangen werden.

## **Kapitel 2: Delinquenz, Anomie und Devianz**

### **I. Delinquenz**

Delinquenz bedeutet - nach der Legaldefinition - eine Handlung mit strafrechtlichen Folgen, mithin eine mit Strafe bedrohte Handlung.<sup>139</sup>

Dabei konkurriert der Begriff "Delinquenz" mit dem der "Kriminalität"; Kriminalität wie auch die Bezeichnung "kriminell" signalisieren eine besondere Missbilligung, Delinquenz dagegen steht eher für das Bestreben, diese scheinbare Eindeutigkeit bei Gesetzesübertretungen zu überwinden.<sup>140</sup> Delinquenz wird dabei dem stigmatisierenden Kriminalitätsbegriff als "jugendgemäße, abmildernde Bezeichnung" vorgezogen.<sup>141</sup> (Ein Jugendlicher ist nach der Legaldefinition des § 1 JGG jemand, der zum Zeitpunkt der Straftat ein Lebensalter von vierzehn, aber noch nicht achtzehn, ein Heranwachsender, der ein Lebensalter von achtzehn, aber noch nicht einundzwanzig Jahren erreicht hat.)<sup>142</sup>

#### **1. Historische Entwicklung der "Behandlung" straffälliger Jugendlicher**

Die besondere strafrechtliche Behandlung jugendlicher Delinquenten erhielt erst im letzten Jahrhundert durch ein rechtlich fixiertes Strafrecht in Deutschland besondere, d.h. herausgehobene Bedeutung. Vorausgegangen waren in der Zeit der Jahrhundertwende (19./20. Jhd.) und vor dem Ersten Weltkrieg zwei reformatorische Hauptströmungen, von denen eine forderte, alle Formen jugendlicher Dissozialität, einschließlich der Jugendkriminalität, einheitlichen Maßnahmen zu unterziehen, die andere, sich letztendlich durchsetzende, eine differenzierte Behandlung und rechtliche Unterscheidung von sogenannten verwahrlosten Jugendlichen und bereits straffällig gewordenen

---

<sup>139</sup> vgl. Schwind, 1993, S. 2

<sup>140</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 243

<sup>141</sup> vgl. Scheerer, 1993, S. 209

<sup>142</sup> vgl. Nienhaus, 1999, S. 96 f

Jugendlichen anmahnte.<sup>143</sup>

Das Jugendgerichtsgesetz (RJGG) stammt aus dem Jahr 1923. Hier wurde die bis dahin bestehende Strafmündigkeitsgrenze von zwölf Jahren aufgehoben und auf vierzehn Jahre festgelegt. In den 1970er Jahren gab es wiederholt Bemühungen, die Strafmündigkeit zu Gunsten eines erweiterten Jugendhilferechts auf achtzehn Jahre heraufzusetzen. Diese scheiterten ebenso wie die Versuche, die Untergrenze der Strafmündigkeit auf sechzehn Jahre zu erhöhen bzw. im Rahmen eines "Jungtäterrechts" die Bestimmungen des § 105 JGG bis zum fünfundzwanzigsten Lebensjahr gelten zu lassen.<sup>144</sup>

Aktuell fordert eine gegenläufige Entwicklung, die Strafmündigkeit auf zwölf Jahre herabzusetzen, die JGG - Sanktionen zu verschärfen und § 105 JGG enger als bisher auszulegen. Dies wird - bisher - vor allem in Teilen der Politik und Medien vertreten und von der Fachwelt - bisher - zurückgewiesen.<sup>145</sup>

Faktisch hat die auf vierzehn Jahre festgelegte Altersgrenze bis heute Gültigkeit,<sup>146</sup> wobei die durch den Einigungsvertrag herbeigeführten Regelungen in den aktuellen Fassungen des JGG und SGB VIII für das gesamte Bundesgebiet gelten. Danach liegt der Straftat eines Jugendlichen "das tatbestandsmäßige, rechtswidrige und schuldhaftes Vergehen oder Verbrechen"<sup>147</sup> zu Grunde, wobei - und dies ist der Unterschied zum Erwachsenenstrafrecht - an die Schuldfähigkeit des Jugendlichen besondere Maßstäbe angelegt werden. Die strafrechtliche Verantwortlichkeit eines Jugendlichen wird dann angenommen, wenn "er zur Zeit der Tat nach seiner sittlichen und geistigen Entwicklung reif genug ist, das Unrecht der Tat einzusehen und nach dieser Einsicht zu handeln" (§ 3 JGG).

Sollte dies immer am konkreten Einzelfall abzuprüfende Tatbestandsmerkmal nicht gegeben sein, kommen familienrechtliche Konsequenzen nach § 1666 BGB i.V.m. SGB VIII in Betracht. Der Jugendrichter kann dann Maßnahmen wie ein Familien- bzw. Vormundschaftsrichter ergreifen.<sup>148</sup>

Analog dieser Auslegung kann auch ein Heranwachsender sanktioniert werden, wenn i.S.d. § 105 JGG festgestellt wird, dass er zum Zeitpunkt der Tat "nach seiner sittlichen und geistigen Entwicklung noch einem Jugendlichen gleichstand" bzw. es sich um eine "Jugendverfehlung" (§ 105 JGG) handelte.

Bei Kindern wird dagegen generell unterstellt, dass sie keine Schuldfähigkeit besitzen und daher allenfalls eine mit Strafe bedrohte Handlung, aber keine strafbare Handlung begehen können.<sup>149</sup>

Diese Entscheidung wird gestützt durch empirische Erhebungen, die bestätigen, dass

---

<sup>143</sup> vgl. Simonsohn, 1970, S. 21 f

<sup>144</sup> vgl. Eisenberg, 2002, S. 48

<sup>145</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 251

<sup>146</sup> Von 1943-1953 galt wieder eine zwölfjährige Festsetzung der Strafmündigkeitsgrenze; vgl. Ostendorf, 1995, S. 37

<sup>147</sup> vgl. Böhm, 1977, S. 94

<sup>148</sup> vgl. Nienhaus, 1999, S. 97

strafbare Handlungen von Kindern unter vierzehn Jahren statistisch gesehen im Marginalbereich liegen.

## 2. Zur Empirie von Delinquenz

### 2.1 Kinderdelinquenz am Beispiel der Stadt Dortmund

#### Entwicklung der Kinder- und Jugenddelinquenz 1993-1997 in Dortmund<sup>150</sup>

Polizeistatistik (Tatverdächtige)

Kinder	1993	1994	1995	1996	1997
Kinder 6 bis unter 14 Jahre	868	871	1 287	1 349	1 471

Im Jahre 1997 lebten in Dortmund 80 483 Kinder unter 14 Jahren. Das bedeutet, dass **1,83 % verdächtig** wurden, ein Delikt begangen zu haben.

Jugendliche 14 - u. 18 J.	2 115	2 400	2 937	3 114	3 163
Heranwachsende 18 bis u. 21 J.	2 475	2 364	2 715	2 742	2 489
<b>Jugendliche und Heranwachsende</b>	4 590	4 764	5 652	5 856	5 652
<b>Gesamt (Kinder, Jugendliche, Heranwachsende)</b>	<b>5 458</b>	<b>5 635</b>	<b>6 939</b>	<b>7 205</b>	<b>7 123</b>

Abbildg. 6: Entwicklung der Kinder- und Jugenddelinquenz 1993-1997 in Dortmund

Mangels anderer Erhebungen werden - wie auch hier am Beispiel der Stadt Dortmund ersichtlich - Polizeistatistiken herangezogen. Diese Zahlen beziehen sich aber ausschließlich auf gezählte Tatverdächtige. Inwieweit einem Einzelnen eine "Schuld" nachzuweisen wäre, bleibt - insbesondere bei den Kindern - völlig offen, da auf Grund der Strafunmündigkeit dieser Gruppe kein Gerichtsverfahren stattfindet.

<sup>149</sup> vgl. Nienhaus, 1999, S. 96

<sup>150</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 10

## 2.2 Für das Gebiet der Bundesrepublik

Nachfolgende Tabelle beleuchtet die Situation der Kinder bundesweit.

### Entwicklung tatverdächtiger Kinder (bis unter 14 Jahren)<sup>151</sup>

Bundesgebiet insgesamt

Jahr	Tatverdächtige Kinder									
	Insgesamt	Veränderung in %	Anteil an allen TV in %	deutsche	Veränderung in %	Anteil a. allen dt. TV in %	nicht-deutsche	Veränderung in %	Anteil in % an Sp.2	Anteil an allen NDTV in %
1993	88 276	-	4,3	66 479	-	4,9	21 797	-	24,7	3,2
1994	100 077	13,4	4,9	79 393	19,4	5,6	20 684	-5,1	20,7	3,4
1995	116 619	16,5	5,5	94 174	18,6	6,2	22 445	8,5	19,2	3,7
1996	131 010	12,3	5,9	107 085	13,7	6,7	23 925	6,6	18,3	3,8
1997	144 260	10,1	6,3	117 243	9,5	7,1	27 017	12,9	18,7	4,3
1998	152 774	5,9	6,6	125 713	7,2	7,4	27 061	0,2	17,7	4,3
1999	150 626	-1,4	6,7	123 351	-1,9	7,4	27 275	0,8	18,1	4,5
2000	145 834	-3,2	6,4	119 348	-3,2	7,0	26 486	-2,9	18,2	4,5
2001	143 045	-1,9	6,3	118 276	-0,9	6,9	24 769	-6,5	17,3	4,4

Abbildg. 7: Entwicklung tatverdächtiger Kinder (bis unter 14 Jahren)

TV = Tatverdächtige

Dt. TV = deutsche Tatverdächtige

NDTV = nichtdeutsche Tatverdächtige

Es ist zu beachten, dass in der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) nicht das Ergebnis des Strafverfahrens berücksichtigt wird. Grundsätzlich ist zu sagen, dass von der deutschen wie von der nichtdeutschen Wohnbevölkerung nur eine Minderheit bei der Polizei als tatverdächtig in Erscheinung tritt und dies meist in Bezug auf Delikte mit geringem Schweregrad. Für die langfristige Veränderung der Tatverdächtigenzahlen bei Jungtättern (Kindern, Jugendlichen, Heranwachsenden und Jungerwachsenen) spielen u.a. demografische Einflüsse eine Rolle. Der bis 1993 gestiegene und ab 1994 rückläufige Anteil der Nichtdeutschen an der Gesamtzahl, insbesondere der tatverdächtigen Heranwachsenden und Jungerwachsenen, dürfte vor Allem auf demografischen Einflüssen beruhen (Wanderungen aus bzw. nach dem Ausland und Einbürgerungen).<sup>152</sup>

<sup>151</sup> vgl. PKS, 2001, S.74

<sup>152</sup> BKA, 2001, S. 74



### 3. Zur Schwierigkeit der Datenauswertung "tatverdächtiger Kinder"

Die Datenerhebung im Bereich der Kinder- und Jugenddelinquenz ist nicht unproblematisch. Mangels anderer Erhebungen werden in den meisten Fällen die Polizeistatistiken zitiert.

Diese Zahlen beziehen sich aber ausschließlich auf *gezählte* Tatverdächtige. Da auf Grund der beschriebenen Strafmündigkeit von Kindern kein Gerichtsverfahren stattfindet und mithin auch keine "Schuld" festgestellt werden kann, sind die reinen "Zählfälle" relativ zu sehen.

Hinzu kommt, dass bei den Zahlen der "Tatverdächtigen-Statistik" zu berücksichtigen ist, *wie* es zum Bekanntwerden der Handlung gekommen ist: So ist zum Beispiel ein verändertes Anzeige-Verhalten von Bürgern (etwa um Versicherungsforderungen durchsetzen zu können) zu beobachten, Regelverstöße *zwischen* ethnischen Gruppen werden häufiger angezeigt (*innerhalb* der Gruppen eher seltener), das öffentliche Interesse am Kinderverhalten hat sich verändert ("kinderfeindliche Gesellschaft") und Konflikte, die früher nachbarschaftlich gelöst wurden, gelangen heute schneller vor die Ordnungsbehörden.<sup>153</sup>

Deutlich wird dies an der hohen Anzahl der Fälle, die zur "Bagatelldelinquenz" gerechnet werden, nämlich 81,6 % in Nordrhein-Westfalen. Im Einzelnen entfallen dort außerhalb der Bagatellgrenze 57,3 % der Delikte auf den Ladendiebstahl, 14,8 % auf die Sachbeschädigung und 9,5 % auf den schweren Diebstahl.<sup>154</sup>

Demgegenüber ermittelte die Polizeiliche Statistik des Bundes für das Jahr 1995 einen Anstieg der tatverdächtigen Kinder um 16,5 % gegenüber dem Vorjahr. Dabei wurde über die Hälfte der Fälle (53,7 %) allein wegen Ladendiebstahls polizeilich ermittelt.<sup>155</sup>

Ausgehend von diesen Zahlen wurden auch die bereits zitierten Stimmen laut, die eine Herabsetzung der Strafmündigkeitsgrenze auf zwölf Jahre anmahnen. Im Rahmen der juristischen Fachpublikationen forderten Mann und Lux,<sup>156</sup> nach empirischen Untersuchungen in den entsprechenden Gruppen, die Zuständigkeit der Jugendgerichte auch auf delinquente Kinder zu erweitern bzw. Prävention zur Vermeidung abweichenden Verhaltens als eine Hauptaufgabe der Jugendgerichtshilfe als Bestandteil der Jugendhilfe zu erklären.

Kritische Stimmen zu den genannten Positionen hielten dagegen, dass die erhobenen Daten die tatsächlichen Verhältnisse und Zustände nicht real wiedergeben, da sie eben lediglich die Verdächtigenzahlen, nicht aber die tatsächlich einer Straftat überführten

<sup>153</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 13

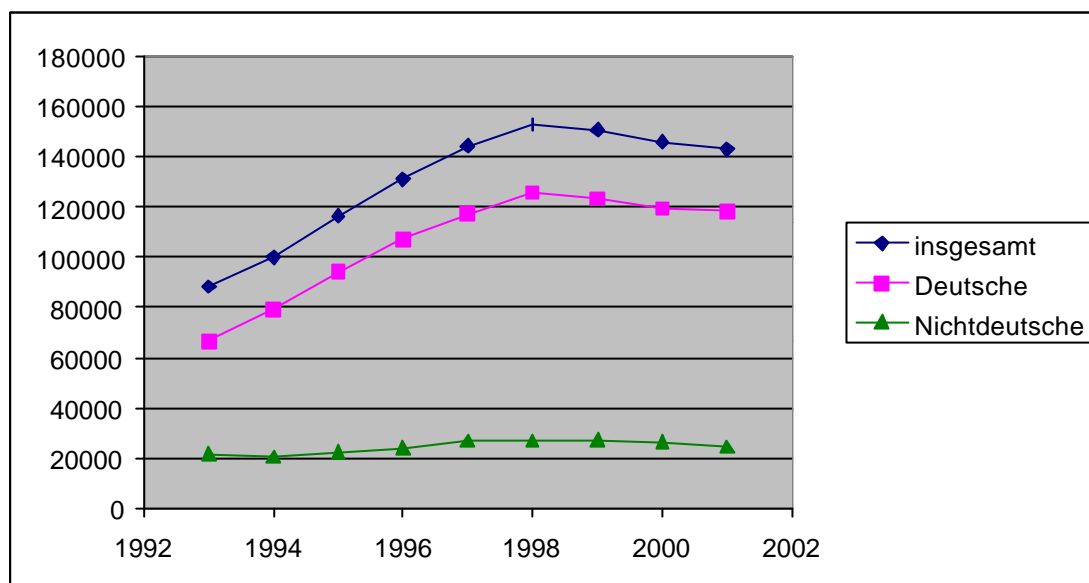
<sup>154</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 13

<sup>155</sup> vgl. PKS, 1995, S.397

<sup>156</sup> vgl. Lux, 1991, S. 372 f; Mann, 1994, S. 297 f

Personen<sup>157</sup> und schon gar nicht die Zahl der rechtskräftig Verurteilten angeben. Des weiteren wurde kritisch angemerkt, dass die Polizeiliche Kriminalstatistik ihrerseits unter Umständen Stigmatisierungen initiiert, was insbesondere aus der Position des Labeling - Ansatzes<sup>158</sup> im Hinblick auf die statistische Einteilung in Deutsche und Nicht-Deutsche gesehen wird.

### Entwicklung tatverdächtiger Kinder<sup>159</sup>



Abbildg. 8: Entwicklung tatverdächtiger Kinder, Bundesrepublik

Der starke Anstieg der Anzahl tatverdächtiger Kinder seit 1993 hat sich erstmals 1999 (-1,4 %) nicht mehr fortgesetzt. Ihre Zahl sank 2001 gegenüber 2000 erneut um 1,9 %. Die Anzahl der tatverdächtigen deutschen Kinder ging um 0,9 % und die der Nicht-deutschen um 6,5 % zurück.<sup>160</sup>

<sup>157</sup> Die Aufklärungsquote lag im Jahr 1995 bei 46 %. PKS- Statistik 1995, zitiert in : Nienhaus, 1999, S. 82

<sup>158</sup> ausführlich dazu: Kpt.2, IV, 1 u. 3

<sup>159</sup> vgl. PKS, 2001, S. 75

<sup>160</sup> vgl. PKS 2001, S. 75

## Entwicklung tatverdächtiger Kinder in einzelnen Deliktsbereichen<sup>161</sup>

Bundesgebiet insgesamt

Straftaten (gruppe)	Deutsche Kinder				nichttdt. Kinder			
	2001	2000	absolut	in %	2001	2000	absolut	in %
Straftaten insgesamt	118 276	119 348	-1 072	-0,9	24 769	26 486	-1 717	- 6,5
Ladendiebstahl insges.	57 307	61 229	-3 922	-6,4	11 792	13 630	-1 838	-13,5
"schwerer" Diebstahl	9 201	9 099	102	1,1	2 041	2 124	-83	-3,9
Raubdelikte	2 061	2 337	-276	-11,8	1 152	1 286	-134	-10,4
Sachbeschädigung	22 921	21 451	1 470	6,9	2 615	2 507	108	4,3
Körperverletzung	14 498	13 841	657	4,7	3 942	3 723	219	5,9

Abbildg. 9: Entwicklung tatverdächtiger Kinder in einzelnen Deliktsbereichen

Die Aufschlüsselung nach Einzeldelikten zeigt, dass bei tatverdächtigen Kindern der Ladendiebstahl eindeutig dominiert, sowohl anteilmäßig als auch hinsichtlich der absoluten Abnahme der Tatverdächtigenzahl bei den tatverdächtigen Kindern. Bei den Ladendiebstählen wird die Entwicklung der ermittelten Tatverdächtigen vom Kontroll- und Anzeigeverhalten im Einzelhandel beeinflusst. Einen weiteren Rückgang der tatverdächtigen Kinder gab es bei den Raubdelikten. Den prozentual höchsten Anstieg der tatverdächtigen Kinder gab es bei Sachbeschädigungen und Körperverletzungen.<sup>162</sup>

### 3.1 Hell- und Dunkelfeldanalysen

Die Auskunft, die Kriminalstatistiken über das Ausmaß registrierter Kriminalität geben, wird als "Hellfeld –Statistik" bezeichnet. Daneben existiert das weitaus größere "Dunkelfeld", also die nicht registrierte Straffälligkeit. Die These der Normalität und Ubiquität des Delinquierens besagt ferner, dass die offizielle Kriminalität nur einen verschwindend geringen Anteil der Gesamtdelinquenz repräsentiert.<sup>163</sup>

Der Umfang des Dunkelfeldes wird auf ungefähr fünf bis sieben Mal größer geschätzt als die registrierte Straffälligkeit.<sup>164</sup> Lemert<sup>165</sup> hat in diesem Zusammenhang den Begriff der *primären* und *sekundären* Devianz geprägt. Ersterer steht für unerkannt gebliebene Regelverstöße, Letzterer erfasst die Auswirkungen der Etikettierung auf Regelverletzer. Die daran erkennbare Selektion strafrechtlicher sozialer Kontrolle legt nahe, dass die durch diese Reaktionen bzw. Sanktionen hervorgerufenen gefährdenden und schädigenden Wirkungen mit berücksichtigt werden müssen. Zahlreiche Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass strafrechtliche Konsequenzen, insbesondere stationäre Sanktionen, eher einen negativen als einen positiven Verlauf auf das spätere

<sup>161</sup> vgl. PKS, 2001, S. 75

<sup>162</sup> vgl. PKS, 2001, S. 75

<sup>163</sup> vgl. Heinz, 1988, S. 261-307

<sup>164</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 248

<sup>165</sup> vgl. Lemert, 1975, S. 433-476

Legalverhalten ausüben. Anders ausgedrückt: Strafrechtliche Interventionen scheinen die Tendenz zu abweichendem Verhalten zu verstärken.<sup>166</sup> Demgegenüber ist durch Dunkelfelduntersuchungen vielfach belegt, dass es für Jugendliche normal ist, gegen strafrechtliche Normen zu verstoßen, während es dagegen un-normal ist, deswegen erwischt und strafrechtlich verfolgt zu werden.<sup>167</sup> Schließlich haben kriminologische Forschungen nachgewiesen, dass der überwiegende Teil der Jugendkriminalität episodisch verläuft, d.h. Jugenddelinquenz endet mit oder ohne strafrechtliche Verfolgung in der Regel in einem Zustand sozialer Anpassung.<sup>168</sup>

### 3.2 Delinquenz Jugendlicher

Sehen wir uns zunächst die Zahlen des Hellfeldes für die Jugendlichen bundesweit an:

#### **Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher (14 bis unter 18 Jahre)<sup>169</sup>**

Bundesgebiet insgesamt in absoluten Zahlen

Jahr	Tatverdächtige Jugendliche									
	insgesamt	Veränderung in %	Anteil an allen TV in %	deutsche	Veränderung in %	Anteil a. allen dt. TV in %	nicht-deutsche	Veränderung in %	Anteil in % an Sp.2	Anteil an allen NDTV in %
1993	207 944	-	10,1	150 651	-	11,1	57 293	-	27,6	8,3
1994	223 551	7,5	11,0	170 217	13,0	11,9	53 334	-6,9	23,9	8,7
1995	254 329	13,8	12,0	199 027	16,9	13,1	55 302	3,7	21,7	9,2
1996	277 479	9,1	12,5	218 350	9,7	13,8	59 129	6,9	21,3	9,5
1997	292 518	5,4	12,9	230 469	5,6	14,1	62 049	4,9	21,2	9,8
1998	302 413	3,4	13,0	240 400	4,3	14,2	62 013	-0,1	20,5	9,9
1999	296 781	-1,9	13,1	237 909	-1,0	14,3	58 872	-5,1	19,8	9,8
2000	294 467	-0,8	12,9	238 990	0,5	14,1	55 477	-5,8	18,8	9,4
2001	298 983	1,5	13,1	245 743	2,8	14,4	53 237	-4,0	17,8	9,4

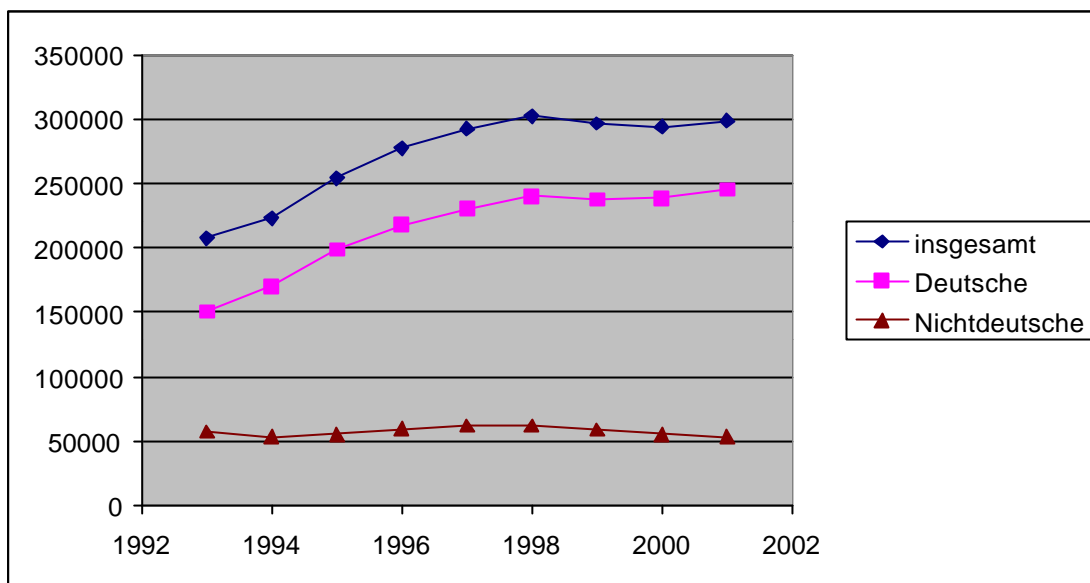
Abbildg. 10: Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher (14 bis unter 18 Jahre); Bundesrepublik

<sup>166</sup> vgl. Albrecht, 1985, S. 47-74; Walter, 1986, S. 5-27

<sup>167</sup> vgl. Kraus, 1992

<sup>168</sup> vgl. Kerner, 1984, S. 14-45; Sessar, 1984, S. 26-50; Pfeiffer / Wetzels, in: Dortmunder Berichte 1999, S. 31

## Grafische Darstellung der Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher<sup>170</sup>



Abbildg. 11: Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher, Bundesrepublik

Bei den deutschen Jugendlichen ist von 2000 auf 2001 ein Anstieg um 2,8 % ersichtlich. Die Anzahl nichtdeutscher tatverdächtiger Jugendlicher ist dagegen, wie auch schon in den Vorjahren, weiter gesunken.

Dies wird nach der Dateninterpretation des BKA<sup>171</sup> darauf zurückgeführt, dass ab 1994 ein rückläufiger Anteil an Nichtdeutschen auf Grund demografischer Entwicklungen - wie Immigrationen und Emigrationen oder auch Einbürgerungen - zu verzeichnen ist.

<sup>169</sup> vgl. PKS, 2001, S.74

<sup>170</sup> vgl. PKS, 2001, S. 76

<sup>171</sup> vgl. PKS, 2001, S. 76

## Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher in einzelnen Deliktsbereichen<sup>172</sup>

Bundesgebiet insgesamt

Straftaten (gruppe)	deutsche Jugendliche		Veränderung		nichtdt. Jugendliche		Veränderung	
	2001	2000	absolut	in %	2001	2000	absolut	in %
Straftaten insgesamt	245 746	238 990	6 756	2,8	53 237	55 477	-2 240	-4,0
Körperverletzung	44 867	43 261	1 606	3,7	10 018	10 096	-78	-0,8
Rauschgiftdelikte	29 553	28 878	675	2,3	4 904	4 675	229	4,9
- Cannabis und Zubereitung	25 417	24 931	486	1,9	2 933	3 074	-141	-4,6
Betrug	21 956	19 419	2 537	13,1	6 905	7 328	-423	-5,8
- Leistungser- schleichung	13 700	12 721	979	7,7	4 861	5 182	-321	-6,2
Sachbeschädigung	45 290	41 072	4 218	10,3	3 399	3 239	160	4,9
Raubdelikte	7 958	8 292	-334	-4,0	3 396	3 633	-237	-6,5
- auf Straßen, Wegen oder Plätzen		4 628	-99	-2,1	2 256	2 389	-133	-5,6
"schwerer" Diebstahl	28 713	29 878	-1 165	-3,9	5 091	5 348	-257	-4,8
Ladendiebstahl insges.	66 516	69 123	-2 607	-3,8	13 390	15 142	-1 752	-11,6

Abbildg. 12: Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher in einzelnen Deliktsbereichen

Trotz eines Rückgangs bildet der Ladendiebstahl bei den Jugendlichen immer noch den größten Deliktsanteil (25 %). Beträchtlich häufiger wurden *deutsche* Jugendliche wegen Sachbeschädigung registriert, was als Ergebnis einer gezielten Polizeiarbeit gegen Graffiti-Sprayer gesehen wird. Die Steigerung der Rate um 10,3 % von 2000 auf 2001 wird demnach als erhöhter Zugriffserfolg gewertet.

Hier zeigt sich eine weitere Problematik der Datenauswertung: Eine Steigerung der Fallzahlen bedeutet nicht automatisch, dass sich das Gesamtvolumen gesteigert hat. Vielmehr erhöht sich - wenn die Anzeigequote steigt - zunächst einmal die Sichtbarkeit eines Deliktes, ähnlich dem Eisberg, der sich weiter aus dem Wasser hebt.<sup>173</sup>

<sup>172</sup> vgl. PKS, 2001, S. 77

### 3.3 Delinquenz Heranwachsender

Für die Heranwachsenden ergibt sich folgendes Bild:

#### Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender (18 bis unter 21 Jahre)<sup>174</sup>

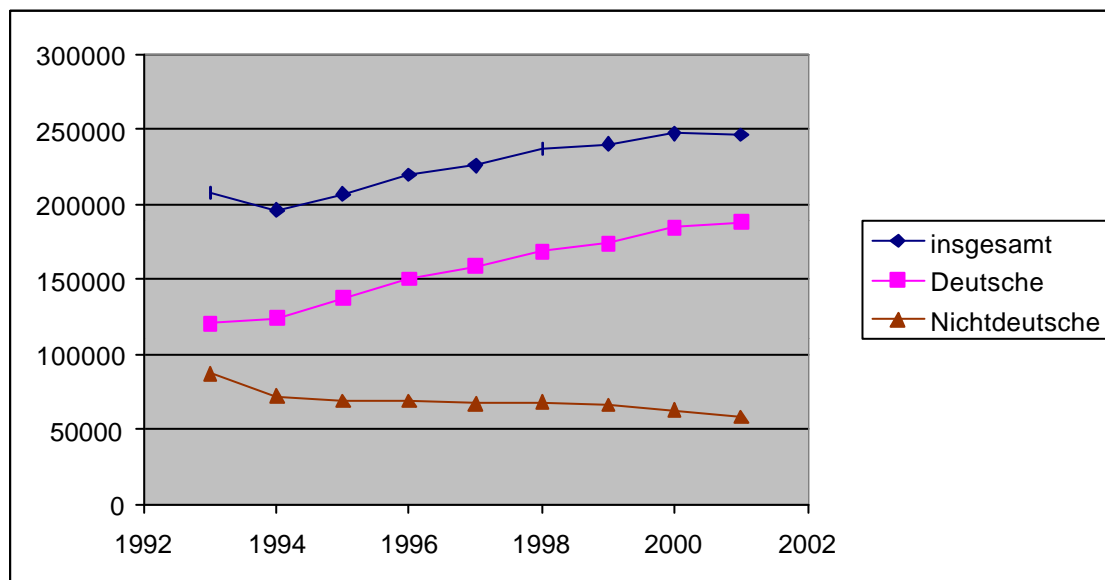
Bundesgebiet insgesamt in absoluten Zahlen

Jahr	Tatverdächtige Heranwachsende									
	insgesamt	Veränderung in %	Anteil an allen TV in %	deutsche	Veränderung in %	Anteil a. allen dt. TV in %	nicht-deutsche	Veränderung in %	Anteil in % an Sp.2	Anteil an allen NDTV in %
1993	208 040	-	10,1	120 527	-	8,9	87 513	-	42,1	12,7
1994	196 437	-5,6	9,6	124 423	3,2	8,7	72 014	-17,7	36,7	11,7
1995	207 136	5,4	9,8	137 757	10,7	9,1	69 379	-3,7	33,5	11,5
1996	219 928	6,2	9,9	150 630	9,3	9,5	69 298	-0,1	31,5	11,1
1997	226 279	2,9	10,0	158 971	5,5	9,7	67 308	-2,9	29,7	10,6
1998	237 073	4,8	10,2	168 853	6,2	10,0	68 220	1,4	28,8	10,9
1999	240 109	1,3	10,6	173 813	2,9	10,5	66 296	-2,8	27,6	11,0
2000	247 586	3,1	10,8	184 467	6,1	10,9	63 119	-4,8	25,5	10,7
2001	246 713	-0,4	10,8	188 227	2,0	11,0	58 486	-7,3	23,7	10,3

Abbildg. 13: Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender (18 bis unter 21 Jahre), Bundesrepublik

Die Anzahl nichtdeutscher tatverdächtiger Heranwachsender ist noch stärker rückläufig (-7,3 %) als bei den nichtdeutschen Jugendlichen (-4 %).

#### Grafische Darstellung der Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender<sup>175</sup>



Abbildg. 14: Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender, Bundesrepublik

<sup>173</sup> vgl. Pfeiffer / Delzer / Enzmann / Wetzels, 1998, S. 85 ff

<sup>174</sup> vgl. PKS, 2001, S. 78

<sup>175</sup> vgl. PKS, 2001, S. 78

Die Zahl der deutschen tatverdächtigen Heranwachsenden nahm bei Betrug besonders stark zu. Den prozentual stärksten Rückgang gab es für die nichtdeutschen tatverdächtigen Heranwachsenden bei Raubdelikten, schwerem Diebstahl und Ladendiebstahl.

### Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender in einzelnen Deliktsbereichen<sup>176</sup>

Bundesgebiet insgesamt

Straftaten (gruppe)	deutsche Heranwachsende		Veränderung		nichtdt. Heranwachsende		Veränderung	
	2001	2000	absolut	in %	2001	2000	absolut	in %
Straftaten insgesamt	188 227	184 467	3 760	2,0	58 486	63 119	-4 633	-7,3
Körperverletzung	35 335	33 389	1 946	5,8	8 482	8 915	-433	-4,9
Rauschgiftdelikte	43 235	43 537	-302	-0,7	8 274	8 493	-219	-2,6
- Cannabis und Zubereitung	30 834	31 467	-633	-2,0	5 658	5 830	-172	-3,0
Betrug	34 164	30 946	3 218	10,4	9 271	10 117	-846	-8,4
- Leistungerschleichung	17 761	15 899	1 862	11,7	5 406	5 929	-523	-8,8
Sachbeschädigung	21 974	21 098	876	4,2	2 113	2 268	-155	-6,8
Raubdelikte	5 390	5 291	99	1,9	1 796	2 116	-320	-15,1
Straftaten gegen Ausländer – und AsylverfahrensG	339	444	-105	-23,6	15 061	16 230	-1 169	-7,2
"schwerer" Diebstahl	18 406	19 580	-1 174	-6,0	4 416	5 040	-624	-12,4
Ladendiebstahl insges.	24 418	25 189	-771	-3,1	9 345	10 473	-1 128	-10,8

Abbildg. 15: Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender in einzelnen Deliktsbereichen, Bundesrepublik

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

<sup>176</sup> vgl. ebenda



## Alters- und Geschlechtsstruktur der deutschen und nichtdeutschen Tatverdächtigen im Vergleich<sup>177</sup>

Bundesgebiet insgesamt in absoluten Zahlen

Altersgruppe und Geschlecht	deutsche Tatverdächtige			nichtdeutsche Tatverdächtige		
	insgesamt	Veränderung zum Vorjahr in %	Verteilung in %	insgesamt	Veränderung zum Vorjahr in %	Verteilung in %
<b>Kinder</b> (bis unter 14)	<b>118 276</b>	<b>-0,9</b>	<b>6,9</b>	<b>24 769</b>	<b>-6,5</b>	<b>4,4</b>
männlich	84 435	0,4	4,9	18 212	-6,0	3,2
weiblich	33 841	-3,9	2,0	6 557	-7,9	1,2
<b>Jugendliche</b> (14 bis unter 18)	<b>245 746</b>	<b>2,8</b>	<b>14,4</b>	<b>53 237</b>	<b>-4,0</b>	<b>9,4</b>
männlich	182 686	3,5	10,7	42 375	-3,2	7,4
weiblich	63 060	1,0	3,7	10 862	-7,3	1,9
<b>Heranwachsende</b> (18 bis unter 21)	<b>188 227</b>	<b>2,0</b>	<b>11,0</b>	<b>58 486</b>	<b>-7,3</b>	<b>10,3</b>
männlich	152 232	2,0	8,9	47 291	-8,4	8,3
weiblich	35 995	2,2	2,1	11 195	-2,8	2,0
<b>Erwachsene</b> (21 und älter)	<b>1 159 979</b>	<b>0,5</b>	<b>67,7</b>	<b>431 892</b>	<b>-2,7</b>	<b>76,0</b>
männlich	880 995	0,4	51,5	343 408	-3,2	60,4
weiblich	278 984	0,9	16,3	88 484	-0,7	15,6
darunter:						
<b>Jungerwachsene</b> (21 bis unter 25)	<b>171 661</b>	<b>4,6</b>	<b>10,0</b>	<b>86 269</b>	<b>-6,4</b>	<b>15,2</b>
männlich	138 079	4,2	8,1	69 423	-7,3	12,2
weiblich	33 582	6,3	2,0	16 846	-2,5	3,0
<b>Tatverdächtige insgesamt</b>	<b>1 712 228</b>	<b>0,9</b>	<b>100,0</b>	<b>568 384</b>	<b>-3,5</b>	<b>100,0</b>
männlich	1 300 348	1,0	75,9	451 286	-3,9	79,4
weiblich	411 880	0,6	24,1	117 098	-2,0	20,6

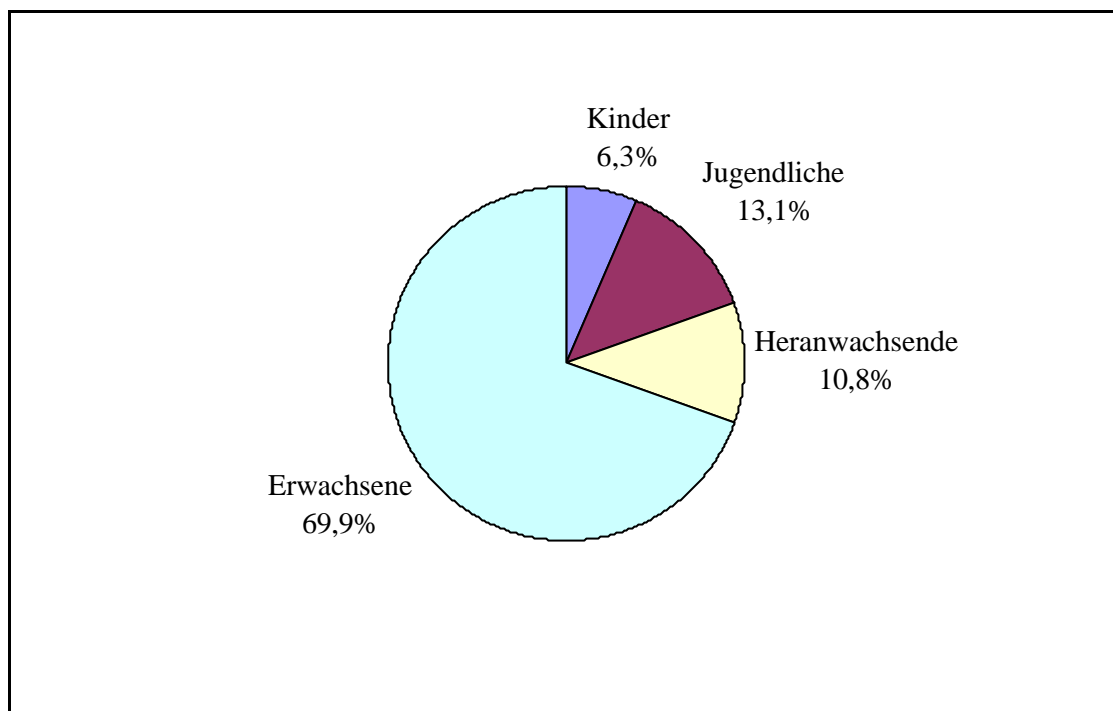
Abbildg. 16: Alters- und Geschlechtsstruktur der deutschen und nichtdeutschen Tatverdächtigen im Vergleich

Zu berücksichtigen ist bei diesem Vergleich, dass sich die deutsche Wohnbevölkerung von den sich in Deutschland aufhaltenden Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit strukturell unterscheidet.

Die Anteile männlicher Erwachsener sind bei den nichtdeutschen Tatverdächtigen höher als bei den Deutschen. Kinder und Jugendliche weisen dagegen an den deutschen Tatverdächtigen einen höheren Prozentanteil auf als an den Nichtdeutschen.

<sup>177</sup> vgl. PKS, 2001, S. 73

### Tatverdächtige der Altersgruppen bei Straftaten insgesamt<sup>178</sup>



Abbildg. 17: Tatverdächtige der Altersgruppen bei Straftaten insgesamt

Die gezeigten Übersichten enthalten nur die von der Polizei ermittelten Tatverdächtigen. Die tatsächliche Belastung von hier lebenden Nichtdeutschen im Vergleich zu den Deutschen ist aus mehreren Gründen nicht bestimmbar. Das doppelte Dunkelfeld in der Bevölkerungs- und in der Kriminalstatistik, der hohe Anteil ausländerspezifischer Delikte und die Unterschiede in der Alters-, Geschlechts- und Sozialstruktur stehen auch einem abschließenden Vergleich entgegen. Außerdem ist zu beachten, dass in der PKS nicht das Ergebnis des Strafverfahrens berücksichtigt wird. Grundsätzlich ist zu sagen, dass von der deutschen wie von der nichtdeutschen Wohnbevölkerung nur eine Minderheit als tatverdächtig in Erscheinung tritt und dies meist wegen Delikten mit geringem Schweregrad.<sup>179</sup>

#### 4. Tatverdächtigenerhebung vs. Verurteiltenenerhebung (am Beispiel der Stadt Dortmund)

Um noch einmal zu verdeutlichen, wie sich Zahlen relativieren können, ist eine Dortmunder Datenerhebung angeführt. Hier werden die Fallzahlen der Jugendlichen, die sich vor dem Jugendgericht verantworten mussten, den Zahlen gegenüber gestellt, die tatsächlich "verurteilt" wurden:

<sup>178</sup> vgl. PKS, 2001, S. 73

<sup>179</sup> vgl. PKS, 2001, S. 74

### Jugendliche und Heranwachsende in Dortmund, die sich 1997 vor dem Jugendgericht verantworten mussten<sup>180</sup>

Anzahl der Betroffenen	%	Straftat
293	17 %	Leistungserschleichung (z.B. Beförderungerschleichung)
240	14 %	Körperverletzung
222	13 %	Kaufhausdiebstahl
196	11 %	Straßenverkehrsdelikte
174	10 %	Sonstige Diebstähle
94	5 %	Sachbeschädigung / Graffiti
91	5 %	Verstoß gegen das Betäubungs- mittelgesetz
90	5 %	Raub / Erpressung
67	4 %	Einbruch
35	2 %	Betrug
24	1 %	Nötigung
24	1 %	Bedrohung
211	12 %	Sonstige Delikte (Zusammenfassung verschiedener Delikte unter 1 % z.B. Hehlerei, Hausfriedensbruch etc.)
1 761	100 %	

Abbildg. 18: Jugendliche und Heranwachsende in Dortmund 1997 vor dem Jugendgericht

Die vorgenannten Verfahren wurden wie folgt beendet:<sup>181</sup>

	Anzahl	Prozent
Freisprüche	54	3
Einstellungen	538	31
Einstellungen mit Auflagen	264	15
Geldbußen	59	3
Weisungen	278	16
Arreste	167	10
Jugendstrafen	165	9
Sonstiges (z.B. allgemeines Strafrecht, Wehrstrafrecht)	236	13
<b>Gesamt</b>	<b>1 761</b>	<b>100</b>

Abbildg. 19: Beendigung der Verfahren nach Grund

Demnach wurden von 1.761 Jugendlichen und Heranwachsenden, die vor dem Jugendgericht verhandelt wurden, 905 Jugendliche und Heranwachsende mit Geldbußen, Weisungen, Arresten, Jugendstrafen und Sonstigem belegt (51 %).

49 % der Verfahren wurden eingestellt, freigesprochen oder mit Auflage eingestellt.

In Relation gesetzt zu der absoluten Anzahl an Jugendlichen und Heranwachsenden in

<sup>180</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 12

<sup>181</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 12

Dortmund (= 40.345) sind damit knapp 2 % aller Jugendlichen und Heranwachsenden "verurteilt" worden.

Die Anzahl der Tatverdächtigen lag dem gegenüber bei 3.163 Jugendlichen und Heranwachsenden, also bei ca. 8 %.

## 5. Zusammenfassung

Neben den statistischen Ergebnissen der Polizeilichen Kriminalstatistik sollten jedenfalls regelmäßig die Statistischen Ergebnisse der Strafjustiz mit berücksichtigt werden, bevor z.B. politischen oder auch fachwissenschaftlichen Forderungen nach einer restriktiveren Vorgehensweise gegenüber delinquenten Verhaltensweisen Gehör geschenkt wird.

Die divergierenden Erfassungen quantitativer Datenbestände (hier: Tatverdächtigter vs. Verurteilter) belegen aber auch, dass ausschließlich mit quantitativen Methoden erhobene Untersuchungen über gesellschaftliche Phänomene zur Interpretation derselben nicht immer geeignet sind, vollständige Resultate zu erzielen, bzw. den Einsatz qualitativer Untersuchungsmethoden mit einbeziehen sollten.

Denn die hier abgebildeten Datenbestände sind die Daten des Hellfeldes. Völlig ausgeblendet bleibt, was sich im Dunkelfeld der nicht bekannt gewordenen Straftaten abgespielt hat.

Bei der Betrachtung von Hellfeld-/Dunkelfeldanalysen rücken drei zentrale Fragen in den Blickpunkt:

- *Warum* wird ein Akteur delinquent? / Hellfeld-Betrachtung
- Wenn nicht alle Straffälligen registriert bzw. verurteilt werden - *wie* kommt es zur "Kriminalisierung"? / Dunkelfeld-Betrachtung
- *Wer* setzt *welche* Normen und in *welcher Weise* werden sie durchgesetzt?      Etikettierung / Stigmatisierung / labeling-approach.

Es soll jedoch zunächst abschließend eine Darstellung des sich auf das Hellfeld beziehenden Sanktionssystems erfolgen.

## II. Das Sanktionssystem des Jugendstrafrechts

### 1. Die Entwicklung der Anordnungen nach JGG (bundesweit)

Dem in 1923 in Kraft getretenen RJGG lag die Leitformel des sog. "Erziehungsgedankens" zu Grunde. Er war im Gesetz nicht ausdrücklich definiert, ergab sich aber aus dessen Struktur und Inhalt. So basiert das Jugend-Sonderstrafrecht zwar auch auf den im StGB aufgezählten Tatbeständen, hielt aber bei den Rechtsfolgen, für das Verfahren und die Vollstreckung besondere Regelungen vor.

Der erzieherische Anspruch des heutigen JGG kommt ganz besonders bei der Sanktion der "Erziehungsmaßregeln" (§§ 9 ff) vor, vor Allem in den 1990 geänderten "Weisungen", der Einrichtung einer Jugendgerichtshilfe (§ 38), der Nicht-Öffentlichkeit der Hauptverhandlung und den Zielsetzungen stationärer Maßnahmen. Der Vollzug des Jugendarrestes z.B. soll "das Ehrgefühl des Jugendlichen wecken und ihm eindringlich zum Bewusstsein bringen, dass er für das begangene Unrecht einzustehen hat. Der Vollzug... soll erzieherisch gestaltet werden." (§ 90). "Durch den Vollzug der Jugendstrafe soll der Verurteilte dazu erzogen werden, künftig einen rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebenswandel zu führen" (§ 91).<sup>182</sup>

### Beispiel einer Zusammensetzung der Arten der Strafen:<sup>183</sup>

Jahr	a = Jugendliche b = Heranwachsende	Verurteilte							
		insgesamt		Jugendstrafe		davon zu Zuchtmittel		Erziehungsmaßregeln	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %		
1990	a	9 925	873	8,8	6 616	66,7	2 436	24,5	
	b	10 750	2 026	18,8	7 496	69,7	1 228	11,4	
1991	a	10 250	1 147	11,2	8 051	78,5	1 052	10,3	
	b	11 519	2 878	25,0	8 124	70,5	517	4,5	
1992	a	9 889	1 135	11,4	7 986	79,9	868	8,7	
	b	10 800	2 948	27,3	7 408	68,6	444	4,1	
1993	a	9 946	1 247	12,5	8 038	80,8	661	4,2	
	b	10 762	3 011	28,0	7 299	67,8	452	4,2	
1994	a	9 798	1 222	12,5	7 992	81,6	584	6,0	
	b	10 222	2 744	26,8	7 091	69,4	387	3,8	

Abbildg. 20: Beispiel einer Zusammensetzung der Arten der Strafen

Betrachtet werden soll der Zeitraum ab 1990, da sich ab dem 30.08.1990 (1. JGG-ÄndG) und nach dem 26.06.1990 (SGB VIII) veränderte gesetzliche Rahmenbedingungen ergaben.

Ab jenem Zeitpunkt wurden die bereits vorher zum Teil in Modellversuchen erprobten Diversionsprogramme intensiviert sowie auch durch entsprechende Erlasse und Verordnungen auf eine rechtliche Grundlage gestellt. So heißt es 1992 in einem gemeinsamen Runderlass des Justizministers, des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, des Innenministers und des Kultusministeriums:<sup>184</sup>

"Bei straffällig gewordenen Jugendlichen und Heranwachsenden sollte im Bereich der leichten und im Grenzbereich zur mittleren Kriminalität ein förmliches Verfahren nur

<sup>182</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 245

<sup>183</sup> Justiz in Zahlen NW, 1995

stattfinden, wenn durch weniger einschneidende Maßnahmen eine erzieherische Einwirkung nicht zu erreichen ist. Sofern nicht im Einzelfall gewichtige erzieherische Gründe für die Durchführung eines förmlichen Verfahrens (Gerichtsverfahren) sprechen, bietet sich bei jugendlichen und heranwachsenden Beschuldigten in diesen Deliktsbereichen die Einstellung ohne Durchführung des förmlichen Verfahrens an (Diversions).

## 2. Das Diversionsverfahren

Diversions hat somit das Ziel, die Einstellung des Strafverfahrens durch die Staatsanwaltschaft ohne Gerichtsverhandlung nach Durchführung einer erzieherischen Maßnahme durch das Jugendamt zu erreichen. Dabei darf die Diversions aber nicht zu einer Einschränkung der Unschuldsvermutung und von Verteidigerrechten des Beschuldigten führen. Eine Verfahrenseinstellung kommt daher erst in Betracht, wenn ein hinreichender Tatverdacht besteht. Ebenso sollte die Diversions in der Regel nur bei erstmalig strafrechtlich auffällig gewordenen Beschuldigten durchgeführt werden. Es sollte ein Geständnis vorliegen.<sup>185</sup>

Als "diversionswürdige" Delikte gelten: leichte Fälle der Beleidigung, leichte Fälle der vorsätzlichen Körperverletzung, Diebstahl, Unterschlagung, unbefugter Gebrauch eines Fahrzeuges, Beförderungserschleichung, Sachbeschädigung, Fahren ohne Fahrerlaubnis, Verstöße gegen das Pflichtversicherungsgesetz.<sup>186</sup>

In Dortmund haben sich die Diversionsverfahren wie folgt entwickelt:

### Diversionsverfahren in Dortmund<sup>187</sup>

1993	1994	1995	1996	1997	1998
635	871	1.016	1.045	1.031	1.272

Abbildg. 21: Diversionsverfahren in Dortmund

Daraus geht hervor, dass innerhalb des Jugendamtes Dortmund -Jugendgerichtshilfe- die Anwendung des Diversionsverfahrens eine kontinuierliche Ausweitung erfahren hat.

Mit der gesetzlichen Regelung des Diversionsverfahrens wurde demnach auch das Spektrum der "erzieherischen Maßnahmen" erweitert. Danach werden drei Diversionsmöglichkeiten entschieden:

<sup>184</sup> zitiert in: Dortmunder Berichte, 1999, S. 26

<sup>185</sup> vgl. §§ 45, 47 JGG i.V.m. § 153 StPO

<sup>186</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 26

<sup>187</sup> vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 27

1. die Einstellung des Strafverfahrens i.S.d. §§ 45 I JGG i.V.m. § 153 StPO (Vergehen, geringe Schuld, kein öffentliches Interesse an der Strafverfolgung);
2. das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 45 II JGG (erzieherische Maßnahmen, Ermahnungen, Entschuldigung des Täters, Schadenswiedergutmachung, Täter-Opfer-Ausgleich);
3. das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 45 III JGG (formlose richterliche Erziehungsverfahren wie der Täter-Opfer-Ausgleich, Teilnahme an einem Verkehrsunterricht, erzieherische Gruppenarbeit, soziale Trainingskurse, Ableistung von gemeinnütziger Arbeit, Schadenswiedergutmachung, Zahlung eines Geldbetrages an eine gemeinnützige Einrichtung u.a.).

Der Vollständigkeit halber - allerdings nicht unter den Diversionsbegriff zu subsumieren - sei eine mögliche Einstellung des Verfahrens nach § 47 I Ziff. 4 JGG hinzugefügt (mangelnde Reife, strafrechtliche Nichtverantwortlichkeit).

Allen Rechtsfolgen gemeinsam ist, dass sie dem das gesamte JGG beherrschenden spezialpräventiven Erziehungsgedanken nachkommen, wonach sie der Erziehung des Täters ("Täterstrafrecht"<sup>188</sup>) dienen sollen mit dem Ziel, eine erneute Straffälligkeit zu verhüten.<sup>189</sup>

Zurück zur Abbildung Nr. 20:

Wie daraus hervorgeht nimmt die Zahl der repressiven Mittel ab etwa 1990/1991 zu. Dies könnte einerseits darauf schließen lassen, dass die Jugendgerichte eine höhere Sanktionspraxis ausüben, weil sie - entweder motiviert von der Schwere der Delikte oder ausgehend von einem Gedanken der abschreckenden Wirkung - angemessene Zeichen setzen wollen. Unter Hinzunahme des Wissens um die geänderte Gesetzeslage nach 1990 besteht jedoch Anlass zu der Vermutung, dass durch Diversionsverfahren bereits in strafrechtlichen Ermittlungs- und Vorverfahren, die dann zu entsprechenden Verfahrenseinstellungen führen, ein nicht geringer Anteil der Bagatelldelikte (81,6 % in NW) überhaupt nicht zur Anklage durch die Staatsanwaltschaft bzw. zur gerichtlichen Verurteilung gelangte. Davon ausgehend kann dann angenommen werden, dass es sich bei den von der Justiz erfassten Fällen generell um schwerwiegende Strafdelikte handelte, die dementsprechend mit härteren Maßnahmen des Jugendstrafrechts sanktioniert wurden. Unter diesem Gesichtspunkt könnten dann auch - zumindest in der Zeit nach 1990 - die stark divergierenden Statistiken der polizeilichen Kriminalstatistik und der Strafjustiz annähernd erklärt werden.

---

<sup>188</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 245: Täterstrafrecht im Gegensatz zum Tatstrafrecht für Erwachsene – Individualprävention statt Generalprävention.

<sup>189</sup> Vgl. Diemer / Schoreit / Sonnen, 1995, S. 547

### 3. Jugendstrafrechtliche Sanktionsformen

Traditionell bestand seit der Entstehung eines eigenständigen Jugendstrafrechts eine Dreigliederung des Sanktionssystems in: Erziehungsmaßregeln, Zuchtmittel und Jugendstrafe. Das Jugendstrafrecht sah somit von Beginn an jugendspezifische Sanktionen vor, die dann unter pädagogischen Gesichtspunkten institutionalisiert wurden.

#### 3.1 Erziehungsmaßregeln

Nach § 5 JGG sind Zuchtmittel der Jugendstrafe erst dann zu veranlassen, wenn Erziehungsmaßregeln nicht ausreichen. Nach § 5 II JGG können auch mehrere Erziehungsmaßregeln und Zuchtmittel nebeneinander angeordnet werden.

Unter Erziehungsmaßregeln werden nach dem Jugendstrafrecht die Erteilung von Weisungen nach § 9 JGG und die Inanspruchnahme von Erziehungshilfen nach §§ 27 ff SGB VIII verstanden.

Grundsätzlich ist aus der Sicht des JGG die Inanspruchnahme von Erziehungshilfen nach §§ 27 ff SGB VIII auf Jugendliche begrenzt (§§ 71, 105 JGG), nach § 41 SGB VIII ist jedoch die Ausweitung auf den Bereich der jungen Erwachsenen (Heranwachsende im Terminus des Jugendstrafrechts) möglich.

Die Erziehungsmaßregeln sind zu verstehen als "reine Erziehungsmaßnahmen" mit dem "ausschließlichen Zweck" auf offenkundig gewordene Erziehungsmängel zu reagieren. Es sollen nur "erzieherische Gesichtspunkte, nicht aber Vergeltung, Sühne oder Schutz der Allgemeinheit berücksichtigt werden."<sup>190</sup> Als Voraussetzung für die Anordnung werden Bedingungen wie "Erziehungsbedürftigkeit des Täters", seine "Erziehungsfähigkeit" und "Erziehungswilligkeit" genannt.<sup>191</sup> Näher differenziert werden die Erziehungsmaßregeln als Weisungen in § 10 JGG. Sie verstehen sich als Ge- und Verbote, die auf die Lebensführung und die Erziehung des delinquenten Jugendlichen einwirken sollen.

##### 3.1.1 Weisungen

Ausdrücklich genannt werden:

- nach § 10 I JGG Bestimmungen zum Aufenthaltsort des Jugendlichen (bei einer Familie oder in einem Heim zu wohnen); eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle anzunehmen; Arbeitsleistungen zu erbringen; sich einem Betreuungshelfer zu unterstellen; einen sozialen Trainingskurs zu absolvieren; einen Täter-Opfer-Ausgleich herzustellen; Kontakte zu bestimmten Personen oder zu Vergnügungstätten zu unterlassen; an einem Verkehrsunterricht teilzunehmen;
- nach § 10 II JGG Bestimmungen, sich einer heilerzieherischen Behandlung oder

<sup>190</sup> Vgl. Diemer / Schoreit / Sonnen, 1995, S. 99 f

<sup>191</sup> Vgl. Diemer / Schoreit / Sonnen, 1995, S. 99 f



einer Entziehungskur zu unterziehen; hierbei wird den Personensorgeberechtigten und (ab dem sechzehnten Lebensjahr) den Jugendlichen selbst eine diesbezügliche Mitbestimmung eingeräumt;

- nach § 11 JGG soll die Laufzeit der Weisungen erzieherische Gründe berücksichtigen;
- nach § 11 III JGG kann die Nichtbeachtung von Weisungen mit der Anordnung von Jugendarrest geahndet werden.

Der zweite Bereich der Erziehungsmaßregeln besteht aus den Erziehungshilfen nach §§ 27 ff SGBVIII.

### 3.1.2 Erziehungshilfen

Nach § 12 JGG sind die entsprechenden Bestimmungen des SGB VIII zu berücksichtigen; die ambulanten Hilfen in Form der Bestellung eines Erziehungsbeistandes oder eines Betreuungshelfers und die Heimerziehung sollen demnach keinen Strafcharakter besitzen. Sie sind bei Heranwachsenden ausgeschlossen und können bei Nichtbeachtung auch nicht mit dem sog. "Ungehorsamsarrest" geahndet werden.<sup>192</sup>

Die Erziehungsmaßregeln des JGG markieren einen deutlichen Unterschied zum Erwachsenenstrafrechtssystem: Unter Beachtung der individuellen Persönlichkeit des delinquenten Jugendlichen sollen diejenigen adäquaten Maßnahmen ergriffen werden, die unter pädagogischen Gesichtspunkten Verhaltens- und Einstellungsänderungen bewirken können.

Es steht nicht der generalpräventive Charakter des Erwachsenenstrafrechts im Sinne der abschreckenden Wirkung im Vordergrund, sondern die Intention, durch gezielte pädagogische Maßnahmen ex post Einsichten zu erzeugen und antizipierend prophylaktische Wirkungen zu erreichen. Diese Intention soll später noch kritisch beleuchtet werden.

### 3.2 Zuchtmittel

Die Verhängung von Zuchtmitteln setzt voraus, dass einerseits Erziehungsmaßregeln nicht ausreichen, andererseits aber die einschneidendere Ahndungsform der Jugendstrafe geboten ist (§ 13 JGG). § 5 JGG betont ausdrücklich, dass Zuchtmittel erst dann angeordnet werden sollen, "wenn Erziehungsmaßregeln nicht ausreichen." Hier wird also ein eindeutiges Subsidiaritätsprinzip begründet.<sup>193</sup>

Zuchtmittel können im Sinne des JGG einzeln, kumulativ oder auch in Kombination mit Erziehungsmaßregeln angeordnet werden.

- Nach § 13 JGG sind Zuchtmittel: die Verwarnung, die Erteilung von Auflagen und von Jugendarrest. Die Reihenfolge der Aufzählung beinhaltet auch die Staffelung

<sup>192</sup> vgl. Diemer u.a. 1995, S. 99 f

<sup>193</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 245

der Härte der Maßnahmen. Durch sie soll dem Jugendlichen "eindringlich zum Bewusstsein gebracht werden, dass er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat" (§ 13).

Die Verwarnung als mildere Form der Zuchtmittel ist nicht zu verwechseln mit der Ermahnung, die eventuell eine Verfahrenseinstellung nach sich ziehen kann.

- Nach § 15 JGG werden als Auflagen genannt: die Schadenswiedergutmachung; die persönliche Entschuldigung bei dem Opfer; die Ableistung von Arbeitsstunden; die Zahlung eines Geldbetrages zu Gunsten einer gemeinnützigen Einrichtung.

Unter dem Begriff des "Täter-Opfer-Ausgleichs (TOA)" haben sich Maßnahmen etabliert, die Opfer- und Geschädigtenbelange in den Vordergrund rücken.<sup>194</sup>

Bei der Nichterfüllung von Auflagen ist die Verhängung eines sog. "Ungehorsamsarrestes" möglich. Die Auflagen ähneln ihrem Inhalt und ihrer Form nach oftmals den Erziehungsmaßnahmen. Als Zuchtmittel sollen sie jedoch eindeutig repressiver ausgelegt werden.

### 3.3 Arrest

- Nach § 16 JGG ist der Arrest als strengste Form des Zuchtmittels als Freizeitarrest, Kurzarrest oder Dauerarrest zu verhängen. Dabei wird der Freizeitarrest auf eine oder zwei Freizeiten des Jugendlichen bemessen. Der Kurzarrest soll zur Anwendung kommen, wenn er "erzieherisch geboten" erscheint und die Arbeit oder Ausbildung eines Jugendlichen nicht beeinträchtigt. Der Dauerarrest kann zwischen einer und vier Wochen angeordnet werden.
- Nach § 17 II JGG kann Jugendarrest verhängt werden, wenn wegen "der schädlichen Neigungen des Jugendlichen, die in der Tat hervorgetreten sind, Erziehungsmaßnahmen oder Zuchtmittel zur Erziehung nicht ausreichen, oder wenn wegen der Schwere der Schuld Strafe erforderlich ist."

Die als "schädliche Neigungen" beschriebenen Voraussetzungen zur Anordnung von Arrest wurden vom BGH folgendermaßen definiert:<sup>195</sup>

"Wenn erhebliche Anlage- oder Erziehungsmängel die Gefahr begründen, dass er (der Jugendliche, P.T.) ohne längere Gesamterziehung durch weitere Straftaten die Gemeinschaftsordnung stören wird."

Es werden drei Merkmale skizziert, die das Vorliegen "schädlicher Neigungen" beschreiben:

#### 1. Persönlichkeitsmängel

Diese sollen im Rahmen einer psychosozialen Täterdiagnose analysiert werden.

<sup>194</sup> Zahlungen für Schmerzensgeld, Schadensausgleich und Schadenswiedergutmachung bilden z.B. den Kern des Täter-Opfer-Ausgleichsfonds in Dortmund, der von der Jugendgerichtshilfe im Jugendamt geschaffen wurde. Im Zeitraum von 1992-1998 wurden dort 68.100 DM an Geschädigte und Opfer von jugendlichen Straftätern gezahlt; vgl. Dortmunder Berichte, 1999, S. 28

<sup>195</sup> vgl. Diemer u.a., 1995, S. 196; danach gehen die Entscheidungen BGHSt 11, 169, 170 und 12, 261

Als Parameter hierzu gelten: die Persönlichkeit, die soziale Situation, der bisherige familiäre, schulische und berufliche Werdegang, Arbeits- und Freizeitverhalten, die wirtschaftlichen Verhältnisse wie auch positive Entwicklungen des Jugendlichen.

## 2. Längere Gesamterziehung

Hiermit ist gemeint die Erziehung in einer Jugendstrafanstalt ebenso wie die Erziehung im Rahmen einer Bewährungshilfe.

## 3. Eine persönlichkeitspezifische Rückfallgefahr.<sup>196</sup>

- Nach § 18 JGG beläuft sich der Strafraum der Jugendstrafe auf sechs Monate bis zu fünf Jahren. Die Jugendstrafe ist so zu bemessen, dass "die erforderliche erzieherische Einwirkung möglich ist." Das Höchstmaß kann auf bis zu zehn Jahren angehoben werden.
- Nach § 21 JGG kann die Strafe zu Bewährung ausgesetzt werden, wobei
- nach § 24 JGG ein Bewährungshelfer zu installieren ist, dem auch Erziehungsaufgaben zukommen.
- Nach § 91 I JGG soll durch den Vollzug der Jugendstrafe der Verurteilte dazu erzo-gen werden, künftig einen rechtschaffenen und verantwortungsbewussten Lebens-wandel zu führen.
- Nach § 91 II JGG werden als Grundlagen der Erziehung Ordnung, Arbeit, Unter-richt, Leibesübungen und sinnvolle Freizeitbeschäftigungen aufgeführt. Die berufli-chen Leistungen sollen gefördert werden, Ausbildungsstätten eingerichtet werden und eine seelsorgerische Betreuung erfolgen.

## 3.4 Untersuchungshaft

Nach § 93 II JGG soll auch der Vollzug der Untersuchungshaft erzieherisch gestaltet werden.

Es wurden Modelle entwickelt, die auf eine Vermeidung oder Verkürzung der Unter-suchungshaft abzielen. Da als Haftgrund zur Anordnung der Untersuchungshaft Fluchtgefahr bestehen muss, wurde versucht, durch die Bereitstellung und Vermittlung von Unterbringungsmöglichkeiten einschließlich sozialpädagogischer Betreuung eine Haftvermeidung bzw. Haftverkürzung zu erreichen.<sup>197</sup>

## 4. Zusammenfassung

Die bereits dem RJGG aus 1923 zu Grunde liegende Leitformel des sog. "Erziehungsgedankens" wurde zwar im Gesetz nicht ausdrücklich formuliert, ergibt sich aber aus dessen Struktur und Inhalt: Als flexibel strukturiertes strafrechtliches Sanktionssystem

---

zurück auf die Richtlinien zum RJGG aus dem Jahre 1943

<sup>196</sup> vgl. Diemer u.a., 1995, S. 183 f

<sup>197</sup> vgl. Cornel, 1994, S. 628 f

hält das Jugendstrafrecht zwar auch die im StGB aufgezählten Tatbestände vor, strebt jedoch in Bezug auf die Rechtsfolgen, das Verfahren und die Vollstreckung an, aus Anlass der Tat die persönlichen Umstände des Delinquenten zu berücksichtigen, um mit Hilfe einer individuell gestalteten Sanktion in die Zukunft zu wirken. Strafrechtsdogmatisch sind hierfür die Begriffe *Spezial-* bzw. *Individualprävention* gebräuchlich<sup>198</sup> (an Stelle der mit dem StGB angestrebten *Generalprävention*, die abschreckende Wirkung entfalten soll).

Dieselbe pädagogische Intention lässt sich auch durchgehend im JGG beobachten. Ob im Bereich des reformierten strafrechtlichen Vorverfahrens, mit den möglich gewordenen Formen der Diversion, im Bereich der Vermeidung und Verkürzung von Untersuchungshaft, im Bereich des traditionellen Maßnahmespektrums mit seiner Dreiteilung in Erziehungsmaßregeln, Zuchtmittel und Jugendstrafe: In jedem Fall steht eine pädagogische Absicht im Vordergrund der gesetzlichen und gesellschaftlichen Reaktionen auf individuelle Jugendkriminalität.<sup>199</sup>

Auf diese Absicht soll im Folgenden weiter eingegangen werden. Dabei sollen die in Punkt I. 5 zurückgestellten Fragen:

- *Warum* wird ein Akteur delinquent?
- *Wie* kommt es zur "Kriminalisierung" unter dem Vorzeichen, dass nicht alle Straffälligen registriert bzw. verurteilt werden?
- *Wer* setzt *welche* Normen und in *welcher Weise* werden sie durchgesetzt? weiterverfolgt werden.

### **III. Erklärungsansätze zur Denk- und Handlungslogik des JGG**

#### **1. Die besondere Schutzwürdigkeit von Kindern und Jugendlichen**

Das dargelegte weitreichende und komplexe Konzept des JGG spricht für eine gesellschaftlich - historische Verankerung einerseits als auch für einen gesellschaftlich - fachpolitischen Willen andererseits.

Die Festlegung einer Strafmündigkeitsgrenze auf vierzehn Jahre, die flexible Regelung der Verantwortungsreife (§ 3 JGG) für Jugendliche, die besondere Würdigung der Situation Heranwachsender, die trotz Volljährigkeit noch unter das JGG fallen können, zeugen von einem historisch - ideologisch und kulturell gewachsenen Prozess.

Nach Plewig<sup>200</sup> sind die inhaltlichen Gründe für die festgelegten Altersgrenzen und deren besondere Bedeutung in

- der Entdeckung der Kindheit

---

<sup>198</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 245

<sup>199</sup> vgl. Nienhaus, 1999, S. 109

<sup>200</sup> vgl. Plewig 2001, S. 245

- der Erfindung des Jugendalters und
- den Leitlinien "Kindeswohl" zu suchen.

### 1.1 Die Entdeckung der Kindheit

Seit ungefähr zweihundert Jahren wird Kindern in unserer Gesellschaft (was bis heute keineswegs in allen Gesellschaftsformen üblich ist) eine eigenständige Lebensphase zugestanden.<sup>201</sup>

Das Aufkommen der Sichtweise, dass Kinder keine kleinen Erwachsenen seien, wurde möglich durch materielle und ideelle Gründe im Übergang vom vorindustriellen zum industriellen Zeitalter.<sup>202</sup>

Der Wechsel in die Gesellschaft der Moderne mit ihrer Abkehr von der Produktionsgemeinschaft der Familie der Agrargesellschaft hin zu industrialisierten Arbeitsformen,<sup>203</sup> die Vorbereitungszeit und zunehmend Ausbildung erforderten, ging ideell einher mit einer stärkeren emotionalen Bindung an Kinder, deren Überleben durch medizinische Fortschritte sicherer wurde, und die zudem - nach Entdeckung zuverlässiger Verhütungsmethoden und Geburtenkontrollmöglichkeiten - als "Wunschkinder"<sup>204</sup> ihren gesellschaftlichen Rang bekleiden.

### 1.2 Die Konstituierung des Jugendalters

Abgesehen von gesetzlichen, biologischen und psychologischen Festlegungen und Definitionen lässt sich im Hinblick auf das Jugendalter auch von einem neu geschaffenen soziologischen Status sprechen.<sup>205</sup>

Historisch gesehen erfolgte z.B. die Festsetzung der Strafmündigkeit auf vierzehn Jahre, weil zu dem Zeitpunkt die sog. "Volksschule" beendet wurde, die zur Zeit des Inkrafttretens des RJGG übliche und mehrheitlich besuchte Regelschule. Anschließend erfolgte der Eintritt in das Berufsleben. Für diese schwierige Übergangsphase war ein rechtlicher Schonraum vorgesehen. Wie Gillis<sup>206</sup> darlegte, wurde hier der Grundstein gelegt für die Betrachtung, dass die Phase zwischen Schule und Erwerbsleben nicht unproblematisch verläuft und grundsätzlich als "gefährdet" und "gefährdend" betrachtet werden muss. Die Jugendhilfe, deren Geschichte erst beginnen konnte, als der Begriff des "Jugendlichen" geboren war, entstand also weniger aus einem Erziehungsge-

---

<sup>201</sup> Interessant zu beobachten sind gewisse gegenläufige Trends, die z.B. in den USA auf eine frühzeitige Initiation in Karriererituale von Erwachsenen hinarbeiten; in der Bundesrepublik Deutschland werden nach dem Schock über die Ergebnisse der Studie PISA zum schulischen Leistungsstand deutscher Kinder und Jugendlicher, der sich international lediglich im unteren Drittel bewegt, ähnliche Stimmen laut, die den Schonraum der Kindheit für die Leistung zurückerobern wollen. Vgl. als ausgewählte von vielen Beispielen: Irlenkämper, 2003; Bos, 2003

<sup>202</sup> vgl. Böhnisch, 1999 a, S.79

<sup>203</sup> vgl. Gillis, 1997, S.108

<sup>204</sup> vgl. Oevermann, 2002, S. 8; Hardach-Pinke, 1993, S. 25

<sup>205</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 246

danken als aus dem obrigkeitsstaatlichen Misstrauen heraus, dass ein Teil der Jugendlichen auf der Straße sich der öffentlichen Kontrolle entziehen könnte,<sup>207</sup> einer Kontrollücke, "in der sich vornehmlich die männlichen, schulentlassenen, gewerblich tätigen, städtischen 'Jugendlichen' einer anstößigen Freizügigkeit erfreuten."<sup>208</sup>

Die Freizeit der jungen Menschen bedurfte einer spezifischen Aufsicht, sei es durch die Jugendpflege, sei es durch die Jugendfürsorge.<sup>209</sup> Damit keimte aber auch erstmalig der Gedanke auf, dass Jugendkriminalität normal sei. Der zunehmenden "Verwahrlosung" galt es entgegenzuwirken.

Im heute geltenden SGB VIII ist die lebensalterliche Zuständigkeitsbegrenzung auf siebenundzwanzig Jahre ausgedehnt. Da auch die Ausbildungsgänge immer länger dauern, gleichzeitig der Übergang in das Erwerbsleben immer prekärer wird, kommt dem Status "Jugendalter" wieder eine veränderte Qualität zu. Die sich abzeichnenden Verteilungskämpfe prägen die gesellschaftlichen Bereiche der Familie, der Jugendhilfe und des Jugendstrafrechts. Die Phase des "sozialen Wartestandes" verlängert sich, so dass die Kluft zwischen strafrechtlich unterstellter Mündigkeit und tatsächlich gegebener verantwortungsvoller Eigenständigkeit theoretisch immer größer wird.<sup>210</sup>

### 1.3 Die Kategorie des Kindeswohls

Für gefährdete Kinder, für gefährdete und gefährdende Jugendliche entwickelte sich seit Rousseau und Pestalozzi eine Haltung, systematisch auf Situationen zu reagieren. Dabei ging es auch um die Angemessenheit der Reaktionen, rechtlich wie pädagogisch. Die ersten staatlichen Bemühungen finden sich bereits z.B. in der Hamburger Armenreform 1788, in der Kaufleute postulierten, dass zunehmender gesellschaftlicher Desintegration planmäßig zu begegnen sei. Aus der Armenpflege erwachsen Kinder- und Jugendfürsorge sowie private Rettungs-Bewegungen. Hier trat neben ordnungsrechtlichen Bemühungen die Überzeugung hinzu, zum Wohl der Betroffenen tätig werden zu müssen. Dieser Gedanke floss ein in das 1900 in Kraft getretene Bürgerliche Gesetzbuch und ist dort z.B. in § 1666 bis heute verankert. Ausgehend von dieser Bestimmung wurde es dem Staat möglich, massive Eingriffsrechte in die Autonomie der Familie wahrnehmen zu können. Über die Leitformel "Erziehung" wurde so die Kontrolle über Minderjährige und deren Familien installiert, beanspruchte der Staat getragen vom Motiv des "Kinderretter-Denkens"<sup>211</sup> für sich subsidiär ein Erziehungsrecht, das sogar Einlass in das Grundgesetz fand (Art. 6 GG).

Im § 1 des bis 1990 geltenden JWG räumt der Staat jedem deutschen Kind "ein Recht

<sup>206</sup> vgl. Gillis, 1980, S. 176

<sup>207</sup> vgl. Böhnisch 1999 a, S. 87

<sup>208</sup> vgl. Münchmeier / Peukert, 1990, S. 6

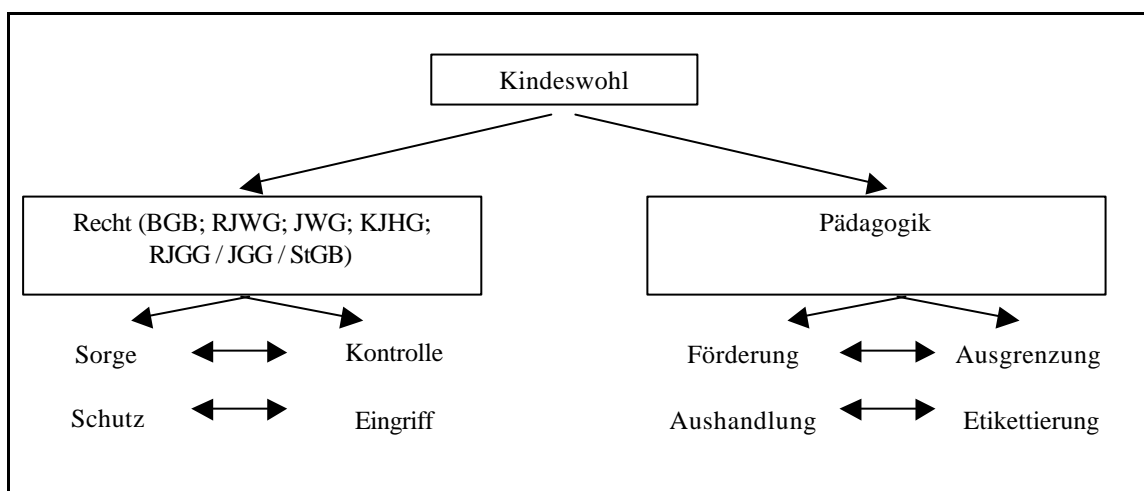
<sup>209</sup> So wie etwa im Erlass in Preußen 1911 festgelegt, in dem eine Skala von öffentlich geförderten Angeboten zur Freizeitgestaltung festgeschrieben wurde, die als "Jugendpflege" zusammengefasst wurde; zit. in: Plewig, 2000, S. 142

<sup>210</sup> vgl. Plewig 2000, S. 143; ders. 2001, S. 246

auf Erziehung" ein, das jedoch nicht einen subjektiv einklagbaren Anspruch begründete, sondern die rechtliche Grundlage für den Staat darstellte, in die Privatautonomie der Familie eingreifen zu können.<sup>212</sup>

Im Vordergrund der Bemühungen um das Kindeswohl stehen so Erklärungsansätze zur Beurteilung abweichenden Verhaltens und die Begründung für erzieherisch gedachte Maßnahmen, die sowohl rechtlich als auch pädagogisch janusköpfig auftreten und wirken können.

### Das Kindeswohl in Recht und Pädagogik



Abbildg. 22: Das Kindeswohl in Recht und Pädagogik

Das pädagogische Pendant zur rechtlichen "Sorge - Kontrolle" - Dichotomie lautet demnach: "Förderung – Ausgrenzung".

Beginnend mit der Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts war die pädagogische einschließlich der kriminalpädagogischen Bewegung von einer großen Überzeugung getragen, nicht nur innerhalb der eigenen Arbeitsfelder individuelle pädagogische Aufgaben lösen zu können: Sie baute vielmehr auch darauf, gesamtgesellschaftlich Verbesserungen erzielen zu können. Die auf der einen Seite dem Präventionsanspruch und Kindeswohldenken verbundenen Konzepte erzeugten als Kehrseite diejenigen, die nicht zu pädagogisieren waren, die "Unfähigen". Diese wurden konsequent separiert und ausgegrenzt (in geschlossenen Heimen, Psychiatrien, Zuchthäusern).<sup>213</sup>

Die gesellschaftskritischen Diskussionen im Verlaufe der 1960er Jahre führten zu einem Paradigmenwechsel von den bis dahin individuumsbezogenen Ansätzen ("warum wurde *der Täter* kriminell?") zu Ansätzen, welche die Betrachtung der verantwortli-

<sup>211</sup> vgl. Plewig 2000, S. 140

<sup>212</sup> vgl. Plewig 2001, S. 246

<sup>213</sup> vgl. Plewig 2000, S. 140; ders. 2001, S. 246

chen Institutionen sowie die von diesen ausgehenden Prozesse der Etikettierung in den Blick nahmen ("wie kam es zur Kriminalisierung?"). Sack prägte für die so entstandene Sichtweise die Formel des normativen (ursachenbezogenen) versus interpretativen (institutionen- und kontrollbezogenen) Paradigmas.<sup>214</sup>

Im Einzelnen zog er folgende Schlüsse:

1. Die Verteilungsmechanismen der negativen Eigenschaft "Kriminalität" sind ebenso ein Produkt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen wie diejenigen, die die Verteilung der positiven Güter in der Gesellschaft regeln.
2. Die Verteilung des negativen Gutes "Kriminalität" geschieht auf die gleiche Art und Weise wie die der positiven Güter.
3. Die Kriminalität, oder generell: abweichendes Verhalten, ist als ein Prozess zu begreifen, bei dem sich die beteiligten Partner, der sich abweichend Verhaltende auf der einen Seite und diejenigen, die dieses Verhalten als solches definieren, auf der anderen Seite, gegenüberstehen.
4. In diesem Sinne ist abweichendes Verhalten das, was andere als abweichend definieren. Es ist keine Eigenschaft oder ein Merkmal, das dem Verhalten als Solchem zukommt, sondern das an das jeweilige Verhalten herangetragen wird.<sup>215</sup>

Diese auch als "labeling approach" definierte Theoriebildung war bereits 1938 von Tannenbaum vorgestellt worden: "The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad."<sup>216</sup>

Während im ätiologischen Ansatz das abweichende Verhalten als fixe Größe, als ursachenbezogen, normbezogen und feststellbar galt, gehen die Labeling -Theoretiker explizit auf den Normsetzungscharakter der Zuschreibungen ein und relativieren so die Geltung von Normen bzw. stellen daran anschließend die theoretische Basis für die Konzepte der sozialen Kontrolle her.<sup>217</sup>

Mit den Jahren 1990/1991 (Inkrafttreten des KJHG/SGB VIII nach ca. zwanzigjähriger Vorlaufzeit sowie dem 1. JGG-ÄndG) kam es durch das Diversionsverfahren zu einer engen Beziehung zwischen Jugendhilfe und Jugendstrafrecht. Die Protagonisten dieser Initiative erhofften sich eine Verringerung von Gerichtsverhandlungen und stationären Sanktionen. Gleichzeitig erhielten in der pädagogischen Theoriebildung verstärkt Ansätze Zuwendung, welche die sog. "Normalitätsthese" aufstellten. Danach gilt straffälliges Verhalten im Jugendalter in aller Regel als normal und episodenhaft, weshalb sich Sanktionen ebenso regelhaft verbieten. Vielmehr ist es die Aufgabe von Elternhaus, Schule und Jugendhilfe angemessene Rahmenbedingungen für Erziehung, Bildung und Sozialisation zu schaffen. Das konsequente Befolgen dieses theoretischen Ansatzes hätte demnach die Einstellung von Verfahren durch die Staatsanwaltschaft

---

<sup>214</sup> vgl. Sack / König, 1968, S. 470 f

<sup>215</sup> vgl. Sack, 1968, S. 470

<sup>216</sup> zit. in: Lamnek, 1997, S. 23

<sup>217</sup> vgl. Lamnek, 1993 a, S. 242-244



sein müssen. Dermaßen weitreichende Auswirkungen im Anschluss an genannte Theorien haben sich jedoch nicht ergeben. Vielmehr wird unter Zuhilfenahme des Konstruktes des "Erziehungsgedankens" und der "erzieherischen Wirkungen"<sup>218</sup> die sozialpädagogische Intervention "angeordnet", wodurch sie instrumentalisiert wird und sich - wiederum - im Spannungsfeld von Sanktion, Kontrolle und Förderung ansiedelt.

## 2. Zusammenfassung

Jugendstrafrecht und Jugendhilfe sind im JGG im Hinblick auf delinquente junge Menschen eng miteinander verknüpft. Beide unterliegen der dichotomen Spannung aus: Kontrolle und Sanktion sowie Förderung und Hilfe.

Die Klammer, die beide Bereiche umschließt, heißt: "Erziehung" und dem "Kindeswohl" dienend. Innerhalb dieser Klammer ist das Spektrum von strengem Zugriff oder milder Zurückhaltung eröffnet und scheinbar gerechtfertigt. Aus diesem Grund macht Plewig<sup>219</sup> verfassungsrechtliche Bedenken geltend.

"Die Sanktionspraxis ist in einem nicht hinnehmbaren Maße willkürlich. Sie wird geleitet von der Tradition im jeweiligen Gericht, dem subjektiven Verständnis des Jugendrichters, den – zufälligen - Angeboten (Ambulante Maßnahmen) vor Ort, somit auch jeweiligen 'Spezialitäten', und ist damit auch abhängig von der jeweiligen Finanzierung. Die Praxis ist für die betroffenen Jugendlichen nicht durchschaubar und deshalb kaum zu verstehen. Dies ist verfassungsrechtlich bedenklich, weil der Gleichheitssatz (Art. 3), das Bestimmtheitsgebot (Art. 103 II) und der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz (Art. 20 III) des Grundgesetzes verletzt erscheinen."

Das Bundesverfassungsgericht hat allerdings in 1987 und 1991 den vorhandenen Spielraum gebilligt.<sup>220</sup>

Zum Zweiten sieht Plewig in der Umsetzung der staatlichen Leitlinien zum "Erziehungsgedanken" und "Kindeswohl" im JGG eine Verletzung des in Art. 6 GG verbrieften Vorrechts der Eltern auf Erziehung. Zwar könne man, so Plewig, bei Straffälligkeit Minderjähriger noch argumentieren, dass der Staat automatisch und selbstverständlich in die Rolle versetzt werden müsse zu strafen. Nicht hinzunehmen aber sei, dass er sich mit "erzieherischen" Inhalten verschiedenster Art dem Jugendlichen nähere, und dies durch die Generalklausel "in jeder Straftat offenbart sich ein Erziehungsmangel" gedeckt sei.<sup>221</sup> Plewig plädiert im Folgenden für eine konsequente Trennung von Jugendhilfe und Jugendstrafrecht sowie der Streichung des Erziehungsgedankens und Präventionsanspruches aus dem bloß personenbezogenen JGG. Vielmehr fordert er eine Stärkung der Jugendhilfe mit dem Ziel strukturbezogenen Eingehens auf die Le-

---

<sup>218</sup> vgl. Plewig 2000, S. 143

<sup>219</sup> vgl. Plewig 2001, S. 250

<sup>220</sup> vgl. Schaffstein / Beucke, 1998, S. 97

<sup>221</sup> Plewig, 2001, S. 250

benslagen von Jugendlichen.<sup>222</sup>

Plewigs Ausführungen überraschen insoweit, als die Jugendhilfe von ihrer Geschichte und gesellschaftlichen Funktion her immer schon ein Interventionsbereich war, in dem abweichendes Verhalten bei Familien, Kindern und Jugendlichen reaktiv und präventiv korrigiert und damit in jeweils gesellschaftlich definierte Normalität zurückgeführt werden sollte. Somit war und ist Jugendhilfe auch immer eine klassische Instanz sozialer Kontrolle. Die Struktur und Systematik des Gesetzes macht dies deutlich: Gerade die Normen, aus denen sich intervenierende Maßnahmen ableiten, sind als Soll- (i.e. Muss-) Vorschriften formuliert, womit der Gedanke der Kontrolle und Regulierung auch in der Außenwirkung deutlich zu Tage tritt.

Einer zunehmend sozialisatorisch und weniger normorientierten Pädagogik, die neben Familie, Schule und beruflicher Ausbildung die Jugendhilfe als pädagogische Instanz institutionalisieren will, ist in der Entwicklung vom RJWG bis hin zum SGB VIII die stetige Pädagogisierung und Entpönalisierung geschuldet. Aushandlungsprozesse sollen den obrigkeitsstaatlichen Eingriffsgedanken mildernd ablösen und den Fördergedanken des Gesetzes betonen.

Gleichwohl bleibt bestehen: Geht es um die Gefährdung des Kindeswohles ist die Jugendhilfe gehalten einzugreifen, ebenso wie in Situationen, in denen das öffentliche Ordnungsinteresse oder Symbole gesellschaftlicher Integration betroffen sind. In beiden Fällen greift der Schutzcharakter des Gesetzes und damit der öffentlichen Hand, die um den Preis der bürgerlichen Selbstbestimmtheit weder Gefahr für Leib und Seele von Schutzbedürftigen noch die Sicherheit der Allgemeinheit preisgeben darf.

Insofern ist Jugendhilfe keine soziale Bewegung, sondern eine sozialstaatliche Institution.<sup>223</sup>

Ein Rückzug des Staates aus diesem Bereich – wie in neoliberalen Hoch-Zeiten in anderen sozialen Bereichen gefordert und teilweise auch umgesetzt – erzeugt auch bei "Betroffenen" von sozialer Kontrolle keine Gefühle der Erleichterung, sondern eher ein sich Ausgeliefert-Sehen an Beliebigkeit und Gleichgültigkeit.<sup>224</sup>

Gleichwohl kommen gerade aus den sozialen Bewegungen "jene geistigen Energien der Jugendwohlfahrtspflege" (Nohl), welche die Jugendhilfe periodisch sozial- und jugendpolitisch immer wieder erneuern.

Gerade in den 1970er Jahren im Gefolge der Studentenbewegung, der Lehrlingsbewegung, der Heimkampagnen und Jugendzentrumsbewegung entstand wohl auch fachöffentlich immer wieder der Eindruck, die Jugendhilfe sei Teil der Jugendbewegung einerseits und könne sich damit sozialstaatlicher Kontrollinteressen entziehen. Die Kritik an der etablierten Jugendhilfe jener Jahre warf dieser zudem vor, durch ihre traditionelle Disziplinierungsfunktion erst recht abweichendes Verhalten zu erzeugen, ~~zur Verfestigung beizutragen~~ und Familien, Kinder und Jugendliche zu stigmatisieren

<sup>222</sup> vgl. Plewig 2000, S. 144; Plewig, 1984, S. 268 f

<sup>223</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 160 ff,

<sup>224</sup> vgl. Bourdieu, 1997, S. 207-283

Verfestigung beizutragen und Familien, Kinder und Jugendliche zu stigmatisieren (im Sinne des "labeling approach"). Eine "neue" Jugendhilfe habe sich demnach anders zu positionieren. Forderungen nach einer Neugestaltung des Kinder- und Jugendgesetzes zu jener Zeit waren sicherlich auch von solchen Einflüssen geprägt.

Aus der Jugendhilfekritik der 1970er Jahre entstand in den 1980er und 1990er Jahren ein Bemühen um Entstigmatisierung und Lebensweltorientierung der Jugendhilfe. Dabei sollte auch deutlich werden, dass sich der Kontrollcharakter nicht durch einfache pädagogische und therapeutische Versachlichung aushebeln lässt, sondern auch im Pädagogischen wirkt. Entstigmatisierung ist danach nur bedingt fachliche, vornehmlich aber gesellschaftspolitische Aufgabe:

In den *sozialintegrativen* Bezügen kann die Jugendhilfe entstigmatisierend wirken und über das Verständnis einer pluralisierten Alltagsnormalität so arbeiten, dass sie nicht dem Definitionszwang abweichenden Verhaltens unterliegt. *Systemintegrativ* sind dort Grenzen gesetzt, wo der systemische Bestand symbolisch oder materiell gefährdet ist; hier wird sie in die gesellschaftliche Kontroll- und Stigmatisierungspflicht genommen.

Gerade das Wissen um eine dergestaltete Spannung gehört aber zur institutionellen und professionellen Reflexivität der Jugendhilfe: Ohne diese Reflexivität kann die Jugendhilfe nicht den Etikettierungs- und Stigmatisierungstendenzen begegnen, die aus eben dieser ihr eigenen Kontrollstruktur entstehen und sich verselbständigen können.<sup>225</sup>

Die Reform der deutschen Jugendhilfe in den 1980er und 1990er Jahren lief deshalb vor allem auch darauf hinaus, möglichst früh mit gefährdeten oder delinquenten Jugendlichen in Kontakt zu kommen. Formen der stadtteilbezogenen, aufsuchenden und netzwerkorientierten Sozialarbeit, Streetwork, mobile Jugendarbeit tragen diesem Gedanken Rechnung.

Wenn Jugendliche mit der Polizei in Berührung kommen, sollen sie möglichst früh Unterstützung durch Sozialarbeit erhalten, die bemüht ist, den Definitionsprozess von den Problemen der Jugendlichen her zu begreifen, "Delikt" von "Person" zu trennen und so den Fokus "Täterstrafrecht" des JGG - in dem alle aufgezeigten Chancen und Risiken liegen - in die relativierende Nähe zur Betrachtung des "Tatstrafrechts" der Erwachsenen zu rücken. So könnte die von Plewig vermerkte oftmals faktische Schlechterstellung von Jugendlichen gegenüber Erwachsenen korrigiert werden.<sup>226</sup>

Vor allem bei Jugendlichen, deren Familien nicht in der Lage sind, regulierend einzugreifen, versteht sich die aktuelle Jugendhilfe als präventive Regulierungsinstanz: Gerade weil Willy<sup>227</sup> sich ihm drohende Sanktionen möglicherweise gefallen lässt, soll ihm Unterstützung zu Teil werden.

Eine entsprechende Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Polizei hat sich an vielen Orten entwickelt, sie wird den Jugendlichen offen gelegt, so dass sie den Ko-

---

<sup>225</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 164

<sup>226</sup> vgl. Plewig, 2001, S. 245

<sup>227</sup> vgl. Plewig, 1998

operationszweck durchschauen und verstehen können, dass es sich hier um Versuche der Entkriminalisierung handelt.<sup>228</sup> Die eindeutige definatorische Grenzziehung zwischen den Bereichen Justiz / Polizei und Jugendhilfe mit den ihnen jeweils eigenen Strukturen, Strategien und Methoden sollte allerdings sowohl strukturell, als auch einzelfallbezogen unter den Akteuren transparent gemacht werden, als auch den "Betroffenen" verdeutlicht werden.

Die im Jugendstrafrecht enthaltene Annahme, straffällige Jugendliche hätten ein Erziehungsdefizit, das in der Familie entstanden sei und nunmehr – quasi als nachzuholende Erziehung der Staates – auszugleichen sei, ist, hier mit Plewig übereinstimmend, kritisch zu würdigen. Hier sind subkutan bereits Vorannahmen gesetzt - Defizitorientierung, Objekt-Bezug – auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

#### **IV. Anomie, Devianz und Bewältigung**

Die Soziologie und die Kriminologie sehen in der Anomietheorie Durkheims die Pioniertat der sozialstrukturellen Ableitung der Devianz. Daraus ergibt sich die unmittelbare Interdependenz beider Kategorien.

##### **1. Kriminalsoziologische Theorien**

Den Begriff der Anomie führte Durkheim 1893 ein und meinte damit einen Zustand der Regel- oder Normlosigkeit.<sup>229</sup>

Anomie ist danach zu beschreiben als:

- ein Zustand mangelnder sozialer Regelung
- ein individuelles abweichendes Verhalten oder abweichendes Verhalten von Gruppen
- abweichende Gesellschaftsstrukturen.<sup>230</sup>

Durkheims These, dass die industrielle Arbeitsteilung mit ihren Rationalisierungsschüben, Individualisierungsschüben, wechselnden Krisen und Prosperitäten, sozialen Verwerfungen und Umstürzen gewohnter Werte bei den Gesellschaftsmitgliedern kulturelle und soziale Anpassungskrisen hervorruft, die über die Kriminalität und Gewalt, aber auch über selbstzentrierte Depressionen bis hin zum Suizid bewältigt werden, spiegelt das Krisenbewusstsein der europäischen Industriegesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts.<sup>231</sup>

Der Grund für anomische Entwicklungen liegt dabei in der Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Prozesse für den Einzelnen. Die Menschen stehen einerseits unter

---

<sup>228</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 209

<sup>229</sup> vgl. Lamnek, 1994, S. 18

<sup>230</sup> vgl. Ludes, 1995, S. 27

<sup>231</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 52 f

sozialstrukturellem Druck, erkennen aber andererseits nicht die gesellschaftlichen Grenzen oder normativen Autoritäten, an denen sie sich orientieren könnten, Begrenzungen finden könnten oder eine Befriedigung ihrer Bedürfnisse.

"Niemand kann sich wohlfühlen, ja, überhaupt nur leben, wenn seine Bedürfnisse nicht mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln einigermaßen im Einklang stehen."<sup>232</sup>

Da Durkheim als Soziologe diesen Zusammenhang auch ausschließlich soziologisch betrachtet wissen wollte, kann geschlossen werden, dass die "zur Verfügung stehenden Mittel" auf die Sozialstruktur verweisen und mit "Bedürfnissen" die gesellschaftlich erzeugten Bedürfnisse gemeint sind.<sup>233</sup> Damit hat Durkheim die Verbindung von Sozialstruktur und Verhalten der Menschen als "soziales Handeln" operationalisiert.<sup>234</sup>

Merton (1938) griff die Durkheimschen Gedanken zur Anomie auf und differenzierte sie, indem er zwischen kulturell vorgegebenen Zielen und institutionalisierten Mitteln zur Zielerreichung unterschied. Danach entsteht Anomie aus der Diskrepanz zwischen den allgemein verbindlichen kulturellen Zielen und der sozialstrukturell determinierten Verteilung der legitimen Mittel, die zur Zielerreichung zur Verfügung stehen. Das Auseinanderfallen von kultureller Struktur und sozialer Struktur, dem einzelne Gesellschaftsmitglieder ausgesetzt sind, muss durch entsprechende Anpassungsstrategien bewältigt werden.<sup>235</sup> Die *kulturelle* Struktur im Sinne Mertons ist definiert als der Komplex gemeinsamer Wertvorstellungen, die das Verhalten der Mitglieder einer gegebenen Gesellschaft oder Gruppe regeln. Mit *sozialer* Struktur ist der Komplex sozialer Beziehungen gemeint, in welche die Mitglieder der Gesellschaft oder Gruppe unterschiedlich einbezogen sind.<sup>236</sup>

Auch Merton betont, dass man aus soziologischer Sicht die fassbare Umwelt von Individuen operational so definieren kann, als setze sie sich einerseits aus der kulturellen, andererseits aus der sozialen Struktur zusammen.<sup>237</sup>

Gleichwohl interessieren Merton die Arten individueller Anpassung. Er wendet sich der Frage zu, wie sich die Inhaber verschiedener Positionen den kulturellen und sozialen Ansprüchen anpassen. Die von ihm in der folgenden Abbildung herausgearbeiteten Kategorien sind nicht auf die Persönlichkeit bezogen, sondern auf Rollenverhalten in bestimmte Situationen. Sie stellen Typen mehr oder weniger lang anhaltender Reaktion, keine Typen der Persönlichkeitsstruktur, dar.

---

<sup>232</sup> vgl. Durkheim, 1973 (1897), S. 279

<sup>233</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 54

<sup>234</sup> vgl. Haferkamp, 1972, S.27 f; Durkheim, 1968, S. 4

<sup>235</sup> vgl. Lamnek, 1994, S. 19

<sup>236</sup> vgl. Merton, 1968, S. 292

<sup>237</sup> vgl. Merton, 1968, S. 292; für Merton besitzt auch das psychologische Konzept der Anomie seine Berechtigung, wobei er sich hier im Wesentlichen auf die Arbeiten des Psychiaters R.M. Mac Iver (1950) bezieht. Für ihn sind die Ansätze "Gegenstücke" zum soziologischen Ansatz, keinesfalls "Ersatz".

## Typologie der Arten individueller Anpassung<sup>238</sup>

Arten der Anpassung	Kulturelle Ziele	Institutionalisierte Mittel
1. Konformität	+	+
2. Innovation	+	-
3. Ritualismus	-	+
4. Apathie	-	-
5. Rebellion	(+/-)	(+/-)

+ = Akzeptanz

- = Ablehnung

+/- = Ablehnung herrschender und Substitution durch neue Werte

Abbildg. 23: Typologien der Arten individueller Anpassung

Diese Typologie der Situationsbewältigung lässt sich wie folgt interpretieren:<sup>239</sup>

- Konformität: Ziele und Mittel werden bejaht (keine Devianz);
- Innovation: Ziele werden bejaht, es werden neue Mittel gewählt (ggf. auch Kriminalität);
- Ritualismus: Ziele und Mittel werden vernachlässigt, Mittel bejaht oder überbetont (Bürokratismus);
- Apathie: Ziele und Mittel werden gleichermaßen verworfen, die Folge sind Rückzug, Flucht (Eskapismus, Suchtverhalten);
- Rebellion: Ziele und Mittel werden abgelehnt, durch neue ersetzt.

Merton hatte bei seiner Analyse die amerikanische Immigrationshistorie vor Augen: Sich auf Bell<sup>240</sup> (1953) beziehend beobachtete er, dass Verbrecher mehrheitlich von Einwanderern abstammten, für die dies ein Weg für sozialen Aufstieg und Einordnung in das amerikanische Leben darstellte. Jede neue Einwanderungsgruppe befand sich zunächst in der niedrigsten sozialen Schicht, die kurz zuvor von der vorhergehenden Immigrantengruppe aufgegeben worden war. "Zum Beispiel fanden die Italiener, nachdem sie ein oder zwei Generationen in Amerika lebten, dass die sichtbaren Aufstiegskanäle in der Stadt von den Juden und Iren besetzt waren... Italiener spielten bei den dramatischen Vorgängen im Glücksspiel und in der Unterwelt meist die Hauptrolle, genau wie 20 Jahre zuvor die Kinder osteuropäischer Juden und davor Personen irischer Abstammung die prominentesten Gestalten in den Verbrecherorganisationen waren. Aber mit dem Wandel der Sozialstruktur wächst die Zahl der Italiener mit beruflicher Ausbildung und legalem geschäftlichen Erfolg, die der italienischen Gruppe wachsenden politischen Einfluss verschaffen; es sind ebenfalls in steigendem Maße die Professionen und Kaufleute, die heute die Vorbilder für die italienische Jugend

<sup>238</sup> vgl. Merton, 1968, S. 293

<sup>239</sup> vgl. Kerscher, 1977, S. 40

<sup>240</sup> vgl. Bell, 1953

darstellen – Vorbilder, die es vor 20 Jahren (i.e. 1933 P.T.) noch kaum gab.<sup>241</sup>

Merton führt in seiner Theorie daran anschließend aus, dass eine derartige Ambivalenz in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nicht nur pathologische sondern auch sozial innovative Entwicklungsperspektiven erzeugen kann. So wie es im Durkheimschen Befund des anomischen Selbstmordes Menschen gibt, die in Situationen der Anomie das Soziale – und damit ihr soziales Leben – sinnlos empfinden, so gibt es in Mertons Typologie ebenso Menschen, die in Zeiten sozialer Desintegration nach einem neuen Sinn suchen und sich dabei nicht abweichend verhalten, sondern – übereinstimmend mit gesellschaftlichen Zielen – sozial handeln.<sup>242</sup> Durkheim und Merton sahen als Funktionalisten mit ätiologischem Ansatz den Idealzustand einer Gesellschaft in der Harmonie von gesellschaftlichen Normen und individuellen Perspektiven. Gesellschaftliche Voraussetzungen der Norm, wie z.B. deren Entstehung, Anwendung und Durchsetzung, geraten nicht in ihre Beobachtung. Ebenso wenig wird die soziale Kontrolle als gesellschaftliche Reaktion auf abweichendes Verhalten thematisiert.

Dies ist der Fokus Tannenbaums (1953), der erklärt: "The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad", und damit die "Umkehrung der Beweisführung" setzt, die als Zuschreibungsprozess (labeling approach) definiert wird. Danach werden nicht Ursachen, die zum Auftreten des abweichenden Verhaltens führen, gesucht, sondern die Abweichung wird begriffen als zugeschriebenes Attribut im Verlaufe von Interaktionen. Durch den von Tannenbaum vollzogenen Perspektivenwechsel von der Ursache der Devianz auf die gesellschaftlichen Reaktionen auf sie, werden *diese* zum Gegenstand der Analyse gemacht und damit zur Basis für weitere Überlegungen im Konzept der sozialen Kontrolle. Dies wiederum macht sie zu einem zentralen Gegenstand der neuen Kriminologie.<sup>243</sup>

Cohen (1985, 1989, 1991) erkennt in seiner Analyse drei verschiedene Denktraditionen sozialer Kontrolle: a) Soziale Kontrolle in politischer Denktradition. b) Soziale Kontrolle als anthropologische Denktradition. c) Soziale Kontrolle im Kontext abweichenden Verhaltens und Kriminalität.

"Es sind verschiedene Begriffssysteme, die die Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelt haben, um das zu erörtern, was soziale Kontrolle zu sein scheint."<sup>244</sup>

- a) Die politische Denktradition rankt sich um Themen wie Ordnung, Legitimität und Autorität. Ausgehend von einer liberal-demokratischen Tradition wird die Frage gestellt, wie man einen Grad von Ordnung, Stabilität und Regelmäßigkeit herstellen kann, der zugleich die individuellen Freiheiten der Gesellschaftsmitglieder so wenig wie möglich beschneidet. Der Verweis auf die Einschränkung individueller Freiheit zeigt, wie bedeutsam das politische Element sozia-

---

<sup>241</sup> vgl. Merton, 1968, S. 313

<sup>242</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 56

<sup>243</sup> vgl. Lamnek, 1994, S. 23 ff

<sup>244</sup> vgl. Cohen, 1993, S. 210

ler Kontrolle gerade auch im Bereich der Kriminalität ist. Die Einschränkung der individuellen Freiheit kann politisch damit legitimiert sein, dass anderenfalls die individuellen Freiheiten *aller* gefährdet seien. Evident ist in jedem Falle, dass die Einschränkung der Freiheit mit der Frage nach staatlicher<sup>245</sup> Macht und Herrschaft zusammenhängt.

- b) Die anthropologische Denktradition vernachlässigt nach Cohen<sup>246</sup> das politische Element, indem sie sich ausschließlich auf Kategorien wie: Sozialisation, Konformität, Internalisierung, Wertekonsens bezieht. Dabei versucht sie jene Prozesse herauszuarbeiten, die universell in allen Gesellschaften gegeben waren, bzw. ebenso inhaltliche Varianzen aufzuspüren.
- c) Der Diskurs zu sozialer Kontrolle im Kontext abweichenden Verhaltens und Kriminalität verläuft nach Cohen nach einem bestimmten historischen Muster: Angefangen von den ätiologischen Ansätzen über den symbolischen Interaktionismus und labeling approach zu konflikttheoretischen und marxistischen Ansätzen sieht er die Denktraditionen zunehmend "imperialistischer" werdend und – ihren Gegenstandsbereich betreffend – immer umfassender werdend an. Soziale Kontrolle verlässt den zunächst der Kriminalität zugeschriebenen Gegenstandsbereich und wird jetzt auch der Sozialfürsorge, der Bildung, der Psychiatrie zugeschrieben.<sup>247</sup>

Die Gründe für die Entwicklung eines "Imperialismus der sozialen Kontrolle" sieht er in der Monopolisierung der sozialen Kontrolle durch den Staat (Strafrecht, Polizei, Strafjustiz) und durch die Verwissenschaftlichung innerhalb der Gesellschaft, welche zu einem Expertentum und einer Erkenntnisproduktion führt, die in alle Lebensbereiche hineinreichen. Und schließlich wird durch die räumliche Ausgrenzung der Devianten in spezielle Institutionen der imperialistische Zug der sozialen Kontrolle körperlich-materiell.

In der aktuellen Diskussion sieht Cohen die drei Aspekte sozialer Kontrolle in einander übergehen, amalgamieren und über "der endlosen Selbstreferentialität der Postmoderne" kategorial unschärfer werden. Die politische Dimension als Staatszentriertheit weicht zunehmend zurück, während die anthropologische Denktradition in ihrer soziologischen Ausrichtung an Gewicht zunimmt. Vielleicht scheint das aber auch nur so, und die soziale Kontrolle der spätkapitalistischen Gesellschaften kommt über den "Markt" wieder ins Spiel?<sup>248</sup> Zumindest sieht Cohen 1993, dass während der letzten zwei Dekaden die Systeme sozialer Kontrolle sich in den entwickelten westlichen Gesellschaften ausgeweitet haben, jenseits ihrer originären Anwendungsbereiche verbrei-

---

<sup>245</sup> die "Mikrophysik der Macht" im Sinne Foucaults, vgl. Foucault, 1976, S. 109 ff

<sup>246</sup> vgl. Cohen, 1993, S. 211

<sup>247</sup> vgl. Cohen, 1993, S. 211

<sup>248</sup> vgl. Cohen, 1993 S. 213



tet worden sind und den Grad ihres Zugriffs auf Personen intensiviert haben.<sup>249</sup> So kann *Privatisierung* als Schlagwort zur Bezeichnung der aktuellen Entwicklung im Bereich der sozialen Kontrolle bezeichnet werden:

Damit ist nicht nur die zunehmende Informalisierung sozialer Kontrolle gemeint, sondern auch das "massive Anwachsen der privaten Sicherheitsindustrie."<sup>250, 251</sup>

Ähnlich verlagert sich die therapeutische Seite des Kontrollspektrums auf einen privaten Sektor von Institutionen, Agenturen, Programmen, die z.B. mit "Problemjugendlichen... beschäftigt sind. Das gleiche gilt für den Markt der Kontrolle über die Varianten von 'Auffälligkeiten' - bezogen auf Persönlichkeit, Sexualität, Essen, Lernen."<sup>252</sup>

Mit seinen klassifikatorischen Analysen zur sozialen Kontrolle hat Cohen ein mögliches Raster vorgelegt, soziale Kontrolle als neues Paradigma in seiner theoretischen und gesellschaftlichen Differenzierung zu erfassen.

Schließlich soll der handlungstheoretische Ansatz nach Haferkamp<sup>253</sup> noch Erwähnung finden, in dem *Macht* und *Herrschaft* zentrale Analysekategorien darstellen, die in dem Versuch einer Synthese von Kriminalität und Kriminalisierung, von normativem und interpretativem Paradigma, bedeutungsvoll werden.

Ursprünglich war Haferkamp auf der Suche nach einer Handlungstheorie, die "völlig unterschiedliche Situationen, die zusammen die Gesellschaft bilden, in Analyse und Erklärung" erhellt und in der Lage ist, allgemeine Aussagen zum "Funktionieren" von Gesellschaft zu machen.<sup>254</sup> Er geht davon aus, dass Gesellschaft ein segmentiert und funktional ausdifferenziertes System von institutionalisierten Handlungen ist, und damit *kein* Nebeneinander von Kleingruppen, die unterschiedliche Verhaltensweisen

---

<sup>249</sup> vgl. Cohen, 1993 S. 218

<sup>250</sup> vgl. Cohen, 1993, S. 222

Ähnlich betont Lautmann 1998, dass eine Kategorie soziologischer Neuorientierung "Sicherheitsgesellschaft" heißen könnte. Hier wägt er sich eins mit Mead und dessen Ausführungen zu Gesetz und Strafe ("Wir akzeptieren nicht abstrakt das Gesetz, sondern die Werte, die die Gesetze der Gemeinschaft bewahren." Dazu gehört auch die Sicherheit; daher schafft der Verbrecher in der Gesellschaft "ein Gefühl der Solidarität") u. mit Giddens und seinen Ideen zu einer positiven Sozialpolitik, die sich an der Sicherung orientiert und nicht – gegen Beck – an den Risiken.

So wird nach Lautmann auch nicht mehr die Negativbilanz des Rechts gezogen ("Wer tut Böses?"), sondern die Positivbilanz ("Cui bono?").

Im Einklang mit der Labeling-Perspektive wechselt er also das Vorzeichen:

- a) Soziale Probleme erhalten eine neue Dimension: die *Sicherheitsbilanz* der gesellschaftlichen Mitglieder im Hinblick auf ihren jeweiligen Standort, Wohnquartier oder Milieu. Die Sicherheitsbilanz erreicht fast die Härte einer "objektive Bedingung", die vordem allenfalls als "subjektiv" gewertet wurde und überdies als vernachlässigbar galt.
- b) Nach welchen *Kriterien* bestimmen die Menschen ihre Sicherheitslage? Zu untersuchen ist, von woher sie sich bedroht sehen und welche Schäden sie berichten.
- c) Die *Thematisierung* der Sicherheit. Wer sagt den Menschen, wie es ihnen geht? Sie finden das kaum allein aus sich heraus; Maßstäbe und Wirklichkeitswahrnehmung sind sozial beeinflusst.
- d) Soziale Kontrolle als "feel-good-comedy." Das Publikum verfolgt gespannt die Pleiten und Skandale der Sicherheitsorgane. Je schlimmer das Verbrechen, desto höher sein Unterhaltungswert: "Wir sind allzumal eine Gaffer-Gesellschaft." Vgl. Lautmann, 1998, S. 58; Mead, 1980, S. 266 ff; Giddens, 1996, S. 319

<sup>252</sup> vgl. Cohen, 1993, S. 222

<sup>253</sup> vgl. Haferkamp, 1976

<sup>254</sup> vgl. Haferkamp, 1976, S. 9

praktizieren und institutionalisieren. Soziales Handeln konstituiert Gesellschaft; konformes und abweichendes Verhalten sind zwei unterschiedliche Arten desselben. Kriminalität ist ein abweichendes Verhalten, das durch Strafrechtsnormen definiert ist, aber ebenso durch die Zuschreibung eines subjektiven Sinns (als "Motiv") durch Dritte konstituiert wird. Somit ist handlungstheoretisch die Abweichung *eine* Möglichkeit eines Individuums, im Handeln die Erwartungen der anderen Gesellschaftsmitglieder *nicht* zu erfüllen.

Norm wird zum Schlüsselbegriff, zur Definition abweichenden Verhaltens:

- Normen als internalisierte Regeln des Verhaltens
- Normen als Verhaltenserwartung der *anderen*
- Normen als Zuschreibung der Abweichung.

Mithin können Normen als die von einer Mehrheit verinnerlichte Vorstellung von richtigem Handeln in bestimmten Situationen, bei deren Zuwiderhandlung mit Sanktionen zu rechnen ist, definiert werden .

Die *subjektive* Sanktionswahrscheinlichkeit ist dabei ausschlaggebender für das tatsächliche Verhalten als die Sanktionsandrohung oder Sanktionsschwere.

In einer synthetischen Verbindung kommt es Haferkamp nun darauf an, kriminelles Verhalten zu beschreiben, indem er die sozialstrukturellen Bedingungen erfasst, die die Festlegung der Normen entscheidend determinieren. Insoweit sind sie Delinquenz bestimmend, weil das jeweilige Verhalten an der dazugehörigen Norm gemessen wird (normativer Ansatz). Andererseits determinieren Macht und Herrschaft als soziostrukturelle Bedingung die Kriminalisierung (materialistischer Ansatz); und schließlich werden Verhaltensweisen als abweichend etikettiert mit oder ohne Bezugnahme auf die Normen (interpretativer Ansatz).<sup>255</sup> Die konkrete Ausgestaltung der Normen erfolgt durch soziales Handeln.

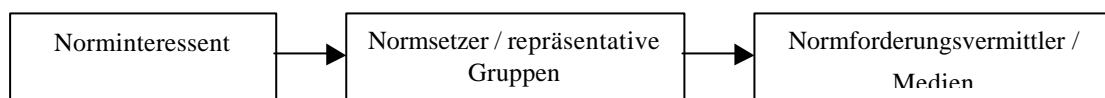
Normen entstehen interessenbedingt und haben auch bestimmte Adressaten. Im Idealfall der "face-to-face-Interaktion" erfolgt die Institutionalisierung von Normen als Aushandlungsprozess. In der Kleingruppe werden Normen durch soziales Einflusshandeln gestaltet.

In makrosozialen Zusammenhängen wird aus diesem Prozess ein Normsetzungsprozess, in dem es auf Grund bestehender Positions- und Lagenunterschiede nicht allen sozialen Gruppen gleichermaßen möglich ist, im Prozess der Normbildung gemeinsam zu kommunizieren. So entsteht die "Zwei-Stufen-Flußinformation" der Normen.

---

<sup>255</sup> vgl. Haferkamp, 1984, S. 112-131

## Zwei-Stufen-Flußinformationen<sup>256</sup>



Abbildg. 24: Zwei-Stufen-Flußinformationen

Normsetzungsprozesse entstehen aus Mängellagen mit der Zielvorstellung diese zu beseitigen. Dazu werden bestimmte Strategien angewandt, die nach und nach normativen Charakter erhalten. Das Aushandeln der Norm erfolgt in den Schritten Produktion, Definition, Integration und Identifikation; bei komplexen Aushandlungsprozessen, in denen durch die funktionale Differenzierung von Systemen Asymmetrien zwischen den Beteiligten vorliegen, es mithin Mächtige und Beherrschte gibt, wird aus der Aushandlung eine Setzung. Die Übertragung der Kontrollfunktion der Normsetzer auf Dritte durch Einschaltung von Normforderungsvermittlern gibt der Norm einen Objektivitätscharakter und stabilisiert so die Macht der Normsetzer. Dabei entsteht eine Differenzierung in Herrschaftsfolgen und Herrschaftsbereiche, nämlich in herrschende, herrschaftsstützende, herrschaftssichernde und herrschaftsunterworfenen Gruppen.

## Herrschaftslagen und Herrschaftsbereiche<sup>257</sup>

Herrschaftslagen	Herrschaftsbereiche		
	Arbeit	Sicherheit	Sinnggebung
Herrschende Gruppe	Wirtschaftseliten	Politische Eliten	Propheten, religiöse Gruppen, Meinungsführer
Herrschaftsunterstützende Gruppen	Manager und Betriebsleiter	Regierungsbürokratie, Verwaltungsleiter	Priester, Journalisten
Herrschaftssichernde Gruppen	Organisationen sozialer Kontrolle		
Herrschaftsunterworfenen Gruppen	Betriebspersonal	Wahlbürger	Gläubige, Kirchenvolk, Medienkonsumenten

Abbildg. 25: Herrschaftslagen und Herrschaftsbereiche

Produktion, Definition und Integration von Normen sowie Identifikation mit ihnen sind also ungleich verteilt, woraus folgt, dass sich Gesellschaften in ungleichgewichtige Subsysteme ausdifferenzieren lassen. Es entsteht auf diese Weise ein Zusammenschluss unterschiedlicher miteinander in Beziehung und Abhängigkeit stehender Inklusivgruppen (In-groups) mit divergierender Größe und Interesse.

<sup>256</sup> vgl. Haferkamp, 1980, S. 58

<sup>257</sup> vgl. Haferkamp, 1980, S. 55

Die herrschenden Gruppen werden als "pressure groups" bezeichnet, die versuchen ökonomischen und politischen Einfluss auszuüben (Macht), die also Situationen definieren.

Der Grad der Partizipation an der Definitionsmacht entscheidet über In- oder Out-groups mit unterschiedlichen Identitäten, Solidaritäten, Kohäsionen. In den unterschiedlichen Gruppen bilden sich unterschiedliche Verhaltenserwartungen heraus, die – eben weil die Gruppen nicht unabhängig oder gar isoliert voneinander handeln – von Dritten als abweichend definiert werden (Subkulturkonzept).

Die Definition, und vor allem die Sanktionierung von Abweichung als Herrschaftsmodell, wendet sich damit gegen ein traditionell in den Rechtswissenschaften und der Soziologie vertretenes Konsensusmodell, in welchem sich der Allgemeingültigkeitscharakter von (Strafrechts-)Normen aus dem Schutz der Allgemeinheit ableitet.

Kriminalisierung kann dann gesehen werden als ein Instrument der Ausgrenzung von Mitgliedern der In-groups in Out-groups, wobei das Machtgefälle sozialstrukturell durch spezifische Mängellagen determiniert ist.

Entkriminalisierung kann im Umkehrschluss als der Versuch verstanden werden, das soziale Machtgefälle abzubauen.

So kann die Theorie Haferkampfs zusammengefasst werden als der Versuch, normatives und interpretatives Paradigma sowie Handlungs- und Systemtheorie zu verbinden und schließlich Macht und Herrschaft als konflikttheoretische Kategorienmerkmale von Kriminalität und Kriminalisierung zu sehen. Die Klammer seiner Theorie bildet aber ebenso wie bei Cohen die *soziale Kontrolle*: als Abweichungen definierendes und konstituierendes zentrales Element.<sup>258</sup>

Während Durkheim und Merton das Verhältnis Individuum-Gesellschaft noch eher unvermittelt sahen, wird es in der neueren soziologischen Diskussion eher vermittelt gedeutet, etwa von Habermas in seiner Theorie des Kommunikativen Handelns (1981): Moderne Integrations- und Desintegrationsprozesse haben ihre eigenständigen sozial-integrativen und systemintegrativen Dynamiken.

Unter Systemintegration werden danach Steuerungsprozesse funktionaler Zusammenhänge einer Gesellschaft bezeichnet. Die Kategorie des *Systems* erfasst dabei Gesellschaft als eine funktionale Vernetzung von nicht normativ gesteuerten Handlungsfolgen.

Die sozialen Integrationsprozesse regeln die Institutionen des Miteinanderlebens und die Sinnhaftigkeit von Sozialformen.<sup>259</sup> Diese Kategorie überschreibt Habermas mit dem Begriff *Lebenswelt*. In ihr konzipieren intentional handelnde Subjekte Gesellschaft als soziale Gruppen.<sup>260</sup>

---

<sup>258</sup> vgl. Lamnek, 1994, S. 71-119

<sup>259</sup> vgl. Hörning, / Michailow, 1990, S. 501-521

<sup>260</sup> vgl. Rauschenbach, 1999, S. 92-110

Dem Bereich der Lebenswelt wird die Funktion der symbolischen Reproduktion zugeordnet, womit sie zum Ort der intersubjektiven Verständigungsprozesse wird.

Innerhalb der Kategorie des Systems wird die materielle Reproduktion gewährleistet, die gleichsam auch als Systemerhaltung gedacht werden kann; hier werden Handlungskoordinationen ausschließlich effizienzorientiert als funktionales Gerüst zum Zwecke kollektiver Überlebenssicherung benötigt.<sup>261</sup>

Diese Überlebensimperative verlangen wiederum eine funktionale Integration der Lebenswelt, die durch ihre symbolischen Strukturen hindurchgreift.<sup>262</sup>

Damit sind System und Lebenswelt aber nicht nur zwei unterschiedliche Denkfiguren, sondern zugleich auch Ausdruck historisch gewachsener Rationalisierungsstrukturen, die Habermas evolutionstheoretisch als Entkopplung von System und Lebenswelt begreift: "System und Lebenswelt differenzieren sich, indem die Komplexität des einen und die Rationalität des anderen wächst, nicht nur jeweils als System und als Lebenswelt – beide differenzieren sich gleichzeitig und von einander."<sup>263</sup>

Durch die so beschriebene Interdependenz besteht grundsätzlich die Möglichkeit, dass Menschen die Gesellschaft nicht mehr verstehen, und die Gesellschaft in ihrem technologisch definierten Modernisierungsprogramm keinen Begriff vom Menschen mehr hat.<sup>264</sup>

Indem Habermas der Lebenswelt die zentrale Aufgabe der symbolischen Reproduktion zuschreibt, die, gegliedert in kulturelle Reproduktion, soziale Integration und Sozialisation, das kommunikative Rationalitätspotential der Lebenswelt sichern und evolutionär weiterentwickeln soll, wird offenkundig, dass Störungen *dort* Krisenerscheinungen *hier* hervorrufen können:

- Ist die kulturelle Reproduktion der Lebenswelt gestört, kommt es zu einer Verknappung der Ressource "Sinn".
- Ist die soziale Integration der Lebenswelt gestört, verknappt durch die entstandene Verunsicherung der legitim geregelten sozialen Zugehörigkeit die Ressource "gesellschaftliche Solidarität".
- Kann innerhalb der Sozialisation der Angehörigen einer Lebenswelt nicht mehr sichergestellt werden, dass neu auftretende Situationen an die bestehenden Weltzustände in der Dimension der historischen Zeit angeschlossen werden können, und dass eine Zurechnungsfähigkeit der nachwachsenden Generation durch Erwerb generalisierter Handlungsfähigkeiten und durch Abstimmung individueller Lebensgeschichte mit kollektiven Lebensformen gewährleistet bleibt, verknappt die Ressource "Ich-Stärke".<sup>265</sup>

---

<sup>261</sup> vgl. Rauschenbach, 1999, S. 92-110

<sup>262</sup> vgl. Habermas, 1981, S. 348

<sup>263</sup> vgl. Habermas, 1981 b, zitiert in Rauschenbach, ebenda

<sup>264</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 57

<sup>265</sup> vgl. Rauschenbach, 1999, S. 92-110

In unserer Gesellschaft verweist – vereinfacht ausgedrückt – im Bereich des Erziehungssystems Schule auf Prozesse der kulturellen Reproduktion (Überlieferung, Kritik und Erwerb von kulturellem Wissen), Familie auf Prozesse der Sozialisation (Identitätsbildung) und Sozialpädagogik auf Prozesse der sozialen Integration (konsensorientierte Handlungskoordination).

Die Sicherung der Aneignung von Kulturtechniken und der Erwerb von Bildungswissen (kulturelle Reproduktion) auf der einen Seite, und Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung (Sozialisation) auf der anderen Seite, sind dabei grundlegend für den Prozess der Entkoppelung von System und Lebenswelt (gleichsam als Voraussetzung zur Durchsetzung der Lohnarbeit im Industrialisierungsprozess).

Die Problematik einer gefährdeten sozialen Integration konnte jedoch erst über die Erfahrung des Auseinandertretens von Produktion und Reproduktion, bzw. in der Terminologie von Habermas, in der Entkoppelung von System und Lebenswelt zu Bewusstsein kommen.

Bereits 1979 schreibt Habermas: "Die Instrumentalisierung der Berufsarbeit, die Mobilisierung am Arbeitsplatz, die Verlängerung von Konkurrenz- und Leistungsdruck bis in die Grundschule, die Monetarisierung von Diensten, Beziehungen und Lebenszeiten, die konsumistische Umdefinition des persönlichen Lebensbereichs, ... die Bürokratisierung und Verrechtlichung von privaten, informellen Handlungsbereichen, vor allem die politisch-administrative Erfassung von Schule, Familie, Erziehung, kultureller Reproduktion überhaupt – diese Entwicklungen bringen eine neue Problemzone zu Bewußtsein, die an den Grenzen zwischen 'System' und 'Lebenswelt' entstanden ist."<sup>266</sup>

Die spätmoderne Entkoppelung von sozialintegrativen und systemintegrativen Bezügen sowie die von Böhnisch (2001) herausgearbeitete "parasoziale Integrationskraft des Konsums" bewirken heute, dass gesellschaftlich unübersichtliche Zustände nicht mehr so direkt und unvermittelt aufgenommen werden.<sup>267</sup>

Schließlich hat die moderne Arbeitsteilung zu einer komplexen innersystematischen und institutionellen Differenzierung und subsystemischen Verselbständigung gesellschaftlicher Teilbereiche geführt.

Diese Subsysteme und ihre Institutionen wie das Bildungssystem, das politische System, das administrative System mediatisieren Krisen oder Risiken unübersichtlicher (anomischer) Gesellschaftsentwicklung oftmals bereits im Vorfeld bzw. arbeiten mit den Mechanismen der Ein- oder Ausgrenzung an deren Entschärfung.

Damit erscheint dem Einzelnen ein Anomieproblem nicht mehr primär als Ziel-Mittel-Problem, sondern – zumal der Konsum Erreichbarkeit für alle verheißt – eher als ein Selbstbezug, der nicht nur als Risiko, sondern auch als Chance erlebt wird. Es ist Menschen wichtig geworden, ihre lebensweltliche Perspektive einbringen zu können, und

---

<sup>266</sup> vgl. Habermas, 1979, S. 27, zitiert in: Rauschenbach, 1999, S. 92-110

<sup>267</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 57

dies scheinbar um so intensiver, je deutlicher sich die gesellschaftlichen Systeme gegenüber den lebensweltlichen Bezügen verschließen. Diese als "Biographisierung" bezeichnete Entwicklung<sup>268</sup> ist in sich so komplex, dass sie psychisch als Stress auftritt. Menschen möchten sozialintegrativ handeln, finden aber in ihrem lebensweltlichen Wollen keine systemische Resonanz und verhalten sich dann ego-zentriert und anti-sozial. Die Entkoppelung schreitet weiter voran, ein Pluralismus von abweichendem und konformem Individualverhalten wird zur gesellschaftlichen Normalität. Doch während die systemischen Normen in allen Devianzbereichen relativ strikt geblieben sind, können in den sozialintegrativ wirkenden Lebenswelten durchaus abweichende Normen gelten, die Menschen oftmals bewusst Orientierung gerade abseits der systemischen Prinzipien suchen lässt.

Die Auflösung der Grenze zwischen Normalität und Abweichung findet im Konsum und der dazu gehörenden medialen Vergesellschaftung mittels Werbung statt: Produkte sind nicht mehr nur stofflich-materiell sondern stehen für Lebensstilbildung,<sup>269</sup> Bedürfnisbefriedigung, Erlebnis und/oder Konfliktbewältigung. Die Bewältigung von anomischen Lebenssituationen wird gleichermaßen ermöglicht (ich kann mich im Konsum, in den Medien symbolisch wiederfinden), wie erschwert (ich laufe Gefahr, in wirklich kritischen Lebenssituationen nicht mehr in die soziale Realität zurückzufinden).<sup>270</sup> Für die Masse der Menschen in spätmodernen Industriegesellschaften gilt aber wohl, dass Konsum und Medien ein biografisch befriedigendes Aushalten anomischer Sozialstrukturen ermöglichen. Für das Jugendalter als Entwicklungsphase, in der sozial experimentiert, neue soziale Rollen erprobt, Grenzen getestet und auch überschritten werden müssen, kann die Abhängigkeit von diesem Medium problematisch werden, denn es ist seiner (ökonomischen) Wachstumslogik nach grenzenlos. Da der Konsum in seiner parasozialen Qualität gerade im alltäglichen Sozialleben (nicht bei den systemisch sanktionierten Ordnungsnormen) aber eben diese Grenzen aufweicht, kann für Jugendliche an dieser Stelle ein Orientierungsproblem entstehen.<sup>271</sup>

## 2. Psychologische Theorien

"Nachdem es vor gut dreißig Jahren zu heftiger und überfälliger Kritik an dem normativ hochbelasteten Konzept der Verwahrlosung gekommen war, bürgerte sich in der Folge ein, vor allem die anscheinend neutraleren Begriffe Devianz oder abweichendes Verhalten zu benutzen, von denen man sich größere Freiheit gegenüber moralisierenden Ressentiments versprach... Mit dem Konzept des abweichenden Verhaltens und der genaueren Untersuchung von Verläufen der Stigmatisierung wurde in der Folgezeit

---

<sup>268</sup> vgl. Böhnisch, 1999 c, S. 261-276, 1997, S. 25-60

<sup>269</sup> vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit

<sup>270</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 58 f

<sup>271</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 58

eine erhöhte Sensibilisierung für die gesellschaftliche Bestimmtheit des individuellen Handelns erreicht, ebenso wie für Prozesse der sozialen Ausstoßung und Einbindung. Aber die bei Verwahrlosung wie auch bei abweichendem Verhalten unterliegende Frage nach den impliziten Normen des 'Normalen' blieb auch in der soziologischen Ausrichtung weitgehend unbestimmt,<sup>272</sup> resümiert Schmid (2001).

Auch Bittner (2001) stellt fest: "Devianz ist eine soziologische Anleihe und bestimmt den Phänomen-Komplex rein negativ in dem Sinne, dass die gemeinten Verhaltensweisen von der sozialen Norm abweichen – ein psychologisch gesehen völlig unfruchtbarer Blickwinkel, der nichts von der spezifischen Dynamik dieser Art, sein Leben zu führen und zu bewältigen, verstehen lässt, und der leider die ganze sogenannte 'Verhaltensgestörtenpädagogik' mit seiner schönen Pseudowissenschaftlichkeit besetzt hält."<sup>273</sup>

Marx (2001) hält eine Untersuchung beginnender Verhaltensauffälligkeit im Kindes- und Jugendalter für unverzichtbar,<sup>274</sup> mahnt allerdings eine Vernetzung einzelner Disziplinen an, von der sie sich eine substantiellere theoretische Fundierung verspricht. Die ungenügende Einbettung in ein komplexes Gefüge verschiedener Kontexte mit multiplen Faktoren wird von zahlreichen Autoren bedauert.<sup>275</sup>

Doch zunächst zur begrifflichen Klärung innerhalb der Psychologie:

Nach Marx<sup>276</sup> beschreiben deviante Verhaltensweisen universelle Phänomene, die in allen geschichtlichen Epochen unserer Gesellschaft vorkommen, und demzufolge eine lange phylogenetische Vergangenheit haben. Sie können als Verhaltensrepertoire menschlicher Spezies gewertet werden, das je nach gesellschaftlichen Normen und Standards bewertet und bestraft wird. So sind bestimmte Verhaltensweisen wie Rauchen und übermäßiger Alkoholkonsum in einigen Kulturen unerwünscht, in einigen toleriert, in wieder anderen strafrechtlich verfolgt. Zusätzlich zu dieser normativen Komponente unterliegt die Einteilung in deviant oder nicht deviant den jeweiligen Interpretations- und Bewertungsprozessen des Beobachters, woraus sich eine große Heterogenität der einzelnen Begriffskategorien ableiten lässt. Marx nennt beispielhaft die psychiatrisch-klinischen Termini der "dissozialen Verhaltensstörung" und "Aggression" (unter Einbeziehung von Hyperaktivität und Impulsivität als externale Verhaltensweisen als Analogon zu den soziologischen und kriminologischen Begriffen der "Delinquenz", "Kriminalität" und "Risikoverhalten"), um letztlich zu bezweifeln, dass innerhalb der Psychologie ein Devianzbegriff eindeutig definierbar sei.

Klar definiert ist der Begriff der "dissozialen Verhaltensweisen" in der Tat im psychiatrisch-klinischen Bereich. Hier werden – wie in der gesamten Humanmedizin –

---

<sup>272</sup> vgl. Schmid, 2001, S. 8

<sup>273</sup> vgl. Bittner, 2001, S. 16

<sup>274</sup> vgl. Marx, 2001, S. 7

<sup>275</sup> vgl. Heitmeyer, 1995; Hurrelmann, 1997; Kühnel / Matuschek, 1995

<sup>276</sup> vgl. Marx, 2001, S. 14-17



Krankheitsbilder und Diagnosen nach einer international gültigen Kodierung verschlüsselt, der standardisierte Parameter zu Grunde liegen.<sup>277</sup>

In beiden Schlüsseln erfolgt eine Subsummierung devianter Verhaltensweisen, die im DSM-IV "dissozial" genannt werden, im ICD-10 "Störungen des Sozialverhaltens".

"Dissoziale Verhaltensweisen" beschreiben danach sich wiederholende und überdauernde Verhaltensweisen von Kinder und Jugendlichen, bei denen "grundlegende Rechte anderer oder altersgerechte soziale Normen verletzt werden".

### Einteilung dissozialer Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen<sup>278</sup>

Dissoziale Verhaltensweisen	Merkmal
Aggression gegen Personen / Tiere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schikanieren, Bedrohen und Einschüchtern anderer</li> <li>- Körperliche Auseinandersetzung</li> <li>- Waffen tragen</li> <li>- Körperliches Vergehen an Personen / Tieren</li> <li>- Stehlen</li> <li>- Nötigung zur sexuellen Aktivität</li> </ul>
Eigentumsverletzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feuer legen</li> <li>- Eigentumszerstörung</li> </ul>
Betrug und Diebstahl	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haus- oder Autoeinbruch</li> <li>- Lügen</li> <li>- Stehlen</li> </ul>
Brechen von Normen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- über Nacht wegbleiben (vor dem 13. Lebensjahr)</li> <li>- Weglaufen von zu Hause</li> <li>- Schulschwänzen (vor dem 13. Lebensjahr)</li> </ul>
<b>Oppositionelle deviante Verhaltensweisen</b>	z.B. Ärger- oder Wutausbrüche, Aufsässigkeit, Trotz, Boshaftigkeit, Schadenfreude

Abbildg. 26: Einteilung dissozialer Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen

Deviante Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen können je nach Schweregrad außerdem noch in "mild", "moderat" oder "schwerwiegend" eingeteilt werden. Bei allen beschriebenen Verhaltensweisen muss sich das Verhalten "schwerwiegender als gewöhnlich" darstellen. Beispielhaft werden genannt: ein extremes Maß an Streitereien, Tyrannisierung von anderen, Zerstörung von Eigentum, häufiges Lügen, Stehlen, Schulschwänzen.

Im ICD-10 werden Verhaltensweisen zusätzlich noch nach dem "Grad der Generalisierung" und der "sozialen Einbindung" unterschieden: Es gibt deviante Verhaltensweisen mit "guter sozialer Einbindung" und solche "ohne soziale Einbindung".

<sup>277</sup> Die Diagnoseschlüssel lauten:

ICD-10 "-International Classification of diseases-" Bern, 1994 und  
DSM-IV "- Diagnostic criteria from Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders -" Washington, 1994

Mit dem soziologischen Konzept zum abweichenden Verhalten und der genaueren Untersuchung von Verläufen und Stigmatisierung setzte eine Sensibilisierung für die gesellschaftliche Bestimmtheit des individuellen Handelns ebenso wie für Prozesse der sozialen Ausstoßung und Einbindung ein. Es kam zu vehementer Kritik an einem Denken im Rahmen des sog. "medizinischen Modells", das als Musterbeispiel eines psychopathologisierenden, personenzentrierten, die Gründe der Auffälligkeit anscheinend im Individuum festschreibenden Modells gesehen wurde.<sup>279</sup>

Neben der klinischen Psychologie bzw. Psychiatrie, die gegenständlich den Grenzbe-  
reich zu somatisch-pathologischen Krankheitsbildern überschritten hat, besteht auch in  
der Psychologie – aus durchaus unterschiedlichen theoretischen Richtungen – Einig-  
keit darüber, dass zwischen devianten Verhaltensweisen und Jugendalter eine spezielle  
Korrelation besteht. Es gibt eine Tradition von Entwicklungstheorien, die mehr oder  
minder explizit die Auseinandersetzung mit krisen- oder konflikthaften Anforderungen  
im Jugendalter und ihre gelingende Bewältigung beschreiben.

Die psychoanalytische Konzeption ausgehend von Freud (1905) sah den Jugendlichen  
als einen jungen Menschen, in dem nicht nur eine große (Lust-)Dynamik aufgebrochen  
ist, sondern auch Ängste, die sich zuweilen bis zur Hoffnungslosigkeit steigern kön-  
nen, die auf ihn einstürzenden Veränderungen meistern zu können. Beim Bemühen,  
die Integration der aufgebrochenen Triebstrebungen im Gesamtverhalten des Jugendli-  
chen zu verstehen, lenkt Freud den Blick auf im Wesentlichen unbewusste Techniken  
der Person zur Regulierung von Affekten und Trieben. Diese nennt er "Abwehrmecha-  
nismen des Ich". Freud sah, dass sie ebenso pathologisch wie adaptiv wirken können.  
Mechanismen wie Verdrängung, Verschiebung oder Projektion behindern eine weiter-  
führende Adaption, während reifere Mechanismen wie Sublimierung, Altruismus oder  
Humor eine gelingende Auseinandersetzung und Weiterentwicklung wahrscheinlich  
machen.

Anna Freud stellte Ich-Prozesse an eine zentrale Stelle für das Verständnis und die  
Erklärung jugendlicher Entwicklung: In der Adoleszenz hat zwar das "Es" mehr libidi-  
nöse Energien zur Verfügung als in der Kindheit. Beim Bestreben, sie zu kontrollieren,  
aber auch bei der Aufgabe, die bestehende Beziehung zu den Eltern neu zu bearbeiten  
sowie gleichzeitig zu Gleichaltrigen und anderen Personen neue Beziehungen aufzu-  
bauen, werden jetzt verstärkt Ich-Energien eingesetzt. Es gilt, die libidinösen Bezie-  
hungen zu den Eltern zu lösen und die freigesetzte Libido auf andere Erwachsene oder  
Gleichaltrige umzulenken. Wenn dies nicht gelingt, verkehren sie die Affekte: Libido  
kann auf die eigene Person bezogen werden oder eine (temporäre) Regression tritt ein.  
Die Unruhen der Adoleszenz sind die äußeren Anzeichen einer innerlich vollzogenen  
Anpassung an die Triebkräfte der Pubertät und ihrer Folgezeit. Konflikte werden dabei

---

<sup>278</sup> vgl. DSM-IV, 1994

<sup>279</sup> vgl. Schmid, 2001, S. 8 f

als wesentliche Bestandteile der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, als dynamisierende Elemente, die eine Voraussetzung für das Erarbeiten von Autonomie darstellen. Eher gilt das Ausbleiben der Konflikte und emotionaler Aufruhr als auffällig und kann darauf hinweisen, dass ein Jugendlicher einen zu starken Abwehrmechanismus aktiviert hat, der zu späteren Entwicklungsbeeinträchtigungen führen kann.<sup>280</sup>

Wie dieser Austausch zwischen triebdynamischem Ich und sozialer Umwelt verläuft wird nach Winnicott<sup>281</sup> als zentral für die Ausformung antisozialer Tendenzen angesehen. Der Austausch misslingt, wenn das Kind oder der Jugendliche entweder dauernd über die Maßen angepasst ist (und in kritischen Lebenssituationen, in denen er auf sein Selbst zurückgeworfen ist, hilflos wird) oder aber in seinem (Wunsch-) Selbst stecken bleibt, das ihm den Zugang und die Auseinandersetzung mit der Realität verwehrt und ihn ebenfalls sozial hilflos macht.

Zwischen diesen beiden Polen der gleichzeitig triebstrukturierten und sich sozial einstellenden Hilflosigkeit entwickeln sich allmählich antisoziale Dispositionen. Die Disposition als solche ist nicht deviant. Winnicott unterscheidet zwischen der "latenten antisozialen Tendenz" und dem "manifesten antisozialen Verhalten". Bei der antisozialen Tendenz liegt zunächst eine Störung des Austauschs und der Balance von sozial ausgerichteter Triebdynamik und ihrer Umweltresonanz vor.<sup>282</sup>

Eine anhaltende Störung der Balance bezeichnet Winnicott als Deprivation. Deprivation und antisoziale Tendenz können sich in der Familie früh entwickeln, wenn "die Anpassung der Muster an Ich-Bedürfnisse in einer Phase relativer Abhängigkeit" einschneidend verloren geht; oder der Verlust einer unzerstörbaren Umwelt, z.B. die alltäglich wiederkehrende Auflösung der Familie, "die dem Kind die Erforschung zerstörerischer Aktivitäten in bezug auf Trieberfahrungen ermöglichte,"<sup>283</sup> nicht erfahren wurde; oder die Überforderung des Ichs durch die Familie (z.B. auf das Kind delegierte Familienkonflikte) stattfand. Kinder und Jugendliche brauchen eine "fördernde Umwelt", die es ermöglicht, sich von bisherigen Entwicklungsstufen abzulösen und neu zu binden, ohne dass diese Ablösung destruktive Verluste beinhaltet, die neue Bindungen verhindert.

Im Jugendalter, besonders in der Pubertät, bricht die Balance von triebdynamischem Selbst und sozialer Umwelt neu auf einer höher entwickelten Stufe auf, die Triebwünsche eskalieren in einer doppelten Freisetzung des körperlichen und sozial Neuen.

Die Ungewissheit bezüglich des Selbst auf der einen Seite, und die Abwehr bisheriger familialer Rollenzuweisungen auf der anderen Seite, führt zur Suche nach eigener

---

<sup>280</sup> vgl. Olbrich, 1985, S. 7 ff

<sup>281</sup> vgl. Winnicott, 1984, 1988

<sup>282</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 45-51

<sup>283</sup> vgl. Davis / Wallbridge, 1985, S. 126

Wahrheit und damit zu aggressiver Selbstthematization und Selbstäußerung ins Soziale hinein.<sup>284</sup>

Winnicotts Konzept erkennt darin aber auch eine lebensbehauptende vitale Charakteristik dissozialen Handelns, womit es eine Dimension aktiver Zukunftsgerichtetheit gewinnen kann. Dissoziales Verhalten kann daraufhin differenziert untersucht werden, inwieweit sich in ihm nicht gerade auch ein Entwicklungsfortschritt manifestiert, wie wohl alle äußeren Anzeichen einen Rückschritt anzuzeigen scheinen.<sup>285</sup>

Neo-analytische Konzeptionen von Entwicklung im Jugendalter sind durch eine stärkere Beachtung von Ich-Prozessen, ein klares Verständnis der sozialen Einwirkungen auf den Jugendlichen und durch eine Lösung von den oft einengenden Annahmen der klassischen Psychoanalyse gekennzeichnet.<sup>286</sup>

Wenn das Ich in Beziehung zu seiner fördernden Umwelt in seiner gleichzeitig triebstrukturierten wie sozial gerichteten Befindlichkeit gestört ist, entwickeln sich Impulse und Ausgangsdispositionen für ein Handeln, das von seiner strukturellen Ungleichgewichtigkeit her, nämlich entweder dem Drang zur Unterwerfung der sozialen Umgebung unter das Selbst, oder Regression, antisozial ist, und somit die Prognose in sich trägt, zum abweichenden Verhalten zu werden. Der Zusammenhang von antisozialer Tendenz und anomischer sozialer Umwelt bildet dabei nur die Ausgangs- und Hintergrundstruktur für abweichendes Verhalten. Das Verhalten selbst konstituiert sich erst in typischen Interaktionen im Kontext von Definitions- und Aneignungsprozessen, denn die entsprechenden Konstellationen sozialen Handelns sind letztlich ausschlaggebend, ob und wann abweichendes Verhalten eintritt.<sup>287</sup> Zunächst einmal ist auf Seiten des Individuums ein Antrieb wahrnehmbar, in kritischen sozialen und biografischen Konstellationen, in denen die eigenen Handlungsressourcen nicht mehr ausreichen, überhaupt psychosoziale Handlungsfähigkeit zu erlangen oder zu erhalten. Dabei kann es zu einer Nicht-Beachtung von Normen kommen, die – um der Handlungsfähigkeit willen – subsidiär werden.

Das Streben nach Handlungsfähigkeit aus der Störung der Selbstbefindlichkeit angesichts des Überfordertseins in kritischen Situationen und Normkonformität können also auseinanderfallen. Dieses auch als "Normalisierungshandeln" bezeichnete Verhalten markiert die Bruchstelle von Konformität zur Abweichung.

Zunächst einmal handelt es sich also um den Versuch, einen Prozess der (konstruktiven) Anpassung in Gang zu setzen, den Lazarus<sup>288</sup> schon 1974 mit *Coping* bezeichnete.

---

<sup>284</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 45-51

<sup>285</sup> vgl. Winnicott, 1983, S. 234

<sup>286</sup> vgl. Olbrich, 1985, S. 9

<sup>287</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 52

## 2.1 Coping

Der Coping-Prozess beginnt nach Lazarus immer dann, wenn ein Individuum gewahrt wird, dass Anforderungen, denen es sich gegenübersteht, für sein Wohlergehen hoch bedeutsam sind (d.h., wenn es sich einer Situation der Gefährdung und Bedrohung oder der Herausforderung stellt), wenn seine adaptiven Ressourcen stark beansprucht oder überfordert werden.

Die *primary appraisal* ist der erste Teil des Coping-Prozesses. Dies ist ein kognitiver Prozess, der affektive Bewertungskomponenten einschließt. Auch affektive Prozesse sind nach Lazarus kognitiv vermittelt.

Die *secondary appraisal* beinhaltet dann das Abschätzen von Ressourcen (in der eigenen Person, in der Umwelt) zur Bewältigung der Bedrohung/Herausforderung. Hier werden auch Reaktionsalternativen bedacht. Die *secondary appraisal* stellt eine Beziehung zwischen Anforderung, Mitteln zu ihrer Bewältigung und erwartetem Ausgang der geplanten Aktion her. Ihr kann sich ein weiterer kognitiver Prozess anschließen, in dem das Individuum die belastende Situation auf Grund vorausgesehener Effekte oder auf Grund weiterer Informationen bzw. anderer Strukturierungen der personenspezifischen und situativen Komponenten neu einschätzt (*tertiary appraisal*).

Die beschriebenen Formen der Einschätzung treten nicht streng getrennt voneinander auf, sie können ineinander übergehen und beeinflussen sich gegenseitig. So kann die Einschätzung von Handlungskonsequenzen auf die Beurteilung des Ausmaßes der Bedrohlichkeit bzw. der Herausforderung zurückwirken.

In jedem Fall spielt sich der Coping-Prozess auf kognitiver Ebene ab; die *kognitiven Repräsentationen* bilden die entscheidende Realität für die Analyse der Adaptionen, auf dieser Ebene begegnen sich Variablen der Person sowie Variablen der Umgebung. Ausdrücklich spricht Lazarus hier von einer Einheit, welche die Transaktive zwischen Person und Umgebung in der Form kognitiver Prozesse ausdrückt.<sup>289</sup>

Coping setzt jeweils dann ein, wenn habitualisierte Verhaltensprogramme nicht mehr greifen und richtet sich dabei nicht nur auf Bewältigung, sondern auch auf die Weiterentwicklung von Verhaltensprogrammen.

Das Ergebnis eines Coping-Prozesses kann sich als eine Aktion darstellen, die auf die Behebung einer Belastung, die Lösung einer Entwicklungsaufgabe oder die Weiterentwicklung individuumspezifischer Verhaltensprogramme zielt. Der Coping-Prozess kann auch emotionale Konsequenzen haben, indem er z.B. auf Erleichterung des Ertragens eines Konfliktes oder einer nicht lösbaren Aufgabenstellung hinausläuft.

Der Bewältigung einer aktuellen Herausforderung oder Belastung kommt – gerade im Jugendalter – im Hinblick auf produktive Anpassung besondere Bedeutung zu.

---

<sup>288</sup> vgl. Philipp, 1981, fußend auf Lazarus / Averill / Opton, 1974, S. 47-68; 307

<sup>289</sup> vgl. Lazarus, 1974, S. 307

Jugendliche haben (zumeist) das Stadium der formalen Denkopoperationen erreicht. Damit können sie das ganze Spektrum der primären, sekundären und tertiären kognitiven Bewertung voll ausnutzen. Vor allem kommen die formalen Denkopoperationen wohl der *secondary appraisal*, der Hochrechnung von Effekten des Einsatzes individuumspezifischer und sozialer Ressourcen zum Zwecke der Erreichung eines angestrebten Zieles, zu Gute.

Im Jugendalter wird auch eine Voraussetzung des Coping besonders evident: die Offenheit bzw. Nicht-Festgelegtheit dieses Entwicklungsabschnittes. Die raschen und auf mehreren Verhaltensebenen auftretenden Veränderungen lassen habitualisierte Verhaltensprogramme, die in der Kindheit erworben wurden, zurücktreten. Weiterentwicklung kann ebenso wie temporäre oder länger dauernde Störung einsetzen. Eine intensivere Dynamisierung des Verhaltens als in der davor liegenden Entwicklungsperiode ist feststellbar und, obwohl kognitiv orientierte Psychologen es nicht explizit hervorheben, erinnert dies doch auch an die Dynamisierung, die Psychoanalytiker beschreiben, wenn sie vom Aufbrechen psychodynamischer und psycho-sozialer Kräfte sprechen.<sup>290</sup>

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben beschreibt die Existenz von spezifischen Aufgaben in *jeder* Lebensphase, besonders aber eben auch im Jugendalter.<sup>291</sup>

Entwicklungsaufgaben haben danach immer einen ontogenetischen Bezug, d.h. sie beginnen und werden in einer bestimmten Lebensphase abgeschlossen. Sie gelten als Fixpunkte und stellen Meilensteine in der Entwicklung des Übergangs vom Kind zum Jugendlichen dar.

Nach Dreher und Dreher können folgende Entwicklungsaufgaben als universell für das Jugendalter gesehen werden:

### Universelle Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter<sup>292</sup>

Universelle Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter	
- Körper:	Akzeptanz der eigenen körperlichen Veränderung und Erscheinung
- Peers:	Aufbau des Freundeskreises
- Intimität:	Aufbau einer intimen Beziehung
- Ablösung:	Unabhängigkeit von den Eltern
- Beruf:	Schaffen beruflicher Ziele
- Familie / Partner:	Entwicklung von Vorstellungen über Familie und Partnerschaft
- Rolle:	Aneignung eines gesellschaftlich akzeptierten Verhaltens
- Selbst:	Entstehung eigener Werte und Normen
- Zukunft	Entwicklung einer Zukunftsperspektive

Abbildg. 27: Universelle Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter

<sup>290</sup> vgl. Olbrich, 1985, S. 14

<sup>291</sup> vgl. Oerter, 1995, S. 84-127

<sup>292</sup> vgl. Dreher / Dreher, 1985, S. 59

Neben körperlichen Veränderungen zeichnet sich die frühe Adoleszenz durch gravierende Veränderungen im sozialen System aus.

Durch die beginnende emotionale Ablösung von Elternhaus und einer damit einhergehenden Einbindung in das System Gleichaltriger wird die Peergruppe als neuer Möglichkeitsraum erlebt. Das Verhältnis zu Eltern und Peers muss dabei als interdependent betrachtet werden, dass sich komplementär ergänzt oder wechselseitig unterstützt.<sup>293</sup>

Da Peergruppen besser als Erwachsene Momente der Gleichheit und Souveränität gewährleisten, darf ihre Funktion in der Entwicklung von Jugendlichen nicht unterschätzt werden.<sup>294</sup> Sie dient der Orientierung und Stabilisierung und trägt zur Selbst – (Ich-) Entwicklung bei.

## 2.2 Entwicklungsaufgaben und Devianz

Die Integration des Entwicklungsaufgabenkonzeptes<sup>295</sup> in Forschungen zur Devianz hat eine Tradition,<sup>296</sup> aus deren Perspektive deviante Verhaltensweisen als "Requisit einer aktiven, zielgerichteten Befriedigung unterschiedlicher entwicklungsbezogener Bedürfnisse durch die Heranwachsenden selbst"<sup>297</sup> verstanden werden kann. So kann der Einstieg in deviantes Verhalten als Begleiterscheinung des Versuchs begriffen werden, entwicklungsbedingte Anforderungen, Orientierungsprobleme und Unsicherheiten zu bewältigen, womit nach Hurrelmann<sup>298</sup> das Phänomen der Devianz im Jugendalter fast als "normal" gilt, denn sehr viele Jugendliche zeigen deviante Verhaltensweisen, die im frühen Erwachsenenalter wieder nachlassen. Deviante Verhaltensweisen können auf diese Weise Funktionen erfüllen, deren Inhalt "eine Auseinandersetzung mit phasenspezifischen Konflikt-, Verständigungs- und Sinngebungsproblemen" ist.

Sie können genutzt werden als:

- demonstrative Vorwegnahme des Erwachsenenalters
- bewusste Verletzung elterlicher Kontrollvorstellungen
- Ausdrucksmittel für sozialen Protest
- Suche nach Erfahrungen und Erlebnissen

---

<sup>293</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 40 f

<sup>294</sup> vgl. Krappmann, 1993, S. 119-129

<sup>295</sup> Havighurst nahm bereits 1948 eine Definition der "Entwicklungsaufgabe" vor: "Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben führt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt... Die Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Gruppe haben ihren Ursprung in drei Quellen: (1) körperliche Entwicklung, (2) kultureller Druck (die Erwartungen der Gesellschaft), und (3) individuelle Wünsche und Werte". Vgl. Havighurst, 1956, S. 215

<sup>296</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 40 f; Silbereisen, 1990, S.1-18; Franzkowiak, 1987, S. 63-84

<sup>297</sup> vgl. Franzkowiak, 1987, S. 70

<sup>298</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 40 f

- Kompensation von Verdruss und Langeweile
- Suche nach neuen Zugangsmöglichkeiten zu Freundesgruppen
- Teilhabe an subkulturellen Lebensstilen
- Ohnmachtsreaktion bei Konflikten
- Kompensation bei Leistungsversagen
- Notfallreaktion auf Entwicklungsstörungen.<sup>299</sup>

Devianz ist somit in der Übergangsphase vom Kind zum Jugendlichen ein realer oder symbolischer Zugang zu den Privilegien des Erwachsenenalters.<sup>300</sup> Damit stellt sie aber ein diskontinuierliches Phänomen dar und kann als ein Anpassungsversuch einer ansonsten intellektuell und sozial normalen Teilpopulation an die spezifische Situation des Jugendalters gesehen werden, die als kritische Phase im Lebensalter eines jeden Menschen erscheint.<sup>301</sup>

### 3.3 Coping und Entwicklung

Die Fokussierung des Coping - Ansatzes auf das Geschehen der konstruktiven Auseinandersetzung nimmt den Akzent vom Stressor oder der Krise und setzt ihn auf das Umgehen mit den belastenden oder herausfordernden Anforderungen. Im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen damit weniger die belastenden oder konflikthafter Veränderungen des Jugendalters, wie etwa die somatischen Veränderungen der geschlechtlichen Reifung, des arrhythmischen Körperwachstums, die von der Psychoanalyse beschriebenen Veränderungen des Wiederaufbrechens der ödipalen Konflikte, auch nicht die sozialen Veränderungen der Lösung aus dem Elternhaus und des Hineinwachsens in die peer-group, nicht die kognitiven Veränderungen und die Neukonzeptualisierung des Selbstbildes der Person. All diese Veränderungen werden zwar gesehen, jedoch unter dem Aspekt, dass es möglich ist, mit ihnen umzugehen, dass sie Anstoß zu produktiver Adaption und Weiterentwicklung sind. Diese Prozesse treten in den Vordergrund.<sup>302</sup>

Damit ist Coping nicht mehr eine einfache Reaktion auf ein Ereignis, das geschehen ist, sondern eine aktive Kraft beim Prüfen dessen, was geschieht und dessen, was geschehen wird. Der Jugendliche verfügt über die Potentiale zur aktiven Mitgestaltung seiner eigenen Entwicklung. Allerdings gilt dies nicht für jeden Jugendlichen und auch nicht für jedes Ausmaß der Problembelastung. So kann eine ausgesprochene *Überlastung* mit Problemen auch zum Rückzug und zur Meidung aktiver Problembewältigung führen, so dass bei besonders problembelasteten Jugendlichen auch eine fatalistische Haltung und vorschnelle Neigung, eigene Grenzen zu akzeptieren und Kompromisse

---

<sup>299</sup> vgl. Hurrelmann / Bründel, 1997, S. 41-44

<sup>300</sup> vgl. Oerter / Montada, 1995, S. 1024 ff

<sup>301</sup> vgl. Marx, 2001, S. 24

<sup>302</sup> vgl. Olbrich, 1985, S. 20



zu schließen sowie das Sich-Nicht-Einlassen auf Hilfestellung von außen beobachtbar ist.<sup>303</sup>

Als Prinzip der Vermittlung und Stärkung von Coping-Fertigkeiten wurden von Meichenbaum 1977<sup>304</sup> benannt:

a) Information

Es ist hilfreich, darüber zu informieren, welche Rolle Kognitionen beim Entstehen von (Entwicklungs-)Problemen spielen. Selbstabwertende Gedanken und unkritische Übernahme von Stereotypisierungen, das Abwerten von Strategien und andere Kognitionen können Anpassungsprobleme mit sich bringen.

b) Überprüfung und Rückmeldung

Das selbstständige Überwachen negativer oder maladaptiver Aussagen über sich und über das eigene Verhalten kann Quellen der Ineffizienz eigener Bewältigungen aufzeigen.

c) Unterweisung im Erarbeiten von Programmen der Problembewältigung

Grundlegende Strategien der Problemlösung (etwa Problemdefinition, Antizipation von Konsequenzen, bewertende Rückmeldungen etc.) sollen vermittelt werden. Diese Strategien des Problemlösens weisen Ähnlichkeiten mit der primary, secondary und tertiary appraisal von Lazarus auf.

d) Sensibilisierung für Verhaltensmodelle

Verhaltensmodelle sollen genutzt werden und Aussagen sollen eingeübt werden, welche die eigene Effizienz prüfen und bestätigen; Aufmerksamkeitszentrierung und positive Selbstbewertung sollen verstärkt werden.

e) Nutzung erfolgreicher Bewältigungsstrategien als hilfreiche Techniken

Ein einfaches Training spezifischer Bewältigungsstrategien ist oft hilfreich. Stufenweise schwerer werdende Aufgabenstellungen erleichtern das Erreichen immer höher gesteckter Ziele.

Diese Prinzipien beziehen sich sowohl auf das Arbeiten im Therapiebereich, auf den schulischen Bereich, auf den kognitiven Bereich sowie auch auf den weiter gefassten Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der allgemeinen Pädagogik. Das in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit entwickelte Konzept des Bewältigungs-/ Normalisierungshandelns<sup>305</sup> geht auf den Coping Ansatz von Lazarus zurück. Es bildet die Klammer in der Betrachtung von Selbst-Befindlichkeit und abweichendem Verhalten, von antisozialer Tendenz und Normalisierungshandeln, von Mertons sozialstrukturzentriertem Konzept (sozialstrukturelle Anomietheorie) und seiner subjekt- und handlungstheoretischen Entsprechung (Subjekttheorie des Handelns).<sup>306</sup>

---

<sup>303</sup> vgl. Olbrich, 1985, S. 20

<sup>304</sup> vgl. Meichenbaum, 1977, zitiert in: Olbrich, 1985, S. 15

<sup>305</sup> vgl. Böhnisch, 1997; Brüderl, 1988

<sup>306</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 52 f

### 3. Pädagogische Theorien

"Für das pädagogische Verstehen von abweichendem Verhalten gilt, dass dieses solchermaßen öffentlich etikettierte und sanktionierte Verhalten in seinem Kern auch als Bewältigungsverhalten, als subjektives Streben nach situativer und biographischer Handlungsfähigkeit und psychosozialer Balance in kritischen Lebenssituationen und -konstellationen erkannt wird."<sup>307</sup>

Nach Böhnisch kann sich der bewältigungstheoretische Ansatz einer Pädagogik abweichenden Verhaltens nicht damit begnügen, die Erklärungsmuster der Soziologie und Psychologie/Psychoanalyse einfach anzuwenden. Vielmehr müssen sie sozialisations- und bewältigungstheoretisch reformiert und damit aus ihrer intradisziplinären Systematik herausgeholt werden. Der Soziologie schreibt Böhnisch das Verdienst zu, die Sicht auf abweichendes Verhalten entkriminalisiert, gesellschaftlich rückgebunden und relativiert zu haben: So, wie die moderne Industriegesellschaft strukturiert ist, provoziert und produziert sie abweichendes Verhalten. Gleichzeitig sind soziologische Theorien abweichenden Verhaltens hinsichtlich der betroffenen Subjekte strukturell starr und unvermittelt.<sup>308</sup> Sie lassen den Eindruck entstehen, es handele sich bei den Subjekten eher um passiv reagierende, denn um eigensinnig handelnde Menschen. Dennoch konstatiert Böhnisch in den letzten beiden Jahrzehnten eine (sozial-) pädagogisch inspirierte Revision der soziologischen Theorien, während die Pädagogik selbst zuvor mit der von ihr eingeleiteten "unbedingten" Versozialwissenschaftlichung der Erziehungswissenschaften keine eigenständigen Akzente setzen konnte.

In der Psychologie sieht er dort, wo psychoanalytische Ansätze ihren sozialen und gesellschaftsstrukturellen Ansatz herstellen, eine Verbindung zum Bewältigungsansatz im Horizont einer kritischen Theorie und damit eine Chance der strukturtheoretischen Öffnung der pädagogischen Devianzdiskussion für die heutige individualisierte Gesellschaft in ihrer wertambivalenten Pluralität.

Der pädagogische Zugang kann abweichendes Verhalten von den Subjekten her aufschließen: Grundprinzipien der pädagogischen Diagnostik und Intervention sollen danach den pädagogischen Blick auf abweichendes Verhalten so schärfen, dass es in seinem subjektiven Kern als Bewältigungsverhalten erkannt wird, als Ausdruck des Selbst, den es gilt wertschöpfend und unterstützend zu vermitteln.

Als Grundmodell für das "Bewältigungsgesetz" dient das zuvor beschriebene Coping-Konzept. Ausgehend von den Erkenntnissen der Stressforschung, dass bei leibseelischen Belastungen und Störungen des Wohlbefindens, die auf den Menschen einwirken, aber von ihm *nicht* rational durchschaubar und kalkulierbar sind, der Körper von sich aus reagiert, um wieder in ein homöostatisches Gleichgewicht zu kommen, ergibt

---

<sup>307</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 11

<sup>308</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 11 f

sich im Transfer in den Bereich des Psychosozialen, dass auch dort die unbewusste Steuerungsdimension abweichenden Verhaltens lokalisiert werden kann, warum Menschen normwidrig handeln und dabei kein entsprechendes Unrechtsbewusstsein haben, oder dieses neutralisiert ist, oder sie sogar Wohlbefinden oder Lust dabei entwickeln.

Denn analog der körperlichen Stressbewältigung, die folgerichtig in das Anstreben von Gesundheit gerichtet sein müsste, aber sich oft ihren Weg in Krankheit, Hyperaktivität, Depression etc. sucht, zielt auch die psychosoziale Stressbewältigung nicht notwendigerweise auf soziale Harmonie sondern gerade auf Handlungsfähigkeit um jeden Preis – also auch auf Kosten der Norm.

Der Schlüssel zum Verstehen dieser Vorgänge liegt nach Böhnisch im Wirken jener homöostatischen Kraft, die im Falle des Stresszustandes durch den biophysischen Mechanismus, in der Dimension der psychosozialen Befindlichkeit durch das im kritischen Ereignis freigesetzte, sozial gerichtete Trieb-Selbst ausgelöst wird. Beides sind Vorgänge, die vom Einzelnen nicht kontrollierbar sind und zudem ineinander übergehen. Problembelastete Kinder und Jugendliche sind in der Regel auch gestresste Kinder und Jugendliche. Wenn die eigenen psychosozialen Ressourcen versagen, übernehmen die tiefenpsychischen und triebbesetzten Strebungen das Kommando.

Im Bereich des Selbst überformt dann der in kritischen Situationen freigesetzte Selbsterhaltungs- und Selbstbehauptungstrieb die biografisch mehr oder weniger entwickelte Selbstkontrolle. Die über die Gewalttat oder das Delikt erreichte Selbstbehauptung verschmilzt mit einer damit einhergehenden biophysischen Auflösung des Stresszustandes. Wohlbefinden trotz Normverstoßes ist dann immer wieder das frappierende – im Falle des Gewalthandelns besonders erschreckende – Resultat.<sup>309</sup> Die triebgedrängte Selbstbehauptung ist eng mit der Dimension des Selbstwertes und der Selbstwertschöpfung verknüpft. Die Erfahrung des Subjekts, dass Anerkennung ihm nicht nur zu Teil wird auf Grund sozialer Anpassung, sondern auch – und vielleicht sogar vor Allem – dadurch, dass es das, was aus ihm selbst kommt als eigenen Wert erfahren kann *und* sozial bestätigt wird, muss so zum Bindeglied zwischen Diagnose und Intervention werden.

### 3.1 Geschlechtstypische Muster der Problembewältigung

Offenbar haben beide Geschlechter spezifische und typische Stile des Ausdrucks für soziale und psychische Belastungen, die persönlichkeitsdynamisch einen gleichen Stellenwert haben. Der männliche Stil kennt mehr nach außen agierende Verhaltensweisen, der weibliche Stil ist stärker innengerichtet.

Dies findet Niederschlag in den spezifischen psychosomatischen Krankheitsbildern wie Depression, Magersucht und versuchter Selbstmord als "typisch Weibliche".

---

<sup>309</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S.100

Möglicherweise bilden genetische Faktoren den Hintergrund dafür, dass junge Frauen mehr über psychische, soziale und somatische Symptome berichten als junge Männer. Aber mit den genetischen Anlagen ist keine Determination des späteren Verhaltens erfolgt.<sup>310</sup> Die Reaktionen der sozialen Umwelt (Eltern, Institutionen, Gleichaltrige) die Einschätzung der Gesellschaft und Öffentlichkeit insgesamt, bilden während des gesamten Lebenslaufs den Kontext für die Entwicklung der persönlichen Anlagen. Die biologisch angelegten Unterschiede werden sozial interpretiert und überformt, so dass es für einen jungen Mann oder eine junge Frau gar nicht möglich ist, zwischen den eigenen Anlagen und Merkmalen und den oft sehr fest gefügten Erwartungen der Umwelt an die eigenen Merkmale und Verhaltensweisen zu unterscheiden.<sup>311</sup>

Männer werden in unserem Kulturkreis in ihrer Geschlechtsrolle als normal und gesund angesehen, wenn sie Unabhängigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Rationalität zeigen. Ihnen werden außerhäusliche Erwerbstätigkeiten zugesprochen. Das traditionelle Stereotyp der Männerrolle ermuntert nicht zum Eingestehen einer Schwäche, sondern bestärkt Männer eher darin, auch bei der Empfindung von Belastungen und Problemen Verdrängungsmechanismen einzusetzen und nach außen nicht erkennbar werden zu lassen, dass man Schwierigkeiten hat.<sup>312</sup> Jungen und Männer sind in ihrem antisozialen Verhalten und ihren abweichenden Verhaltensantrieben stärker nach außen gerichtet und wenden als geschlechtstypisches Muster Formen der Rationalisierung, Neutralisierung und Abstraktion an.<sup>313</sup>

Frauen werden in unserem Kulturkreis als normal und gesund angesehen, wenn sie Charakteristiken wie Wärme, emotionale Ausdrucksfähigkeit, Sensibilität für soziale und menschliche Beziehungen und psychische Anlehnungsbereitschaft zeigen. Für Mädchen hat sich erst in den letzten zwei Jahrzehnten allmählich das Verhaltensmuster durchgesetzt, genauso wie Jungen eine lange schulische Ausbildung zu durchlaufen.<sup>314</sup> Noch ist dieses Muster aber keineswegs selbstverständlich, zumindest ist es stark milieuabhängig.<sup>315</sup>

Mädchen sind in ihrer subjektiven Planung unsicherer, ob sie im Anschluss an die schulische Ausbildung eine anspruchsvolle Berufslaufbahn einschlagen sollen. In der Phase nach der Pubertät, in der Mädchen seelisch und körperlich spürbar auf ihre Geschlechtsrolle festgelegt werden und beginnen müssen, sich mit ihr zu identifizieren, geraten sie in eine Definitions- und Sinngebungsproblematik hinein, aus der es keinen einfachen Ausweg gibt. Gelingende oder gelungene Vorbilder und Unterstützung bilden eher die Ausnahme als die Regel. Hier könnte die entscheidende Ursache dafür

<sup>310</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 222 f

<sup>311</sup> vgl. Tillmann, 1992

<sup>312</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 223-225

<sup>313</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 181; von Abstraktion als strukturierendem Muster devianten

Bewältigungsverhaltens wird dann gesprochen, wenn der Täter seinem Opfer gegenüber nicht nur gefühllos ist, sondern überhaupt keine empathische Beziehung herzustellen vermag.

<sup>314</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 223-225

liegen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen das höhere Maß an psychischen und somatischen Belastungssymptomen zeigen und sensibler und selbstkritischer auf Anforderungen reagieren.<sup>316</sup> Dabei haben sie jedoch die größere Bereitschaft, sich bei persönlichen Problemen Hilfe von Fachleuten (Ärzte, Psychologen etc.) zu holen. Für Mädchen und Frauen ist es akzeptabler, Schwächen, Unsicherheiten und auch Krankheiten einzugestehen, und Hilfe zu suchen.<sup>317</sup> Vermutlich geht aber die höhere Bereitschaft von Mädchen und Frauen, eigene Probleme als solche sich selbst gegenüber und anderen zu zeigen, mit einem höheren Ausmaß an Leidensempfindung und Krankheitsgefühl einher.

"Trotz aller emanzipatorischen und egalitären Tendenzen, die in vielen Lebensbereichen zu beobachten sind, und die traditionelle Rollenmuster für Männer und Frauen allmählich abtragen, befindet sich zumindest die heutige Generation von Mädchen in einer spannungsreichen Phase der eigenen Entwicklung, weil sie vor die Ambivalenz der Wahl gestellt wird, ob sie sich auf die klassische Frauenrolle oder auf die – bisher den Männern vorbehaltenen – Berufsrolle vorbereiten soll. In diesem Dilemma liegen vermutlich viele der Quellen für innere Verunsicherung, für Gefühle der Hilflosigkeit und Ansätze der Mutlosigkeit und Depression. Die gegenwärtige Generation von weiblichen Jugendlichen erlebt eine starke gesellschaftliche und kulturelle Umbruchphase, die mit der beschriebenen Individualisierung sozialer Bindungen und Strukturen zusammenhängt."<sup>318</sup>

Es zeigt sich, dass Mädchen und junge Frauen auf ihr antisoziales Verhalten und ihre abweichenden Verhaltensantriebe mit dem ihnen eigenen nach innen gerichteten Bewältigungsmuster der Schuldübernahme reagieren, und/oder Rationalisierungen und Neutralisierungen, d.h. Tatrechtfertigungen, herstellen, welche die Tat in weibliche Sorge um das Wohl der eigenen Familie einbetten.<sup>319</sup>

Durch das Vorrücken von jungen Frauen und Mädchen in frühere Männerdomänen, insbesondere in das Berufsleben, fühlen sich wiederum viele männliche Jugendliche verunsichert. Zu verändertem Rollenverhalten von Frauen kommen auf die Männerrolle analoge Anpassungszwänge zu: Der Rückgriff auf aggressive Formen der Spannungsregulierung und auf Drogenkonsum kann deshalb auch als eine "typisch männliche" Reaktionsform der Hilflosigkeit gewertet werden.<sup>320</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass psychosozialer Stress immer dann entsteht, wenn die erlernten sozialen Rollen mit ihrem jeweiligen Verhaltensrepertoire nicht ausreichen, um eine bestimmte Situation zu bewältigen; wenn die eigenen Verhaltensmöglichkeiten nicht mit den erwarteten Verhaltensmustern übereinstimmen;

---

<sup>315</sup> vgl. Kapitel 5

<sup>316</sup> vgl. Hurrelmanns Untersuchungen dazu, 1999, S. 221

<sup>317</sup> vgl. Hurrelmann, 1988

<sup>318</sup> vgl. Hurrelmann, 1999, S. 225

<sup>319</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 181

<sup>320</sup> vgl. Böhnisch / Winter, 1994, S. 128

wenn ein junger Mann oder eine junge Frau mit den eigenen Verhaltenweisen und Persönlichkeitscharakteristiken von den Geschlechtsstereotypen abweicht.

Die Bewältigung solcher Stresssituationen kann als geschlechtstypisch bezeichnet werden.<sup>321</sup>

### 3.2 Grundannahmen für Pädagogische Interventionen

"So wie die diagnostischen Zugänge der Pädagogik zu abweichendem Verhalten letztlich immer wieder auf den Grund der Selbstbehauptung und der daraus entspringenden Bewältigungsversuche stoßen, muß entsprechend die pädagogische Intervention ihren Zugang zum Selbst suchen. Selbstwertschöpfung und -stärkung ist somit das A und O aller pädagogischen Bemühungen im Umgang mit Devianz."<sup>322</sup>

Folgende Leitlinie hält Böhnisch für den Umgang mit (devianten) Jugendlichen für den Pädagogen als unerlässlich:

- Das *Verstehen* des abweichenden Verhaltens von Jugendlichen und die deutliche Kenntlichmachung desselben;
- die *Akzeptanz* der subjektiven Bedeutung von Devianz *ohne* Billigung derselben;
- den Aufbau eines *vertrauensbildenden Milieus* ("fördernde Umgebung" bei Winnicott) und einer *vertrauensvollen Beziehung* zu den Jugendlichen;
- die Suche des Zugangs zum Jugendlichen über das *emotionale Selbst und nicht über das Delikt*; keine Etikettierung auf rational-kognitiver Bewertungsgrundlage;
- das Aufzeigen des *Standpunktes* des Pädagogen einschließlich der Grenzziehung;
- das Schaffen *funktionaler Äquivalente*, d.h. solcher Angebote, die Selbstwerterlebnisse und Gefühle des Wohlbefindens schaffen, solcher Merkmale also, die zuvor im abweichenden Verhalten gesucht wurden.

Wie diese Grundannahmen operationalisiert werden können, bzw. wie die Schaffung funktionaler Äquivalente aussehen könnte, soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

## 4. Zusammenfassung

Das Anliegen dieses Kapitels war es, die Bedeutung von konstruktiver Auseinandersetzung in der Entwicklung von Jugendlichen herauszuarbeiten.

"Niemand kann sich wohl fühlen", wenn seine Bedürfnisse mit den gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Mitteln nicht in Einklang zu bringen sind. Die von Durkheim konstatierte Störung des Wohlbefindens, die er soziologisch rückgebunden wissen wollte an den theoretischen Zugang zum Verhalten von Subjekten im sozialen Geschehen, in dem soziale Strukturen Motivationen und Verhalten von Menschen produ-

<sup>321</sup> vgl. Böhnisch, 1999 a, S. 203

<sup>322</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 182 f

zieren, kann im Anschluss an psychologische Theorien heute mit dem Stressbegriff umschrieben werden. Anomische Sozialkonstellationen können psychosomatische Stresszustände auslösen. Unwohlsein bedeutet dann, dass sich das Individuum aus dem psychologischen Gleichgewicht gebracht sieht – ein Zustand, der Bewältigungsreaktionen (Coping) auslöst, die in soziales Bewältigungshandeln münden. Die soziale Dimension des Coping erwächst schließlich daraus, dass das Individuum seine soziale Handlungsfähigkeit bedroht sieht. Handlungstheoretisch formuliert kann also abweichendes Verhalten dann entstehen, wenn die in kritischen Situationen gefährdete Handlungsfähigkeit durch abweichendes Verhalten wieder hergestellt werden soll, auch wenn dieses Verhalten geltende Normen oder Regeln verletzt. Das so inszenierte Verhalten kann an anomische Konstellationen in der Sozialstruktur rückgebunden sein, erhält aber seine subjektive, psychosoziale, charakteristische Dynamik erst durch die auslösende Situation, die Antriebe des Individuums und die Reaktion der sozialen Umwelt.<sup>323</sup>

In der Geschichte ist aber auch seit der Aufklärung die Auffassung lebendig geblieben, dass Jugendliche ihren Lebensplan selbst bestimmen können und müssen. Jugend wird dort noch als das Mutationspotential der Gesellschaft gesehen, wenn auch nicht die Krisenhaftigkeit dieses Entwicklungsabschnittes geleugnet wird. Entwicklungspsychologische Theorien des Jugendalters haben beschrieben, dass die Auseinandersetzungen mit den somatischen, sozialen und psychischen Veränderungen der Adoleszenz zur Weiterentwicklung beitragen. Eine produktive und konstruktive Form der Verarbeitung von neuen und krisenhaften Anforderungen wird mit den Kapazitäten, über die der Jugendliche im affektiven, im emotionalen, aber auch im kognitiven Bereich verfügen kann, so durchaus möglich.<sup>324</sup>

In den Medien, in öffentlicher, politischer, schulischer und privater Diskussion wird heute dazu tendiert, abweichendes Verhalten vorrangig als Entwicklungsrisiko oder als Störung herauszustellen. Der Aspekt, dass Jugendliche eine gelingende, produktive Auseinandersetzung mit den an sie gestellten Anforderungen versuchen könnten, in dem sie zunächst "abweichen", bleibt oftmals (vollends) auf der Strecke. Die Entwicklung von Strategien der Auseinandersetzung beim Subjekt/Individuum zu fördern und zu fordern, die Verbindung von Struktur und Handeln herzustellen im pädagogischen Handeln, das zur Lebensbewältigung, aber auch zur Krisenintervention von und bei Jugendlichen "hilft", sind vor diesem Hintergrund sozialpädagogische Grundprinzipien, die Entstrukturierungs-, Individualisierungs- und Transformationsprozesse empathisch und reflexiv begleiten sollten.

---

<sup>323</sup> vgl. Böhnisch, 2001, S. 52-59

<sup>324</sup> vgl. Olbrich, 1985, S. 27

## Kapitel 3: Erlebnispädagogik

### I. Zur Klärung des Begriffs

Es wäre schön, ein Kapitel über "Erlebnispädagogik" mit einer Begriffsdefinition beginnen zu können. Genau dies erweist sich jedoch als schwierig, denn der Begriff der Erlebnispädagogik ist nicht eindeutig definiert und wird in der pädagogischen Literatur eher schillernd beschrieben. In den gängigen sozialpädagogischen Handbüchern<sup>325</sup> finden sich Ausführungen zur Geschichte der Erlebnispädagogik oder metatheoretische Überlegungen zum Lernen an sich, aber keine begriffliche Definition. Betrachten wir folgenden Versuch:

"Erlebnispädagogik, auch teilweise mit einer Abenteuerpädagogik identisch, geht bei Kindern und Jugendlichen mit gestörtem Sozialverhalten davon aus, daß gemeinsame Erlebnisse in der Gruppe, wie längere Fahrten, Reisen, sportliche Betätigung oder Werken in Gruppen das Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen des jungen Klientels festigen und stärken können.

Mädchen und Frauen (aber auch Knaben und Männer) aus sozial benachteiligten Schichten, soziale Randgruppen können über positiv definierte Erlebnisse und Erfolge Selbstwertgefühl entwickeln. Die Betroffenen sollen mit Hilfe einer Erlebnispädagogik lernen, Empfindungen, Gefühle von Schwäche, Machtlosigkeit und Angst zu überwinden. Leichtere Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen können durch Einwirkungen im Rahmen einer längerfristigen erlebnispädagogischen Maßnahme gemildert werden. Als therapeutisches Verfahren kann zielgerichtete, kontrollierte und wissenschaftlich begleitete Erlebnispädagogik einer ambulanten Sozialtherapie zugeordnet werden.<sup>326</sup>

Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser begrifflichen Klärung muss an dieser Stelle unterbleiben. Zumindest wurde der Versuch unternommen, in der gebotenen Kürze eines Wörterbuchs maßgebliche Elemente zusammenzutragen. Deutlich werden aber die Schwierigkeiten, die dem Versuch zu Grunde liegen:

- Das Fehlen einer eindeutigen, konsensfähigen Definition von Erlebnispädagogik drückt sich unter anderem auch darin aus, dass die Träger solcher Maßnahmen eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen benutzen wie (s.o.): Abenteuerpädagogik individualpädagogische oder beziehungsorientierte Ansätze, ganzheitliche Pädagogik,<sup>327</sup> erlebnisorientierte Maßnahmen<sup>328</sup> oder allgemein Projekte (Reise- oder Standort)<sup>329</sup>;

<sup>325</sup> vgl. Sommerfeld, 2001, S. 394; Ziegenspeck, 2000, S. 183-187; Stüwe, 1996, S. 168-170

<sup>326</sup> vgl. Schwendtko, 1995, S. 124 f

<sup>327</sup> vgl. Maaß, 1996, S. 237-259; AIM, 1999, S. 7-187

<sup>328</sup> vgl. Berner / Gruhler, 1995, S. 22-44

<sup>329</sup> vgl. Roeloffs / Reiter, 1990, S. 1-138



- Die Frage nach einer theoretischen Fundierung der Erlebnispädagogik.

Die Geschichte der Erlebnispädagogik speist sich aus sehr unterschiedlichen Quellen; zentraler Begriff im Rahmen aller Ansätze ist der des "Erlebnisses" bzw. "das Erleben."<sup>330</sup>

## 1. Zur Geschichte des "Erlebnisses" bzw. des "Erlebens"

Die Geschichte des Wortes "Erlebnis" ist erst knapp 200 Jahre alt. H.-G. Gadamer schreibt, Erlebnis evoziere Kritik am Rationalismus der Aufklärung.

"Schleiermachers Berufung auf das lebendige Gefühl gegen den kalten Rationalismus der Aufklärung, Schillers Aufruf zur ästhetischen Freiheit gegen den Mechanismus der Gesellschaft, Hegels Entgegensetzung des Lebens (später: des Geistes) gegen die Positivität waren der Vorklang eines Protestes gegen die moderne Industriegesellschaft, der im Anfang unseres Jahrhunderts die Worte Erlebnis und Erleben zu Losungsworten von fast religiösem Klang aufsteigen ließ. Der Aufstand der Jugendbewegung gegen die bürgerliche Bildung und ihre Lebensform stand unter diesem Zeichen. Der Einfluss Friedrich Nietzsches und Henri Bergsons wirkte in dieser Richtung."<sup>331</sup>

Dilthey (1924) hat Erleben als eine Kategorie von Leben im Zusammenhang mit Verstehen in erkenntnissystematischer Absicht in die Pädagogik aufgenommen. Für ihn war das ästhetische Gefühl Ausgangspunkt, Rahmen und Ergebnis des "Einfühlens" in den Gegenstand. Dieses Einfühlen in den Gegenstand bedeutet aber nicht allein, dass das Gefühl durch den Gegenstand hervorgerufen wird, also sich einfach auf ihn richtet, vielmehr dass die emotionale Eindringlichkeit des Individuums gleichsam in den Gegenstand eingeht und ihn verändert. Das emotionale Erleben im ästhetischen Gefühl erfüllt somit eine spezifische Erkenntnisfunktion, die auf der kognitiven Ebene der Bewusstseinstätigkeit ihre Objektivierung in der wechselseitigen Beziehung von Emotionalem und Intellektuellem fand.<sup>332</sup> Waltraut Neubert, einer Schülerin Hermann Nohls, geht es in ihrer Dissertation 1930 darum, den spezifischen Erkenntnisprozess zu beschreiben, der mit dem menschlichen Erleben in unmittelbarer Beziehung steht. Dabei rekonstruiert sie im Erleben des individuellen Zustandes und im Verstehen des in der Außenweltbeziehung objektivierten Geistes jene Wechselbeziehungen, die in der praktischen Hermeneutik als Erkenntniszugang ausgewiesen sind. Erleben realisiert sich demnach als das Innwerden und Inbeziehungtreten von Gegenständen, Situationen und Personen, die sich für das einzelne Individuum als bedeutungsvoll erweisen. Die Erfahrung stellt dann die Summe von Erlebnisanteilen dar; Erfahrung ist das durch

---

<sup>330</sup> Interessant wäre, herauszuarbeiten, ob oder welche kategorialen Unterschiede zwischen "Erlebnis" und "Erleben" bestehen. In der Literatur zur Erlebnispädagogik werden die Begriffe synonym verwendet. Eine klare Ausdifferenzierung der möglicherweise unterschiedlichen Kategorien sprengt den Rahmen dieser Arbeit.

<sup>331</sup> vgl. Gadamer, 1986, S. 69

<sup>332</sup> vgl. Fischer / Ziegenspeck, 2000, S. 234 ff

eigenes Erleben und eigene Anschauung erworbene Wissen.<sup>333</sup>

So wurden Erfahrungen zu geistigen Abbildern der eigenen Anschauung und im eigenen Erleben gewonnen und dadurch schlussendlich zu Erkenntnissen. In der folgenden Übersicht hat Neubert den Erlebnisbegriff Diltheys interpretiert und systematisch dargestellt.

### Erlebnisbegriff von W. Dilthey nach W. Neubert<sup>334</sup>

Kategoriale Gliederung	Inhaltlicher Kontext
<b>1. Unmittelbarkeit des Erlebnisses</b>	Erlebnisse sind unmittelbar, da mit ihnen, im Gegensatz zum denkenden Verstehen, das Leben vom Individuum selbst erfasst wird.
<b>2. Erlebnis als gegliederte Einheit</b>	Das Erlebnis ermöglicht eine solch denkende Aufhellung dadurch, dass es eine gegliederte Einheit darstellt, die als solche sich im gesamten Erlebnisstrom als bedeutsam von anderen Erlebnissen abgrenzt.
<b>3. Erlebnis als mehrseitiges Spannungsgefüge</b>	<p><i>3.1 Totalität:</i> In jedem Erlebnis sind alle geistigen Grundrichtungen wirksam. Es kann in ihm auch, wie in jedem anderen seelischen Akt, die Totalität des Seelenlebens, das Wirken des Ganzen, wollend-fühlend-vorstellenden Menschen nachgewiesen werden. Dabei liegt der Nachdruck auf der entscheidenden mächtigen Mitte: "im Gefühl genossene Lebendigkeit".</p> <p><i>3.2 Subjekt-Objekt-Bezug</i> Zwar ist für das Subjekt das Erlebnis herausgehoben aus dem Gesamtverlauf des seelischen Geschehens durch seine Intensität im Bewusstsein. Zugleich mit dem seelischen Zustand aber ist im persönlichen Erlebnis in Beziehung auf ihn die Gegenständlichkeit der Welt gegeben.</p> <p><i>3.3 Allgemeingültigkeit und Individualität</i> Jeder Mensch erlebt etwa Schmerz und Freude in der gleichen Grundart. Darüber hinaus sind jedem Erlebnis Züge eigen, die durch Rasse und Geschlecht, Gesellschaftsschicht und Beruf, schließlich durch die individuelle Anlage bedingt sind.</p>
<b>4. Historischer Charakter des Erlebnisses</b>	Individualität ist nicht etwas Gegebenes, sondern das Seelenleben bildet eine Entwicklung. Umgekehrt schwingt auch alles je Erlebte im Erlebnis mit, so dass jeder einzelne Bewusstseinsakt in seinem Auftreten und seinem Charakter von diesem ganzen erworbenen seelischen Zusammenhang bedingt ist.
<b>5. Entwicklungsfähigkeit des Erlebnisses</b>	Das Erlebnis lässt sich einmal nach seinen Wurzeln hin verfolgen: Denn hat es auch den Charakter des Plötzlichen, so ist es doch das Ergebnis einer inneren Folge von Seelenzuständen, welche nach ihrem Zusammenhang auf das Erlebnis hindrängen und in ihm Höhepunkt und Abschluss haben.
<b>6. Objektivationsdrang und Erlebnis</b>	Wie alle seelischen Grundfunktionen im Erlebnis ins Spiel treten, so wird auch der ganze seelische Zusammenhang, in den sich unser geistiges Leben gliedert, in ihm durchlaufen. Von der empfindungs-

<sup>333</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 184

<sup>334</sup> vgl. Fischer / Ziegenspeck, 2000, S. 235 ff

	und vorstellungsgemäßen Antwort auf Reize, über die Wertung im Gefühl als dem wichtigsten Teil, stößt das Erlebnis durch bis zum Willensimpuls, der sich dann in der doppelten Form des Ausdrucks oder der Handlung entladen kann.
<b>7. Zusammenhang von Leben – Ausdruck – Verstehen</b>	Die schöpferische Kraft des Erlebnisses begründet schließlich den Zusammenhang von Leben-Ausdruck-Verstehen, infolgedessen nun auch auf dem umgekehrten Weg von außen nach innen in jedem Gebilde, in welchem Erlebnis Gestalt geworden ist, das Schaffende, Wertvolle, Handelnde, Sichausdrückende, Sichobjektivierende im Nacherleben wieder flüssig gemacht werden kann.

Abbildg. 28: Erlebnisbegriff von W. Dilthey nach W. Neubert

Neubert legt einen Schwerpunkt ihrer Betrachtungen auf die Stellung des Individuums im Erkenntnisprozess. Aber sie rekonstruiert den Erlebnisbegriff Diltheys ebenso mit der Intention, wesentliche Eigenschaften des Aufbaus biografischer Konstruktionen mit der menschlichen Erlebnisfähigkeit zu verbinden. Gleichwohl entwickelt sie kaum biografische Veränderungen von Relationen zwischen Gefühl und Intellekt, die sich aber auf Grund der sozialen Reifungsprozesse des Heranwachsenden und der Biografie des emotionalen Selbstaufbaus zwangsläufig ergeben. So reflektiert Neubert produktiv die Unmittelbarkeit und die Merkmalsstruktur im Außenverhältnis intrapsychischer Aktivität unter Konzentration auf den emotionalen Vollzug von Erkenntnis und Erfahrung. Die *kognitive* Seite des erlebenden Subjekts gerät dabei etwas zu kurz. Da sie aber die Dominanz des Emotionalen gegenüber dem Intellektuellen im Kindes- und Jugendalter als gegebene Größe der Pädagogik und Psychologie ansieht, können sich aus ihren Erörterungen weitergehende Schlussfolgerungen zum handlungs- und erlebnisorientierten *Lernen* ergeben.

## 2. Die Erlebnistherapie K. Hahns

Zeitlich parallel zu Neubert erarbeitet Kurt Hahn sein Konzept zur *Erlebnistherapie*. Es kann davon aus gegangen werden, dass weder Hahn Neuberts Arbeiten kannte, noch umgekehrt. Gerade deshalb zeigt vielleicht die Parallelität, dass die "Erlebnisar-mut" im öffentlichen Erziehungswesen jener Zeit dafür sensibilisiert, sich alternativen Konzepten zuzuwenden und "Reformpädagogik" zu entwickeln.

Kurt Hahn jedenfalls entwickelt sein pädagogisches Konzept der *Erlebnistherapie*<sup>335</sup> mit der primären Zielsetzung, einen relevanten und effektiven Beitrag zur Entwicklung von Persönlichkeiten mit umfassenden personalen und interpersonalen Fähigkeiten zu

<sup>335</sup> Ob die heutige Erlebnispädagogik sich eher an die der Lebensphilosophie Bergsons und Diltheys anschließende Reformpädagogik anlehnt, oder nicht doch Kurt Hahn - bereits durch seine begriffliche Absetzung in *Erlebnis therapie* - eher einen existenzphilosophischen Anschluss an Jaspers und Heidegger herstellt, der auch heutigen erlebnispädagogisch intendierten Grenzerfahrungen näher liegt, sei an dieser Stelle nicht ausdiskutiert. Vgl. Fatke 1999, S. 36 ff

leisten. Dabei fokussiert Hahn die Ausarbeitung und Fundierung auf die erlebnispädagogische Schulgestaltung. Er begreift Erziehung als Gegenkraft zu "schädlichen" gesellschaftlichen Prozessen und das Individuum folgerichtig als deren Zielgröße, über die eine "Heilung" der Gesellschaft möglich erscheint. Das dabei von ihm entworfene Idealbild des über Erziehung zu bildenden Individuums ist stark von seiner eigenen Biografie geprägt, die ihn in seiner Studienzeit für sechs Jahre nach Oxford führte. Es orientiert sich an dem dort kennengelernten Ideal einer aristokratischen Elitepersönlichkeit platonischer Provenienz, die sich der Gemeinschaft auf Grund eigener Einsichten, Wertmaßstäbe und Kompetenzen verpflichtet fühlt und sich aus dieser Motivation voll und ganz für sie einsetzt. "Verantwortung" wird so zum Schlüsselbegriff einer auf Mündigkeit zielenden Erziehung<sup>336</sup> ("Character first, intelligence second, knowledge third"<sup>337</sup>).

Dem "Verfall der körperlichen Tauglichkeit, Verfall der Initiative, Verfall der Sorgsamkeit, Verfall der Selbstzucht, Verfall des Erbarmens und Verfall der menschlichen Anteilnahme"<sup>338</sup> soll in der schulischen Charakter- und Willensbildung abgeholfen werden, wobei sittliche und moralische Erziehungsziele, die auf soziales und staatsbürgerliches Engagement gerichtet sind, deutlich mehr Bedeutung beigemessen wird als Lernzielen im Sinne einer Unterrichtsdidaktik. Die Antworten auf die Frage: "Wie kann man Verantwortung lernen bzw. sie durch Erziehung fördern?" gewinnt Hahn durch einfache Negationen, die sich aus seiner Kritik *an* und Diagnose *von* Schule, Kultur und Gesellschaft ableiten lassen:

a) Nicht durch Belehren.

Die Alternative zu Belehren ist *Experimentieren*, d.h. die eigene aktive Auseinandersetzung mit zu lösenden Fragen und die daraus gezogene *Erfahrung*.

b) Nicht durch Passivität ("Spektatoritis") und "Verfall der Eigeninitiative".<sup>339</sup>

Die Alternative dazu ist Aktivität, *Bewährung in Situationen handelnder Problemlösung*.

c) Nicht alleine.

Das Handeln in Gruppen ist notwendiger Bestandteil, *um verantwortlich für die Gemeinschaft* werden zu können. Soziale Kompetenz muss im konkreten Handlungsvollzug *erlebbar* sein, die zu bewältigenden *Handlungssituationen müssen also gemeinschaftlich oder kooperativ geleistet werden*.

Diesen Zielen ordnet Hahn die methodischen Elemente: Körperliches Training, Projekt, Expedition und Rettungsdienst zu.<sup>340</sup>

---

<sup>336</sup> vgl. Sommerfeld, 2001, S. 395

<sup>337</sup> vgl. Hahn, 1947, S. 10

<sup>338</sup> vgl. Hahn 1958, S. 11

<sup>339</sup> vgl. Hahn 1958, S. 11

## Erlebnistherapie nach Kurt Hahn<sup>341</sup>

Anlagen und Neigungen	Psychische und physische Erscheinung im zweiten Gestaltwandel	Kulturkritische Argumentation	Erlebnistherapie
Körperlicher Betätigungsdrang und Spieltrieb	Geschlechtstrieb	Verfall der körperlichen Tauglichkeit	Sportliche Betätigung
Forschungsdrang	Denkunlust	Verfall der Sorgsamkeit	Projekt
Spontaneität und Wissbegierde	Interessenlosigkeit	Verfall der persönlichen Initiative	Expedition
Abenteuerlust und menschliche Anteilnahme	Unausgelebte Emotionen und schwache soziale Bindungen	Krise der Demokratie und Verfall der Selbstbeherrschung	Rettungsdienst

Abbildg. 29: Erlebnistherapie nach Kurt Hahn

Die hier genannten didaktisch-methodischen Grundlagen der Erlebnistherapie werden in erlebnispädagogischer Projektarbeit in der Kombination von sportlicher Betätigung, Projekt, Expedition und Rettungsdienst umgesetzt. Dieses praktisch-aktionale und emotional-erlebnishaftes Erfahrungslernen soll lebenspraktische Einsichten ermöglichen und den subjektiven Bezug zu den schulischen Lerngegenständen verstärken.<sup>342</sup>

Die Frage nach dem Ort, an dem Herausforderungen in gemeinschaftlicher Bewährung handelnd bewältigt werden können, wird von Hahn ebenfalls mit einer Negation beantwortet: nicht in der modernen urbanen Zivilisation, sondern in der Natur, dem Ort der "pädagogischen Provinz", weitab von der "zerrissenen und unruhigen Beeinflussung"<sup>343</sup> städtischen Lebens. Als Orte und Medien zur Ermöglichung intensiver Erlebnisse werden Regionen mit hohem Herausforderungspotential der Natur an den Menschen gewählt, zumindest aber eine ländliche und natürlich-reizvolle Umgebung, vornehmlich am Meer oder in den Bergen.

Den institutionellen Rahmen, in dem die Erlebnistherapie zunächst zur Anwendung kommt, bilden einerseits die Internate (1920 beginnend mit der Gründung der Schlossschule/Landerziehungsheim "Salem" am Bodensee) und andererseits die "Kurzschulen", die unter dem Begriff "Outward Bound" internationale Verbreitung fanden, sowie die "United World Colleges".<sup>344</sup>

Hahn bezieht sich bei der Ausarbeitung seiner erlebnispädagogischen Schulgestaltung

<sup>340</sup> vgl. Sommerfeld, 2001, S. 395

<sup>341</sup> vgl. Fischer, 1992, S. 79

<sup>342</sup> vgl. Fischer / Ziegenspeck, 2000, S. 242

<sup>343</sup> vgl. Hahn, 1958 a, S. 26

<sup>344</sup> vgl. Sommerfeld, 2001, S. 395

kaum auf kultur- und lebensphilosophische Interpretationen erzieherischer Vorhaben. So trifft man in seinen Überlegungen weniger auf den Gedanken, dass kulturelle und zwischenmenschliche Beziehungen letztlich auch den Inhalt menschlicher Gefühle bestimmen, ebenso wenig wie auf die Annahme, dass diese Beziehungen im Außenverhältnis des Individuums sich auch als persönlich bedeutungsvoll erweisen müssen, um qua Disposition in seinem biografischen Aufbau verankert werden zu können. Die erlebnispädagogischen Überlegungen Hahns beziehen sich auch - anders als bei Dilthey und Neubert - weniger auf den Bereich der ästhetischen Gefühle, als auf den der moralischen. Im Mittelpunkt der moralischen Gefühle soll stehen, dass der moralische Standpunkt in konkreten Handlungen deutlich wird. Die moralischen Gefühle sind die Ausdrucksformen des einzelnen Menschen, die über die Beziehungen zu anderen Menschen und zu den sozialen Außenverhältnissen Aufschluss geben. Das Gefühl ist die Widerspiegelung von individuell bedeutsamen Tatsachen. In *moralischen* Gefühlen wird etwas politisch oder sozial Bedeutsames gleichsam auch als etwas persönlich Relevantes erlebt.

Die konkreten Ausführungen Hahns zur Methode einer erlebnisbezogenen Lebens- und Lernpraxis, zur Schulgestaltung sowie zur strukturellen und inhaltlichen Ausformung der Erlebnistherapie wirken noch in die heutige Zeit hinein.<sup>345</sup>

Wenig später geriet die Erlebnispädagogik und besonders auch Hahns "erlebnistherapeutische Schulbewegung" in den Sog der nationalsozialistischen Bewegung. Durch die Vereinnahmung in das nationalsozialistische Gedankengut und die Nutzbarmachung wichtiger erzieherischer Elemente (z.B. Feste und Feiern, Fahrten und Lager) für parteipolitische Ziele wurde die Erlebnispädagogik ihres ursprünglich geisteswissenschaftlich fundierten Sinns entledigt.<sup>346</sup>

Auf die ambivalente Position Kurt Hahns in jener Zeit soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Zu Beginn der 1970er Jahre formuliert K. Sauerland<sup>347</sup> noch, dass der Begriff des Erlebnisses nach wie vor diskreditiert sei:

"Als Schlagwort der deutschen Geisteswissenschaft und des Irrationalismus schlechtester Prägung sowie faschistoider und faschistischer Richtungen hat er Überdruß und Mißbehagen hervorgerufen."

### 3. Die neuere Erlebnispädagogik

So ist der Anschluss an Theorie- und Praxisentwicklung der Vorkriegszeit zunächst nicht gelungen: Direkt nach dem Krieg gab es dringlichere Aufgaben, in der Zeit des Wiederaufbaus mit anschließender "Wirtschaftswunder-Euphorie" ebenfalls. Einerseits bestimmten Ökonomie und Materialismus das tägliche Leben und ließen keinen Raum

<sup>345</sup> vgl. Fischer / Ziegenspeck, 2000, S. 239 f

<sup>346</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 184

<sup>347</sup> vgl. Sauerland, 1972, S. 169

für "neue" (alte?) Ideen, andererseits wurzelte gerade in den nachfolgenden Generationen großes Misstrauen gegen die zum Teil immer noch vorhandenen und nicht ausgetauschten Pädagogen der Nazi-Zeit, erst Recht, wenn möglicherweise die Terminologie der Erlebnispädagogik der Vorkriegszeit wieder aufgelebt wäre, der eine Ähnlichkeit und Nähe zur Blut- und Boden-Terminologie des sogenannten "Dritten Reiches" nicht abgesprochen werden kann.

Jedenfalls kann man für den Bereich der Schule von einer ersten erlebnispädagogischen Renaissance in den 1980er Jahren sprechen und von einer zweiten Renaissance, in der eher außerschulische Wirkungsfelder entdeckt werden, in den 1990er Jahren.<sup>348</sup>

Der Entwicklungsimpuls der modernen Erlebnispädagogik geht von innovativen oder alternativen Praxisprojekten aus:

- Als Projekte mit schwierigen Jugendlichen, die explizit als Alternative zur geschlossenen Unterbringung bzw. zur Heimerziehung konzipiert werden.<sup>349</sup>
- Als Ergänzung traditioneller Heimerziehung, Schule und sonstiger Formen institutionalisierten erzieherischen Handelns.<sup>350</sup>

Ein zweiter Strang entsteht aus der Erweiterung der ursprünglich als Medien genutzten natursportlichen "Outdoor- Aktivitäten" hin zu gestalterischen, künstlerischen und musischen "Indoor- Aktivitäten"<sup>351</sup> und damit einhergehend vom "Outward Bound" zum "City Bound".<sup>352</sup>

Unter den Bedingungen der Professionalisierung der sozialen Arbeit und der Erziehung bzw. Bildung müssen auch wissenschaftliche Begründungen für diese Praxisform gefunden werden. Es kann unterschieden werden zwischen erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fundierungen.

### 3.1 Die erziehungswissenschaftliche Fundierung

Ziegenspeck nennt die Erziehungswissenschaft die "Mutter" der Erlebnispädagogik.<sup>353</sup>

Von ihm stammt auch die mittlerweile recht umfangreiche Reihe "Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik", in der Klassiker wie Pestalozzi, Rousseau, Korczak, Makarenko, Flanagan, Piaget, Montessori, Aichhorn und Dewey vorgestellt werden und konzeptionelle und theoretische Anschlussmöglichkeiten der modernen Erlebnispädagogik zu diesen Klassikern herausgearbeitet werden.

Ausgehend von Hahns reformpädagogischem Ansatz wird der Anschluss gesucht über Begriffe und damit zusammenhängende Gedanken über: (Mit-) Verantwortung, Gemeinschaft, soziales Lernen durch Handeln, pädagogische Provinz. Eine Hauptkatego-

<sup>348</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 185

<sup>349</sup> vgl. Zimmermann, 1983

<sup>350</sup> vgl. Ziegenspeck, 1993 a; 1993 b, S. 5-10

<sup>351</sup> vgl. Fischer, 1995 b, S. 3 f; Stahlmann, 1994, S. 22-31

<sup>352</sup> vgl. Ziegenspeck, 1986 a; Heckmair / Holtrop / Voort, 1994, S. 186-190

<sup>353</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 185

rie des Anschlusses bildet aber Deweys Konzept des Lernens durch Erfahrung (experiential learning), das im Kern besagt, dass Lernen das Herstellen von Erfahrungen bedeutet; dem Handeln kommt in diesem Prozess eine Doppelrolle zu:

- zum einen erwirbt man Erfahrung, um handeln zu können;
- zum anderen erwirbt man Erfahrung durch Handeln.

In dem Handlungsverständnis Deweys' steckt ein bedeutsamer Perspektivenwechsel: Es wird zumeist voraus gesetzt, dass bestimmte Fähigkeiten und Kräfte bereits vorhanden sein müssen, um etwas auszuführen oder ausführen zu "können". Dass aber gerade Kräfte und Fähigkeiten sich erst dadurch bilden, dass sie benötigt und gebraucht werden, war ein zunächst paradox anmutender Umkehrschluss.<sup>354</sup>

Dewey hat den Kern seines Erfahrungslernens so beschrieben:

"Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen."<sup>355</sup>

Die "Rückwärts"-Gewandtheit im Sinne Deweys ist als Synonym für Reflexion zu verstehen; dies beinhaltet, dass aus einer Handlung offenbar nur mit Hilfe einer bewussten denkerischen Durchdringung eine Erfahrung gewonnen werden kann.

Die "Vorwärts-" Gewandtheit in Verbindung mit der Reflexion macht die Prozesshaftigkeit des Vorgangs deutlich: Nicht die Ergebnis- oder Erfolgsfixierung steht im Mittelpunkt, sondern der Prozess zwischen Vorwärts und Rückwärts und umgekehrt.

Diesen Gedanken aufgreifend spricht Ziegenspeck 1986 von der "kopernikanischen Wende"<sup>356</sup> des Lernprozesses, die er aber in diesem Falle Kurt Hahn zuschreibt, und entwickelt aus der prozesshaften Interdependenz des "experiential learning" den "Menschlichen Erfahrungszirkel" des Lernens mit "Herz, Hand und Verstand".

---

<sup>354</sup> vgl. Bauer, 1999, S. 24

<sup>355</sup> vgl. Dewey, 1986, S. 141

<sup>356</sup> vgl. Ziegenspeck, 1986 b



## Menschlicher Erfahrungszirkel nach Ziegenspeck<sup>357</sup>

### *Individuelle Ebene*

<i>Sein</i>	<i>Werden</i>	<i>Wollen</i>
Neugier	Mut	Interesse
Freude	Kreativität	Verantwortung
Lieben	Leisten	Lenken
Selbstwahrnehmung	Selbständigkeit	Emanzipation
Identität	Bewältigung	Integration
<b>Herz</b>	<b>Hand</b>	<b>Verstand</b>
<b>Emotionalität</b>	<b>Psychomotorik</b>	<b>Kognition</b>
<b>Seele</b>	<b>Körper</b>	<b>Geist</b>
Leben	Handeln	Lernen
Beziehung	Arbeit	Bildung
Humanität	Individualität	Aufklärung

*Sein* *Werden* *Sollen*

### *Sozio-kulturelle Ebene*

Abbildg. 30: Menschlicher Erfahrungszirkel nach Ziegenspeck

Zu neueren Beiträgen zur Erlebnispädagogik ist anzumerken, dass eine große Anzahl der theoretischen Auseinandersetzungen in der Zeitschrift für Erlebnispädagogik bzw. in den Veröffentlichungen zu Praxisprojekten oder Tagungsdokumentationen stattfindet.<sup>358</sup> Hier zeigt sich, dass die hauptsächliche Form erziehungswissenschaftlicher Fundierung der Erlebnispädagogik, wie sie sich von den Pionierprojekten bis heute durch die Publikationen zieht, die begrifflich-systematische oder phänomenologische Deutung von Begriffen oder von als relevant vermuteten Strukturelementen der erlebnispädagogischen Handlungsfelder ist, sowie die argumentative Herstellung von möglichen Zusammenhängen der Deutung mit den verfolgten Erziehungszielen. Oft findet sich auch eine Mischung relevanter Begriffe und Strukturelemente sowie theoretische Versatzstücke, die zu einer Begründung der Praxis zusammengefasst werden.<sup>359</sup> Neben der erziehungswissenschaftlichen Fundierung schreibt Ziegenspeck der Erlebnispädagogik auch eigene Methoden zu, wobei er Methoden als Verfahrensweisen definiert, mit denen institutionelle Lehr- und Lernprogramme planmäßig und fachkundig angebahnt und gelenkt werden (Ziel, Mittel, Weg).<sup>360</sup> Aus reformpädagogischer Sicht nennt er folgende drei wesentlichen methodischen Konzepte:

<sup>357</sup> vgl. Ziegenspeck, 1992, S. 133

<sup>358</sup> vgl. Bedacht / Dewald / Heckmair / Michl / Weis, 1994; Homfeldt, 1995; Bauer / Hufenus, 1994; Ziegenspeck, 1994; ders., 1986 b; Bauer / Nickolai, 1993; Kölsch, 1995

<sup>359</sup> vgl. Sommerfeld, 2001, S. 397

- die sozial-interaktive Methode
- die emotional - erlebnishafte Methode
- die lebensweltlich - arbeitsbezogene Methode

Diese sollen im Hinblick auf ihre erlebnispädagogische Relevanz und praktische Nutzung vor dem Hintergrund der zentralen sozialpädagogischen Methoden

- Case work (Einzelfallhilfe mit dem Ziel, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten),
- Social groupwork (Gruppenarbeit als Instrument sozialer Selbsterfahrung und Therapie),
- Community organisation (Gemeinwesenarbeit und Sozialplanung zur Lösung konkreter Probleme "vor Ort"); gesellschaftspolitische und sozial-administrative Aspekte; Befähigung Betroffener zur selbständigen Problemlösung; psychosoziale und individuelle Aspekte

abgeprüft werden.

Je nach "Klientel", Zielgruppe bzw. individuellen Problemlagen der Teilnehmer, je nach zeitlichem Rahmen und der Anforderungsstruktur soll so eine unverwechselbare Methodenauswahl zu treffen sein, die das "Wie" bei der praktischen Umsetzung von Programmen zusammenhängend, personen-, ziel-, und konzeptorientiert und damit erzieherisch schlüssig beantworten kann.<sup>361</sup>

Für Ziegenspeck folgt daraus, dass "unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen bildet, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind und durch sie veranlasst und begründet werden."<sup>362</sup>

### 3.2 Die sozialwissenschaftliche Fundierung

Zentral für eine sozialwissenschaftliche Fundierung der Erlebnispädagogik ist der Begriff des Handelns. Handeln meint im Sinne der neueren Sozialisationstheorie die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt zum Zwecke der Problemlösung bzw. Bewältigung von Umwelтанforderungen, die den Lern- und Entwicklungsprozess vorantreibt.<sup>363</sup>

Interessanterweise wird kein Versuch unternommen, an soziologische Klassiker und deren Theorien des (sozialen) Handelns an zu schließen. Dabei bietet M. Webers Definition sozialen Handelns ebenso eine Anschlussmöglichkeit wie A. Schütz' Ansatz von der "Welt der natürlichen Einstellung."<sup>364</sup>

---

<sup>360</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 185

<sup>361</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 185

<sup>362</sup> vgl. Ziegenspeck, 2000 a, S. 187

<sup>363</sup> vgl. Hurrelmann, 1993

<sup>364</sup> vgl. Schütz / Luckmann, 1979, S. 25-38

Während für Weber soziales Handeln ein menschliches Verhalten ist, dem der Handelnde selbst einen subjektiven Sinn gibt, und es dadurch zum sozialen Handeln wird, indem der gemeinte Sinn auf das (vergangene, gegenwärtige oder künftige) Verhalten (konkreter, verallgemeinerter oder abstrakter) anderer (eines Gesprächspartners, der Bürger eines Staates) bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist<sup>365</sup>, geht Schütz darauf (und auf Husserl) aufbauend davon aus, dass die Welt unseres alltäglichen Lebens, die uns vertraut ist, die wir als selbstverständlich hin nehmen und die uns allen gemeinsam ist, dadurch bereits eine intersubjektive Welt wird. Sie ist weitgehend sozial vermittelt und nur zu einem geringen Teil der unmittelbaren Erfahrung des Einzelnen entsprungen. Alles Erworbene - die Sprache, die in der Sprache verkörperten Typisierungen, Regeln zum Umgang mit Dingen, Verhaltensanweisungen für typische Situationen - konstituiert den "verfügbaren Wissensvorrat", den Rahmen jedes Verständnisses und jeder Orientierung für ein Leben in der Welt alltäglicher Erfahrung, mit dessen Hilfe man Alltagssituationen bewältigt und seine Mitmenschen versteht. So verfügen die Handelnden in einer sozialen Welt zwar über einen im Wesentlichen gemeinsamen Wissensvorrat, aber sie befinden sich auch als Ergebnis ihrer persönlichen Entwicklung in einer einzigartigen "biographisch bestimmten Situation."<sup>366</sup>

Ebenso könnte Anschluss an Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und ihrer Vermitteltheit von System und Lebenswelt gesucht werden, aber auch dieser Anschluss wird nicht hergestellt. Parsons Theorie der "pattern variables" (Orientierungsmuster), die er zur Analyse der Orientierungsmöglichkeiten eines Handelnden in normativ vorstrukturierten Situationen entworfen hat, werden aber von Grossmann<sup>367</sup> für das "Handlungssystem Schiff" übernommen.

Goffmanns Theorie totaler Institutionen<sup>368</sup> wird zur Beschreibung notwendiger Strukturierungen eines sozialtherapeutisch-pädagogischen Settings konnotiert. Die Merkmale totaler Institutionen: Einrichtungen, in denen Leben und Arbeiten an einem Ort zusammen fallen, Privatheit auf ein Minimum reduziert ist, keine Ausweichmöglichkeiten gegeben sind, depersonalisierende Tendenzen erzeugt werden und eine (scheinbare) Gruppensolidarität erzeugt wird aus dem Zwang zur Unterwerfung unter Gruppennormen, werden von Schunk<sup>369</sup> als erlebniswirksame und notwendige Elemente erlebnispädagogischer Schiffsprojekte beschrieben.<sup>370</sup>

Es finden sich aber Bezugnahmen auf psychologische Handlungstheorien<sup>371</sup>, auf die

---

<sup>365</sup> vgl. Gukenbiehl, 1995, S. 108 f

<sup>366</sup> vgl. Schütz / Luckmann, 1979, S. 25-38

<sup>367</sup> vgl. Grossmann, 1987

<sup>368</sup> vgl. Goffmann, 1973, S. 15-22

<sup>369</sup> vgl. Schunk, 1983

<sup>370</sup> Völlig gegenteilig werden diese Schiffsprojekte von Sommerfeld gewertet: Danach wird seitens der Betreuer eine Autoritäts- und Machtstruktur geschaffen, die völlige Unterwerfung fordert und jedweder emanzipatorischer Pädagogik diametral entgegensteht. Vgl. Sommerfeld, 1994, S. 4-21

<sup>371</sup> Stadler, 1988, schließt an die Tätigkeitstheorie von Kleiber und Stadler (1982) an

humanistische Psychologie<sup>372</sup>, auf das Konzept Rogers und das Werk von Piaget.<sup>373</sup>

Sommerfeld konstatiert zusammenfassend, dass nicht ein Mangel an theoretischen Arbeiten zur Fundierung der Erlebnispädagogik das Problem sei, sondern gerade eher die Vielfalt unverbundener Ansätze, die den Eindruck von Beliebigkeit erwecke.

"Dies ist deshalb uneingeschränkt möglich, weil es sich durchweg um idealisierende Gedankenspiele handelt, die in keiner Weise von der Realität der Projekte beeinträchtigt werden."<sup>374</sup>

Ob diese Kritik zutrifft, wird im Folgenden zu beleuchten sein.

Die Frage, die sich zunächst im Anschluss an Ziegenspecks Ausführungen zu erlebnispädagogischen Methoden stellt, ist die nach den Formen erlebnispädagogischer Maßnahmen im Feld der Jugendhilfe<sup>375</sup>, bzw. der von Sommerfeld zitierten "Projekte".

## II. Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit

Heimjugendliche, Drogenabhängige oder Strafgefangene unternehmen Rad- und Kajaktouren, Höhlenwanderungen oder Segeltörns; in Alternative zur Unterbringung in geschlossenen Einrichtungen der Jugendhilfe gehen "Schwererziehbare" mit ihren Betreuern über Monate auf See, Behinderte "trampen", obwohl im Rollstuhl sitzend, auf Lastschiffen den Rhein herunter; teilweise werden Segelschiffe, Kanus und Paddel selbstgebaut oder Mopeds und Motorräder in Stand gesetzt und mit ihnen das Trial-Fahren trainiert, dann auch an Wettbewerben teilgenommen; andernorts wird eine Siebdruckwerkstatt aufgebaut, die auch Fremdaufträge annimmt; an anderer Stelle wird Zirkuskunst eingeübt, mit dem erstellten Programm und mit Zelt auch auf Tournee gegangen, während wieder andernorts Naturerkundung- und Pflege und ökologische Schwerpunkte verfolgt werden, oft in Verbindung mit Camp- und Lagerleben; in ähnlicher Form werden Stadtentdeckungsfahrten, -gänge oder -spiele durchgeführt, verbunden mit Institutionenerkundung oder der Erforschung von Stadtteilkultur.

Diese Liste ließe sich in vielfacher Kombination verlängern.<sup>376</sup>

Dabei fällt auf, dass neben unterschiedlichen Zielgruppen auch eine Vielfalt von Medien Erwähnung finden sowie die unterschiedlichsten Zuordnungen beider. Wesentlich unterscheiden sich die aufgezählten Maßnahmen im Hinblick auf ihren stationären bzw. ambulanten Charakter, auf ihre Bindung an eine Institution oder ihre Existenz als freies, offenes Angebot oder als vorübergehende, modellhafte Maßnahme. Unter-

<sup>372</sup> Freudhammer, 1993, S. 3-16 schließt an Fromm (1980) und Schellenbaum (1986) an

<sup>373</sup> vgl. Ziegenspeck 2000 a, S. 204 f

<sup>374</sup> vgl. Sommerfeld, 1994, S. 397

<sup>375</sup> Erlebnispädagogik wird im Folgenden - orientiert an der Fragestellung der Arbeit - fokussiert auf das Feld der Jugendhilfe bzw. Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Der Bereich der Schule und dortige Anwendungsfelder werden ausgeklammert.

<sup>376</sup> vgl. Bauer / Nikolai 1991, S. 30

schiedlich ist darüber hinaus, ob solche Aktivitäten vorwiegend punktuell, wenn nicht sogar einmalig, oder kontinuierlich und in ein übergreifendes Konzept eingebunden sind.

Ohne Zweifel ist aus der Erlebnispädagogik vor allem in den 1990er Jahren eine Mode geworden<sup>377</sup>, was selbst Protagonisten dieses Ansatzes bestätigen. Nicht nur in der *Jugendarbeit* werden in diesem Sinne Fahrten, Touren, Ökospiele und vieles andere veranstaltet. Erlebnispädagogik verspricht auch in der Erziehungshilfe "Zugang" zu solchen Jugendlichen, die durch sonstige kompensatorische oder therapeutische Angebote nicht mehr erreichbar sind.<sup>378</sup> So wurde Erlebnispädagogik in den vergangenen Jahren zunehmend auch als "Spezialpädagogik" für diese Kinder und Jugendlichen verstanden und in den Hilfen zur Erziehung als Ausweg aus der allgemeinen Ratlosigkeit im Umgang mit diesen Adressaten gesehen. Es entstanden daraus intensive Betreuungsarrangements mit erlebnispädagogischen Akzenten, die als Hilfen nach §§ 34, 35 SGB VIII gewährt werden.<sup>379</sup> Die Dimension des "Erlebnisses" scheint in dem genannten breiten Anwendungsspektrum der vielversprechende Faktor zu sein: Er verspricht Unmittelbarkeit, Aktion, Spannung, Authentizität. Ein Erlebnis scheint gleichsam für sich selbst zu sprechen, den ansonsten in unserem Zusammenleben vorherrschenden Zwang zur Kommunikation, Verbalisierung und zum Argumentieren zu unterlaufen.<sup>380</sup>

"Doch nicht jedes Picknick im Grünen, nicht jede Kajakfahrt bei Windstärke vier ist praktizierte Erlebnispädagogik. Was der einzelne sein Erlebnis nennt ... tritt in seinem Selbstbewußtsein als Ausnahme, als Auffälligkeit, als ein gespürter Reiz zur Gesamtänderung heraus", so formuliert schon 1926 Aloys Fischer. Nicht das veränderte Verhalten danach, sondern der Reiz, der Impuls, bisheriges Verhalten zu überdenken und vielleicht zu ändern, indiziert den Erfolg erlebnispädagogischer Bemühungen.<sup>381</sup>

Kritisch zu "geplanten" Erlebnissen in pädagogischer Absicht äußert sich G. Schulze: Die Eindruckstheorie, die auf die prägende Wirkung des Ereignisses setzt, beurteilt er als zu einfach. Viel mehr Gewicht kommt der Art und Weise der Verarbeitung dessen, was sich als äußeres Erlebnis eindrückt, zu. Die Verarbeitung der Erlebnisse wird durch zwei Elemente bestimmt:

- Jedes äußere Ereignis wird immer erst durch die Integration in einen schon vorhandenen subjektiven Kontext zum Erlebnis. Es besteht also eine Interaktion zwischen Situation und Subjekt.
- Dazu kommt die Reflexion, mittels derer ein Subjekt versucht, sich ein Erlebnis

<sup>377</sup> vgl. Sommerfeld, 1994 S. 394; Fischer / Ziegenspeck, 2000, S. 7; Klawe / Bräuer, 1998, S. 7; Bedacht u.a. (Hrsg.), 1994

<sup>378</sup> vgl. Münchmeier, 1994 S. 28

<sup>379</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 7

<sup>380</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 7

<sup>381</sup> vgl. Jagenlauf, 1994, S. 33

anzueignen und auch festzuhalten.

Da das äußere Ereignis nur begrenzt kontrollierbar ist, ebenso wie auch die Verfassung des erlebenden Subjekts nicht vorhersehbar ist, wird die Planung eines Erlebnisses zu pädagogischen Zwecken nach Schulze zu einer gewagten Sache.<sup>382</sup>

Nach Jagenlauf jedoch gelingen als erlebnispädagogisch beschriebene Impulse in Situationen, die überraschend und herausfordernd sind, die offen angelegt sind, aber später gedeutet und als bestanden gewertet werden können, die vielleicht zunächst unwirklich erscheinen, dann aber real und authentisch werden. Diese Situationen sind es, die zu Erlebnissen werden, die Erfahrungen möglich machen, wenn die Voraussetzungen der "Ganzheitlichkeit" gegeben sind:

- a) Das kognitive "Aha", das affektiv-emotionale "Donnerwetter" und die körpermotorische Entspannung müssen eine situative Einheit bilden.
- b) Der offene Anfang und das gedeutete Ende dürfen zeitlich nicht zu weit auseinander liegen, damit "Unmittelbarkeit" gegeben ist.
- c) Die Versuche des Einzelnen, die Situationen zu deuten, müssen kontinuierlich pädagogisch begleitet sein.<sup>383</sup>

Jagenlauf schlägt den Doppelnamen "Erfahrungs- und Erlebnispädagogik" vor, denn Erfahrung ist die Folge erlebter Deutung offener Situationen (Erlebnisse). So werden dann auch aus seiner Sicht "bedeutsame Erfahrungen" (Schlüsselerfahrungen, die zu Schlüsselqualifikationen werden können) als Wirkungen der erlebnispädagogischen Methode erkennbar. In dieser Weise will sich auch der "Bundesverband Erlebnispädagogik e.V." methodisch verstanden wissen.

"Bei diesen Fragen liegt unser Augenmerk auch auf der Unterscheidung zwischen sinn- und wirkungsvoll eingesetzten erlebnispädagogischen Methoden von solchen, die sich des in den letzten Jahren inflationär gebrauchten "Erlebnis-" Begriffs nur kommerziell bedienen. Wenn beispielsweise Bildungseinrichtungen und Freizeitveranstalter mit besonderen "Erlebnissen" während der angebotenen Aktionen werben, so hat dies nicht unbedingt etwas mit Erlebnispädagogik zu tun. Häufig wird vielmehr im Zuge der Etablierung des Begriffs "Erlebnis" bzw. "Erlebnispädagogik" ein Inhalt suggeriert, der nicht vorhanden ist. Gleichwohl reichen die mit Hilfe solcher "Erlebnisse" aufgepöppelten Aktionen unter Umständen zu anderen Zwecken: In einer Welt, in der die individuelle Erlebnisfähigkeit abzunehmen droht, tritt an die Stelle des authentisch erlebten Selbst eine konstruierte und vorbereitete Erlebniswelt. Mit Thrills und Kicks wird über die Armut an "echten" Erlebnissen und über den verloren gegangenen Bezug zum inneren Selbst hinweg geholfen, werden Ersatz-Erlebnisse geschaffen.

Im Gegensatz dazu verstehen wir Erlebnispädagogik als einen ganzheitlichen Lern-

---

<sup>382</sup> vgl. Schulze, 1992

<sup>383</sup> vgl. Schulze, 1992

und Bildungsansatz (Lernen mit Kopf, Herz und Hand), der unter anderem auf den reformpädagogischen Theorien von Kurt Hahn basiert. Die gesellschaftskritische Grundlage seiner "Erlebnistherapie" findet auch heute ihre aktuellen Entsprechungen.

"Erlebnispädagogik" impliziert zudem das Erkennen der eigenen Individualität und deren Chancen und Grenzen; sie bindet das Individuum in die Gemeinschaft ein und fördert die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und andere. Besonders gut gedeiht sie in einem Klima, das offen ist für das Wagnis zu leben und Entwicklung zuzulassen - man erreicht keine neuen Erdteile ohne die alten Küsten aus den Augen zu lassen.<sup>384</sup>

Ähnlich argumentiert Sommerfeld<sup>385</sup>, wenn er sagt, dass die moderne Erlebnispädagogik, wie sie in Deutschland unter Berufung auf Hahn entstanden ist, den theoretisch weiteren Begriff des handlungsorientierten Erfahrungslernens mit umschließt und zwar dergestalt, "dass das Spezifische das Allgemeine nicht in Form einer spezifischen Anwendung des Allgemeinen umfasst, sondern dass das Allgemeine (das Weitere) im Spezifischem (im Engeren) gleichsam eingeschlossen ist und einen Druck zur Expansion entfaltet. Dadurch dehnt sich der Begriff der Erlebnispädagogik fast bis auf die Dimension des Allgemeinen, des 'experiential learning', und wird in sich nicht mehr präzise, nämlich als Sonderfall des Allgemeinen in Differenz zu anderen Sonderfällen des Allgemeinen, beschreibbar."<sup>386</sup>

So fragt sich auch Sommerfeld - bezogen auf gestalterische Aktivitäten wie die oben genannten - ob sie Erlebnispädagogik sind oder nicht vielmehr einen anderen Sonderfall des Allgemeinen bilden. In der historisch gewachsenen Begrifflichkeit ist nicht immer sauber zwischen Kategorialdifferenzierungen wie "Erlebnis" und "Erleben" getrennt worden, ein Faktor, der zu den genannten Unklarheiten bis in die Gegenwart führt. Es ist nicht zufällig, dass Ethnographie und Ethnopsychologie in erlebnispädagogische Diskurse einbezogen werden. Vor allem die Riten der Initiation in verschiedenen Kulturen weisen in Betrachtungen der Verhaltensformen von Jugendlichen in den peer-groups oder Banden darauf hin, dass rituelle Formen wie Erprobungs- oder Bewährungsrituale eine wichtige Rolle spielen. Bei diesen Ritualen geht es um Formen der Bewältigung von Trennung, Übergang und Einführung. Dies kann bezogen sein auf den Übergang von der Kindheit in die Jugendphase oder vom Jugend- ins Erwachsenenalter, auf das Übernehmen anderer, neuer Rollen im sozialen Gefüge, in die man sich fügt oder nicht, auf das Herauswachsen *aus*, die Trennung *von* der Familie und viele andere biografische Situationen.

Gerade unter den Bedingungen unsere heutigen gesellschaftlichen und sozialen Desintegrations- und Individualisierungstendenzen stellt dies für Bauer *eine* Metapher aus tiefer erlebnispädagogischer Vorgeschichte dar: "Rituale in sozialisatorischen Zu-

---

<sup>384</sup> vgl. Lorenz, 2002

<sup>385</sup> vgl. Sommerfeld, 1994 S. 400

<sup>386</sup> vgl. Sommerfeld, 1994 S. 400

sammenhängen von Trennung, Übergang und Einfügung.<sup>387</sup>

Solche Grenzerfahrungen sind offenbar notwendig für das Erlangen neuer Stufen der Reifung, der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung. Nur mit äußerstem Herausgefordertsein, nur im Angesicht des drohenden Scheiterns lässt sich unmittelbar bzw. am eigenen Leib erfahren, dass die alten, rationalisierten, schematisch gewordenen Muster des Denkens, Fühlens und Handelns nicht mehr ausreichen, um die Anforderungen des Lebens zu bewältigen, dass sie erweitert oder ersetzt werden müssen durch neue, andere, angemessenere Möglichkeiten. Dies wiederum ist der Normalzustand im Jugendalter, die Entwicklungsaufgabe, die dieser biografischen Periode gestellt ist.

### **1. Erlebnispädagogik und Jugendhilfe**

In vielen Feldern der pädagogischen und sozialen Arbeit ergänzen erlebnispädagogische Aktivitäten das methodische Repertoire der Alltagsarbeit.

In den Hilfen zur Erziehung hat Erlebnispädagogik in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen und aus unterschiedlichen Intentionen einen Platz neben anderen pädagogischen Ansätzen erhalten; dementsprechend schwankt auch ihr Arrangement zwischen milieunahen und milieufernen Betreuungsformen.

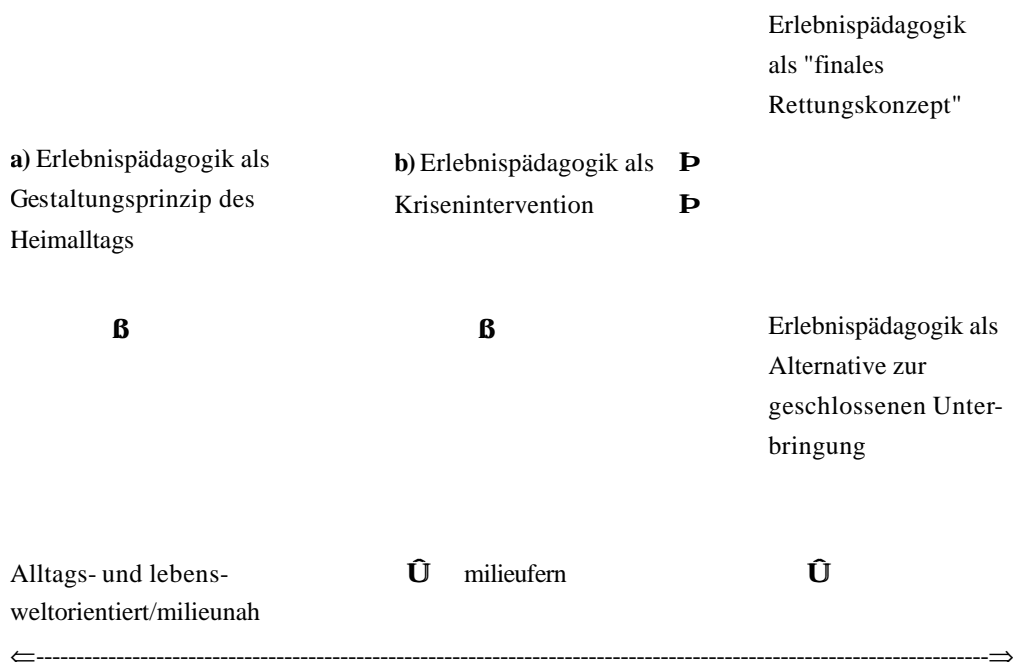
Im Überblick veranschaulicht die nachfolgende Abbildung die Typisierung von Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung.

---

<sup>387</sup> vgl. Bauer, 1999, S. 21



## Typisierung von Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung<sup>388</sup>



Abbildg. 31: Typisierung von Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung

Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass

a) die unterschiedlichen Funktionen von Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung auch bestimmten institutionalisierten Projektformen zugeordnet sind: So werden erlebnispädagogische Maßnahmen verstärkt im Rahmen von Intensiver Sozialpädagogischer Einzelbetreuung - oft auch im Rahmen der Heimerziehungsdurchgeführt (§§ 34,35 SGB VIII); die Angebote erfolgen hier zumeist alltags- und lebensweltorientiert; Thiersch forderte bereits 1973 für die Heimerziehung sich an folgenden Leitsätzen auszurichten:

- Es ist eine Distanz und Entlastung von Beziehungen und Aufgaben zu schaffen, in denen Heranwachsende gescheitert sind.
- Es ist ein Lebensraum für spezifische Belastbarkeit und Bedürfnislage des Einzelnen einzurichten.
- Es ist eine stabile und affektive Beziehung im Umgang mit Erwachsenen, die besonderer Belastung gewachsen sind, herzustellen.
- Es sind Lernfelder zu schaffen, die attraktiv sind, und die für die nicht mehr entlastete Zukunft außerhalb des Heims lohnende Perspektiven eröffnen.<sup>389</sup>

Erlebnispädagogische Intentionen im Heimalltag sollen danach die Erfahrungsmöglichkeit mit Blick auf diese Funktionen erweitern helfen. So können erlebnis-

<sup>388</sup> vgl. Klawe / Bäuer, 1998 b, S. 15

pädagogische Maßnahmen im Heimalltag

- vor Ort als grundlegende pädagogische Intention
- als permanente Standortprojekte zur Unterstützung (Subvention) der Heimerziehung bei krisenhaften Abläufen oder
- als Reiseprojekte, als eigenständige, intensive Maßnahme (Intervention) innerhalb der Hilfen zur Erziehung umgesetzt werden.<sup>390</sup>

b) Daneben kann Erlebnispädagogik als Krisenintervention eingesetzt werden, wobei sie dann entweder als finales Rettungskonzept bzw. ultima ratio für besonders schwierige Jugendhilfefälle bzw. Ausweg aus besonders schwierigen Situationen gesehen wird, zum anderen als Alternative zur geschlossenen Unterbringung im Jugendarrest oder in der Psychiatrie.

In diesen Fällen wird die Maßnahme eher als Reiseprojekt oder als Auslandsstandprojekt konzipiert. Die Krisenintervention kann im Rahmen der Heimerziehung notwendig werden, daher ist auch eine Durchlässigkeit von lebensweltorientierten Arbeiten in der Heimerziehung zu milieufernen Maßnahmen möglich. Es ist aber auch zu bedenken, dass erlebnispädagogische Projekte als Krisenintervention oder präventive Maßnahme ohne vorausgegangene Hilfe direkt aus dem Elternhaus konzipiert werden können.<sup>391</sup>

Historisch gesehen stehen dabei zunächst die Milieufeme und die Distanzierung vom Alltag im Vordergrund. Durch Zielorte, die zumeist im Ausland liegen, sollen den Jugendlichen neue Perspektiven auf ihre Lebensrealität ermöglicht werden. Reise- und Auslandsstandprojekten wird ein hoher Aufforderungscharakter zugeschrieben, sie eignen sich durch den Abstand vom gewohnten (belasteten) Feld und die intensive Art der Betreuung für klärende Erkenntnisprozesse bei Jugendlichen. Die Erfahrungen des Jugendlichen mit sich selbst und anderen steht im Vordergrund. Die Übertragung dieser Erfahrungen auf den Alltag nach der Rückkehr soll neue Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung bieten und Grundlage für die weitere Zusammenarbeit sein, sowie die Chance eines Neubeginns auch im Alltag und die Eröffnung und Bereitschaft zu weiteren Lernprozessen geben.<sup>392</sup>

Zusammenfassend ist zu sagen, dass längerfristige erlebnispädagogische Maßnahmen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung möglich sind nach § 29 (soziale Gruppenarbeit), § 34 (Heimerziehung), § 35 (ISE) SGB VIII.

Die Konzentration dieser Arbeit richtet sich auf die intensiven Betreuungsarrangements in erlebnispädagogischen Langzeitmaßnahmen, deren Zielgruppe zumeist die Jugendlichen sind, die nach § 35 SGB einer Intensiven Sozialpädagogischen

<sup>389</sup> vgl. Thiersch 1973 zitiert in: Freigang, 1996

<sup>390</sup> vgl. Berner / Gruhler, 1995 S. 22-24

<sup>391</sup> vgl. Klawe / Bräuer 1998 b, S. 21: So wurden von insgesamt 833 Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuungen im Jahr 1994 immerhin 144 ohne vorangegangene Hilfe gewährt.

<sup>392</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b S. 23

Einzelbetreuung bedürfen.

## **2. Lebensweltorientierte Arbeit vs. Pädagogische Provinzen- authentische Kontrasterfahrung zum Alltag?**

R. Fatke<sup>393</sup>, ein bewusster Kritiker aufwändiger erlebnispädagogischer Maßnahmen, formuliert als notwendigen Ansatz für Erlebnispädagogik überhaupt, dass sie gekennzeichnet sein muss durch konsequente Bedürfnisorientierung, Problemorientierung und Alltagsorientierung.

Bedürfnisorientierung in seinem Sinne heißt, den subjektiven Faktor zum Ausgangspunkt aller Konzepte von Jugendarbeit zu machen. Damit sollen Jugendliche selbst mit ihren Interessen in den Mittelpunkt der Jugendarbeit gestellt werden, an Stelle aus allgemeinen normativen Systemen abgeleitete Konzepte über sie zu stützen.

Problemorientierung soll bedeuten, die Jugendlichen zu ermutigen, ihre eigenen Probleme zu definieren.

Alltagsorientierung bedeutet für ihn, dass Jugendarbeit im Rahmen der konkreten Lebenswelt der betroffenen Kinder und Jugendlichen stattfindet. "Auf jeden Fall muss der Bezug zum Stadtteil oder zum Wohnquartier erhalten bzw. hergestellt werden, weil er den Rahmen bildet, in dem sich das Leben der Kinder und Jugendlichen ... konkret vollzieht."<sup>394</sup> Zwar lassen sich die Einengungen des Lebensraumes (i.e. ökologische Rahmenbedingungen im Nahraum, Erfahrungen aus zweiter Hand durch Medien und Konsumhaltung), die für Fatke vorwiegend aus politischen und ökonomischen Interessen diktiert sind, nicht rückgängig machen, es gilt aber, ein politisches Interesse für die Erkämpfung von Freiräumen zu wecken und noch vorhandene Nischen mit Leben und Erleben zu füllen. Aber - und jetzt erscheint eine interessante Wendung- "eine so verstandene Alltagsorientierung schließt nicht grundsätzlich aus, dass auch Unternehmungen durchgeführt werden, die fernab vom Alltag liegen, also z.B. Segeltörns, Zeltlager, Bergwanderungen, Kanufahrten usw. Vielmehr gilt festzuhalten, dass Unternehmungen dieser Art sicher eindeutiger und besser als Programme und Projekte im Stadtteil selbst Kontrasterlebnisse und Erfahrungen vermitteln können, die für Kinder und Jugendliche wertvoll sind ... Um so größer ist die Chance, sich mit nicht alltäglichen Lebensweisen auseinanderzusetzen, sich in einer Gruppensituation zu erfahren, die Dynamik von Gruppenprozessen zu erleben, ein Zusammenleben selbst zu organisieren und eingeschliffene Verhaltensweisen und Rollen zu überdenken."<sup>395</sup>

Was als Plädoyer für eine Alltagsorientierung beginnt gerät zur Hommage an erlebnispädagogische Maßnahmen; die Rückkehr zur Alltagsorientierung wird lediglich

---

<sup>393</sup> vgl. Fatke, 1999, S. 35-44

<sup>394</sup> vgl. Fatke, 1999 S. 44

<sup>395</sup> vgl. Fatke, 1999 S. 44

durch die Forderung nach Rückkoppelung der Erlebnisse und Erfahrungen "draußen" an die "alltägliche Lebenswelt" vollzogen.<sup>396</sup> Die Beschreibung von "Alltagsorientierung" ("Alltag" wird hier synonym verwendet mit "alltäglicher Lebenswelt") als Bezug zum Stadtteil bzw. der Benennung von "Elternhaus, Schule und Beruf" als "gewohnter Lebenswelt"<sup>397</sup>, greift als kategoriale Definition zu kurz, ebenso wie die Rückkoppelung des Neuen an das Gewohnte als Alltagsorientierung definiert, nicht der Komplexität des Zusammenspiels entspricht.

## 2.1 Konstituentien (heutiger) Lebenswelt nach H. Thiersch

Menschen befinden sich immer schon in gegebenen Verhältnissen, in Strukturen von Zeit und Raum, in sozialen Netzen. Sie erfahren sich eingebunden oder konfrontiert in und mit Aufgaben des praktischen Lebens, des Arrangements in Zeit und Raum, der Klärung sozialer Beziehungen und des Selbstverständnisses in diesen Aufgaben und Beziehungen: ihrer Lebenswelt. Lebenswelt, so verstanden, ist bestimmt durch eine spezifische Form des Verhältnisses zur Wirklichkeit.

"Es zählt die Unmittelbarkeit der in der erfahrenen Lebenswelt sich stellenden Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Entwicklungen."<sup>398</sup>

Lebenswelt ist aber nicht nur in Nähe und Entfernung gegliedert, sondern in unterschiedliche Lebensorte strukturiert: Ordnungen der Zeit, des Raumes und der sozialen Verhältnisse im familiären Zusammenleben, in nachbarschaftlich-regionalen Strukturen, in Erfahrungen in Szenen, Milieus oder spezifischen sozialen Räumen, in Institutionen des Lernens und Arbeitens. Diese Orte sind jeweils bestimmt durch eine spezifische Interpretation lebensweltlicher Selbstverständlichkeit und lebensweltlicher Pragmatik sowie der unterschiedlichen Funktionen, die sie im Gefüge innehaben.

Lebenswelt kann aber immer auch nur gesehen werden im historischen und biografischen Kontext, im Kontext von Verschiebungen und Entwicklungen, die im Ablauf der Zeit verstanden werden müssen. Die Frage nach der zeitlichen Bedingtheit von Lebenswelt, die Frage nach der Entwicklung von Ressourcen und Handlungsmustern in der Biografie wird so virulent:

So ist die Frage nach der Lebenswelt auch bestimmt als die Frage nach Bewältigungsmöglichkeiten. Zunächst gestellt als Frage nach Bewältigungsmöglichkeiten im jeweiligen Augenblick, heute aber ausgeweitet auf die Frage nach den strukturellen, gesellschaftlichen und historischen Bedingungen, unter denen Lebensbewältigung geschehen muss.<sup>399</sup>

---

<sup>396</sup> vgl. Fatke, 1999 S. 44

<sup>397</sup> vgl. Fatke, 1999 S. 44

<sup>398</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 36

<sup>399</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 38

## 2.2 Lebensbewältigungsstrategien

Das charakteristische Muster der Lebensbewältigung ist ein Ineinander von durch Erfahrung ausgewiesenen, bewährten Routinen und Typisierungen gepaart mit einem Pragmatismus, der darin besteht, unterschiedliche Aufgaben in einem Verständnis- und Handlungsmuster anzugehen, das Erfolg verspricht. Lebensbewältigung ist ein Geflecht von Routinen und pragmatischer Offenheit: Es braucht Erfahrungen, die sich bewähren mehr als eine systematische Struktur. In diesem Sinne wären auch systematische Deutungsansätze - mit Thiersch - zu starr und unflexibel angelegt. Vielmehr sind Lebensbewältigungsstrategien eine sehr poröse und komplexe Wirklichkeit, deren Unmittelbarkeit sich - im Anschluss an Schütz- zunächst in die sehr direkten und die entfernteren vermittelten Erfahrungen gliedert, in die Erfahrungen einer Mitwelt und einer Umwelt.<sup>400</sup>

### 2.2.1 Lebensbewältigung als reflexive Strategie

Für Thiersch sind zwei Faktoren beherrschend für heutige Anforderung an Lebensbewältigung:

a) Verunsicherung im Selbstverständnis tradierter Lebensbewältigungsmuster.

Eigentlich großgeworden in einem Bewusstsein der Demokratisierung, Chancengleichheit und Gerechtigkeit wird in der heutigen Gesellschaft zunehmend deutlich, dass Ungleichheit herrscht: Ungleichheit bezogen auf materielle Ressourcen, auf Unterschiede zwischen den Generationen, den Geschlechtern und den Ethnien.<sup>401</sup>

Verunsicherung im Selbstverständnis tradierter Lebensbewältigungsmuster in Familien, in den Geschlechterrollen, im Status von Kindheit und Jugend sind die Folge.

b) Verunsicherung im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und Individualisierung.

Universalisierung<sup>402</sup> als Gestaltungsprinzip im Bereich der Produktion, des Konsums, der Medien, der sozialstaatlichen Stützung von Lebensverhältnissen (in Schulen, Versicherungen, sozialen Unterstützungsleistungen) geht einher mit einer durch die Individualisierung der Lebensführung bestimmten zunehmenden Offenheit und Widersprüchlichkeit in der Lebensgestaltung.<sup>403</sup> Hier wird das Zusammenspiel von Routinen und Pragmatismen empfindlich berührt: Menschen sehen sich in Begründungszwängen vor sich selbst, mit anderen, sehen sich gefordert auszuhandeln, was sie von sich selbst und anderen erwarten. Die Vermittlung zwischen den für die Lebensbewältigung konstitutiven Selbstverständlichkeiten und der Notwendigkeit der reflexiven Offenheit und Prüfung wird zum eigentlichen prekären

---

<sup>400</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 37

<sup>401</sup> vgl. Assheuer, 2003, S. 40

<sup>402</sup> Thiersch vermeidet hier das Schlagwort "Globalisierung"; dass dieser Begriff nicht hinreichend sauber kategorial definiert ist, bemerkt auch Oevermann, vgl. Kpt. 5, II

ren "Geschäft" heutiger Lebensbewältigung.<sup>404</sup>

### 2.2.2 Lebensbewältigung als normatives Element

Jede Frage nach Lebensbewältigung ist immer auch eine Frage nach *gelungener* Lebensbewältigung, nach *kompetenter* Lebensbewältigung und enthält insofern ein normatives Moment.

Das Grundmuster von Lebensbewältigung besteht eigentlich in der Balance von Routinisierung und Pragmatik, was bedeutet, Verhältnisse, so wie sie sind, als fraglos gegeben hinzunehmen und Beziehungen und Ressourcen zunächst nicht als unumstößlich einzuordnen.

In den prekär gewordenen Konstellationen von Lebenswelt stellen sich heute jedoch Fragen nach normativer Orientierung, nach Kriterien, die Richtung weisen und/oder legitimieren können. Die Frage, was für ein Individuum gut, gelingend sinnvoll ist stellt sich als drängend und kompliziert dar. Lebensbewältigung- so verstanden- ist für viele Menschen nicht nur Heraus- sonder auch Überforderung.

Als Beispiele für überfordernde Konstellationen nennt Thiersch:

- widersprüchliche oder zerstrittene oder gar deprivierte Verhältnisse;
- das Fehlen eines Raumes für die Befriedigung elementarer Gestaltungsbedürfnisse;
- das Gefühl von Ausgegrenztheit;
- die Übergänge zunehmend unterschiedlich werdender Lebensorte (Familie, Schule, peer-group);
- das Eintreten unvorhergesehener Ereignisse wie Krankheit, Tod, Arbeitslosigkeit, Trennung;
- die unzureichende Ausstattung mit Ressourcen (materielle sowie unterstützende soziale Vernetzungen).

All diese Situationen bräuchten, um annähernd reflexiv gestaltet werden zu können, Orientierungshilfen. Statt dessen wird aber auch die gesamtgesellschaftliche Situation als offen, verunsichert und prekär vermittelt.

### 2.2.3 Abweichendes Verhalten als Form der Lebensbewältigung

So vielfältig Überforderungen auf Menschen einwirken können, so differenziert sind ihre Reaktionen darauf:

Es ergeben sich Abweichungen in Form von Gewaltausbrüchen, Flucht in Krankheit, Flucht aus der Realität in andere Wirklichkeiten, in "Nebenwelten", Verdrängung und reduzierte, verängstigte, rigide Lebensstrategien. Diese Strategien müssen verstanden werden als Anstrengungen, unter den als unzumutbar wahrgenommenen Bedingungen

---

<sup>403</sup> vgl. Rucht, 2002, S. 55

<sup>404</sup> vgl. Thiersch 2001, S. 37

einen Weg zu finden; als Versuch, das, was sich als lebensweltliche Konstruktion dargeboten hat, in der subjektiven Rekonstruktion daran auszurichten, was und wie sie bewältigt werden kann, und damit gleichsam eine neue Realität zu schaffen.

Die sich aus Überforderungen ergebenden problematischen Verhaltensweisen beginnen immer residual. Das bedeutet, dass ein Toleranzbereich für geringfügige Abweichungen wechselseitig gegeben ist. Eine kritische Phase setzt ein, wenn die Ordnung des Raumes, der Zeit und der Kontinuität sozialer Gefüge gefährdet sind. Die Differenz zwischen dem residualen und dem wirklich problematischen Verhalten ist eine Differenz analog unterschiedlicher Mischung in Verhaltens- und Handlungskompetenzen.

Daraus wird aber auch ersichtlich, dass problematische Bewältigungsmuster immer Teil einer Interaktion sind. Problematische Verhaltensmuster erzeugen problematische Interaktionen, die wiederum zu problematischen Verhaltensmustern führen. Schlussendlich ist die Feststellung dessen, was normales Verhalten, residuales Verhalten oder abweichendes Verhalten ausmacht, Ergebnis einer Bewertung. Diese Bewertung ist insofern problematisch, als *Verhalten* nur in Interaktionen gesehen werden kann. Der Bewertung von Verhalten in Interaktionen fehlt aber heute ein allgemeingültiges Raster oder Muster mehr als je zuvor. Die Definition abweichenden Verhaltens erscheint vor dem Hintergrund der heutigen offenen "Verhältnisse" problematischer als in tradierten Gesellschaftsformen. Denn weder eine rigide Definition nach traditionellem Muster wird der komplexen Situation gerecht, noch eine Simplifizierung oder gar Leugnung der Sachlage.<sup>405</sup> Es gibt Irritationen *in* gegebenen Verhältnissen und es gibt ein Leiden *an* den Verhältnissen, mit dem nicht zuletzt Profession als stellvertretende Krisenbewältigung und Konfliktlösung konfrontiert ist.<sup>406</sup> Was aber bedeutet die Kenntnis lebensweltlicher Kontexte sowie das Wissen um Lebensbewältigungsstrategien für helfende Professionen wie die Sozialpädagogik?

### 2.3 Lebenswelt und Sozialpädagogik

Thiersch bezeichnet im Kontext professioneller Hilfe die Lebenswelt als ein "Medium", in dem alleine einerseits Hilfe effektiv werden kann, und das andererseits in sich bereits alle Ressourcen und Verständigungsmuster enthält, die aufgegriffen, kompensiert oder korrigiert werden sollen.

Demgegenüber stellt sich die Problemanalyse einzelner Individuen mit daran anschließender Defizitorientierung als fachlich-methodische Engführung dar.

"Die Ordnung der Zeit, des Raumes, der unterschiedlichen Aktivitäten, der Beziehungen, die Ordnung von Nähe und Distanz, die Ordnung der Prioritäten auch in der Er-

---

<sup>405</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 42

<sup>406</sup> vgl. Bourdieu, 1997, S. 207-283

ledigung und Wahrnehmung von Aufgaben, sind zugleich Problem und Stoff, in dem Probleme gelöst werden können und müssen.<sup>407</sup>

Das Wissen um die Fragilität heutiger Lebenswelten bedeutet zu wissen, dass es Offenheiten gibt, die Menschen überfordern können, wodurch sie ihrerseits ein Verhalten einsetzen, das problematisch sein kann. Inwiefern es als problematisch definiert werden kann, ist aber nicht mehr so eng umrissen wie in früheren Zeiten: Die Übergänge zwischen Verhaltensmustern sind nicht mehr klar definitorisch festgelegt, was zur Folge haben muss, dass es auch keinen definitorisch festgelegten Umgang mehr damit geben kann.

"Es braucht offene, weitgefasste, weitgefächerte Angebote, die jedoch unter dem Primat lebensweltnaher, auf die Komplexität gegebener Verhältnisse bezogener, offener, niedrighwelliger Hilfen vor den besonderen, aus dem gegebenen Lebensfeld herausgehobener, konzentrierter Hilfen' gewählt werden sollten."<sup>408</sup>

Bedeutet dies die Absage an milieufremd konzeptionierte Hilfen, die Absage also an erlebnispädagogische Projekte, die auf Distanz zur Lebenswelt setzen? Zählt tatsächlich, um auf den von Thiersch eingangs zitierten Satz zurück zu kommen "die Unmittelbarkeit der in der erfahrenen Lebenswelt sich stellenden Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Entwicklungen"? Kann die Unmittelbarkeit nicht auch durch Mittelbarkeit vermittelt werden?

## 2.4 Lebenswelt und Abenteuer

Thiersch, als Vater lebensweltorientierter sozialer Pädagogik und sozialer Arbeit, hat sich auch mit Erlebnis- bzw. Abenteuerpädagogik auseinandergesetzt.<sup>409</sup>

Im Anschluss an Simmel (1923) wird Abenteuer definiert als ein Ereignis, das aus dem Zusammenhang des Lebens herausfällt und strukturiert ist durch Anfang und Ende. Es wird als geschlossene Einheit erfahren, ist aber ebenso charakterisiert durch seinen inneren Widerspruch.

"Die Geste des Eroberers, das rasche Ergreifen der Chance" geht einher mit der Erfahrung "schutzlos, reservelos preisgegeben zu sein".<sup>410</sup> In dieser Erfahrung des Zusammenspiels von Anstrengung und Widerfahrnis, von zupackendem Handeln und Überwältigtwerden erschließt sich der Gehalt des Lebens. Abenteuer ist aber nicht durch die Struktur von Ereignissen einfach gleichsam objektiv gegeben, sondern eine Form des Erlebens, der Art, wie Ereignisse erfahren werden. Was bedeutet diese Form des Erlebens für den Menschen in der heutigen zuvor schon skizzierten Gesellschaftsstruktur? Die gesellschaftlichen Gegebenheiten evozieren durch Strukturen technischer Rationalität und Effektivität, durch Strukturen der Großorganisation und Ar-

---

<sup>407</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 42

<sup>408</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 37

<sup>409</sup> Thiersch verwendet diese Begriffe synonym, worauf hier nicht näher eingegangen werden soll, vgl. Homfeldt, 1995, S. 38-54



beitsteilung, den Drang zum Ausbruch in ein unmittelbares, ganzheitlich-authentisches Leben.

Da die Strukturen der modernen Gesellschaft und ihrer Organisationen mächtig und unüberschaubar sind, wird der Drang nach einem Raum provoziert, in dem der Mensch sich als zuständig für die Gestaltung seines Lebens erfährt.

Die Offenheit unserer Gesellschaft, die zuvor als "riskante Freiheit" im Sinne Becks beschrieben wird, bekommt hier das Element der Chance zugeschrieben, die sie attraktiv macht.<sup>411</sup> So gesehen wird Abenteuer zum Synonym eines eigenverantwortlichen riskanten Lebens in dem - gerade weil die Erfüllung vorgegebener Lebensmuster a) nicht mehr existiert und b) damit auch nicht mehr sinnstiftend wirken kann - die eigene, individuelle und besondere Erfahrung zu einem erstrebenswerten Faktor gerinnt. Leben wurde mit G. Schulze in den 1990er Jahren als Erlebnisprojekt verstanden, als moderne Suche nach dem Glück. Dabei bestand doch grundsätzlich große Unsicherheit darüber, welche Ereignisse welche Erlebnisse bringen, womit ein ebenso großes Enttäuschungsrisiko einherging. Der Weg in ein sinnvolles Leben wurde kompliziert und allzu oft misslang das "Projekt des schönen Lebens."

Die Erlebnisorientierung wurde notwendig, weil sich die Möglichkeiten der Wahl vermehrt haben. Viele Wahlentscheidungen haben jedoch eigentlich keinen Nutzwert, sondern müssen auf ästhetischen Kriterien basieren. Die Gebrauchswertunterschiede sind relativ bedeutungslos. So aber wird Erleben vom Nebeneffekt zu einer Lebensaufgabe. Der moderne kategorische Imperativ lautet "Erlebe Dein Leben!".<sup>412</sup> Die gilt nun um so mehr für Jugendliche, bei denen sich - auch darauf weist bereits Simmel hin - die Erlebniskraft des Abenteuers besonders aus der noch unbewussten, nicht abgeschliffenen und gleichsam überbordenden Vitalität der Heranwachsenden speist. Und es gilt umso mehr für Jugendliche, die zum Adressatenkreis längerfristiger erlebnispädagogischer Projekte gehören: Angesichts deren Lebensbedingungen liegt das "Verdienst und die Chance einer Abenteuer/Erlebnispädagogik darin, dass sie hier die abenteuerlichen Lebensformen akzeptiert als Ausdruck schwieriger Lebensverhältnisse, die aber als das verstanden werden, was sie sind; als gefährdend, ja unglücklich. Die Pädagogik sucht deshalb nach Alternativen. Sie folgt darin aber dem Prinzip funktionaler Äquivalente; sie sucht abenteuerliches Erleben in Formen anzubieten, die für ihre Akteure und ihre Umwelt weniger bedrohlich und weniger schädlich sind. Es

---

<sup>410</sup> vgl. Homfeldt, 1995, S. 41

<sup>411</sup> In den 1990er Jahren lag ein Schwerpunkt des Diskurses zum Thema "Freisetzung in der Postmoderne" in der optimistischen Herausstellung der Chancen und Möglichkeiten, die sich für das Individuum ergeben könnten. Flexibilität und Flexibilisierung z.B. schienen erfolversprechende Parameter zu sein. Das wird auch im hier zitierten Thiersch-Text aus 1995 (in: Homfeldt, 1995, S. 38-54) deutlich. Sechs Jahre später liegt der Schwerpunkt der Diskussion eher auf Gefahren und Risiken der Freisetzung.

<sup>412</sup> So werden auch soziale Milieus nur noch als Erlebnisgemeinschaften interpretiert, in denen nicht wie vordem Verwandtschaft, Wohnort, Religion, Beruf, Schicht oder andere Kategorien der Soziologie, als eine soziale Gruppe definiert werden, sondern die gemeinsame Erlebnisorientierung die Zusam-

ist besser, mit wilden Pferden zu reiten, als sie in den Stall zu stellen." <sup>413</sup>

Dabei geht es nicht darum, Jugendliche zu kolonialisieren<sup>414</sup> oder um den Eigensinn ihres Jugendlebens zu betrügen, so wenig wie Verfügungen über Erfahrungen und Lernprozesse bei ihnen zu treffen. Eher geht es um Unterstützung, Anregung, Provokation, die aufgenommen und verarbeitet werden muss. Im Sinne Winklers nennt Thiersch diese Funktion "indirekt"; ein Merkmal, das bezogen auf Pädagogik besagt, dass Räume wie auch Gelegenheiten und Möglichkeiten zu gestalten als ureigene Aufgabe gesehen wird, als Momente einer die Freiheit und Eigensinnigkeit von Heranwachsenden respektierenden Pädagogik. Insofern wird aber gerade auch im Zeichen von Pluralisierung und Individualisierung der Lebenswelten mit einhergehender Selbständigkeit und Eigenwilligkeit von Heranwachsenden Pädagogik indirekter. Sie vermittelt Situationen und Gelegenheiten, arrangiert Projekte mit offenem Ausgang, organisiert Ressourcen und stützt durch Beratung (stellvertretende Deutung). Gerade darauf zielen erlebnispädagogische Projekte und entsprechen "so könnte man keck formulieren, spezifischen Möglichkeiten einer modernen Pädagogik in besonderer Weise."<sup>415</sup>

Es kann aber zumindest konstatiert werden, dass der unmittelbare Lebensweltbezug, den Thiersch in seiner lebensweltorientierten Sozialpädagogik als Postulat (relativ) unumstößlich fordert, hier eine andere Relation erfährt: Die Vermittlung abenteuerlicher Erlebnisse als eine herausgehobene unmittelbare Form des Erlebens schafft durch ihre Distanz zum Alltag Erfahrungen, die in seinen Verstrickungen nicht möglich gewesen wären. Dadurch wird aber der Alltag- entgegen Münchmeier<sup>416</sup>- weder entwertet noch irrelevant. Vielmehr wird durch die indirekte pädagogische Intervention des Schaffens von Möglichkeiten herausgehobener Erfahrungen die Rückvermittlung zum Alltag möglich, wird der unmittelbare Lebensweltbezug nachvermittelt.

Dergestalt wird auch für Thiersch Abenteuer- und Erlebnispädagogik nicht zur Antipode lebensweltorientierter Pädagogik sondern zur "spezifischen Möglichkeit neben anderen."<sup>417</sup> Dass es offene, weitgefasste und gefächerte Möglichkeiten und daraus resultierende Angebote geben muss, stellt in diesem Sinne einen Tribut an die fließenden Offenheiten heutiger lebensweltlicher Verhältnisse dar. Diesen unterschiedlich ausgestalteten Lebensverhältnissen mit ihren unterschiedlichen, verfügbaren Bewältigungsstrategien müssen die Angebote entsprechen. So sieht Thiersch ein Verbundsystem unterschiedlicher Angebote bezogen auf die "Klärung und Erleichterung von Le-

---

mengehörigkeit schafft, vgl. Michl, 1995, S. 212 und Kpt. 5 dieser Arbeit

<sup>413</sup> vgl. Thiersch, 2001 S. 48

<sup>414</sup> vgl. Rauschenbach, 1999 S. 123 ff zum Diskurs der Hilfe als Kolonialisierung bzw. unauflöslicher Allianz von Hilfe und Herrschaft.

<sup>415</sup> Thiersch, 2001 S. 46

<sup>416</sup> vgl. Münchmeier 1994, S. 30 f; Münchmeier / Wolffersdorff, 1995, S. 161-178

<sup>417</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 52

bensumständen" auf der einen Seite und die konzentrierte, intensive Arbeit an "unglücklichen, festgefahrenen Verhaltensmustern in einem strukturierten, intensiven Setting" auf der anderen Seite als idealtypische Form sozialpädagogischer Praxis an.<sup>418</sup>

### 3. Hauptkategorien kritischer Betrachtung von Erlebnispädagogik

Einige kritische Betrachtungen zu erlebnispädagogischen Theoriebildungen und Methoden sind bereits in die voran gegangenen Ausführungen eingeflossen.

Kritische Auseinandersetzung mit Erlebnispädagogik lässt sich im Wesentlichen in vier Kategorien bündeln:

a) Der "heimliche Lehrplan" und die Dominanz "männlich"-militärischer Werte wird kritisiert.

Innerhalb der Erlebnispädagogik wurde und wird sich bisher nur in Ansätzen mit der Frage geschlechtsspezifischer Sozialisation und ihren notwendigen Auswirkungen auf die Konzeption von Angeboten auseinander gesetzt. Münchmeier stellt fest: "Nicht immer sind erlebnispädagogische Maßnahmen frei von einem 'geheimen Lehrplan' konservativ-männlicher Tugenden: Härte gegen sich selbst, Selbstdisziplin, Beherrschung negativer Gefühle, Bereitschaft, sich in gegebene Strukturen einzuordnen, Suche nach archaischen gefährlichen Umwelten (Abenteuer)."<sup>419</sup>

Nach Düchting<sup>420</sup> reproduziert Erlebnispädagogik so, wie sie bisher angelegt ist, eine bestimmte Männlichkeit, ein Männlichkeitsideal<sup>421</sup>, das nicht nur zu kritisieren, sondern dringend auch zu verändern ist. Wenn über Erlebnisse Abenteuer, Wagnis und Risiko hergestellt werden soll, wenn von Grenzerfahrung und neuen Dimensionen der Körpererfahrung die Rede ist, sind damit ausschließlich männliche Phänomene gemeint. Rose fragt, ob sich die Erlebnispädagogik hier nicht fragen lassen muss, dass sie in einer "Flucht nach hinten" anachronistische Männlichkeitsbilder konserviert, die Jungen bei der erforderlichen neuen, anderen Geschlechtsidentität behindern. Sie müsse sich fragen lassen, ob die durch Wagnis und Abenteuer erzogenen Jungen nicht in einem Identitätsmodell bestärkt werden, das angesichts der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wie auch der gewandelten Frauenrolle längst nicht mehr realitätstüchtig sei.<sup>422</sup> Rose fordert bereits im Anschluss an den 6. Jugendbericht 1984 die Öffnung öffentlicher Räume auch für Mädchen. Erlebnispädagogische Maßnahmen für Mädchen sollen daran anschließend nicht nur in geschützten Binnenräumen sondern in offenen Außenräu-

<sup>418</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 42 f

<sup>419</sup> vgl. Münchmeier, 1994, S. 31

<sup>420</sup> vgl. Düchting, 1994, S. 61

<sup>421</sup> zur Entstehung, Weitergabe, Aufrechterhaltung und Aufnahme neuer Elemente in das Bild der "hegemonialen Männlichkeit" vgl. Connell, 1999

<sup>422</sup> vgl. Rose, 1993 a; 1993 b, S. 5 f; 1995, S. 83 ff

men stattfinden. Die männliche Dominanz im öffentlichen Raum wird so direkt und unmittelbar konfrontiert und muss nicht ausdrücklich thematisiert werden, da sie präsent ist und zur Interaktion auffordert. Jedoch wird auch diese Vorgehensweise nicht unkritisch gesehen: Die gängigen, erlebnispädagogischen Konzepte können danach nicht einfach eigenen Mädchenprojekten verordnet werden. Nicht die Tatsache allein, dass Mädchen unter sich Erfahrungen mit dieser Methode machen können, fördert eine ihnen angemessene Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle.<sup>423</sup> Einen völlig konträren Standpunkt in dieser Frage vertritt Otten<sup>424</sup>: Nicht Mädchen oder Frauen haben ein Problem mit ihrer Geschlechterrolle bzw. dem Zusammenwirken der Geschlechter in der Moderne. Im Prozess der Modernisierung ist ihr Aufstieg ursächlich mit der Öffnung, Liberalisierung, Emanzipation und einem leistungsstarken Frauenmuster verbunden. Derweil hat das kulturelle Muster männlichen Denkens und Verhaltens im 20. Jahrhundert keine vergleichbare Innovation durchlaufen. So wurden insbesondere junge Männer zu Opfern der Modernisierung.

Sie benötigen nach Otten feste Regeln und Orientierungsmuster, welche wiederum von der Moderne verweigert werden.

So tritt für Otten der "worst case" ein: Jene Anomie, die nicht aus dem Zusammenbruch eines Regelsystems herrührt, sondern aus einem Überfluss an Regeln, die alle nebeneinander gelten. Dieser Zustand kann von Männern nicht "regelmäßig" bewältigt werden. So versagt die moderne Gesellschaft als Folge der Modernisierung auf tragische Weise bei der Entwicklung eines modernen Männermodells. Damit es Männern gelingt den schwierigen Richtungswechsel von Regelloyalität zur Selbstmoralisierung vorzunehmen, muss genau das eintreten, was Rose als kritischen Punkt in erlebnispädagogischen Konzepten sieht: Die Flucht nach hinten in anachronistische Männerbilder, in Ottens Worten "die Rückkehr zum Leitbild des christlichen Ritters."

Rittertum entstand nach Otten aus einer intellektuellen Reformbewegung, die über literarische Formen wie "Das Nibelungenlied" oder die "Artussage" Verbreitung fand. Die mittelhochdeutschen Tugenden der Tafelrunde "mæze" (Selbstbescheidung), "staete" (Beständigkeit), "milte" (rachelose Mildtätigkeit), "zuht" (Training, Selbstbeherrschung) und "minne" (Liebe) sieht Otten heute im Begriff der "Fairness" wiederaufleben: "Fair" bedeutet regelmäßig, aber auch moderat, klar, ehrlich, echt, höflich und elegant. Die Parallelen zu heute sind augenfällig: von der Suche nach Männlichkeit, Zucht und Selbstdisziplin, von der esoterischen Suche nach Sinn und Orientierung bis hin zum Traum von einer verstehenden Beziehung zwischen den Geschlechtern. Und wird nicht auch verzweifelt nach pädagogischen

---

<sup>423</sup> vgl. Düchting, 1994 S. 62

<sup>424</sup> vgl. Otten, 2003, S. 36 f

Leitbildern für die Männersozialisation gesucht?<sup>425</sup>

Die konzeptionellen Orientierungen der Erlebnispädagogik verlaufen jedenfalls entlang der oben beschriebenen Werte-Demarkationslinie und könnten so zumindest als Alternative zur jungenspezifischen Erziehung gesehen werden. Denn die Stärkung von Jungen und jungen Männern ist nicht per se die Schwächung von Mädchenpositionen und erst Recht nicht per se a-moralisch oder verwerflich im Hinblick auf die Bewertung "männlicher" Eigenschaften.

b) Die Wirksamkeit bzw. die Instrumentalisierbarkeit von Erlebnissen.

Nach Oelkers sind die Erlebnisse der Erlebnispädagogik ausgesuchte und kalkulierte Experimente, um Moral zu erzeugen oder Moral zu stabilisieren.<sup>426</sup>

Sie benötigen pädagogisch strukturierte Milieus, in denen nichts dem Zufall überlassen bleiben soll.

Erleben ist aber mehr, als sich durch Erziehung disziplinieren ließe. Die "moderne Umwelt", von der Hahn so kulturkritisch spricht, ist vor allem Erlebnisumwelt, nämlich der beständige Versuch, mit Kommerz und Konsum auf Langeweile zu reagieren und sich den Risiken der gesteigerten Gefühlserwartung auszusetzen. Wenn gerade diese Wirklichkeit der Erlebnisintensivierung nicht zur Disposition steht, dann lässt sich Hahns Verfallsgeschichte gerade auf seine Grundkategorie des Erlebens anwenden. Das Erlebnis ist rein ästhetischer Natur und oft wird die Moral dem nachgeordnet. Die so skizzierte Sackgasse der Erlebniskategorie kann auch eine Folge der falschen Pädagogisierung sein.

Erziehung ist direkte Einwirkung von Personen auf andere Personen und indirekte Einwirkung eines gut arrangierten Milieus. Sie kann nur mit Zielsetzungen verbunden sein, wenn die ihr zugeschriebenen Wirkungen nicht zufällig zustande kommen, sondern von Personen und Milieus kontrolliert werden. Moral, auf die es ja der Erziehung in der Erlebnispädagogik ankommt, verläuft jedoch nicht linear von der Kindheit zu Jugend. Moralische Dispositionen sind flexibel und können sich von ihrem Entstehungsort lösen. Die instrumentelle Verknüpfung von Erziehung und Moral ist bestritten, Erziehung ist nicht das Mittel der Moral, aber genau drauf vertraute Hahn.

"Gibt es erzieherische Erlebnisse?" fragt Oelkers provokant.<sup>427</sup> Die Erziehung entspricht offenbar nicht der Erlebniservartung postmoderner Kulturen, die sich auf kurze Zeiten, intensive Kontakte und eine weitgehende Folgenlosigkeit eingestellt haben.

Nimmt man an, "Erziehung" sei moralische Kommunikation mit immer auch asymmetrischen Strukturen, dann sind damit unablässig Erlebnisse verbunden und nicht alleine solche, die sich aus interpersonalen Kommunikation herleiten. Das Er-

---

<sup>425</sup> vgl. Otten, 2003, S. 37

<sup>426</sup> vgl. Oelkers, 1992, S. 3 ff

<sup>427</sup> vgl. Oelkers, 1992, S. 3 ff

lebnis der Moral erzieht, zumindest sind moralische Erlebnisse zentrale Elemente bei der Konstruktion von Überzeugungen und Einstellungen. Das gilt für die Fälle des Scheiterns, der Zurücksetzung oder Beschränkung von Bedürfnissen ebenso, wie für Fälle der Übereinstimmung von und mit moralischen Welten, der Überwindung bestimmter Grenzen zu Gunsten anderer Kontexte oder der Akzeptanz des eigenen Gewissens.

Diese Erlebnisse sind von anderer Art als die der Unterhaltungsindustrie, weil sie Zeit anders binden. Die Bindung der moralischen Überzeugungen an bestimmte Sätze oder Bilder des Guten ist nur langfristig möglich, ebenso die Übereinstimmung von Konvention und Gewissen und selbst das Durchbrechen bestimmter Standards zu Gunsten anderer.

Alle pädagogischen Konzepte - so Oelkers- haben einen Unsicherheitsfaktor zu ihrer Voraussetzung.<sup>428</sup> Ob die Wirkungswahrscheinlichkeit von Erlebnissen größer ist als die einer Schulstunde, bejaht Oelkers, was daraus folgt, lässt er offen. Ob Routinen dauerhafter wirken als Erlebnisse ebenfalls. Gleichwohl gerät er mit seinem kritisch begonnenen Aufsatz eher zum "Advocatus Diaboli" der Erlebnispädagogik: In der Abgrenzung zum Erlebnisbegriff der Konsumgesellschaft gelingt eine fundierte Deutung des "Erlebnisses" in der Pädagogik, sowie eine eher *für* die Erlebnispädagogik sprechende Positionsbestimmung.

- c) Die Defizitorientierung, die in Hahnscher Tradition im Gedanken kompensatorischer Erziehung in der Erlebnispädagogik verwurzelt ist.

Erlebnispädagogik geht von Defiziten aus:

Jugendliche erleben in der reiz- und medienüberfluteten Gesellschaft zu wenig, oder wenn, dann aus zweiter und dritter Hand, haben in der Überflussgesellschaft als voll individualisierte Wesen die Übersicht verloren und brauchen Erlebnisse, um für sich selbst wieder Handlungskompetenz herstellen zu können, sie haben ihren Körper "verloren" und ihre natürliche Umwelt.<sup>429</sup>

Michl hält dagegen, dass Erlebnispädagogik nicht nur als Defizitpädagogik zu verstehen sei, sondern vielmehr und vornehmlich eine Pädagogik der Pubertät sei. "Sie scheint geradezu für das jugendliche Lebensgefühl erfunden zu sein. Tiefes Erleben lässt Jugendliche erst spüren, zeigt Grenzen und Öffnungen auf der Suche nach Identität auf. Die Entdeckung des Subjekts, des Ich, kann nur durch die Abgrenzung von der Außenwelt gelingen und handlungsorientierte Methoden sind ein wichtiger Beitrag beim Abstecken dieser Grenzlinie."<sup>430</sup>

- d) Die Gefahr irrationaler und biologistischer Tendenzen.

Gerade innerhalb der Jugendhilfeeinrichtungen (aber natürlich auch in anderen

<sup>428</sup> vgl. auch Thiersch unter Benennung der möglichen Wirkungen von z.B. Kunst- oder Religionsunterricht an der Schule, 1995, S. 51

<sup>429</sup> vgl. Düchting, 1994 S. 63

<sup>430</sup> vgl. Michl, 1999, S. 84-87

Formen der Erziehungshilfe) kann die erlebnispädagogische Maßnahme leicht zu einer Ventilfunktion für strukturell oder im Alltag nicht gelöste Probleme werden: Sie bildet dann ein Art Gegenbild zur Monotonie und Verregeltheit des institutionellen Alltags. Die Suchbewegung nach intensivem Erleben ist immer zugleich auch eine Ausweichbewegung, die die Konfrontation mit den Ursachen und Hintergründen des "entfremdeten Alltags" zu vermeiden sucht.<sup>431</sup>

Nach Stahlmann kann es aber gerade in der Heimerziehung nicht darum gehen, als "action" missverständliche Erlebnispädagogik gegen den "banalen" Alltag auszuspielen.

Ein wenig ketzerisch formuliert: "Vielleicht braucht man den Begriff gar nicht und kann endlich wieder Wandern 'Wandern' und Ausflug 'Ausflug' nennen, um so zu zeigen, um was es sich eigentlich handelt: Aktivitäten in der Heimerziehung, sinnvoll und reflektiert eingesetzt, eingebettet in die zeitlich-biographische und räumliche Struktur, basierend auf tragfähigen und berechenbaren Beziehungen, also weder action noch Alltag, sondern eher erlebnisreiche Elemente im Heimalltag."<sup>432</sup>

Nach Ewald sind die Wurzeln der Erlebnispädagogik problematisch, die er einem präfaschistischem bzw. faschistischem Theoriehintergrund zuordnet.<sup>433</sup> Bleiben diese Ursprünge in einem Begründungszusammenhang mit der gegenwärtigen pädagogischen Praxis, dann sind davon beeinflusste Konzeptionen für Ewald mit Entschiedenheit abzulehnen.

Des Weiteren stellt er die Frage, ob konzeptionelle Erwägungen aus einer gründlichen Analyse der Verhältnisse entstanden sind, oder eher eine Widerspiegelung des aus der Krise resultierenden Trends (bezogen auf die Fallkonstellationen des Einsatzes einer erlebnispädagogischen Maßnahme als Krisenintervention) zur Personalisierung und/oder Psychologisierung gesellschaftlicher Tatbestände bilden. Erst nach differenzierter Aufarbeitung dieser Fragen wären für Ewald erlebnisorientierte Lernsituationen in einem Verbund mit anderen Methoden für eine "emanzipatorische Pädagogik fruchtbar zu machen", die sich um eine eigenständige theoretische Fundierung bemühen sollte.<sup>434</sup>

Auch für Michl gab und gibt es Fehlformen der Erlebnispädagogik, wozu er paramilitärische Formen, ihren Missbrauch im Nationalsozialismus ebenso zählt, wie das Missverständnis einer Minimalpädagogik.<sup>435</sup>

Für Michl handelt es sich aber dabei nicht um ein Erlebnispädagogik konstituierendes Merkmal, sondern eben um missbräuchliche Tatbestände. Aus der Konnota-

---

<sup>431</sup> vgl. Münchmeier 1994, S. 30 f

<sup>432</sup> vgl. Stahlmann /1994, S. 22-30

<sup>433</sup> vgl. Ewald, 1989, S. 536-541; hier wird Gedanken- und Ideengut der Erlebnispädagogik auf Julius Langbehn (1851-1907) und Paul de Lagarde (1827-1891) zurückgeführt, die er im Folgenden als eindeutige ideologische Wegbereiter des deutschen Faschismus herausarbeitet.

<sup>434</sup> vgl. Ewald 1989, S. 541

<sup>435</sup> vgl. Michl, 1999, S. 85

tion solcher "Fehlformen" will er positive Potentiale generieren.

#### 4. Zusammenfassung

Ihre unterschiedlichen historischen Wurzeln und pädagogischen Akzentuierungen machen Erlebnispädagogik zu einem schillernden Begriff, der in der fachlichen und politischen Diskussion ein breites Spektrum unterschiedlicher Deutungen zulässt. Waren die 1970er Jahre die Dekade der politischen Bildung, die 1980er Jahre das ökologische Jahrzehnt, so werden die 1990er Jahre mehrfach als das Jahrzehnt der Erlebnispädagogik deklariert.<sup>436</sup>

Als Indikatoren für diese Behauptung dienen neben der großen Anzahl erlebnispädagogischer Projekte die Anzahl der Veröffentlichungen und Veranstaltungen zu dem Thema. Desgleichen wurde ein Bundesverband sowie einzelne Regionalverbände gegründet.

Diese Entwicklung schien nicht zufällig zu geschehen, denn das Thema "Erlebnispädagogik" bewegte sich nahe am Zeitgeist. Nach der Risikogesellschaft wurde die Erlebnisgesellschaft entdeckt, womit das Erlebnis zum konstitutiven soziologischen Merkmal erhoben worden war.<sup>437</sup>

Es könnte so angenommen werden, dass über die Vielzahl der Beiträge möglicherweise auch eine begriffliche Klärung folgte: Dies trifft jedoch nicht zu. Fast immer findet sich dort, wo Erlebnispädagogik thematisch verhandelt wird, entweder vorwiegend beschriebene Praxis oder ein Rückgriff auf die Reformpädagogik oder eine Darstellung möglicher historischer Vorläufer, an deren Theorien Anschluss gesucht wird. Dabei wird der Begriff der Erlebnispädagogik zugleich umfassend genutzt und soll es leisten, gleichzeitig theoretischen Hintergrund, Methodik und Praxis zu beschreiben. Erlebnispädagogische Maßnahmen im Rahmen der Jugendhilfe sind in der Regel dann zum Einsatz gekommen, und tun es auch heute noch, wenn nichts mehr geht, Fachleuten nichts mehr einfällt, normale Einrichtungen bzw. Angebote nicht (mehr) zum Tragen kommen. Moderne Erlebnispädagogik, die sich vornehmlich als eine Pädagogik in Grenzsituationen versteht, ist in ihrer Genese aus der Heimerziehung und dem Jugendstrafvollzug heraus praktiziert worden. In der Summe ihrer Erfahrungen haben Bohry und Liegel<sup>438</sup> im pädagogischen Verhältnis das Kernstück dieser Pädagogik vermutet:

"Das Entscheidende ist jedoch der Mensch, der sich den Jugendlichen stellt. Jedes Projekt steht und fällt mit dem Erzieher und seiner Bereitschaft, sich auf den/die Jugendlichen einzulassen. Hierin liegt das einzige Geheimnis der Erlebnispädagogik und es ist eigentlich erschütternd einfach: Die Jugendlichen wollen einen Menschen für sich, der sie annimmt, ernst nimmt und sich ihnen stellt."

<sup>436</sup> vgl. Michl, 1999, S. 85; Homfeldt 1995, S. 1; Fatke, 1999 S. 35; Münchmeier, 1994, S. 28

<sup>437</sup> vgl. Kriener, 1996, S. 124

<sup>438</sup> vgl. Bohry / Liegel, 1993, S. 10



Ob sich in dieser Aussage der oft zitierte "Beziehungsfetisch" ausdrückt<sup>439</sup>, der in der Beziehung zwischen Betreuer und Jugendlichen eine zentrale Rolle einnimmt, oder die Tatsache, dass Erlebnispädagogik sich in zahlreichen Beiträgen als Haltung, als Menschenbild<sup>440</sup> darstellt, oder ob sich Erlebnispädagogik hier als genuine Erziehung entpuppt, sich ein Erziehungsverständnis zu eigen macht, das bereits von Flitner so formuliert wurde: Der Kern der Erziehung ist die Bereitschaft erwachsener Menschen, die auf die Kraft der Liebe vertrauen, dem Kind die grundlegende Erfahrung des Vertrauens ermöglichen, weil das "Erzieherische" immer persönlich oder existentiell ist. "Es geht dabei immer um einmalige Menschen in einmaligen Lebensumständen und Zeitverhältnissen, die miteinander leben, einander begegnen, sich verstehen und auch verfehlen, die miteinander Ansprüche stellen und sich gegenseitig beeinflussen."<sup>441</sup>

Jedenfalls fassen Bohry und Liegel zusammen, dass eines der wesentlichen Ergebnisse aller Erfahrungen aus den bisherigen erlebnispädagogischen Maßnahmen die Erkenntnis ist, dass die entscheidenden Wirkfaktoren nicht gemeinsame Erlebnisse von Jugendlichen und Erzieher sind oder die aus sich selbst wirksamen naturnahen Medien der Erlebnispädagogik (Segeln, Wildwasser, unberührte Natur...), sondern immer der authentische Mensch, der Erzieher, der sich dem Jugendlichen menschlich stellt und ihn individuell so annimmt, wie er ist. Das Erlebnisprojekt ist dann lediglich "Mittel zum Zweck", ein Vehikel, um dem Jugendlichen zu zeigen, dass der Erzieher es Ernst meint.<sup>442</sup>

Diese Aussage bekräftigen Heckmair/Michl (2002):

Der Erlebnispädagogik geht es nicht um das Erlebnis an sich, Inhalt und Ziel werden daher oft verwechselt: Starke Gefühle, dichte Momente, intensive Empfindungen sind der "humusreiche Nährboden für Wachstum und Entwicklung", aber eben nicht vordergründiges Ziel oder Selbstzweck.<sup>443</sup> Erlebnispädagogik soll danach zuerst als handlungsorientierte Methode beschrieben werden, die mehr mit Erziehung, Lernen und Bildung zu tun hat als mit guten oder schlechten Erlebnissen.<sup>444</sup>

Der Begriff "Erlebnispädagogik" verstelle den Blick auf diese Tatsache. Rächt sich so die eingangs dieses Kapitels dargestellte Unsauberkeit in der begrifflichen Unterscheidung von "Erlebnis" und "Erleben"?

"Das Ringen um Definitionen gehört zu den vergeblichen und doch notwendigen Aufgaben der Geistes- und Sozialwissenschaften. Zukünftig sollte man daher von einer engen Definition von Erlebnispädagogik ausgehen. Sie ist mit eine unter vielen wirksamen Methoden einer handlungsorientierten Pädagogik."<sup>445</sup>

---

<sup>439</sup> vgl. Experteninterview Nr. 1; Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 189

<sup>440</sup> vgl. Bauer, 1991, 1992; Maas, 1995, S. 154 f

<sup>441</sup> vgl. Flitner, 1982, S. 111

<sup>442</sup> vgl. Bohry / Liegel, 1993, S. 14

<sup>443</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 278

<sup>444</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 268

<sup>445</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 272

Heckmair/Michl reduzieren Erlebnispädagogik auf ihre Methode. Was aber ist mit der Theorie? Angesichts der beschriebenen Möglichkeiten theoretisch anzuschließen, aber des ebenso beschriebenen Defizits einer geschlossenen theoretischen Figur, versuchen Heckmair/Michl den Weg über das Konstrukt des "Konzeptes" zu beschreiten:

"Konzepte sind vergleichbar mit Entwürfen, Plänen, Programmen oder Leitlinien, die zu einem vorgegebenen Ziel führen. Sie sind nicht mehr Theorie und noch nicht Praxis. Erfolgreiche Konzepte haben eine realistische Analyse der Wirklichkeit als Voraussetzung und eine bodenständige Theorie, aus der sich Zielvorstellungen entwickeln lassen, als Bedingung. Die Sozial- und Jugendarbeit, die sich in dieser Grauzone zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Wirklichkeit bewegt, ist notwendigerweise auf Konzepte angewiesen."<sup>446</sup>

Was aber macht Erlebnispädagogik zu einer "modernen" Konzeption, die an die aktuelle Situation von Jugendlichen und ihren Bedürfnissen ebenso anknüpft wie die mit ihnen arbeitenden Erzieher anleitet? Die möglicherweise auch ehrenamtliche Mitarbeiter rekrutiert wie auch die Fäden führt zur Legitimation der pädagogischen Praxis durch die Öffentlichkeit? Beziehungsweise, wenn schon nicht Legitimation, dann aber Einsicht in ihre Notwendigkeit, idealerweise: Akzeptanz und Unterstützung schafft? Im Sinne der Begriffsdefinition als "handlungsorientierte Methode" werden als zentrale Elemente genannt:

- Lernen durch Kopf, Herz und Hand
- Lernen durch die Sinne
- Lernen durch Muße
- Lernen am Beispiel
- Lernen durch Erleben
- Lernen und Heilen.<sup>447</sup>

Jedes dieser Axiome ist theoretisch rückführbar. Vielleicht gilt gerade für die Erlebnispädagogik in der Jugendhilfe der von Heckmair/Michl zitierte Satz Schleiermachers besonders: "Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere."<sup>448</sup>

Interessanter- und signifikanterweise begründete sich die heutige Erlebnispädagogik aus und in der Praxis. Aus einer Praxis, die, wie Bohry/Liegel beschreiben, beobachten und feststellen musste, dass gegen Ende der 1980er Jahre (als die Landesjugendämter noch Kinder und Jugendliche unterzubringen hatten) eine bestimmte Gruppe von Minderjährigen trotz bester Ausdifferenzierung des Versorgungssystems der öffentlichen Erziehung nicht mehr adäquat untergebracht werden konnte, bzw. dass immer mehr Kinder und Jugendliche aus dem Versorgungssystem herausfielen. Die Zahl

---

<sup>446</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 267

<sup>447</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 269

<sup>448</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 263

der sogenannten "Nichtunterbringbaren" stieg stetig weiter, "bis wir begriffen, daß unser Fehler in unserer Problemlösungsstrategie selbst lag: Wir bemühten uns ständig, das Versorgungssystem so flexibel und ausdifferenziert zu gestalten, daß sich die jungen Menschen darauf einlassen konnten. Und damit sie dies auch taten, versuchten wir ständig, dieses Angebot attraktiv und adäquat zu gestalten."<sup>449</sup>

Aber die Jugendlichen, um die es ging, wollten sich nicht mehr auf das System einlassen. Es handelte sich (und handelt sich auch heute noch) um Kinder und Jugendliche, die auf Grund ihrer Lebensgeschichte mit einer Vielfalt von negativen Erfahrungen, stark beeinträchtigten Lebensbedingungen (alleingelassen, abgelehnt von den eigenen Eltern, von ihnen misshandelt, sexuell missbraucht, ohne Chancen im herkömmlichen Schul- und Bildungssystem) sowie häufige Beziehungsabbrüche einen stark erhöhten Zuwendungsbedarf haben. Sie sind (fast) durchgängig schulmüde. Die Lebensweise und Handlungsstrategien dieser Kinder sind durch Misstrauen, bis hin zu Beziehungs- und Leistungsverweigerung, durch mangelndes Selbstvertrauen, Formen der Selbst- und Fremdgefährdung und insgesamt durch extreme Perspektivlosigkeit gekennzeichnet. Warum sollten sie sich auf Jugendhilfe einlassen?

Die Antwort konnte nur sein: "Nicht die Jugendlichen müssen sich auf uns und unsere Angebote einlassen, sondern wir müssen uns auf die Jugendlichen einlassen. Es geht vorrangig nicht mehr um die Strukturfragen unseres Heim- und Versorgungssystems, es geht um Haltungen, um die Grundeinstellung zum Jugendlichen und um die originäre Frage: Wie ist es mit dem Sich-Einlassen auf den Jugendlichen, mit seinen Befindlichkeiten und Bedürfnissen in seiner Lebenswelt. Dies bedeutet, ganz eigene und keineswegs vorgegebene Wege einzuschlagen, um den Jugendlichen zu erreichen und ihn unterstützend zu begleiten."<sup>450</sup>

Ähnlich hatte Thiersch seine Forderung nach offenen, weit gefassten, weit gefächerten Angeboten begründet, die von den niedrigschwelligen Hilfen bis hin zu konzentrierten, aus dem gegebenen Lebensfeld herausgehobenen Hilfen in ein flexibles und transparentes Verbundsystem zusammengefasst werden sollen. Bohry/Liegel gehen darüber hinaus:

Für sie liegt der Kern jeder Erlebnispädagogik im individualpädagogischen Ansatz, der sich des Erlebnisses lediglich als Medium bedient. In einer mehr und mehr sich aus-individualisierenden Gesellschaft sehen sie die Grenzen der Gruppenpädagogik aufgezeigt, die nicht mehr in der Lage ist, gerade abweichende Jugendliche aufzufangen. Das Erziehungsziel und gesellschaftlicher Auftrag in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung ist danach der mündige Bürger, der seine individuellen Rechte und Pflichten kennt und erfüllen kann. "Gefordert ist heute das sozialfähige Individuum, die entsprechende Pädagogik ist die Individualpädagogik."<sup>451</sup>

---

<sup>449</sup> vgl. Bohry / Liegel, 1993, S. 5

<sup>450</sup> vgl. Bohry / Liegel, 1993 S. 6

<sup>451</sup> vgl. Bohry / Liegel, S. 14

Geht so die "Welle der Individualisierung auch an der Erlebnispädagogik nicht spurlos vorüber"?<sup>452</sup>

Ist Erlebnispädagogik als Individualpädagogik der Königsweg in der Erziehung des frühen 21. Jahrhunderts oder wird sich Erlebnispädagogik weiterhin finden zwischen Beziehung und Erziehung in der Jugendhilfe, zwischen Abenteuerprogrammen und Persönlichkeitsentwicklung in der Bildungsarbeit, zwischen Freizeitbeschäftigung und Kurzzeitpädagogik in der Jugendarbeit?<sup>453</sup>

Im Hinblick auf die Kohärenz einer Theorie vermag diese Frage hier nicht beantwortet zu werden.

Die Praxis jedenfalls soll im Folgenden beleuchtet werden, denn ungeachtet theoretischer Diskurse findet Praxis (notgedrungen) statt. Wesentlich wird es darauf ankommen, Zielsetzung und Methoden der Erlebnispädagogik einsichtig darzustellen und praktische Angebote zu legitimieren. Der Vorwurf, Erlebnispädagogik müsse sich erst noch wissenschaftlich ausweisen, ergeht nicht ganz zu Unrecht: Erlebnispädagogik hat sich zunächst als Reformbewegung in der Praxis etabliert. Wissenschaftliche Fundierung, Begleitung und Evaluierung sind notwendig und bisher erst in den Anfängen begriffen.

Da gerade erlebnispädagogische Maßnahmen unter anderem von unsachlichen oder einseitigen Darstellungen (in den Medien) besonders betroffen sind, geht es nicht zuletzt darum, die Qualität erlebnis- und handlungsorientierten Angeboten zu belegen.<sup>454</sup>

## **Kapitel 4: Auswirkungsforschung zu erlebnispädagogischen Projekten**

### **I. Erlebnispädagogik als Gegenstand von Evaluationsstudien**

Theoriebezogene und theoriegenerierende Forschung, die Struktur in die Vielfalt theoretischer Fundierungen, Metaphern und Suggestionen bringen könnte "ist immer noch rar."<sup>455</sup> Eine Durchsicht der wenigen deutschen Evaluationen erlebnispädagogischer Maßnahmen zeigt qualitative und quantitative methodische Strategien, die zumeist als "Vorher-Nachher"-Vergleich angelegt sind.<sup>456</sup> Es wird versucht nachzuweisen, dass eine fachliche Erfolgsmessung bezüglich bestimmter Parameter (z.B. Legalbewährung, Symptombelastung, Lebensbewältigung, soziale Teilnahmekancen) möglich sei.<sup>457</sup>

<sup>452</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 280

<sup>453</sup> vgl. Heckmair / Michl, 2002, S. 280

<sup>454</sup> vgl. Paffrath / Salzmann / Scholz, 1999, S. 5

<sup>455</sup> vgl. Sommerfeld, 2001, S. 398

<sup>456</sup> vgl. Lambers, 1995; Amesberger, 1994

<sup>457</sup> vgl. Lambers, 1995, S. 7

Im anglo-amerikanischen Sprachraum haben Evaluationsstudien eine deutlich längere Tradition als in Deutschland. Jedoch beziehen sich jene Studien überwiegend auf kurzzeitpädagogische Maßnahmen für Teilnehmer aus dem Management, auf arbeitsbezogene Teamtrainings oder auf Schüler in Erlebnisfreizeiten.

Dennoch legen Wichmann (1983) und Cason und Gillis (1994) die Probleme quantitativer Evaluation von Erlebnispädagogik auch für den deutschen Bereich nachvollziehbar prägnant vor:

- Die große Varianz in den Ergebnissen der Studien lässt Fragen über die Validität der quantitativen Forschungsmethoden aufkommen (wird tatsächlich das gemessen, was gemessen werden soll?).
- Die Reliabilität der Untersuchungsinstrumente für die Vorher-Nachher-Messung (in welchem Maße ist ein Testergebnis reproduzierbar? Wie lassen sich Lerneffekte, Reifungseffekte kontrollieren?);
- Veränderungen, die durch die neu geschaffenen Gruppensituation auftreten, lassen sich nicht von den Wirkfaktoren der Programme trennen. Die Effekte sind von den Einschätzungen der Betreuer beeinflusst.
- Es werden keine unabhängigen Variablen definiert, die durch das Programm in Form eines spezifischen Inputs erkennbar wären. Es bleibt unklar, was wirkt: das Wetter, auftretende Probleme, die Beratungstechniken oder andere unkontrollierte Variablen.
- Inadäquate Kontrollgruppen verhindern spezifische Aussagen. Möglicherweise sind die Effekte alleine durch die Beteiligung an einem solchen Projekt erklärbar.<sup>458</sup>

Da nach Klawe/Bräuer erlebnispädagogische Maßnahmen als "offene Systeme" zu sehen sind, fehlt ihnen:

- eine geschlossene Theorie (wie dargestellt), die eine Ableitung stringenter Kausalitäten und plausibler Parameter und Indikatoren begründen könnte;
- die Einigkeit über Ziele und Erfolgskriterien;
- die Voraussetzung für eine strenge quasi-experimentelle Untersuchung, die der Komplexität des Praxisfeldes gerecht würde.

Die so bezeichneten Unbestimmtheiten des Gegenstandes behindern demnach vor allem quantitative Evaluationsstrategien.

Nach Klawe/Bräuer soll diese Manko durch qualitative Strategien auffangbar sein.<sup>459</sup>

Schon in den 1980er Jahren wurden daher qualitative Evaluationsstrategien versucht, die mit unterschiedlichen Erhebungs- und Analyseverfahren vor Allem die Rekonstruktion von sozialen Veränderungsprozessen aus der Sicht der Akteure in den Blick

<sup>458</sup> vgl. Wichmann, 1983, S. 10-16; Cason / Gillis, 1994, S. 40-47

<sup>459</sup> Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 35; dies sei an dieser Stelle zunächst bezweifelt. Die zuvor zitierten Unbestimmtheiten des Forschungsgegenstandes behindern eine Evaluation generell, sei sie quantitativ oder qualitativ angelegt. Hier ist vielmehr die Frage aufgeworfen, ob der Gegenstand "an sich" evaluierbar ist. Darauf soll an anderer Stelle eingegangen werden.

nehmen. Nicht durchsetzen konnte sich (zumindest in Deutschland) Pattons Forderung (1980)<sup>460</sup> nach quasi-experimentellen qualitativen Evaluationen, die durch vorgängige Hypothesenbildung und Kontrollgruppenbildung die nötige Validität und Reliabilität sicher stellen sollten.

Dagegen sind selbstevaluative Verfahren<sup>461</sup>, die sowohl die Erhebung der qualitativen Daten wie auch deren Interpretation und Bewertung den Akteuren überlassen, häufiger anzutreffen. Doch statt der Beschränkung auf eine qualitative Forschungsmethode forderte Patton für qualitative Forschung einen "Methodenmix", d.h. die Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge; nur so kann nach seiner Meinung die Komplexität sozialwissenschaftlicher Forschungssituationen gehandhabt werden.

Diesem Paradigma fühlen sich Klawe/Bräuer in ihrer Studie verpflichtet.

### **1. Die Studie von Klawe/Bräuer**

Klawe/Bräuer legen die wohl größte deutsche Studie zu erlebnispädagogischen Maßnahmen in den Hilfen zur Erziehung vor, die von 1996 bis 1998 im Auftrag des Ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführt wurde.

Neben einer Befragung aller (653) bundesdeutschen Jugendämter (Rücklaufquote: 40,9 %), die vor Allem den Stellenwert von Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, ihren Zielgruppen, institutionellen Rahmenbedingungen und ihrer Erfolgseinschätzung aus Sicht der Jugendämter nachging, wurden durch exemplarische Auswertung der Prozesse einzelner Maßnahmen und ihrer Einschätzung durch alle Beteiligten hinderliche und förderliche Faktoren für eine erfolgreiche Durchführung beschrieben.

Im Einzelnen wurden folgende Daten erhoben:

- eine Literaturrecherche (ca. 120 Titel), davon ungefähr 50 Projektberichte und Konzeptionen;
- 24 Experteninterviews mit Fachwissenschaftlern, Jugendämtern, Trägern und Betreuern;
- eine bundesweite Befragung der Jugendämter mit quantitativen Daten zu 566 Maßnahmen und qualitativen Aussagen zu 210 Projekten;
- Prozessrekonstruktionen exemplarischer Maßnahmen aus der Sicht aller Beteiligten (Jugendliche, Betreuer, Träger, Jugendamt, Eltern).

Von den 566 erlebnispädagogischen Maßnahmen werden 62,2 % der Fälle im Rahmen von stationären Maßnahmen nach § 34 SGB VIII gewährt, 37,8 % waren Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuungen nach § 35 SGB VIII, 12,2 % allgemeine Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB VIII, 4,8 % fanden im Rahmen Sozialer Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII statt.

Untersucht wurden intensive Betreuungsarrangements im In- oder Ausland von mehr

---

<sup>460</sup> vgl. Patton, 1983

<sup>461</sup> vgl. Spiegel, 1993; Heiner, 1994

als zwei Monaten Dauer.

Standprojekte sind mit 40,8 % aller Settings am Häufigsten gewählt, 20,7 % sind Reiseprojekte und 15,2 % der erlebnispädagogischen Maßnahmen finden in Form von Schiffsprojekten statt.<sup>462</sup>

78,1 % der erlebnispädagogischen Projekte werden für männliche Jugendliche gewährt, womit sie deutlich überrepräsentiert sind. Mädchen nehmen dagegen häufiger an Auslandsprojekten teil (29,6 % gegenüber 15,1 %), was damit begründet wird, dass sie mehr Distanz zu problematischen heimischen Milieus (Prostitution, Drogen) benötigen.<sup>463</sup> Jugendliche in erlebnispädagogischen Projekten sind mehrheitlich zwischen 14 und 18 Jahre alt, mit einer deutlichen Spitze bei 15 Jahren. Hier gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Den Maßnahmen gingen folgende Hilfen voraus: Heimerziehung 74,2 %, Jugendpsychiatrie 21,6 %, Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung 9,8 %, Wohngruppe 6,8 %, Inobhutnahme 5,7 % und stationäre Unterbringung 5,7 % der Fälle.<sup>464</sup>

Die Betreuerrelation liegt bei einem Drittel aller Maßnahmen (30,6 %) bei einer 1:1-Betreuung. Ein Betreuer und zwei Jugendliche werden in 16,6 % der Fälle zusammen geführt, zwei Betreuer und mehr als vier Jugendliche in 10,4 % der Fälle und zwei Betreuer mit vier Jugendlichen in 9,4 %.

Als Zuweisungsgründe in erlebnispädagogische Maßnahmen werden den Jugendlichen von den Mitarbeitern folgende Probleme "zugeschrieben" :

- Unfähigkeit, tragfähige soziale Beziehungen aufzubauen
- Perspektivlosigkeit
- aggressives und wiederholt kriminelles Verhalten bei Jungen und Selbstgefährdung bei Mädchen.<sup>465</sup>

Die Vermeidung von gesicherter Unterbringung (Arrest oder Psychiatrie) ist nach Aussage der Jugendämter kein erklärtes Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen. Das wird für 76 (von 182) Maßnahmen explizit angegeben. Vergleicht man diese Absicht mit den Zielen, die nach Meinung der Mitarbeiter der Jugendämter mit der Maßnahme erreicht werden, steht allerdings "Vermeidung von gesicherter Unterbringung" an erster Stelle.

Andere Ziele sind u.a.: Selbstvertrauen stärken, Beziehungsfähigkeit stärken, Konflikte aufarbeiten/bewältigen, sich für Wahrnehmung und Lernen öffnen, abweichende Kreisläufe durchbrechen.<sup>466</sup>

Der Widerspruch zwischen Intention und Ergebnis wird erklärlich, wenn man berücksichtigt, dass die Jugendämter gute Gründe haben, statt gesicherter Unterbringung er-

---

<sup>462</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 96

<sup>463</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 97

<sup>464</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 100

<sup>465</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 101

<sup>466</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 102

lebnispädagogische Maßnahmen vor Allem im Ausland einzusetzen. Als Begründung für die Gewährung von Auslandsmaßnahmen werden nämlich genannt:

- die geringen Ausweichmöglichkeiten im Ausland
- klare Strukturen des Programms
- die zeitliche und räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu<sup>467</sup>

In 72,2 % aller Fälle wird die Maßnahme vom Jugendamt angeregt. In 32,2 % regen die Einrichtungen, in denen die Jugendlichen betreut werden, die Maßnahme an, in 8,3 % die Psychiatrie, in 6,3 % die Eltern, in 4,4 % die Jugendlichen selbst. 42,7 % der durchgeführten Maßnahmen werden von den Jugendämtern als Krisenintervention verstanden. Die daraufhin einsetzende Planung wird vorrangig zwischen Jugendamt und Trägern wahrgenommen, Betreuer und Jugendliche sind deutlich weniger beteiligt, die Personensorgeberechtigten noch weniger. Gleichwohl halten die Jugendämter die Beteiligung der Jugendlichen für außerordentlich wichtig und zum Erfolg der Maßnahme beiträgend. Mädchen werden stärker am Entscheidungsprozess beteiligt als Jungen.

Bei von den Jugendämtern als "Krisenintervention" beschriebenen Eingriffen handelt es sich zumeist nicht um - vor allem auch in den Medien sogenannte - "Nacht-und-Nebel-Aktionen". Ganz im Gegenteil verstreichen bei der Hälfte aller Maßnahmen (47,2 %) bis zu vier Wochen zwischen Idee und Umsetzung, womit sie sich nicht besonders abweichend von anderen Planungszeiten im Rahmen der Hilfeplanung unterscheiden.

Als relativ eindeutiges, wenn auch pauschales Kriterium für Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme gilt deren reguläres Ende bzw. deren Abbruch. Ein vorzeitiger Abbruch wird als Hinweis darauf gewertet, dass die ursprünglichen Intentionen und das Setting weniger erfolgreich waren.

Der Abbruch einer Maßnahme wird zu 57,1 % von den Jugendlichen selbst initiiert, zu 34,7 % vom Träger der Maßnahme und zu 22,4 % vom Betreuer. Nur 16,3 % der Maßnahmen werden vom Jugendamt abgebrochen, 8,2 % von den Personensorgeberechtigten. Differenziert nach Projektarten zeigt sich eine annähernd gleiche Abbruchquote: Reiseprojekte 25 %, Schiffsprojekte 30,4 %, Standortprojekte 29,8 %.

Wird die Abbruchquote im Zusammenhang mit den unmittelbar voran gegangenen Hilfen betrachtet, wird deutlich, dass besonders der Übergang aus sehr restriktiven Hilfeformen in erlebnispädagogische Maßnahmen eine große Zahl von Abbrüchen mit sich bringt: z.B. aus der vorläufigen Schutzmaßnahme 54,3 %, aus dem Erziehungsbeistand 17,9 %.

Dass die Vorhilfen Auswirkungen auf die reguläre Beendigung einer Maßnahme haben, wird auch daran ersichtlich, dass die Abbruchquote bei der erlebnispädagogischen Maßnahme als erster Maßnahme 20 % betrug, bei drei Vorhilfen aber 45,5 %. Das

---

<sup>467</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 63



Geschlecht spielt bei der Betrachtung der Abbruchquote keine Rolle, wohl aber das Alter: Für die Gruppe der unter 14-jährigen Jugendlichen werden deutlich höhere Abbruchquoten gezählt (39 %) als bei den ab 16-jährigen (19 %). Befragt nach ihrer Einschätzung der Auswirkungen der Maßnahme auf die Lebensperspektive des Jugendlichen geben die Mitarbeiter der Jugendämter folgende Einschätzung:

### **Einschätzung von Jugendamtsmitarbeitern zur Auswirkung der Maßnahme<sup>468</sup>**

	<b>Regulär beendet</b>	<b>Abgebrochen</b>
Verschlechtert	5,9 %	21,6 %
Unverändert	15,3 %	23,1 %
Geringfügig verbessert	24,7 %	28,2 %
Etwas verbessert	32,9 %	15,4 %
Stark verbessert	21,2 %	7,7 %

Abbildg. 32: Einschätzung von Jugendamtsmitarbeitern zu Auswirkungen der Maßnahme

Daran wird deutlich, dass die Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen eher positiv eingeschätzt werden und selbst abgebrochenen Maßnahmen positive Effekte zugeschrieben werden. Als Schlussfolgerungen und Anregungen für die künftige Praxis werden Aussagen zu a) Rahmenbedingungen, b) Strukturqualität und c) pädagogischem Setting unterschieden.

#### a) Rahmenbedingungen

- Dem Entscheidungsprozess und der Partizipation der Adressaten daran wird eine zentrale Steuerungsfunktion zugesprochen.

In jedem Fall soll der Zeit- und Entscheidungsdruck durch (gerichtliche) Verfahren gemindert werden, sowie das Spektrum an Entscheidungsalternativen bewusst und reflektiert erweitert werden.

- Zwischen "Angebot" und "notwendiger und geeigneter Hilfe" besteht oftmals eine Diskrepanz:

Das SGB VIII fordert gerade z.B. bei der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung eine individuelle Maßnahme, während Jugendämter eher pragmatisch auf vertraute Maßnahmen und deren Angebote zurück greifen.

- Auslandsaufenthalte sollen reflektiert und angemessen begründet werden.

In der Praxis geschieht dies durch negativ formulierte Argumente: geringe Ausweichmöglichkeiten, Distanz zum Milieu. Eine positive Darlegung der Stärken eines Auslandsaufenthaltes misst diesem eine völlig andere Gewichtung bei.

- Übergänge zwischen den Hilfesystemen sollen erleichtert werden.

26,8 % der in dieser Studie erhobenen Fälle haben im Rahmen ihrer Jugendhilfe-

<sup>468</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 103-108

Karrieren die Hilfesysteme gewechselt. Statt auf elaborierte und immer differenziertere Diagnosekonzepte zu vertrauen, scheint Klawe/Bräuer ein dreifacher Paradigmenwechsel notwendig: ein *"anderer" Blick* soll sich auf den biografischen und lebensweltlichen Kontext der als problematisch erlebten Verhaltensweisen und Störungen richten; ein *erweiterter Fokus* soll sich von eindimensionalen Defizitbeschreibungen lösen und den Blick systematisch erweitern; *neue Kooperations- und Arbeitsformen*, nämlich systemübergreifende interdisziplinäre Formen der Zusammenarbeit könnten sich die spezifischen Beiträge der unterschiedlichen Disziplinen nutzbar machen, ohne dass dafür ein Wechsel der Institution nötig würde.

- Klare Positionierung der Jugendämter in der Zusammenarbeit mit den Trägern der Maßnahme.

Ein formalisierter (i.e. konkrete Zeitpunkte für die Berichtspflicht), problemorientierter (i.e. Krisen werden berichtet), prozessorientierter (i.e. der Verlauf wird berichtet) Informationsfluss wird als unabdingbar gesehen.

#### b) Strukturqualität

- Auf heterogenen Gruppen bestehen, was bedeutet, nicht nachgerade die besonders "problematischen" Jugendlichen zusammenzuführen.
- Interne und externe Kooperation und Beratung in Anspruch nehmen; dies bezieht sich zum einen auf Supervision und kollegiale Beratung für die Betreuungspersonen. Zum anderen ist damit die unterschiedliche soziale Konstruktion verschiedener Institutionen sowie die Kenntnis und der Austausch darüber gemeint
- Systematisch arbeiten, das Umfeld einbeziehen.  
Das Umfeld des Jugendlichen soll während seines Aufenthaltes, also in seiner Abwesenheit, ebenso "mitbetreut" werden wie nach seiner Rückkehr, damit möglicherweise erworbene neue Sichtweisen und Kommunikationsformen nicht sofort abprallen und auf Unverständnis stoßen.
- Der Transfer muss vorbereitet und sicher gestellt sein.  
Dies bedeutet eine pädagogisch reflektierte Vorbereitung auf die Rückkehr in den Alltag eben so wie eine nahe, kontinuierliche und problemorientierte Betreuung nach Abschluss der Maßnahme.

#### c) Pädagogisches Setting

- Eine strukturierte pädagogische Planung soll erfolgen, in der Individualisierung und Flexibilität ausbalanciert ist.
- Die konzeptionellen Aspekte erlebnispädagogischer Arbeit sollen reflektiert sein.
- Die Ideologisierung von Natur und Grenzerfahrungen sollte in Balance gehalten werden:  
Nicht nur die natursportliche Orientierung sollte dominieren, ebenso die sozialen

Grenzerfahrungen unter dem kritischen Vorbehalt, dass nicht jede Grenzerfahrung zu sozial produktiven Verarbeitungsformen führt und auch persönlichkeitsabhängig ist.

- Die räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu muss in jedem Einzelfall kritisch gewürdigt werden:  
Distanz ist kein Allheilmittel an sich.
- Der Fetisch "Beziehung" soll entmythologisiert werden.  
Die Analyse der Prozessverläufe hat ergeben, dass in der Praxis häufig ein unreflektierter Umgang mit Nähe und Distanz zu Abhängigkeiten und Ablösungsproblemen bei Beendigung der Betreuung führt, auf der anderen Seite aber auch die Reichweite dieses "Erziehungsinstrumentes" überschätzt wird.
- Die Selbstwirksamkeit soll erfahrbar werden.  
Hiermit ist die Gestaltungsmöglichkeit und die entsprechende Kompetenzentwicklung dazu bei den Jugendlichen gemeint.
- Die Krise soll als Chance gesehen werden.  
Krisen im Verlauf einer Maßnahme sollen nicht nur als problematisch gewertet werden, sondern eher als Lern- und Erfahrungsfelder gesehen werden. Nicht die unbedingte Verhinderung von Krisen ist zum Hauptziel zu erklären, sondern das Erlernen ihrer Gestaltung.
- Das geschlechtsspezifische Bias soll aufgebrochen werden.  
Die Unterrepräsentation von Mädchen in erlebnispädagogischen Projekten wird auf eine geschlechtsspezifische Wahrnehmung in den Institutionen zurück geführt. Ebenso wird ein Mangel an erlebnispädagogischen Projekten für Mädchen auf der Anbieterseite beklagt. Überlegungen und Analysen zu "mädchenspezifischen Erlebniswelten" und darauf aufbauende Projektkonzeptionen soll mehr Raum gegeben werden.<sup>469</sup>

So weit der Überblick über die Evaluationsstudie "Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung" von Klawe und Bräuer.

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Studie in Gänze kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

## **2. Forschungsstand: Evaluationsforschung im Bereich der "Hilfen zur Erziehung"**

Entsprechend den wichtigsten Hilfeformen für "schwierige Jugendliche", die sich bis vor wenigen Jahren auf stationäre Maßnahmen beschränkten, findet man auch in der Evaluationsforschung in erster Linie Untersuchungen zum Erfolg von Heimerzie-

---

<sup>469</sup> vgl. Wottawa, 1993, S. 703-733

hung.<sup>470</sup> In diesem Zusammenhang ist die als "JuLe-Studie" bekannt gewordene Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen "Leistungen und Grenzen der Heimerziehung" von Interesse<sup>471</sup>, die an Hand einiger ausgewählter Beispiele von Evaluationsstudien einen Einblick in die lange Geschichte von Wirksamkeitsstudien im Bereich der Heimerziehung ermöglicht.

Als Wirkungsstudien konzipierte Evaluationen von ambulanten Hilfeformen stellen eine Ausnahme dar. Weiter gibt es zwar Untersuchungen zu ambulanten Hilfen zur Erziehung<sup>472</sup>, die Frage der Wirksamkeit der Hilfe stand jedoch weniger im Zentrum.

Auf Wirkungen fokussierte Evaluationsvorhaben sind meist bezogen auf die Überprüfung von Modellprogrammen, d.h. nach wie vor herrscht ein großes Defizit in der Evaluierung von Regelanangeboten. Erwartet werden aktuell die Ergebnisse der vom Mainzer Institut für Kinder- und Jugendhilfe koordinierten "Jugendhilfe-Effekte-Studie" (Jes), die im Auftrage des Deutschen Caritasverbandes in den Jahren 1995 bis 2000 verschiedene Hilfen zur Erziehung<sup>473</sup> vergleichend auf ihre Wirkung auf verhaltensauffällige Kinder untersucht hat.

Eine Nachhaltigkeitsstudie über eine auf zwölf bis vierzehn Wochen befristete Ambulante Intensive Begleitung legten Hoops/Permien in 2003 vor.<sup>474</sup> Das dort ausgewertete "AIB-Programm" hat jedoch ausdrücklich keinen pädagogischen Anspruch.

Neben der Frage nach den Wirkungen erzieherischer Hilfen ist die Frage, was eigentlich wirkt, welche pädagogischen Inhalte und Prozesse in welchem Zusammenhang zu den Effekten stehen, von fachlichem Interesse; dies nicht zuletzt im Hinblick auf die Debatte um die "Qualitätsentwicklung" erzieherischer Hilfen.<sup>475</sup>

## II. Exkurs: Evaluation

Unter Evaluation versteht man die systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes.<sup>476</sup> Sie zielt darauf ab, durch eine datenbasierte Bewertung von Handlungsalternativen zu einer rationalen Entscheidungsfindung beizutragen.<sup>477</sup> Es ist immer noch eine nicht geklärte Frage, inwieweit Evaluation mit Evaluationsforschung gleich zu setzen ist. In deutschsprachigen Lehrbüchern werden "Evaluation" und "Evaluationsforschung" meist synonym verwendet<sup>478</sup> und damit als ein

---

<sup>470</sup> vgl. Bürger, 1990, S. 35

<sup>471</sup> vgl. Baur/Finkel/Hamberger/Kühn 1998

<sup>472</sup> vgl. Redler/Winckelmann, 1999; Helming/Schattner/Blüml, 1999

<sup>473</sup> Es handelt sich hier um die Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII), Erziehungsbeistandschaft (§ 30 SGB VIII), Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII), Erziehung in Tagesgruppen (§ 32 SGB VIII), Heimerziehung (§ 34 SGB VIII); vgl. im zusammenfassenden Überblick: Schmidt 2001

<sup>474</sup> vgl. Hoops/Permien, 2003, S.21

<sup>475</sup> vgl. ebenda

<sup>476</sup> vgl. Wottawa, 1993, S. 179-191

<sup>477</sup> vgl. Sanders, 1999, S. 25

<sup>478</sup> vgl. Wottawa / Thierau, 1990

Teilbereich der empirischen Forschung betrachtet.<sup>479</sup> Evaluationsforschung ist in der Regel Auftragsforschung, für die ein Auftraggeber (Ministerien, Behörden, Unternehmen etc.) zur Begleitung und Bewertung einer von ihm geplanten oder durchgeführten Maßnahme finanzielle Mittel bereitstellt. Auftraggeberorientierte Evaluationsforschung heißt deshalb, dass sämtliche Forschungsaktivitäten darauf ausgerichtet sein müssen, die vom Auftraggeber gestellte Evaluationsfrage möglichst eindeutig und verständlich zu beantworten.

### 1. Zur Präzision der Problemformulierung

Die Präzision der Problemformulierung ist danach auch das erste Kriterium, das, auf Evaluationsstudien übertragen, bedeutet, vor Allem darauf zu achten, dass die mit einer Maßnahme zu erreichenden Ziele genau beschrieben sind. Sind die Ziele eher diffus formuliert wie z.B. "eine Maßnahme greift" oder "die Interventionseffekte entsprechen den Erwartungen", so sollte versucht werden, die Diffusität dergestalt aufzulösen, dass eine präzise Operationalisierung erfolgen kann, bzw. eine Aussage darüber erfolgen kann, wie Maßnahmen und ihre Ziele formal gestaltet sein müssen, um eine aussagekräftige Evaluationsstudie durchführen zu können.<sup>480</sup> Befindet man sich im Bereich einer summativen Evaluation, also einer Evaluation, die zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention beurteilt<sup>481</sup>, dann kann die Wirkung einer Maßnahme als abhängige Variable und die Maßnahme selbst als unabhängige Variable bezeichnet werden. Um den Terminus "Variable" rechtfertigen zu können, muss die unabhängige Variable (klassischerweise die Experimental- oder Kontrollgruppe) mindestens zwei Stufen aufweisen, wobei die zu evaluierende Maßnahme eine Stufe der unabhängigen Variablen darstellt. Den Ausprägungen der abhängigen Variablen für die einzelnen Stufen der unabhängigen Variablen bzw. dem Zusammenhang zwischen unabhängiger und abhängiger Variabler, ist dann die relative Wirkung der Maßnahme zu entnehmen. Nach Bortz/Döring sind Evaluationsstudien, bei denen die unabhängige Variable nur aus der zu bewertenden Maßnahme besteht, wenig aussagekräftig, weil die auf der abhängigen Variablen festgestellten Merkmalsausprägungen nicht zwingend auf die Maßnahme zurück geführt werden können.<sup>482</sup> ~~Abwe~~ Kontrollgruppen zusammenzustellen und ihnen - während mit der Versuchsgruppe gearbeitet wird - nicht zu helfen, ist in der sozialen Arbeit meist ethisch nicht vertretbar.<sup>483</sup> Sozialpädagogische Praxis kann nicht zum experimentellen Forschungs-

<sup>479</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 95; ebenso: Groenemeyer, 1990; anders: Beywl, 1999; Heiner, 2001; Rossi / Freeman / Hofmann, 1988; letztere betonen die Eigenständigkeit und Besonderheit der Evaluationsforschung

<sup>480</sup> vgl. Bortz/Döring, 1995, S. 103

<sup>481</sup> vgl. Sanders, 1999, S. 233

<sup>482</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 112

<sup>483</sup> vgl. Heiner, 2001, S. 489

labor umfunktioniert werden.<sup>484</sup> Lässt sich die zweifach gestufte unabhängige Variable mit einer Experimental- und einer Kontrollgruppe nicht bilden, dann können folgende Varianten zur Abschätzung der Wirkung einer Maßnahme alternativ gelten:

- Der Vergleich mehrerer Maßnahmen
- die mehrfache Anwendung einer Maßnahme
- die künstliche Variation der Intensität der Maßnahme
- die natürliche Variation der Intensität der Maßnahme
- Vergleiche mit Normen.

Das Defizit einer aus ethischen Gründen nicht einsetzbaren Kontrollgruppe wäre so empirisch korrekt behebbar.

Mit der Operationalisierung der abhängigen Variablen wird festgelegt, welche Arten von Operationen die Wirkung der Maßnahme erfassen soll. Eine gelungene Operationalisierung setzt eine sorgfältige Explikation der Ziele voraus, die mit der Maßnahme angestrebt werden. Es muss festgelegt werden, an Hand welcher Daten die (relative) Maßnahmewirkung erfasst werden soll und wie diese Daten zu erheben sind (also die in den Sozialwissenschaften üblichen Datenerhebungstechniken: Zählen, Urteilen, Testen, Befragen, Beobachten). Die Erfassung des Wirkkriteriums schließlich informiert über die relative Effektivität der evaluierten Maßnahme - aber noch nicht über ihren Nutzen.<sup>485</sup> Bortz/Döring halten die Beziehung zwischen Wirkkriterium und Nutzen in der Regel für monoton<sup>486</sup>, was bedeutet, dass gemeinhin gilt: je wirksamer eine Maßnahme, desto nützlicher. Dennoch gilt: Der materielle und ideelle Wert eines Effekts beinhaltet zum einen eine subjektive Setzung. Zum anderen ist der Erfolg und Wert von Maßnahmen nicht ausschließlich an deren Resultaten messbar, sondern die Beschaffenheit und Güte des gesamten "Herstellungsprozesses" muss in dem Prozess der Bewertung ebenfalls eine zentrale Rolle spielen.<sup>487</sup>

Für eine systematische Aufarbeitung subjektiver Vorstellungen über den Wert oder Nutzen einer Maßnahme lassen sich schließlich mit Methoden der Entscheidungsanalyse komplexe Entscheidungsprozesse in eine Sequenz einfacher, transparenter Präferenzentscheidungen zerlegen, die es erleichtern, die subjektive Wertigkeit alternativer Maßnahmen zu erkennen und so zu einer Entscheidung zu gelangen. Die Ermittlung von Nutzfunktionen von Wirkkriterien an Hand multivariabler Operationalisierung ermöglicht es dann, Einheiten des Wirkkriteriums in Einheiten der Nutzenskala zu transformieren (Effektgröße).<sup>488</sup>

---

<sup>484</sup> vgl. Grohmann, 1997, S. 244

<sup>485</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 113

<sup>486</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 114

<sup>487</sup> vgl. Grohmann, 1997, S. 232

<sup>488</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 114

## 2. Kritik an der klassischen Evaluationsforschung

Evaluationsforschung in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern bedeutet im Wesentlichen Behandlungsforschung als Erfolgskontrolle oder als Wirkungsanalyse, die einem "goal-attainment"-Modell der Evaluation folgt, wie Weiss<sup>489</sup> es klassisch formuliert: Anscheinend ist alles, was der Forscher tun muss:

- a) Programmziele herauszufinden (Programm= Evaluationsgegenstand<sup>490</sup>);
- b) die Ziele in messbare Indikatoren der Zielerreichung zu übersetzen;
- c) Daten über die Indikatoren für diejenigen, die am Programm beteiligt waren (und für eine äquivalente Kontrollgruppe, die nicht daran beteiligt war), zu sammeln;
- d) die Daten über die Beteiligten (und die Kontrollgruppe) mit den Zielkriterien zu vergleichen.

So beschrieben ist Evaluationsforschung "Impact"- Forschung, also Wirkungsforschung, der es um die Überprüfung von Kausalhypothesen über den Zusammenhang zwischen Maßnahme-Bedingungsdimension und bestimmten Wirkungsdimensionen geht.<sup>491</sup> Die gültige Überprüfung von Kausalhypothesen ist prinzipiell nur im echten Experiment möglich, lautet daher auch das dem naturwissenschaftlichen Paradigma entsprechende methodische Ideal, um kausale Zusammenhänge zwischen Veränderung und Behandlung oder Maßnahme nachzuweisen.<sup>492</sup>

Es kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher auf die grundsätzliche Problematik experimenteller Forschungsdesigns eingegangen werden. Eine Liste von Einschränkungen der Aussagekraft empirischer Studien findet sich ausführlicher in vielen Arbeiten zur Methode der experimentellen Evaluationsforschung im Bereich der Kriminologie oder in der Psychotherapieforschung.<sup>493</sup> Vor diesem und dem zuvor erwähnten ethischen Hintergrund (die Etablierung von Kontrollgruppen in sozialtherapeutischen Arbeitsfeldern) stellen Kaufmann/Strohmeier die Forderung auf, nicht möglichst viele Variablen aus der Untersuchung auszuschließen (wie es im experimentellen Design ideal wäre), sondern im Gegenteil möglichst viele Bedingungen und Faktoren zum Gegenstand einer empirischen Überprüfung zu machen, d.h. ihre Wirksamkeit im Rahmen einer Wirkungsanalyse in Verbindung mit der Maßnahme zu analysieren.<sup>494</sup> Damit wird nicht auf die Analyse und Erklärung kausaler Hypothesen verzichtet. Kau-

<sup>489</sup> vgl. Weiss, 1974, S. 47

<sup>490</sup> vgl. Sanders, 1999, S. 25: Der Ausdruck Programm wird verwendet für Evaluationsgegenstände aller Art. Dazu gehören Programme, Projekte und Materialien aus dem Bereich Erziehung sowie Aus- und Weiterbildung. Gemeint sind nach Sanders pädagogische Tätigkeiten, die kontinuierlich stattfinden und von Standards abgedeckt werden.

<sup>491</sup> vgl. Lange, 1983, S. 264

<sup>492</sup> vgl. Kury, 1983, S. 28

<sup>493</sup> Es handelt sich hier z.B. um Probleme der Validität, die in "interne", "externe", "statistische" und "Konstruktvalidität" unterschieden wird; siehe: Cook / Campbell, 1979; andere: Rossi, / Freeman / Hofmann, 1988, S. 94 ff; Kury, 1983, S.28; Lösel / Köpferl / Weber, 1986

salität wird nur nicht als ein Problem der Wahl des Forschungsdesigns begriffen, sondern als ein Problem adäquater theoretischer Fundierung der Ergebnisse.

"It is more or less accepted, according to the logic of scientific inquiry, that an empirical statement about something (as a cause) having affected something else (as an effect) can only be accepted insofar as it confirms an underlying theory (Stegmüller, 1960; Popper, 1964; Opp, 1976; Simon, 1970; Luhmann, 1970). Treating an empirically confirmed relationship between variables as causal will be justified only by the underlying theoretical propositions, not just by the kind of research operations applied."<sup>495</sup>

Evaluationsforschung als angewandte Sozialforschung verfügt nicht über eine einheitliche theoretische Fundierung, was aber nicht bedeutet, dass Evaluationsforschung mit einem experimentellen Forschungsdesign grundsätzlich theorielos betrieben würde. In Anbetracht der unmittelbaren Anwendungsorientierung potentieller Auftraggeber mag das so scheinen. Aber auch wenn grundlegende theoretische Annahmen nicht explizit gemacht werden, so liegen doch auch der Fragestellung einer Erfolgskontrolle (auch) mit einem experimentellen Design implizit theoretische Annahmen über den Wirkungsprozess der Maßnahme zu Grunde, womit der Vorwurf der Theorielosigkeit an die Evaluationsforschung nicht den Kern des Problems trifft. Angewandte Sozialforschung und Evaluationsforschung als einer ihrer Teilbereiche<sup>496</sup> folgen sowohl im Hinblick auf die Bedingungen des Problems, wie auch im Hinblick auf die Bedingungen des Interventionsprozesses theoretischen Annahmen.<sup>497</sup>

In der Behandlungsforschung geht es um die Frage nach den Wirkungen und Folgen von Behandlungsmaßnahmen für die Entwicklung der individuellen Lebenspraxis. In experimentellen Forschungsdesigns kann Evaluation im Wesentlichen nur Erfolgskontrolle bedeuten, bei der Ergebnisse darüber erwartet werden, wie eine Maßnahme wirkt unter Ausschaltung aller sonstigen sozialen Bedingungen, und welche von mehreren Behandlungsformen unter diesen Bedingungen die Effektivste ist. Sollte die individuelle Lebenspraxis der Probanden mit einbezogen sein, so gilt sie in den meisten Fällen nur als Bedingungsfaktor oder als Störgröße: Die Evaluation bleibt strikt maßnahmeorientiert.<sup>498</sup>

Nach Brandtstädter/Bernitzke ist es gerade diese Maßnahmeorientierung, die grundsätzliche Annahmen über die Wirkungszusammenhänge reflektiert, die mit einem experimentellen Forschungsdesign analysiert werden können. Die isolierte Betrachtung unabhängiger und abhängiger Variablen konstruiert ein bivariablen Kausalschema, das als künstliche Variablenentflechtung nicht dazu beitragen kann, komplexe, multivari-

---

<sup>494</sup> vgl. Kaufmann / Strohmeier, 1981, S. 149-167; Lange, 1983, S. 264

<sup>495</sup> vgl. Kaufmann / Strohmeier, 1981 S. 149

<sup>496</sup> vgl. Kaufmann / Strohmeier, 1981, S. 149: "On the other hand, program evaluation research is applied social research, which is intended for application outside the scientific community."

<sup>497</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 139

<sup>498</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 139



able Kausalmodelle oder Wirkungsverflechtungen zu erkennen.<sup>499</sup>

Um jedoch gerade dies zu erreichen, entwickelte Kaufmann<sup>500</sup> ein handlungstheoretisches Wirkungsmodell sozialer Intervention, in dem sich die Wirkungen politischer Programme und Maßnahmen als mehrstufiger Prozess thematisieren lassen. In diesem Prozess haben die Programme oder Maßnahmen den Charakter einer Intervention in einem "eigensinnigen sozialen Prozess der Problementwicklung."<sup>501</sup> Intervention wiederum bedeutet, dass keine externe Steuerung des Prozesses verfolgt wird, sondern mit bestimmten Instrumenten in einen laufenden Prozess eingegriffen wird. So gesehen wird aus der Intervention eine (mehr oder weniger bedeutsame) soziale Bedingung unter anderen, die ebenfalls und ihrerseits die Dynamik des Prozesses mit beeinflussen. Kaufmann fordert die Umkehrung der evaluatorischen Fragstellung: Nicht, ob eine Maßnahme wirkt, bei wem und unter welchen Bedingungen ist relevant, sondern: In welcher Art und Weise und unter welchen Bedingungen entwickelt und verändert sich die individuelle Lebenspraxis unter welchem Betrag der sozialen Intervention? Zentral sind also dabei die sozialen und individuellen Bedingungen der Lebenspraxis selbst, und die Intervention bzw. die Maßnahme stellt nur eine unter mehreren Bedingungen für die Entwicklung der Lebenspraxis dar.

Auf diese Weise kann Evaluation auch einen Beitrag zur Grundlagenforschung im jeweiligen Bereich leisten<sup>502</sup>, verstanden als "reine" Grundlagenforschung, die nicht nach dem Nutzen oder nach Anwendungsmöglichkeiten ihrer Forschungsergebnisse fragt, sondern als Ziel die Generierung von Hintergrundwissen verfolgt, dessen *funktionaler* Wert nicht unmittelbar erkennbar sein muss, und der daher von nachgeordneter Bedeutung ist.<sup>503</sup>

In dieser erweiterten Perspektive ist die Frage nach den Erfolgskriterien insofern belanglos, als die Zuweisung von Erfolg oder Misserfolg eben jene Fragen der Bewertung enthalten, die so nicht mehr thematisiert werden müssen.

"Vielmehr stellt sich das Problem einer immer selektiven Auswahl relevanter Wirkungsbereiche, die auf der Grundlage theoretischer Erwägungen über die Entwicklungslogik der Lebenspraxis und der Intervention gelöst werden müssen."<sup>504</sup>

Auch in diesem Kontext bleibt das Ziel einer Analyse die Erklärung sozialer Wirklichkeit im Hinblick auf Kausalzusammenhänge; diese werden aber nicht als deterministische Beziehungen gefordert, sondern als Wahrscheinlichkeiten unterschiedlicher Größe betrachtet, was bedeutet, dass sich das Problem der Kausalität dann nicht mehr nur im Hinblick auf *eine* zu untersuchende Maßnahme stellt.

Die drei Grundbedingungen für kausale Erklärungen in der empirischen Sozialfor-

---

<sup>499</sup> vgl. Brandtstädter / Bernitzke, 1976, S. 13

<sup>500</sup> vgl. Kaufmann, 1987, S. 2-21

<sup>501</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 141

<sup>502</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 141

<sup>503</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 94

<sup>504</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 142

schung:

- bedeutende Kovariation zwischen den Variablen
- zeitliche Reihenfolge zwischen den Variablen
- Ausschluss einer vorliegenden "Scheinkorrelation" zwischen den Variablen auf Grund dahinter liegender Drittvariablen

sollen in experimentellen Designs durch die zufällige Zuweisung zu Kontroll- und Versuchsgruppen gelöst werden. In multivariablen Modellen werden möglichst viele Variablen getestet oder mit unterschiedlichen statistischen Verfahren die Unabhängigkeit der Residuen getestet.

Selbst wenn sich die drei Grundbedingungen erfüllen ließen, könnte auch dann erst grundsätzlich von Kausalität gesprochen werden, wenn theoretische Überlegungen das Muster erklären könnten, mit dem gemessene Wirkungen auf *einzelne* Ursachen zurückgeführt werden können.

Angewandte Grundlagenforschung muss in diesem Sinne immer auch theoriebezogene empirische Sozialforschung sein.<sup>505</sup>

### 3. Zusammenfassung

Eine der größten deutschen Studien zu erlebnispädagogischen Maßnahmen in den Hilfen zur Erziehung bildet die Evaluationsstudie von Klawe/Bräuer. Untersucht wurden intensive Betreuungsarrangements von mehr als zwei Monaten Dauer.

Eine vorgängige kategoriale Beschreibung des Forschungsgegenstandes wird zunächst als schwierig erachtet, da erlebnispädagogische Maßnahmen als offene Systeme definiert werden, denen eine geschlossene Theorie, die Einigkeit über Ziele und Erfolgskriterien und die Voraussetzungen für eine strenge quasi-experimentelle Untersuchung fehlen. Gleichwohl gilt zur Ermöglichung der Rekonstruktion der Veränderungsprozesse das Postulat der Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes.

Nach Durchsicht der relevanten Fachliteratur entwickelten Klawe/Bräuer fünf Kategorien zur "vorläufigen" Beschreibung erlebnispädagogischer Maßnahmen. Diese Kategorien werden jedoch nicht als "Objekte" begriffen, sondern als Strukturhilfen für die Wahrnehmung der unterschiedlichen Akteure. Die Vorstellung der Akteure von den zu erwartenden Effekten mit deren abschließender Bewertung können als soziale Konstruktion verstanden werden.<sup>506</sup>

Die Sichtweisen unterschiedlicher Akteure können schließlich aufeinander bezogen und miteinander verglichen werden, wobei die Schnittmenge gemeinsamer/geteilter und von allen akzeptierter Einschätzungen als "kollektive Repräsentationen" verstanden werden. Deren Analyse erlaubt es, die Entscheidungen für erlebnispädagogische

---

<sup>505</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 143

<sup>506</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 37

Maßnahmen näher zu beschreiben, geteilte Annahmen über Erlebnispädagogik und ihre Wirkungen herauszuarbeiten und generalisierbare Standards sowie qualitative Rahmenbedingungen für erlebnispädagogische Projekte abzuleiten.

So gilt als Zieldefinition der Studie schlussendlich die Beschreibung der skizzierten sozialen Konstruktionen und ihrer jeweiligen situativen Kontexte an Hand vier konkreter Fragestellungen, nämlich:

- a) Welche Adressaten werden in erlebnispädagogischen Maßnahmen betreut?
- b) Wie gestalten sich Hilfeplanung und entsprechende Entscheidungsprozesse in der Jugendhilfe?
- c) Wie sind die erlebnispädagogischen Projekte konzipiert?
- d) Wie werden die vermuteten Effekte solcher Maßnahmen eingeschätzt?<sup>507</sup>

Die so ausführlich dargestellte Vorgehensweise der Studie Klawe/Bräuer diene dazu deutlich zu machen, wie schwer sich Evaluationsforschung in komplexen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern tut, wenn sie im Wesentlichen Behandlungsforschung als Erfolgskontrolle oder als Wirkungsanalyse betreibt. Als Impact-Forschung betrieben, der es um die Überprüfung von Kausalhypothesen über den Zusammenhang von Maßnahme - Bedingungssituation und bestimmten Wirkungsdimensionen geht, wird Kausalität so vorwiegend als ein Problem der Wahl des Forschungsdesigns begriffen.

In ihrer reinen Maßnahmeorientierung interessiert letztendlich der Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme, was nicht zuletzt eine Folge ihres Charakters als anwendungsorientierte Forschung ist, die in engem Kontakt oder zumindest in gleicher Perspektive mit der Praxis oder der Politik ihre Fragestellungen formuliert. Dies ergibt sich aus ihrer Geschichte und ihrem Entstehungskonzept als Institut der Legitimation und Reform politischer Programme.<sup>508</sup> Das jedoch so entstehende (mehr oder weniger) bivariable Kausalschema kann nicht dazu beitragen, komplexe und multivariable Kausalmodelle oder Wirkungsverflechtungen zu erkennen.

Das von Kaufmann entwickelte "handlungstheoretische Wirkungsmodell sozialer Intervention" mit seiner Umkehrung der evaluatorischen Fragestellung, in der die sozialen und individuellen Bedingungen der Lebenspraxis selbst zentral sind, und die Intervention bzw. die Maßnahme nur eine unter mehreren Bedingungen für die Entwicklung der Lebenspraxis darstellt, scheint der oben genannten Anforderung eher zu entsprechen. Damit könnte Evaluationsforschung über die Frage nach dem Nutzen oder nach den Anwendungsmöglichkeiten ihrer Ergebnisse hinaus einen Schritt in die angewandte Grundlagenforschung schaffen, die als Ziel dann die Generierung von Hintergrundwissen verfolgt.

So könnte erreicht werden, dass der Interventionsprozess bzw. der Prozess eines Maßnahmeverlaufs selbst transparent wird und dadurch auch Interventionsformen deutlich

<sup>507</sup> vgl. Klawe / Bräuer, 1998 b, S. 36 ff

<sup>508</sup> vgl. Hellstern / Wollmann, 1984, S. 17-93

werden, die dem Problem und den in dem Bereich handelnden Personen adäquater sind. Interventionen können als "*funktionale Äquivalente*"<sup>509</sup> zu einzelnen Bedingungen der Lebenspraxis konzipiert werden, die dabei aber eine andere Entwicklungsdynamik der Lebenspraxis entfalten als das Problemverhalten.

"In diesem Sinne ist mit dieser Perspektive einer 'anwendungsbezogenen Grundlagenforschung' zugleich auch der Aspekt der Anwendbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse wesentlich erhöht gegenüber einer Evaluationsforschung, die nur als Erfolgskontrolle konzipiert worden ist."<sup>510</sup>

---

<sup>509</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 143

<sup>510</sup> vgl. Groenemeyer, 1990, S. 143

## **B. Theoretische und methodologische Bausteine**

### **Kapitel 5: Ausführungen zu den Kategorien des Milieus und der Generation als theoretischer Metaebene zur Textinterpretation**

#### **I. Übersicht über die Forschungen zum sozialen Raum der Bundesrepublik**

Ab den 1950er Jahren begann in Deutschland eine Diskussion darüber, ob die Struktur der Gesellschaft noch die Züge einer Klassengesellschaft aufweist, oder ob eine gewisse Ausdifferenzierung bzw. Pluralisierung diese aufgelöst hat. In den 1960er Jahren vertraten die Neomarxisten eine These, die ein Fortbestehen der Klassen deutlich sah, während Schichttheoretiker, wie H. Schelsky, mit der Theorie der "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" oder T. Geiger mit der "Klassengesellschaft im Schmelztiegel" davon ausgingen, dass die Sozialstruktur in ihrer Entwicklung über die marxistische Klassengesellschaft hinausgewachsen sei. Da die Schichtmodelle versuchen, die sehr differenzierte Sozialstruktur abzubilden, existiert eine große Anzahl verschiedener Modelle, etwa die "Bolte-Zwiebel" nach K.M. Bolte<sup>511</sup> oder das "Haus-Modell" nach Ralf Dahrendorf.<sup>512</sup> Diese Art der Schichtmodelle zielt auf die Einteilung der Menschen nach objektiven Kriterien (z.B. Einkommen und Bildung). So lassen sie aber die *kulturelle* Vielfalt außer Acht.

In den 1980er Jahren wurde ein neuer Zugang aufgezeigt, der nach Milieus und Lebensstilen fragt, und der zusätzlich zum harten Datenmaterial schwerer greifbare Faktoren mit einbeziehen will, wie z.B. das Freizeitverhalten. In den Anfängen dominierte zunächst die Entkoppelungstheorie mit der Vorstellung, dass sich die Lebensstile im Zuge der Individualisierung von den objektiven Bedingungen abkoppeln, während ab den 1990er Jahren die Verbindung von Lebensstil mit Alter, Geschlecht, Bildung etc. wieder in den Vordergrund rückt.

In den Studien zu Milieus werden Gruppen mit ähnlichen Lebensstilen definiert. Die Frage nach der Auflösung von Klassen, Schichten oder Milieus wird seit den 1980er Jahren mit einem besonderen Bezug zur Individualisierung diskutiert, wobei die Entschichtung der Lebenswelten nicht automatisch das Ende schichtspezifischer Ungleichheiten nach sich zöge.

#### **1. Die Lebensstiltypen nach A. Spellerberg in den alten und neuen Bundesländern**

Die Studie von A. Spellerberg wurde als eigenständige Studie 1993 durchgeführt und als Zusatzfragbogen zum Wohlfahrtssurvey realisiert. Der Wohlfahrtssurvey ist eine Repräsentativbefragung speziell zur Messung der individuellen Wohlfahrt und der

---

<sup>511</sup> vgl. Geißler, 2002, S. 116

Lebensqualität. Es sollen Dimensionen der objektiven Lebensbedingungen und des subjektiven Wohlbefindens erfasst werden. Er wurde 1993 zum ersten Mal in den alten und den neuen Bundesländern durchgeführt. Dabei wurden im Rahmen der Studie von Spellerberg 1550 Fragebögen an Westdeutsche und 780 an Ostdeutsche verschickt. Das Besondere an dieser Studie sind die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen die Bevölkerungen bis zum Zeitpunkt der Wende lebten. Die Auswirkungen, die durch die unterschiedlichen Strukturen hervorgerufen wurden, lassen sich an einer Gegenüberstellung gut verdeutlichen. Vor dem Jahr 1989 lagen in der ehemaligen DDR gänzlich andere Lebensbedingungen vor als im Westen Deutschlands. Die politischen Bemühungen zielten darauf ab, eine homogene Industriegesellschaft zu schaffen, d.h. die Lebensverhältnisse aller Bevölkerungsschichten sollten einander angeglichen werden. Seit dem politischen Wandel haben sich in Ostdeutschland neue Wege der Individualisierung eröffnet, z.B. durch die Anhebung des Lebensstandards, die Abschaffung alter Ordnungsstrukturen, die Erweiterung des Konsumangebots, die Reisefreiheit und den freien Medienzugang. Mit dieser Entwicklung gehen aber auch Belastungen einher: Soziale und kulturelle Einrichtungen, die einen Teil der persönlichen Geschichte und Identität bilden, werden geschlossen, und die neuen Anforderungen verlangen eine hohe Anpassungsleistung. Da nun prinzipiell gleiche Lebensbedingungen in Ost- und Westdeutschland herrschen, gibt ein Vergleich der unterschiedlichen Lebensstile auch Informationen über den Ablauf von Transformationsprozessen. Ebenso lassen Auskünfte über die Art und das Ausmaß der Differenzierung Schlüsse über die Schwierigkeiten einer Annäherung zu.

Es ergaben sich dabei für Westdeutschland folgende Lebensstile:

---

<sup>512</sup> vgl. Geißler, 2002, S. 118 f

## Lebensstiltypen West<sup>513</sup>

<b>Typ I</b> (10 %)	Ganzheitlich kulturell Interessierte: starkes soziales Interesse, Interesse an etablierter Kultur und Selbstverwirklichung, Familienleben steht im Vordergrund
<b>Typ II</b> (13 %)	Etabliert beruflich Engagierte: berufliches Engagement und Erfolg im Fokus, Familie im Hintergrund, Interesse für etablierte Kultur, pflegt gehobenen Lebensstandard, hat ausgeprägtes Informationsbedürfnis
<b>Typ III</b> (10 %)	Postmateriell aktive Vielseitige: hedonistischer Typ mit hohem Aktivitätsgrad, außerhäusliche Beschäftigungen, Pop, Klassik, Informationen und Sachthemen im Fokus
<b>Typ IV</b> (14 %)	Häusliche Unterhaltungssuchende: familiärer Typ, der die Freizeit zu Hause verbringt, pflegt ein attraktives Erscheinungsbild
<b>Typ V</b> (15 %)	Pragmatische Berufsorientierte: Arbeit und Sport im Fokus, wenig kulturelle und ästhetische Vorlieben, stark praktisch, politisch und ökonomisch orientiert
<b>Typ VI</b> (4 %)	Expressiv Vielseitige: expressiv, bevorzugt Abwechslung, kulturelle und sachliche Interessen sind breit gestreut
<b>Typ VII</b> (13 %)	Freizeitorientierte Gesellige: Freizeit, Unterhaltung und Spannung sind wichtig, gegenüber Information und Sachinteresse stehen Geselligkeit
<b>Typ VIII</b> (11 %)	Traditionelle zurückgezogen Lebende: passiver, desinteressierter Typ mit Vorlieben für volkstümliche Formen, im Vordergrund steht eine Sicherheitsorientierung
<b>Typ IX</b> (11 %)	Traditionelle freizeitaktive Ortsverbundene: Pragmatismus, vorherrschende Sachorientierung, heimatverbunden in den kulturellen Interessen

Abbildg. 33: Lebensstiltypen West

Die Prozentangaben geben an, wie groß der Anteil eines Stils im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung ist.

Spellerberg rechnet dabei Typ I,II und III zu den Lebensstilen mit einer Vorliebe für etablierte Kulturgüter, Typ IV,V,VI und VII zu denjenigen Lebensstilen, die durch Spannungs- und Erlebnisorientierung geprägt sind, und den Typ VIII und IX zu denjenigen mit einer Präferenz für volkstümliche Kulturformen. Die Lebensstile stehen in einem Zusammenhang mit der sozialen Lage, d.h. mit der beruflichen Stellung und dem Einkommen (wobei auch die Armutsquote mit erfasst ist), dem Geschlecht und der Bildung. Den höchsten Anteil der Erwerbstätigen hat die Gruppe der pragmatisch Berufsorientierten, in der die Quote bei 84 % liegt. Bei den traditionell zurückgezogen Lebenden gibt es den höchsten Anteil an nicht erwerbstätigen Personen mit einer Quote von 62 %. Das höchste Pro-Kopf Einkommen lässt sich in der Gruppe der etablierten beruflich Engagierten finden, während am Häufigsten von Armut betroffene Personen sich innerhalb des Lebensstiltyps VIII befinden, darunter besonders häufig Al-

<sup>513</sup> vgl. Spellerberg, 1996, S. 120-141; bei den Kurzbeschreibungen der Lebensstile werden hier einige signifikante Merkmale heraus gegriffen, um den Charakter der Lebensstile deutlich zu machen.

leinerziehende, junge Familien mit Kindern und Langzeitarbeitslose. Zwischen der Bildung und dem Lebensstil lässt sich in Westdeutschland eine klare Verbindung sehen: Die eher traditionell Lebenden haben in größerem Maße Hauptschulabschlüsse oder keinen Schulabschluss, die hochkulturell Interessierten Abitur oder Fachhochschulreife. Im Westen zeigt sich in den Lebensstilen mit der Ausrichtung an traditionelleren Kulturformen ein höherer Anteil an Frauen als z.B. in der Gruppe der pragmatisch Berufsorientierten. In dieser Gruppe gibt es die meisten Partnerhaushalte ohne Kinder. In den Gruppen mit volkstümlichen und traditionellen Geschmacksausrichtungen finden sich häufiger Personen höheren Alters.

Die Bildung, das Alter und das Geschlecht stehen also in einem Zusammenhang zu den Lebensstilen.

Für Ostdeutschland ergaben sich folgende neun Lebensstiltypen:

### Lebensstiltypen Ost<sup>514</sup>

<b>Typ I</b> (12 %)	Die hochkulturell Interessierten: stark familien- und arbeitsorientiert, Vorliebe für etablierte Kultur, mittleren Alters mit höheren Abschlüssen, eher in Städten wohnhaft
<b>Typ II</b> (19 %)	Die erlebnissuchenden Häuslichen: leben familienorientiert, verbringen Freizeit zu Hause, hoher Anteil mit Kindern, mittleres Einkommen und Bildung
<b>Typ III</b> (9 %)	Die familien- und arbeitsorientierten Stilbewussten: betonen die eigene Arbeitsleistung vor Allem für die Familie, konsumieren hochkulturelle und volkstümliche Freizeitangebote, relativ hohe Abschlüsse, etwas mehr Frauen
<b>Typ IV</b> (15 %)	Die pragmatisch Berufsorientierten: politisches Engagement, Erfolg und Kreativität sind wichtig, sportliche Aktivitäten in der Freizeit, höchster Anteil an Abiturienten; wohnen eher in Städten
<b>Typ V</b> (7 %)	Die expressiv Vielseitigen: wichtig sind gesellschaftliches Engagement, Hilfsbereitschaft und Umweltbewusstsein, gemischte Altersklassen
<b>Typ VI</b> (13 %)	Die hedonistisch Freizeitorientierten: sind stark auf Spannung und Abwechslung in der Freizeit fixiert, meist jüngere Männer in der Ausbildung
<b>Typ VII</b> (7 %)	Die traditionell zurückgezogen Lebenden: Sicherheitsorientierung, sparsames Leben und häusliche Freizeitgestaltung sind wichtig,
<b>Typ VIII</b> (10 %)	Die konformen Traditionellen: erachten die gleichen Werte für wichtig wie Typ VII, bevorzugen einen volkstümlichen Geschmack, hoher Frauenanteil
<b>Typ IX</b> (9 %)	Die traditionell freizeitaktiven Ortsverbundenen: verbringen viel Zeit mit der Familie, viele männliche Rentner, schätzen heimatverbundene Tradition

Abbildg. 34: Lebensstiltypen Ost

Es ergibt sich eine andere Aufteilung als in den westdeutschen Lebensstiltypen in Be-

<sup>514</sup> vgl. Spellerberg 1996, S. 144-163



zug auf die kulturellen Vorlieben: Lediglich Typ I gehört zu den hochkulturell interessierten Lebensstilen, die Lebensstiltypen mit einer Vorliebe für Spannungs- und Erlebnisorientierung differenzieren sich dafür in fünf Gruppen (II; III; IV;V;VI), in denen sich die Erlebnissuche auf das häusliche Umfeld, auf familien- und sachorientierte, berufsorientierte, vielseitige und sportorientierte Bereiche verteilt. Traditionelle Kulturformen werden in Ostdeutschland von drei statt von zwei Typen bevorzugt.

In Ostdeutschland zeigt sich, dass der Anteil der Erwerbstätigen mit 80 % in der Gruppe der häuslichen Unterhaltungssuchenden am Höchsten ist. In den Gruppen VII und VIII gibt es den höchsten Anteil an Erwerbslosen mit einer Quote von 60 %. Das höchste Einkommen erzielen die Mitglieder der hochkulturell Interessierten, wobei dies immer noch ca. 1000 DM unter den höchsten Einkommen, die in Westdeutschland erzielt werden, liegt. Von Armut betroffen sind am Ehesten die Vertreter des Lebensstils der freizeitorientierten Geselligen, mit einem Durchschnittsalter von etwa 27 Jahren. Ein Zusammenhang von Lebensstil und Bildung ist in der ehemaligen DDR nicht so leicht zu erkennen, da das Bildungssystem gänzlich anders aufgebaut war, insgesamt höhere Abschlüsse zu verzeichnen sind, und die Polytechnische Oberschule bis zur 10. Klasse die Regelschule war. Der jeweilige Anteil der Geschlechter ist im hochkulturellen Bereich ausgewogen, während in der Lebensstilgruppe der traditionell zurückgezogen Lebenden der Anteil der Frauen bei Weitem den der Männer übersteigt. Ein auffälliges Merkmal liegt in der Tatsache, dass die berufsorientierten Lebensstile in Ostdeutschland deutlich häufiger als die Westdeutschen mit Kindern leben.

Der Hauptunterschied liegt darin, dass ostdeutsche Lebensstile häuslicher und traditioneller ausgerichtet sind. Spannung und Abwechslung werden nicht so stark in öffentlichen Räumen erlebt, und sie sind weniger geschlechtsspezifisch geprägt als westdeutsche Lebensstile. Die kulturellen Präferenzen umfassen oft sowohl hochkulturelle als auch populäre und volkstümliche Elemente. In den westdeutschen Lebensstilen kommen Wohlstand und Freizeit- und Genussorientierung stärker zum Ausdruck. Trotz dieser Unterschiede gibt es auch Ähnlichkeiten, z.B. in den höheren Altersgruppen, mit einer Vorliebe für traditionelle Kulturformen oder in den jüngeren, freizeitorientierten Gruppen, wobei sich die ostdeutschen Gruppen als aktiver und sportorientierter erweisen.

In Spellerbergs Studie wird zunächst deutlich, dass die Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland nicht so groß sind, wie man angesichts der unterschiedlichen Sozialisationsweisen in Kommunismus und Kapitalismus meinen dürfte. Dies könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass bestimmte Strukturen in der Gesellschaft vorhanden sind, in denen sich die einzelnen Mitglieder bewegen, und diese fester verankert sind, als es in der Phase der Existenz der DDR hätte aufgelöst werden können. Die Ansichten der einzelnen Mitglieder decken sich nicht nur in Bezug auf die Präferenzen bei der Fernsehgestaltung oder der Freizeit, sondern auch bei leichter empirisch messbaren

Faktoren, wie dem Einkommen, der Bildung, dem Alter oder dem Geschlecht.

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt Schulze im Rahmen seiner Studie zur Erlebnisgesellschaft, die im Folgenden dargestellt werden soll.

## 2. Die Erlebnisgesellschaft

G. Schulze präpariert in seiner Analyse der Sozialstruktur der bundesdeutschen Gesellschaft 1992 eine andere Kategorie heraus: das Erlebnis. Dabei ist die Charakterisierung unterschiedlicher Milieus sozusagen ein Zwischenergebnis, das von einem generell neuen Paradigma, welches die Gesellschaft maßgeblich beeinflusst, und durch die es von vorherigen Gesellschaften abgegrenzt wird, geprägt ist: eben dem des Erlebnisses.

"Das Leben schlechthin ist zum Erlebnisprojekt geworden. Zunehmend ist das alltägliche Wählen zwischen Möglichkeiten durch den bloßen Erlebniswert der gewählten Alternative motiviert: Konsumartikel, Essgewohnheiten, Figuren des politischen Lebens, Berufe, Partner, Wohnsituationen, Kind oder Kinderlosigkeit. Der Begriff des Erlebnisses ist mehr als ein Terminus der Freizeitsoziologie. Er macht die moderne Art zu leben insgesamt zum Thema. Im historischen Vergleich zeigt sich die Ausbreitung und Normalisierung der Erlebnisorientierung als etwas Neuartiges.<sup>515</sup> Das Erlebnis ist dabei nicht etwas rein Positives, vielmehr ist die Kehrseite des Erlebnisses die Enttäuschung. Nach der Wohlstandssteigerung in den 1960er Jahren, in denen sich die Freizeit und die Konsummöglichkeiten ausdehnten, kommt es zu dem Wandel, der ein Erlebnis-Paradigma auslöst. Es ist wichtig dieses neue Paradigma zu erkennen, weil eine "negative" Beschreibung der heutigen Gesellschaft (z.B. die Individualisierung, die lediglich das Wegfallen ordnender Strukturen beschreibt) in Abgrenzung an das, was nun nicht mehr ist, nicht als Bestimmungsgrundlage eines "neuen Zeitalters" dienen kann. Für Schulze steht fest:

"Es gibt sie noch, allen Individualisierungstendenzen zum Trotz, die großen sozialen Gruppen, allerdings bilden sie sich jetzt nach neuen Prinzipien."<sup>516</sup>

Es geht also nicht darum, ob oder wie sehr sich die Gesellschaft noch in Klassen und Schichten einteilen lässt, sondern um "große soziale Gruppen", die sich in einem sozialen Raum bewegen, der von einem neuen Paradigma gelenkt wird. Diese Gruppen sind nicht mehr hierarchisch geordnet.

Indem Schulze die aus seiner Sicht dominierenden vier Aussagen aus Theorien der Individualisierung in Einklang mit Ausdrücken für Kollektivität bringt, verschwindet der Widerspruch zwischen Individualisierung und Kollektivität. Dies sind:

a) Der Rückgang der Bedeutung der traditionellen Sozialzusammenhänge;

---

<sup>515</sup> vgl. Schulze 1992, S. 13-14

<sup>516</sup> vgl. ebenda, S. 23

bis ins 19. Jhd. bewegte sich das Individuum in einem festen Raum aus Verwandtschaft, sozialem Milieu etc. Dem Rückgang dieser festen Strukturen stehen neue Sozialzusammenhänge gegenüber, in denen die Art und Weise der Kontakte, die Abgrenzungen gegenüber Anderen, viel stärker vom Individuum beeinflusst werden. Mit der höheren Beteiligung sinkt für Schulze nicht die Verbindlichkeit, sondern:

"Selbstbindung kann größere normative Kraft entfalten als der Zwang der Verhältnisse."<sup>517</sup>

b) Die Zunahme der Optionen;

das Individuum wird mehr und mehr zur wählenden Instanz, wobei der Orientierungsbedarf wächst und der Orientierungsdruck von außen nach innen verlagert wird. Mit der Wahlfreiheit geht Unsicherheit einher, aus der wiederum eine Suche nach Gesellschaft entsteht, also "Konformitätsbereitschaft ohne Zwang und Sanktionen"<sup>518</sup> von außen.

c) Die Pluralisierung der Existenzformen;

durch die Anhäufung verschiedenartiger Wahlmöglichkeiten kommt es zu einer Ausdifferenzierung, aus der aber nicht "die Auflösung des Gemeinsamen"<sup>519</sup> zu schließen ist. Diese Expansion der Möglichkeiten verlangt nach neuen Ordnungsschemata um den Überblick zu behalten, und der Bereitschaft, neue Zeichen zu integrieren. Dies wird zum Teil bewältigt durch eine Entpluralisierung der Semantik, doch ist die Alltagswelt für den Menschen nach wie vor entschlüsselbar, und in den meisten Fällen können die Anforderungen bewältigt werden. Aus diesem Grund gibt es keine Zweifel an einer "gemeinsamen, gesellschaftlich konstruierten Welt".<sup>520</sup>

d) Die Krise der Lebensfreude;

das Bestimmen und Wählen in allen Bereichen des Lebens kann eine zusätzliche Belastung sein, womit das Gefühl der Orientierungslosigkeit die Folge einer veränderten sozialen Wirklichkeit und nicht der Ausdruck von Individualisierung ist. In diesem Sinne sieht Schulze seine Untersuchung auch nicht als das Führen einer Beweiskette gegen die Individualisierungstheorien, sondern als eine Fortsetzung, in der er herausfinden möchte, wie die Gesellschaft mit den Bedingungen und den Folgen der Individualisierung umgeht.

---

<sup>517</sup> vgl. Schulze 1995, S. 76

<sup>518</sup> vgl. ebenda

<sup>519</sup> vgl. ebenda

<sup>520</sup> vgl. Schulze 1995, S. 77

### 3. Die sozialen Milieus nach Schulze

Schulze definiert soziale Milieus als Personengruppen, die voneinander durch erhöhte Binnenkommunikation abgegrenzt sind und typische Existenzformen aufweisen.<sup>521</sup>

In sozialen Großgruppen manifestiert sich Binnenkommunikation dadurch, dass in persönlichen Kontakten Angehörige derselben Gruppe mit erhöhter Wahrscheinlichkeit aufeinander treffen. Erst durch die so entstehende Binnenkommunikation werden Ähnlichkeitsgruppen zu einem soziologisch interessanten Sachverhalt und gewinnen Stabilität, d.h., dass die ständigen Veränderungen der Wirklichkeit, etwa politische, wirtschaftliche oder ökologische Entwicklungen, *innerhalb* sozialer Milieus ähnlich verarbeitet werden, während sich *zwischen* sozialen Milieus Diskrepanzen auftun können. Sie werden so zu segmentierten Wissensgemeinschaften, die auf öffentliche Ereignisse mit einem milieuspezifischen Kommentar reagieren. Das Milieu kann so zu einem Wissen um seine eigene Existenz gelangen, sich organisieren, als kollektiver Akteur auf der politischen Ebene erscheinen sowie durch binnenkommunikative Segmente eine Bedingung für die Entstehung von Gruppenbewusstsein schaffen.<sup>522</sup>

Schulze grenzt sich ausdrücklich ab von einer verhaltensrelevanten und sozial wahrgenommenen hierarchischen Anordnung, die er traditional dem Schichtbegriff zuordnet.

Ebenso exkludiert er fünf Annahmen, die für Schicht-, Klassen- und Subkulturdefinitionen kategorial sind, aus dem Milieubegriff, nämlich:

- die situative Verankerung sozialer Großgruppen in die Bereiche von Arbeit, Beruf, Einkommen und Besitz;
- die hierarchische Ordnung von Großgruppen;
- den Kulturkonflikt zwischen herrschender Kultur und Gegenkultur;
- die einseitige Bedingtheit von Subjektivität durch die Situation;
- die räumliche Segregation von Großgruppen

Als basal für die Manifestierung des Milieubegriffes bei Schulze kann die Annahme gelten, dass die Entstehung sozialer Milieus sich nicht durch ein zeitloses Modell beschreiben lässt, sondern man von einem Wandel des Modells der *Beziehungsvorgabe*<sup>523</sup> in ein Modell der *Beziehungswahl*<sup>524</sup> ausgehen kann. Daran anschließend kann

---

<sup>521</sup> vgl. Schulze, 1992, S. 170

<sup>522</sup> vgl. Schulze, 1992, S. 174

<sup>523</sup> Unter Beziehungsvorgabe soll der Typus der Milieuentstehung des 18. und frühen 19. Jahrhundert verstanden werden, der sich dadurch auszeichnete, dass die äußeren Lebensverhältnisse fast zwangsläufig die Milieuzugehörigkeit bestimmten. So waren die hierarchisch geschichteten ländlichen und städtischen Gesellschaften jener Zeit geprägt durch ökonomisch homogene, regional konzentrierte Teilkulturen mit erhöhter Binnenkommunikation, in denen sich ein spezifisches Muster von Subjektivität mit einem spezifischen Muster von Situation zu einem komplexen Syndrom, nämlich der milieuspezifischen Existenzform verband. Es war dem Einzelnen kaum möglich aus diesem situativ bestimmten Milieu herauszutreten, daher der Terminus: *Beziehungsvorgabe*; vgl. Schulze, 1992, S. 174 f

<sup>524</sup> Milieuinterne Binnenkommunikation der Gegenwart ist nicht mehr räumlich eingegrenzt, noch wird die Entfaltung persönlicher Stile durch Einkommensverhältnisse limitiert. Je mehr aber äußere

gesagt werden, dass eine so beschriebene Milieukonstitution sich zwingend mit den Prozessen der sozialen Wahrnehmung, mit dem kulturtypischen Interesse am Anderen sowie mit milieuindizierenden Zeichenklassen auseinander zu setzen hat.<sup>525</sup>

In seiner Klassifikation von Zeichen unterscheidet Peirce zwischen Symbolen, Ikonen und Indizes.<sup>526</sup>

Stil, Alter und Bildung sind als probalistische Indizes einzuordnen: Sie gehören in einer gegebenen Konstellation mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer bestimmten Existenzform, wobei mit Existenzform die (relativ) dauerhafte Verbindung von Subjekt und Situation gemeint ist. Die starke Kovariation von Lebensalter, Generationszugehörigkeit und Bildung einerseits, alltagsästhetischen Schemata, psychischen Dispositionen und situativen Merkmalen andererseits, schlägt sich in der Alltagserfahrung nieder. Alter und Bildung integrieren eine große Menge milieurelevanter Informationen. Als weiteres Signifikanz gegenwärtiger Milieusemantik<sup>527</sup> benennt Schulze den manifesten Stiltypus.

Die Kategorien sollen nun im Einzelnen vorgestellt werden.

### 3.1 Manifeste Stiltypus als Milieuzeichen

Nach Simmel<sup>528</sup> ist die persönliche Anbindung an Kollektivität im praktizierten Stil ein Lebensmoment in der Moderne, das in der "Bodenlosigkeit des Subjektivismus" Halt verspricht.

Alltagsästhetische Schemata sind zentrale Bestandteile einer allgemein verständlichen Zeichensprache, die ein Element einer kollektiven Grobverständigung über Milieuzugehörigkeit und –grenzen markieren.

Allerdings wäre eine Milieueinteilung, die am Kriterium des manifesten Stiltypus selbst ausgerichtet ist, trivial. Interessant wird die Betrachtung einer Gruppierung

---

Zwänge wegfallen, desto wichtiger wird die gegenseitige Wahrnehmung für das Zustandekommen oder Nichtzustandekommen sozialer Beziehungen. Sobald man entscheiden kann, welchen Kontakt man aufnehmen kann ohne zu einer Alternative gezwungen zu sein, besteht eine Interdependenz zwischen der Schematisierung sozialer Wahrnehmung und der Segmentierung sozialer Kontaktfelder (S. 179). Die Alltagswahrnehmung verläuft dabei im Rahmen von Wirklichkeitsmodellen, bei denen milieu-indizierend Zeichen auf eine Bedeutungsebene latenter subjektiver Abbildungen der sozialen Realität bezogen werden. Der Begriff der Existenzform bezieht sich auf die gesamte individuelle Existenz als einer Vielzahl situativer und subjektiver Aspekte. Wahrnehmung ist verglichen mit dieser Totalität hochgradig selektiv: Ihr Ursprung liegt in einem gesellschaftsspezifischen Interesse am Anderen. So haben soziale Milieus unter der Bedingung der Beziehungswahl den Doppelcharakter einer das Denken und Handeln beeinflussenden objektiven gesellschaftlichen Wirklichkeit, die andererseits durch das Denken und Handeln ständig neu konstruiert wird und deswegen die Subjekte nicht nur beeinflusst, sondern auch auf säkuläre Veränderungen der Subjekte reagiert; vgl. Schulze, 1992, S. 174 f

<sup>525</sup> vgl. Schulze, 1992, S. 175

<sup>526</sup> Symbole werden Gegenständen willkürlich als Zeichen zugewiesen; Ikonen gewinnen ihre Zeichenhaftigkeit aus der Ähnlichkeit; Indizes sind ein Teil des Gegenstandes selbst. Vgl. Peirce, 1983, 1991

<sup>527</sup> Folgende Attribute haben demgegenüber ihre Signifikanz und/oder Evidenz verloren: Stellung im Produktionsprozess, Lebensstandard, Umgebung und Religion ; vgl. Schulze, 1992, S. 175

<sup>528</sup> vgl. Simmel, 1908, S. 307-316

durch den Zusammenhang mit anderen als den gruppenkonstituierenden Merkmalen. So legt denn auch Schulze seinen empirischen Analysen zur milieuspezifischen Verteilung von Lebensstilen ein situatives Gruppenmodell zu Grunde, in das er die Kombination von Alter und Bildung inkludiert, da diese Merkmale hervorgehobene Evidenz und Signifikanz innehaben.<sup>529</sup> Dadurch, dass verschiedene evidente Merkmale zusammenhängen, verweisen sie aufeinander. Sie konstituieren so Gestalten, deren einzelne Attribute jeweils Indexzeichen für andere Attribute sind.

### 3.2 Alter als Milieuzeichen

Das Merkmal "Alter" gehört nach Schulze zur Oberflächenschicht unmittelbarer Wahrnehmbarkeit, bei gleichzeitigem Verweis auf viele unsichtbare Attribute. Für die erlebnisorientierte Gesellschaft, als die er die gegenwärtige Gesellschaft der Bundesrepublik diagnostiziert, ist daher eine Altersschichtung der Milieus aus zwei Gründen typisch:

- a) Geprägt durch das Verhältnis der Alterskohorte eines Individuums zur kollektiven Geschichte der Stile bleibt auch der manifeste Ausdruck von Persönlichkeit durch alltagsästhetische Vorlieben und Abneigungen in einer persontypischen Gestalt über Jahre hinweg konsistent. So spricht die sozialhistorische Erfahrung dafür, dass persönlicher Geschmack ein teilweise generationsspezifisch geprägtes Merkmal ist, wie sich an Beispielen der jüngeren Stilgeschichte zeigen lässt: Der 68er, die Emanze, der Alternative, der Psychofreak beschreiben Sozialfiguren, deren Wechsel von der Modernität in die Antiquiertheit beobachtbar waren, wobei musterhaft die ästhetischen Spannungen zwischen den Generationen erst zu Konflikten, dann zu Segmentierungen kohortenspezifischer Erlebnismilieus führten.
- b) Generationsspezifische Differenzierungen werden wahrscheinlich durch lebenszyklische Effekte verstärkt, die sich über längere historische Zeiträume hinweg ähnlich sind. Schulze räumt allerdings ein, dass eine Trennschärfe von Lebenszyklus und Generationseffekten nur selten sauber zu erzielen sei. Als lebenszyklische Veränderungen der Alltagswelt kommen physiologische, kognitive und sozialstrukturelle Bedingungen in Betracht.

Davon ausgehend, dass aufeinander folgende Generationen ihren jugendspezifischen Hunger nach Erfahrung, nach eigenständiger Gruppenidentität und Abwechslung investieren in die Entwicklung neuer generationsspezifischer Stilformen, diese als Schöpfungen dann konservieren und damit alt werden, könnte geschlossen werden, dass Lebenszykluseffekte den Gegensatz der Generationen verschärfen. Zumindest lassen all diese Zusammenhänge das Alter als Zeichen für milieuspezifische Subjektivität hervortreten.<sup>530</sup>

---

<sup>529</sup> vgl. Schulze, 1992, S. 107

<sup>530</sup> vgl. Schulze, 1992, S. 190

### c) Generationsbildung

Die Verdichtung von Altersunterschieden zu Milieus, deren Trennbereich Schulze bei der Lebensmitte liegend sieht, ist in starkem Maße generationsbedingt.

Getragen wird die Spontaneitätskultur der jüngeren Milieus von einer Generation, die nach 1945 geboren wurde und keine andere Gesellschaft kennen gelernt hat, als die entwickelte Konsumgesellschaft.

Als kulturelles Integrationszentrum dieser Generation sieht er das Spannungsschema (i.e. die Dimension im gegenwärtigen Raum alltagsästhetischer Schemata), dessen Evolution ausschließlich von jüngeren Menschen voran getrieben wurde. Der Widerstand der Vorkriegs- und Kriegsgeneration hat sich teils gelegt, teils – naturgemäß - überlebt, geblieben ist aber eine Milieusegmentierung, deren Altersgrenze sich mit der Trennlinie zwischen den Generationen nach oben verschoben hat. Würde die Entwicklung in dieser Weise weiter gehen, so käme mit dem Ende der älteren Generation das Ende der altersspezifischen Milieusegmentierung überhaupt. Gegen die Annahme dieser These spricht sowohl die oben angenommene Wirksamkeit endogener lebenszyklischer Faktoren, als auch die soziologische Erwartung sozialer Veränderungen, aus denen neue Generationen hervorgehen werden.

Historisch haben sich die jüngeren Milieus zwar aus jugendkulturellen Kernen etwa ab Ende der 1960er Jahre heraus entwickelt, doch sie sind keine Jugendkulturen geblieben.

"Weit entfernt vom transitorischen Charakter früherer Jugendkulturen, die überwiegend als Randgruppen wahrgenommen wurden und einen guten Teil ihrer Romantik aus der Marginalität bezogen, sind sie fest etablierte soziale Großgruppen, deren Existenzformen längst als normal anerkannt werden, unbekümmert um die Paradoxie, daß gerade Normalität in diesen Milieus als suspekt gilt. Die gegenwärtige Milieustruktur (i.e.1985, P.T.) ist wesentlich durch Generationsdifferenzierungen bedingt. Wenn Erfahrungen nach dem neuen Muster aufgebaut werden, wenn sich die Relevanz der Situation vom Modus des Betreffens zum Modus des Nahelegens verschiebt, wächst die Wahrscheinlichkeit, daß gemeinsame Erfahrungen von Alterskohorten in Lebensphasen besonderer Empfänglichkeit Spuren in der Milieustruktur hinterlassen." <sup>531</sup>

---

<sup>531</sup> vgl. Schulze, 1992, S. 372; m.E. werden hier von Schulze zwei Kategorien, nämlich Generation und Milieu, im Zuge einer wechselseitigen Bedingtheit gesehen, wodurch sich die Konturen der jeweiligen Kategorie auflösen. Sehr viel klarer und ausdifferenzierter, dadurch auch erkenntnisreicher: Oevermann 2001

### 3.3 Bildung als Milieuzeichen

Bildung verrät sich fast ebenso schnell wie das Alter, Bildung und Alter sieht man immer. Als elementare Attribute der Person provozieren sie Subjektivitätsvermutungen und Milieuzuordnungen, ohne dass Einer dem Anderen viel vormachen könnte. Mit einer groben Einteilung des Bildungsgrades in ein bis zwei Kategorien ziehen wir Fächer in den Rahmen ein, den das Alter vorgibt. Bildung ist damit signifikant als Indikator für das Interesse am Anderen: für seine Innenorientierung. Dies rührt daher, dass Bildung in der als erlebnisorientiert beschriebenen Gesellschaft mehr als nur ein Kriterium der sozialen Verortung ist; vielmehr entscheidet Bildung nach wie vor über die Qualifizierung für die Arbeit, allerdings ebenso für Nichtarbeit, sowie für den Teil des Lebens, der Arbeit mindestens gleich bedeutend ist, wenn nicht ihn überflügelt: die Zeit außerhalb der Erwerbsarbeit im weitesten Sinne. Wer in diesem Bereich zu wem findet, hängt von dem persönlichen Stil ab, von alltagsästhetischen Gewohnheiten, Fähigkeiten, Ausdrucksformen, die zunächst eingebettet sind in ästhetisch homogene Lebenszusammenhänge des Elternhauses, in der differenzierten schulischen Situation durch die Gleichaltrigen weiter verstärkt werden, und sich nach der Schule fortsetzen.

Bildung wird zum Zeichen für bestimmte Ausprägungen von Alltagswissen und Formen der Wirklichkeitsverarbeitung, für Problemdefinitionen und Problemignoranz. Zentrale Persönlichkeitseigenschaften variieren mit dem Bildungsgrad. Die zuvor beispielhaft beschriebenen und dem Alter zugerechneten Attribute wie Rigidität, Fatalismus, Anomie sind bei höherer Bildung geringer ausgeprägt, das Dominanzstreben hingegen höher. Auf der physiologischen Betrachtungsebene ist der Gesundheitszustand in der Selbstbeurteilung besser. Höher ist ebenso der Anteil an ledigen Personen. Nach wie vor evident sind die traditionell mit Bildung verbundenen Differenzen von beruflichem Status, von der Selbstzurechnung von Statusgruppen, von Arbeitsplatzmerkmalen und Sprache. Bildung weiß sich zu inszenieren und dadurch positivere Beurteilungen zu erzielen. Die oberen Bildungsgruppen sind aktiver am öffentlichen Leben beteiligt und politisch aktiver, aber auch ungehorsamer. Ähnlich wie das Alter ist Bildung mit vielen Aspekten der Existenz verbunden und besitzt ebenso Signifikanz und Evidenz als Zeichen im Prozess der Milieukonstruktion.

Wissen wird zu einem Gut, das wichtiger ist als Besitz. Bildung wird zur Ausweisqualität. Aktuelles Beispiel: Das Revival der Salonkultur. Philosophen, Schriftsteller oder Musiker kommen in ausgewählten Orten in Berlin zusammen zum schöngeistigen Austausch.<sup>532</sup>

---

<sup>532</sup> vgl. <http://www.trendbuero.de>



### 3.4 Die Beschreibung der sozialen Milieus

Schulze entwickelt die verschiedenen Milieus aus einem Datenmaterial, welches aus einer Befragung für das Gebiet der Stadt Nürnberg (Umfang der Grundgesamtheit ca. 500.000 Personen. Befragungsfälle 1.014) im Jahr 1985 stammt. Für jeden Befragungsfall gab es drei Informationsquellen: Einen umfangreichen Hauptfragebogen, der im Interview eingesetzt wurde, einen schriftlich zu bearbeitenden Testbogen mit 180 Items, die vor Allem auf die Erfassung der Persönlichkeitsstruktur abzielten, sowie einen Interviewfragebogen, in dem u.a. Beobachtungen zum Ambiente des Befragten, zu seinem sprachlichen Habitus, zu seinem Auftreten und seiner körperlichen Erscheinung festzuhalten waren. Das Informationsspektrum umfasste: Alltagsästhetik (Musik, Lektüre, Fernsehen, häusliche Tätigkeiten, außerhäusliche Freizeit, Besuch von Einrichtungen, Veranstaltungen und Stadtteilzentren), Sozialkontakte, Beruf oder sonstige Tätigkeit, Arbeitssituation, Gesundheit, Haushaltsstruktur, politische Einstellungen, Grundüberzeugungen, Persönlichkeit, ökologische Situation.

In Schulzes Analyse ist das Portrait einzelner Milieus nur ein Zwischenergebnis. Er schließt daran an die Analyse des Milieugefüges in seiner Gesamtheit, komprimiert die fünf Milieuportraits in einem Vergleich, um eine spätere Untersuchung der kognitiven Repräsentation der Milieustruktur vorzubereiten.

Schulze beschreibt folgende Milieus:

- Das Niveaumilieu
- Das Harmoniemilieu
- Das Integrationsmilieu
- Das Selbstverwirklichungsmilieu
- Das Unterhaltungsmilieu

und erläutert weiter:

"Situativ unterscheiden sich diese Gruppen nicht nur nach Lebensalter und Bildung, sondern beispielsweise auch nach Familienstand, Haushaltsstruktur, Teilnahme oder Nichtteilnahme am Erwerbsleben, Arbeitsplatzmerkmalen, Wohnsituation und anderem. Subjektiv zeichnen sich markante gruppenspezifische Profile ab, die neben alltagsästhetischen Schemata auch grundlegende Persönlichkeitsdispositionen und Wertvorstellungen einschließen."<sup>533</sup>

Im *Niveaumilieu*<sup>534</sup> sind die meisten Menschen um die 40 Jahre und älter und verfügen über höhere Schulabschlüsse. In ihren Berufen nehmen sie gehobene Positionen ein und arbeiten überwiegend in akademischen und pädagogischen Bereichen. Sie kleiden sich konservativ und elegant, bevorzugen in ihrer Freizeit die Beschäftigung mit klassischen Konzerten, Museen oder Theaterbesuchen, lesen meist überregionale Tageszeitungen und gehobene Literatur; im Bereich des Fernsehens werden Sendun-

---

<sup>533</sup> vgl. Schulze 1995, S. 277

<sup>534</sup> vgl. Schulze 1995, S. 283-330 für eine ausführliche Beschreibung der fünf Milieus

gen mit einer intellektuellen Orientierung konsumiert. Sie sind aktiv im politischen Leben, neigen nicht zur Unterordnung und zeigen ein hohes Dominanzstreben. Von der Interviewerseite wird ihnen eine gute Selbstinszenierung und eine geringe Dialektfärbung der Sprache zugeschrieben.

Die Beschreibung dieses Milieus ähnelt denjenigen Gruppen, die sich in Spellerbergs Studie im Raum der etablierten Kultur bewegen. Der Anteil der Hausfrauen ist relativ gering, der Bildungs- und Berufsstatus gleicht denen der Eltern und Partner; die Wohnräume zeichnen sich durch hohen Wohnkomfort aus, wobei ein hoher Anteil an Wohneigentum herrscht.

Die Menschen des *Harmoniemilieus* sind ebenfalls um die 40 Jahre oder älter, unterscheiden sich in den anderen Punkten aber sehr von denen des Niveaumilieus. Sie arbeiten als Arbeiter oder als Verkäufer, sind häufig schon in Rente und haben niedrige Schulabschlüsse. Ihre Freizeit verbringen die Männer gerne auf dem Fußballplatz; es wird viel ferngesehen, dabei vor Allem Heimatfilme, Quizshows, Unterhaltungssendungen und Volksmusiksendungen. Die Einstellung ist eher konservativ, mit einem geringen Interesse an öffentlichen Angelegenheiten, und religiös. Die Sprache wird von den Interviewern als "dialektgefärbt" beschrieben; es finden sich relativ viele Menschen mit Übergewicht oder den Folgen der Belastungen durch die körperliche Arbeit. Es existiert in dieser Gruppe ein großer Anteil an Hausfrauen; auch von diesem Milieu aus lassen sich Parallelen ziehen zu den konservativen Lebensstilen von Spellerberg, die den volkstümlichen Kulturformen geneigt sind.

Das Harmoniemilieu wie auch das Niveaumilieu repräsentieren in vollkommener Polarität zwei Aspekte voran gegangener Knappheitsgesellschaften.

## 3.5 Exkurs:

**Sozialer Wandel nach Schulze**<sup>535</sup>:

Knappheitsgesellschaft Konkurrenzzgesellschaft	F	Erlebnisgesellschaft
Gesellschaftsbildung aus Not	A	Gesellschaftsbildung aus Überfluss
Außenwirkung z.B. Überlebensorientierung	H R S T	Innenorientierung = Erlebnisbildung Projekt des schönen Lebens; Neuer kategorischer Imperativ: "Erlebe dein Leben"
Gebrauchswert von Gütern	U	Erlebniswert von Gütern
Armutsgesellschaft Geschichtete Gesellschaft	H	Überfluss- und Konsumgesell- schaft
Ökonomische Semantik	L	Psychophysische Semantik
Netzwerke entstehen durch Be- ziehungsvorgabe	E	Netzwerke entstehen durch Be- ziehungswahl
Pauperismuskrisen	F	Sinnkrisen
Knappheitsprobleme	F E	Überflussprobleme Orientierungsschwierigkeiten Enttäuschung
<b>Situationsmodus:</b> Begrenzen	K	Situationsmodi: Nahelegen und Auslösen
<b>Handlungsmodus:</b> Einwirken	T	Handlungsmodi: Symbolisieren und Wählen

Abbildg. 35: Fahrstuhleffekt: Anstieg von Realeinkommen und Freizeit, Bildungsexpansion und Individualisierung

Die fundamentale Erfahrung von unten und oben, von "wenig" bzw. "zu wenig" versus "viel", oder, anders ausgedrückt, dem Überlebensdenken der Unteren, defensiv als Vermeidung des Untergangs gelebt, gegen das Statusdenken der Oberen, das sich in offensiverem Aufwärtstreben konstituiert. Kaum ökonomisch in der Lage ästhetische Projektionen zu entwickeln die Einen, antibarbarisch distinktiv die Anderen. Dennoch ist beiden Extremen eine Gemeinsamkeit gegeben: Es existiert ein Spannungsverhältnis von Realität und Utopie, von böser Welt und Erlösung. Das Erlösungsmotiv, ursprünglich der Religion entstammend, findet sich auch in Märchen und ist ein alter und festverankerter Topos in der Literatur in vielen Kulturen. Hier wie dort finden sich ähnliche Metaphern:

Die Dramaturgie des Übergangs von der Entbehrung zum Überfluss jenseits allen Vorstellungsvermögens ist eine Variation desselben Motivs der religiösen Entgegensetzung von irdischem Jammertal und Paradies. War es im Märchen noch der Königssohn, der strahlend und auf weißem Rosse die arme, aber stets schöne Jungfrau aus dem Elend rettete, so ist die moderne Verkörperung des Motivs zu finden in Seifenoper und der Yellow Press, im Trivialroman von R. Pilcher oder Schlagertexten, in Hollywoods Glamour, aber auch in Lotto-, Gewinn- oder Quizsendungen, wie "Wer wird Millionär?".

Die normale und existentielle Problemdefinition der Suche nach Geborgenheit als Reaktion auf eine entbehrungsreiche Realität ist in der modernen Welt zumindest erklärungsbedürftig, denn mit der tatsächlichen ökonomischen Deprivation der Knappheitsgesellschaft ist das Harmoniemilieu der Überflusgesellschaft nicht konfrontiert. Dass das Muster gleichwohl in der Problemdefinition verankert ist, kann demnach kaum außenorientiert motiviert sein, sondern muss vielmehr innenorientierte Züge angenommen haben: Nicht existentielle Not sondern der Erlebnisgehalt auf der Suche nach Geborgenheit wird zum bestimmenden Indikator. Die Kategorien des Harmoniemilieus und damit seine zentralen Werte sind Einfachheit und Ordnung.

Der Erlebnischarakter der Suche nach Geborgenheit formiert sich kognitiv in den Elementen "Sicherheit" und "Entlastung", physisch in der Körpererfahrung von "Standardisierung" und "Unmittelbarkeit".

Als symbolisches Bild, welches geeignet ist, alle Facetten des Harmoniemilieus in sich zu vereinen und abzubilden, wird die Hochzeit genannt: Die Frau ist zart und schön und will geschützt sein. Der Mann verspricht sich ihr in diesem Sinne. Eine Ordnung ist hergestellt, die vorhergehende Unsicherheit oder polygame Exzesse beendet. Mann und Frau, Verwandte und Nachbarn, Gesellschaft und Institutionen haben eine formale Orientierungsmarkierung bekommen. Sexualität und Nachkommenschaft sind geregelt, ein überschaubarer Rahmen ist geschaffen.

Exkurs: Ende

Das *Integrationsmilieu*, steht gewissermaßen zwischen dem Harmonie- und Niveaumilieu. Auch hier befinden sich Menschen in einem Alter ab 40 Jahren, viele sind mittlere Angestellte oder Beamte, die sich eher konservativ und unauffällig kleiden. Sie teilen die Freizeitbeschäftigung beider oben beschriebenen Milieus, d.h. sie lesen Trivialliteratur und regionale Zeitungen, beschäftigen sich vorwiegend im Haus, gehen aber ebenso hochkulturellen Freizeitangeboten nach und sehen Fernsehsendungen mit intellektueller Orientierung. Sie zeigen ein relativ hohes politisches Interesse, sind konservativ eingestellt und weisen eine allgemeine Lebenszufriedenheit auf. Es gibt einen

---

<sup>535</sup> vgl. <http://www.uni-Würzburg.de/Soziologie/brd10d1.pdf>

recht hohen Hausfrauenanteil, der Wohnkomfort ist ebenso wie das Einkommen im mittleren Bereich. Im Integrationsmilieu werden also Elemente der beiden anderen Milieus vereint, und es finden sich Gruppen, die mehr zu der einen oder mehr zu der anderen Seite tendieren.

In im Folgenden erläuterten Milieus werden die jüngeren Menschen beschrieben, von denen sich viele noch in der Ausbildung befinden.

Im *Selbstverwirklichungsmilieu* sind die Meisten unter 40 Jahre alt und haben einen höheren Schulabschluss. Stehen sie bereits im Berufsleben, so sind es vor Allem soziale, therapeutische oder pädagogische Berufe ebenso wie diejenigen, die Berufe mit guten Zukunftsaussichten wählen (Yuppies). Die Freizeit wird außer Haus verbracht, in Kneipen, Cafés, beim Sport, Theaterbesuchen; bei der Musik liegen die Präferenzen deutlich bei Jazz, Rock und Folkmusik, beim Fernsehen und bei der Lektüre werden aktuelle und politische Berichte mit deutlich intellektuellem Anstrich verfolgt. Es gibt eine große Gruppe lediger Personen, eine hohe Offenheit, Suche nach Abwechslung, geringe Bereitschaft zur politischen Unterordnung, eine Nähe zur Alternativbewegung und eine von den Interviewern beschriebene gute Selbstinszenierung.

Auch die Menschen des *Unterhaltungsmilieus* sind jüngeren Alters, haben aber keinen höheren Schulabschluss und arbeiten in der Regel als Arbeiter oder Verkäufer, oft in Berufen, die mit Handarbeit und den damit verbundenen Belastungen, wie z.B. Lärm und Schmutz, verbunden sind. Die Freizeit wird ebenfalls im außerhäuslichen Bereich verbracht, in Fußballstadien, Solarien, beim Autorennen, Volksfesten, Kino/TV (dabei vor allem Actionfilme, amerikanische Krimis, Science-Fiction, Zeichentrick), Diskotheken, Kneipen und Spielhallen. Gesprochen wird dialektgefärbt, es herrscht ein recht hoher Zigarettenkonsum und bis auf die Sympathie zur Friedens- und Alternativbewegung, d.h. einer eher geringen konservativen Tendenz, findet sich die gleiche politische Haltung wie im Harmoniemilieu, also im Grunde passiv und bereit, sich in Strukturen und bestehende Ordnungen zu fügen. Die überwiegende Zahl ist verheiratet oder lebt mit einem Partner zusammen, die Wohnzufriedenheit ist gering.

Hier lässt sich vor allem eine Ähnlichkeit mit dem hedonistisch-freizeitorientierten Lebensstiltyp Spellerbergs finden, der darauf bedacht ist, Spannung und Abwechslung in einem dafür vorgesehenen und äußeren Rahmen zu finden.

Abschließend kann man sagen, dass sich zwischen den einzelnen Lebensstiltypen nach Spellerberg und den Milieus nach Schulze eindeutig Ähnlichkeiten feststellen lassen, wobei es mehr Übereinstimmungen mit den westdeutschen Lebensstiltypen gibt, und zum Beispiel die Lebensstiltypen mit einem Interesse an etablierten Kulturgütern von Spellerberg in drei Typen differenziert werden, im Gegensatz zu Schulzes einem Niveaumilieu.

#### 4. Die Nivellierung der sozialen Gruppen durch die Individualisierungstheorie nach U. Beck

Bereits 1986 veröffentlichte Beck "Die Risikogesellschaft" und beschreibt darin die Gefahren und Risiken, denen die Gesellschaft ausgesetzt ist, und die in ihren Ursachen, Ausmaßen und Möglichkeiten der Bekämpfung alle Gefahren der Industriegesellschaft ablösen oder ersetzen. Dies ist der eine Grund für die Auflösung der Konturen der Industriegesellschaft, denn diese Gefahren betreffen alle Mitglieder der Gesellschaft gleichermaßen; ein Zweiter ist der der Individualisierung, aus der "Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und Bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge ('Freisetzungsdimension'), Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen ('Entzauberungsdimension') und - womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird - eine neue Art der sozialen Einbindung ('Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension'<sup>536</sup>) folgen<sup>537</sup>".

Trotz fortbestehender und neu entstehender Ungleichheit wird durch mehrere Faktoren die Sozialstruktur quasi entschichtet. Einer dieser Faktoren ist der sogenannte "Fahrstuhl-Effekt" (dieser ist nicht identisch mit dem Bild Schulzes), der die Gesellschaft in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die 1960er Jahre steil nach oben beförderte. Das gestiegene Einkommen sowie die Bildungsreform bedingten ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum. In der Konsequenz werden subkulturelle Klassenidentitäten und -bindungen ausgedünnt oder aufgelöst. Gleichzeitig wird ein Prozess der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt.<sup>538</sup>

Durch den hohen materiellen Lebensstandard und die weit entwickelten staatlichen Versorgungssysteme werden die traditionellen Klassen oder die Familienstruktur als Sicherung nicht mehr relevant und die Kleinfamilie, vor Allem das Individuum, ist mehr und mehr auf sich gestellt. Es muss nun nicht mehr nur alleine die Freiheit, sondern auch das Risiko dieser Entwicklung tragen; beispielsweise wird Arbeitslosigkeit als individuelles Problem der eigenen Biografie gesehen. Auf diese Weise konkurriert das erlebte Gefühl der Individualisierung mit kollektiven Erfahrungen im kapitalistischen Wirtschaftssystem, wie etwa der Arbeitslosigkeit oder der zunehmenden Mobilität. "Gesellschaftliche Krisen"<sup>539</sup> erscheinen durch diese Durchlässigkeit als individu-

---

<sup>536</sup> Unter Kontroll- und Reintegrationsdimension versteht Beck: "Die Herausbildung einer zentralisierten Staatsgewalt zu Kapitalkonzentrationen und zu einem immer feinkörnigeren Geflecht von Arbeitsteilungen und Marktbeziehungen, zu Mobilität, Massenkonsum, usw." In diese werden Individuen auf eine neuartige Weise eingebunden ; vgl. Beck, 1986, S. 206

<sup>537</sup> vgl. Beck, 1986, S. 206

<sup>538</sup> vgl. Beck, 1986, S. 122

<sup>539</sup> vgl. Beck, 1986, S. 118

elle Krisen. Nach Beck verändern sich die sozialen Ungleichheiten und ihr sozialer Klassencharakter unabhängig voneinander:

"Bei konstanten Abständen im Einkommen usw. sind im Zuge von Individualisierungsprozessen in der wohlfahrtsstaatlichen Nachkriegsentwicklung die sozialen Klassen enttraditionalisiert und aufgelöst worden, und umgekehrt: Die Auslösung sozialer Klassen (Schichten) kann unter anderen Rahmenbedingungen - etwa der Massenarbeitslosigkeit - mit einer Verschärfung sozialer Ungleichheiten einhergehen." <sup>540</sup>

Ab den 1980er Jahren fährt der Fahrstuhl-Effekt die Gesellschaft nach unten und zu den bereits vorhandenen Ungleichheiten kommen die erwähnten Neuen, von denen einerseits alle Mitglieder einer Gesellschaft betroffen sein können, in denen sich aber andererseits auch ganz neue betroffene Gruppen herausbilden (z.B. Alleinerziehende). Zu diesen belastenden äußeren Umständen kommt ein weiterer Faktor hinzu: Vor Allem unter jüngeren Menschen mit höheren Abschlüssen findet ein innerer Wertewandel statt. Bis in die 1960er Jahre hinein waren die Ziele der Menschen klar umrissen: Das Erreichen und Halten eines "guten" Lebensstandards, der den Kindern auch ermöglicht oder von ihnen sogar noch übertroffen werden soll, und materielle Errungenschaften, die aus einem guten und stabilen Einkommen erzielt werden, sowie eine Urlaubsreise, ein Auto oder ein Eigenheim. Die Vorstellungen, die sich aus dem neuen Wertesystem rekrutieren, fragen hingegen nach Selbstfindung und Selbstbestätigung. Die Fragen "Bin ich glücklich?" oder: "Ist das, was ich mache, das, was ich machen will?" stehen im Vordergrund und beruhen auf dem Prinzip der "Pflicht gegenüber sich selbst"<sup>541</sup>. In dieser neuen Sichtweise wird Verunsicherung durch die veränderten Lebensumstände und die nicht mehr gegebenen Sicherheiten noch zusätzlich verstärkt durch eine *Selbstverunsicherung*.

## 5. Zusammenfassung oder: Ein Versuch der Synthesenbildung mit P. Bourdieu

Wie die fünf Milieuportraits sowie die Abbildungen der Lebensstiltypen gezeigt haben, besteht Anlass, die These voranschreitender Individualisierung mit einer Fußnote zu versehen: Soziale Großgruppen, verstanden als Milieus mit besonderen Existenzformen und erhöhter Binnenkommunikation, sind immer noch vorhanden. Es ist empirisch offenkundig<sup>542</sup>, dass die Individuen nicht kreuz und quer durch die neuen Möglichkeitsräume schießen, sondern sich an existentiellen Schemata ausrichten.

Im rauen Wind der Individualisierung gruppieren sie sich um soziokulturelle Fixpunkte. Die Verteilung der Existenzformen lässt Verdichtung und Unterbesetzung erken-

---

<sup>540</sup> vgl. Beck, 1986, S. 143

<sup>541</sup> vgl. Beck, 1986, S. 157

<sup>542</sup> Ähnlich große empirische Studien in etwa demselben Zeitraum, nämlich 1985-1990, kommen zu parallel beschriebenen Ergebnissen: Nowak / Becker, 1985, S. 13-17; Gluchowsky, 1987, S. 18-32; Sinus GmbH: Wir sollten wieder einen Führer haben, Hamburg und: Forschungsinstitut der Konrad-Adenauer-Stiftung/ Marplan/ Getas; vgl. Schulze, 1992, S. 393

nen. Große Gruppierungen deuten sich an, mit unscharfen Grenzen zwar, aber auch mit klar profilierten Kernbereichen.

Unbestritten in der empirischen Sozialforschung ist, dass es einen Individualisierungsschub gegeben hat, und sich die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Strukturen pluralisiert haben. Eine Kritik, die man gegenüber der Forschung nach Lebensstilen anmerken kann, ist, dass sie diese Vielfalt nicht erfasst. Um überhaupt eine überschaubare und zu analysierende Datenmenge zu erheben, muss die Menge der Fragen eingeschränkt werden, und können nicht alle Aspekte, die das tägliche Leben betreffen, berücksichtigt werden.

Nach P. Bourdieu reicht das (Vor-) Wissen der Akteure für eine soziologische Analyse nicht aus, sondern muss um "eine wissenschaftliche Wissens-Perspektive erweitert werden."<sup>543</sup>

Bourdieu definiert den sozialen Raum, in dem sich die Akteure bewegen, als zusammengesetzt aus dem Raum der sozialen Position und dem Raum der Lebensstile. Im Erstgenannten verfügt jeder über eine bestimmte Menge an ökonomischem Kapital (z.B. Einkommen), sozialem Kapital (z.B. Beziehungen) oder kulturellem Kapital (z.B. Geschmack). Im Raum der Lebensstile findet z.B. der Konsum oder die Freizeitgestaltung statt. Die Verbindung ist gegeben durch den Habitus:

"Der Zusammenhang zwischen Klassenstruktur ('Raum sozialer Positionen') und Geschmackskultur ('Raum der Lebensstile') ist nicht direkt bzw. 'deterministisch', sondern wird über den '**Habitus**' vermittelt. Habitus steht hier für ein hypothetisches Produkt, das zwischen objektiver Situation und Lebensstil gewissermaßen als intervenierende Variable fungiert. Der Habitus repräsentiert also ein kognitives Konstrukt; in der Psychologie würde man von einem kognitiven Schema im Sinne eines Wahrnehmungs-, Denk- und Interpretationsschemas sprechen."<sup>544</sup>

Es findet demnach eine Rückkoppelung statt: Der Habitus wird durch Bedingungen geformt, die von den Klassenstrukturen hervorgebracht werden, und sorgt seinerseits für Handlungsformen, die in einen Lebensstil münden, der wieder die Klassenstrukturen reproduziert. Er strukturiert und wirkt gleichzeitig strukturierend. Der Habitus bestimmt, welche Handlungsstrategien vernünftig sind, sowie diejenigen, die außerhalb dieses Bereiches liegen, und daher nicht in Betracht gezogen werden.

Es entsteht eine gewisse Homogenität der Habitusformen, wodurch Akteure mit ähnlichen Formen an ihr partizipieren können, und sie nutzen, um sich im Sinne einer Distinktion abzugrenzen. Bourdieu bezeichnet dies als einen "Klassenhabitus"<sup>545</sup>.

Dieser bedeutet jedoch wiederum nicht, "dass alle Mitglieder ein und derselben Klasse (oder selbst nur Zwei von ihnen) dieselben Erfahrungen ... gemacht haben; ebenso sicher ist aber auch, dass jedes Mitglied derselben Klasse sich mit größerer Wahr-

---

<sup>543</sup> vgl. Treibel, 1993, S. 208

<sup>544</sup> vgl. Wiswede, 1998, S. 313 (Hervorhebung im Original)

<sup>545</sup> vgl. Steiner, 2001, S. 25



scheinlichkeit als jedes Mitglied einer anderen Klasse ... mit den für die Mitglieder dieser Klasse häufigen Situationen konfrontiert sieht.<sup>546</sup>

Und nach Steiner ist so der Habitus "ein subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen".<sup>547</sup>

In seinem Werk "Die feinen Unterschiede"<sup>548</sup> stellt Bourdieu vor Allem im Hinblick auf das französische Bildungswesen und die Chancen, die es ermöglicht, fest, dass zum Aufstieg im sozialen Raum alle drei Kapitalarten benötigt werden. Gerade die feineren Spielarten des kulturellen Kapitals werden nicht in der Schule vermittelt, sondern im Elternhaus, bzw. in dem dort gelebten Habitus, und die Vorteile, die aus diesem Vorsprung gezogen werden, sind in der Regel nicht aufholbar. So wird der ästhetische Geschmack, der sich z.B. in der Lesart oder überhaupt in der Fertigkeit, ein Kunstwerk zu würdigen oder es zu verstehen, äußert, eine "Dimension eines objektiven, Sicherheit und Abstand voraussetzenden, distanzierten und selbstsicheren Verhaltens zur Welt."<sup>549</sup> Dieser ästhetische Sinn konnte sich nur herausbilden durch das Wegfallen ökonomischer Zwänge und ist somit "distinktiver Ausdruck einer privilegierten Stellung innerhalb des Sozialraums."<sup>550</sup> So wie das kulturelle Kapital und die Chancen, die es ermöglicht, innerhalb einer Familie weiter gegeben werden, wird auch das ökonomische und soziale Kapital gehandhabt. Auf diese Weise wird der soziale Aufstieg für die Nicht-Teilhaber erschwert und behindert.

Auch in Schulzes Milieus zeigen die verschieden ausgeprägten Geschmacksrichtungen und ästhetischen Sinne, die als kulturelles Kapital betrachtet werden, wem der soziale Aufstieg ermöglicht wird, und wem nicht. Vor diesem Hintergrund ist es ausgesprochen aussagekräftig, welche Musik gehört, welche Zeitung gelesen und in welchem Sinne die Freizeit verbracht wird: All dies trägt dazu bei zu bestimmen, welche Position das Individuum in der Gesellschaft einnimmt, ob der Bekanntenkreis, in dem es sich bewegt, Möglichkeiten eröffnen kann, ob eine finanzielle Situation gegeben ist, die eine entsprechende Ausbildung gewährleisten kann.

In diesem Sinne verknüpft M. Vester die sozialen Milieus, die vom Sinus-Institut<sup>551</sup> entwickelt wurden, mit Bourdieus Werk und bezeichnet - mit einem Bezug auf die sozialen Ungleichheiten - Milieus als "Nachfahren der früheren Stände, Klassen und Schichten."<sup>552</sup> Danach ist die Schichtung der Gesellschaft fest verankert und nicht leicht veränderbar und die Ausdifferenzierung in mehrere Milieus kein Grund für die Annahme einer *Entschichtung* der Gesellschaft.

R. Geißler stellt so auch Folgendes in seiner abschließenden Betrachtung über den

---

<sup>546</sup> vgl. Zitat bei Steiner, 2001, S. 25

<sup>547</sup> vgl. Steiner, 2001, S. 25

<sup>548</sup> vgl. Bourdieu, 1982

<sup>549</sup> vgl. Bourdieu, 1982, S. 104

<sup>550</sup> vgl. Bourdieu, 1982, S. 104

<sup>551</sup> vgl. Sinus GmbH: Wir sollten wieder einen Führer haben, in: Schulze 1992, S. 393

<sup>552</sup> zitiert in: Geißler, 2002, S. 134

Verlauf der Debatte um die Sozialstruktur der BRD fest:

"Nicht die Auflösung der Klassen und Schichten, sondern die Herausbildung einer dynamischeren, pluraleren und auch stärker latenten Schichtstruktur ist das Ergebnis des Modernisierungsprozesses."<sup>553</sup>

## II. Generationen

Die folgenden Ausführungen zur Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen erfolgen aus der strukturalistischen Sichtweise U. Oevermanns und sind seinerseits vor allem motiviert von einem strukturalistischen Modell der Familie als sozialisatorischer Praxis.

Die Intention Oevermanns ist es a) zu zeigen, dass ausgehend von einer spezifisch soziologischen Sozialisationstheorie, in deren Zentrum das Strukturmodell der ödipalen Triade steht, die Bedeutung der Generationendifferenz im Sozialisationsprozess genauer einzugrenzen und zu bestimmen ist und b) im Anschluss an Mannheims Kohorten-Modell Generationen als historische Typen zu begründen, die sich einer klassifikatorischen Erfassung nicht fügen.

### 1. Generationendifferenzen im Sozialisationsprozess

Oevermann differenziert zunächst den Generationenbegriff in zwei völlig unterschiedliche Ausrichtungen, nämlich den biologisch generierten Begriff im Sinne der Nachkommenschaft, also der Abfolge von Zeugung, Fortpflanzung, Vererbung, sowie den Begriff der Generation als Bezeichnung für mentalitätsähnliche Gruppen von Gleichaltrigen.

Solche Generationen sind kollektive Gebilde, die ein vergleichsweise hoch aggregiertes Sozialgebilde gemeinsamer Mitgliedschaft oder Zugehörigkeit voraus setzen, die gemeinsame Erfahrungen, prägende Ereignisse oder Krisenbewältigungen teilen, so dass sie sich auch subjektiv als Bezugsgruppe empfinden und dadurch von anderen Generationen abgrenzen.

#### 1.1 Generation als biologisch generierter Begriff

Für die Generationenbeziehung im Sinne der Nachkommenschaft ist es danach von entscheidender Bedeutung, ob es sich bei der Fortpflanzung um eine klonale oder sexuelle Reproduktion handelt. James und Carol Gould<sup>554</sup> stellen 1996 ausführlich die Risiken der sexuellen Reproduktion gegenüber der klonalen Reproduktion dar. Den-

---

<sup>553</sup> vgl. Geißler, 2002, S. 141

<sup>554</sup> vgl. Gould / Gould, 1996

noch haben die sich sexuell reproduzierenden Gattungen gegenüber den klonal reproduzierten Gattungen ein entwicklungsgeschichtlich höheres Lebensalter, was nur bedeuten kann, dass sie außer den Risiken und Fehlerquellen, die mit der sexuellen Reproduktion verbunden sein können, auch einen Selektionsvorteil haben müssen: Sie produzieren nämlich mehr Variation und Pluralität, also endogen mehr Neues, so dass sie sich adäquater an veränderte Umwelten anpassen können. "Was mit der haploiden Teilung und ihrer Zusammenfügung aufgrund dualer Elternschaft das Risiko des Verlustes bewährter Genome und der Erzeugung unpassender Chromosomen-Paare (z.B. Mutation) nach sich zieht, verbindet sich mit der Chance, nicht nur Unbrauchbares, Unpassendes und für das Überleben des Einzelexemplares Ungünstiges zu erzeugen, sondern auch ganz Neues, bisher Unbekanntes, das sich in der Zukunft der Selektion positiv bewähren kann, so daß dadurch die Gattung sich vergleichsweise schnell in wirksamer Anpassung transformieren kann."<sup>555</sup>

Die Gattungen mit klonaler Reproduktion pflanzen sich dagegen konservativ, kopierend fort. Sie gehen auf Nummer sicher und reproduzieren durch die diploide Teilung der Chromosomensätze Bewährtes, sozusagen im Sinne einer Autopoiesis.<sup>556</sup>

Die Betrachtung der sexuellen Reproduktion zeigt so, dass Evolution durch systematische Erzeugung von Neuem gekennzeichnet ist, das krisenhaft angeboten wird, und von dem nicht sicher ist, ob es sich bewähren wird. Wenn es sich bewährt, verdrängt es das bis dahin Bestehende. In diesem Verdrängungsprozess durch Erneuerung sieht Oevermann eine Entsprechung zum dreifachen hegelschen Prinzip<sup>557</sup> der Aufhebung, ebenso wie zu Schumpeters Charakterisierungen unternehmerischen Handelns im Kapitalismus.

Hierin funktional begründet kann auch das Inzest-Tabu gesehen werden. Die Rekombinationsmöglichkeiten werden durch inzestüöse Partnerschaften erheblich eingeschränkt. Die Evolution musste also etwas erfinden, das wie ein Tabu wirkt. Auf der Ebene der höheren Gattungen ist die Errichtung der Schranke des Mutter-Sohn-Inzestes relativ erfolgreich verlaufen<sup>558</sup>, die des Vater-Tochter-Inzestes dagegen nicht. Dies wird darauf zurückgeführt, dass der Vater erst vergleichsweise spät familiarisiert wurde und vordem als "Fremder" galt. Somit liegt mit der sexuellen Reproduktion, d.h. durch die Rekombination des Genoms und der damit einhergehenden Erzeugung eines

---

<sup>555</sup> vgl. Oevermann, 2001, S. 80-86

<sup>556</sup> Oevermann bemerkt an dieser Stelle, dass dieser Zustand doch für Systemtheoretiker als höchste Ausprägung von Autonomie gilt.

<sup>557</sup> Oevermann, 2001, S. 80-86: Etwas Altes wird aufgehoben, indem es durch etwas Neues, das sich bewährt, ungültig wird; es wird aber auch zugleich das Gültige aufgehoben, indem es im Neuen aufbewahrt ist; schließlich wird in der Erneuerung dieses Aufbewahrte, im Alten schon immer Gültige, durch die neue Synthesis auf eine höhere Stufe der Gültigkeit gehoben.

<sup>558</sup> Oevermann, 2001, S. 91 führt aus, dass empirisch an Hand von kasuistischen Daten aus der klinischen Praxis gezeigt werden kann, dass die Durchbrechung des Mutter-Sohn-Inzest-Tabus, das weiter in die Evolution zurückreicht als sein Gegenstück, seltener durchbrochen wird. Wenn es durchbrochen wurde, entwickelt es eine größere Tragweite und endet fast immer mit dem Suizid eines der beiden Beteiligten.

Maßes an Möglichem, wie es vorher nicht vorhanden war und in dem Partner aus einer möglichst großen Grundgesamtheit sich unwahrscheinlich paaren, ein basaler Mechanismus der Erzeugung des Neuen und damit der Zukunft vor. Unter der Bedingung der Kultur kommt zu diesem Mechanismus ein entscheidender Weiterer hinzu: Die Rekombination von Lebenswelten, welche die einzelnen Partner jeweils als individuierte Subjekte mit ihrer sozialen Herkunft verkörpern. Hier, auf der Ebene der *Meme*, wie die Evolutionsbiologen sich parallel zur Ebene der *Gene* auszudrücken pflegen, potenziert sich also die Quelle der Erneuerung, der systematischen Erzeugung des Neuen durch Paarbildung noch einmal erheblich. Hier liegt die eigentliche Wurzel des sozialen Wandels und der historischen Veränderung und gesamtgesellschaftlichen Strukturtransformation.

Für Oevermann bildet diese Betrachtung die konstitutionstheoretische Rahmung einer Analyse der Generationenphänomene. Hier trägt er die Strukturlogik und -dynamik der *ödipalen Triade*<sup>559</sup> ein, in der sich die menschliche Ontogenese als zweite<sup>560</sup> kulturelle Geburt transformationsgesetzlich vollzieht. Die ödipale Triade besteht aus zwei verschiedenen Strukturtypen von Dyaden: Der Gattenbeziehung und der Eltern-Kind-Beziehung (differenziert in Mutter-Kind-Beziehung und Vater-Kind-Beziehung). Diese gelten als die Prototypen für diffuse Sozialbeziehungen. Bei diffusen Sozialbeziehungen handelt es sich um solche, in denen die Beweislast derjenige trägt, der ein bestimmtes Thema aus der Beziehung ausschließen will, obwohl in dieser Beziehung par definitionem über alles gesprochen werden können muss, d.h., konstitutiv ist, dass man unbegrenzt und bedingungslos für einander da ist, als ganzer Mensch und nicht als Rollenträger, Vertragspartner oder Marktteilnehmer.

Spezifische Sozialbeziehungen hingegen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass derjenige die Beweislast trägt, der in bestimmten Situationen ein Thema hinzufügen will, das nicht qua Rollendefinition enthalten ist. Spezifische Sozialbeziehungen sind also Beziehungen zwischen Rollenträgern, Vertragspartnern und marktvermittelten Tauschpartnern.

Diffuse Sozialbeziehungen konstituieren demnach Gemeinschaften, spezifische Sozialbeziehungen Gesellschaften.

Die sehr gegensätzlichen Dyaden innerhalb der ödipalen Triade haben eben dies gemeinsam: Dass sie Prototypen diffuser Sozialbeziehungen sind.

Die bürgerliche Kernfamilie ist in diesem Sinne zu verstehen als eine Vergemeinschaft-

---

<sup>559</sup> Die Bezeichnung "ödipal" wird durchaus im Anschluss an Freuds Entwicklungstheorie gewählt, allerdings wird sie im Folgenden nicht psychoanalytisch sondern soziologisch-strukturanalytisch expliziert. Es sollen aber die strukturellen Ambivalenzen der Freudschen Strukturdynamik eingefangen werden.

<sup>560</sup> vgl. Oevermann, 2001, S. 8: Als Voraussetzung zur ersten kulturellen Geburt bezeichnet er die Veränderung der Ontogenese von der bloßen Reifung und dem einfachen Konditionierungslernen zur zukunfts-offenen Strukturtransformation auf Grund eigentätiger Konstruktionsleistungen des sich bildenden Subjekts, die sich für ihn als sprachlich induzierte Rekonstruktionsleistungen entpuppen.

tung diffuser Sozialbeziehungen<sup>561</sup>, also einem Gebilde, das zu Systemen von rollenförmigen Beziehungen scharf zu unterscheiden ist.

## 1.2 Die Struktureigenschaften der familialen Dyaden

Vier Struktureigenschaften sind den familialen Dyaden innerhalb der ödipalen Triade immanent:

### a) Sie sind unkündbar.

Dem steht nicht entgegen, dass sie getrennt werden können. Vielmehr kommt eine Trennung einem Scheitern gleich. Wäre die Dyade auf Trennung angelegt, wäre sie von vorneherein als ein befristeter Vertrag angelegt, dann wäre sie auf Scheitern angelegt. Genau dies ist sie aber vom theoretischen Modell her strukturisomorph nicht. Selbst eine einverständliche Trennung oder eine Trennung aus einer zerstörerischen Dyade stellt ein Scheitern dar und kann nicht mit der erfolgreichen Beendigung eines befristeten Vertrages gleich gesetzt werden. Nach einer Trennung ist der Zustand der Beteiligten ein Anderer als vor Eintritt in die Dyade, die Geschichte der Beziehung wird zu einem integralen Bestandteil der Individuierungsgeschichte der Beteiligten und bleibt auch darin eine Geschichte des Scheiterns.

Die Ablösung von Kindern aus einer familialen Dyade kann nicht als "Kündigung" derselben gedeutet werden, denn hierbei handelt es sich um die notwendige Ablösung in die Autonomie des Erwachsenseins. Doch selbst dabei ist es so, dass die Eltern als verinnerlichte "Objekte" unauslöschlicher Teil der eigenen psychischen Formation geworden sind und lebenslang, z.B. im Falle der Bedürftigkeit, eine Verantwortlichkeit füreinander tragen.<sup>562</sup>

### b) Eine Körperbasis ist konstitutiv.

Das Gelingen der Dyade ist von der Anerkennung dieses Konstitutionsverhältnisses abhängig. Die Scham, die über die Nacktheit und Direktheit von Körperfunktionen entsteht, kann nicht öffentlich bearbeitet werden, da sie tabuisiert ist, womit eine öffentliche Bearbeitung einer kulturellen Ausgrenzung gleichkäme. Einzig in der gelingenden Dyade kann diese Scham ausgeblendet und sogar transformiert werden in ein persönliches Glück.

### c) Eine Vertrauensbildung auf der Grundlage von Bedingungslosigkeit durch praktischen Vollzug ist konstitutiv.

Bedingungen oder Erfüllungskriterien wie bei Rollen- oder Vertragsbeziehungen, die immer Ausdruck eines immanenten Misstrauens sind, würden innerhalb der Dyade zerstörerisch wirken.

### d) Die wechselseitige Bindung beruht auf einer generalisierten wechselseitigen Affektbesetzung, die auch lange Zeiten der Trennung überdauern kann.

<sup>561</sup> Oevermann sieht sich hierin einig mit Hegels Rechtsphilosophie.

<sup>562</sup> Diese Setzung ist eine Grundprämisse unseres Rechtssystems.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass es sich um Beziehungen zwischen ganzen Menschen in ihrer jeweiligen Totalität handelt, worin begründet liegt, dass das Personal in diffusen Sozialbeziehungen nicht austauschbar ist.

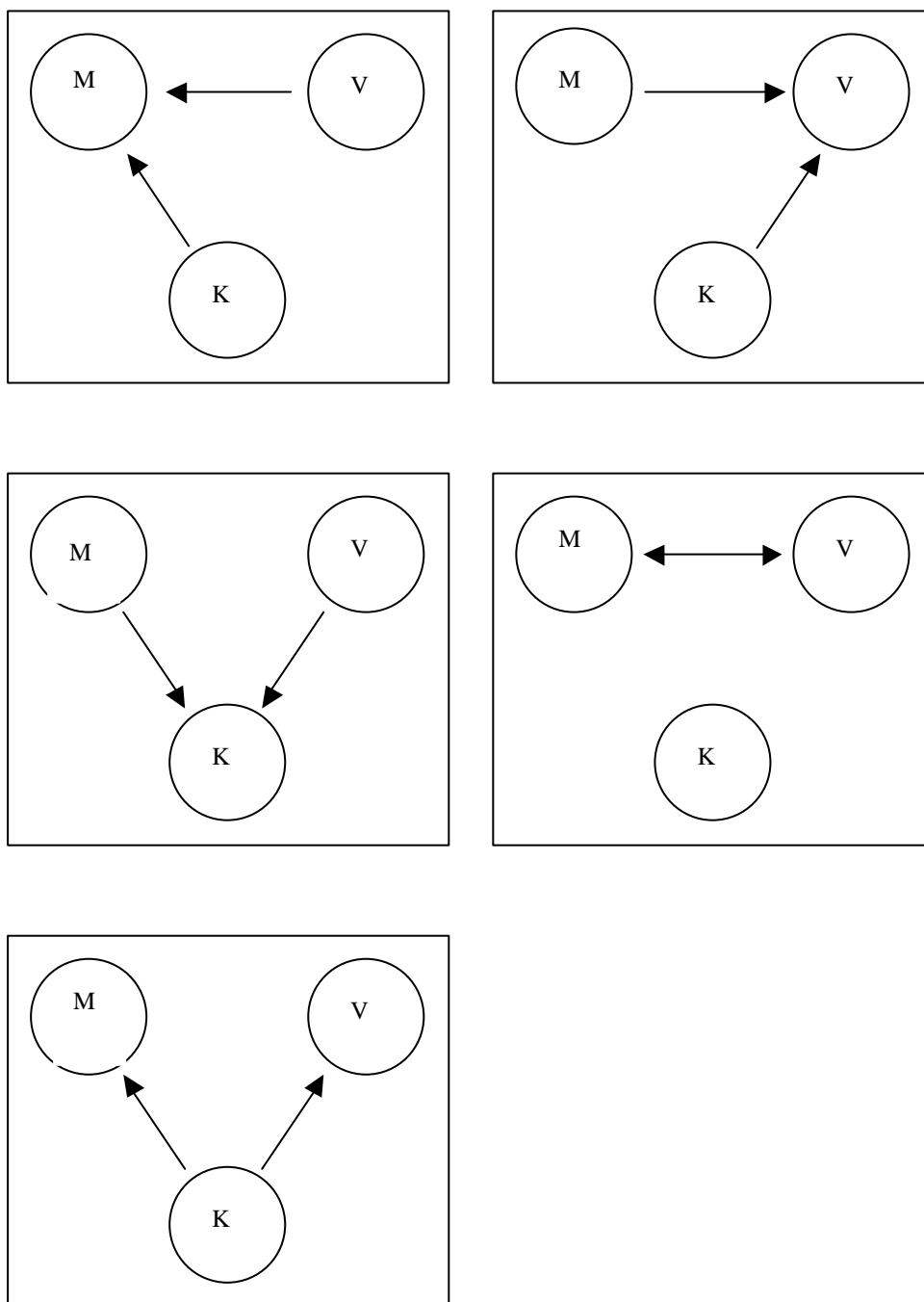
Innerhalb der genannten Gemeinsamkeiten der familialen Dyaden besteht allerdings ein deutliches Gegensatzpaar von Typisierung: Die Gattenbeziehung, für die konstitutiv ist, dass die Körperbasis auf Sexualität beruht und die libidinöse Reziprozität des Sexualverkehrs die vorherrschende Praxis sein sollte, wohingegen für den Typus der Eltern-Kind-Beziehung jegliche sexuelle Praxis ein inzestuöser Missbrauch ist, und mit einem Tabu ersten Grades belegt ist.

Diese strukturelle Gegensätzlichkeit bei gleichzeitiger struktureller Gemeinsamkeit bildet das Fundament der strukturellen Voraussetzung für die spezifische Verflochtenheit dieser beiden Beziehungstypen in der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade. Auf Grund der Gemeinsamkeit der Diffusität gilt, dass jede Position in der Triade in einer dreifachen, jeweils eigenständigen und nicht auf die beiden anderen Modi rückführbaren Weise sich in der Wechselbeziehung zu den beiden anderen Positionen in einer Spannung der sich widersprechenden Ausschließlichkeit befindet, aus der eine spezielle Dynamik generiert.

- Jede Position befindet sich in der Situation, diesen Ausschließlichkeitsanspruch auf den Inhaber einer der beiden anderen Positionen mit einem Dritten teilen zu müssen.
- Jede Position befindet sich in der Situation, die beiden sich widersprechenden Ausschließlichkeitsansprüche der Inhaber der beiden anderen Positionen gleichzeitig auf sich zu ziehen und nicht abweisen zu können.
- Jede Position befindet sich in der Situation, aus der Dyade mit Ausschließlichkeitsanspruch, die die Inhaber der beiden anderen Positionen miteinander haben, ausgeschlossen zu sein.

Aus der Position des Kindes ergeben sich also folgende mögliche Strukturkonstellationen:

## Strukturkonstellationen der familialen Dyaden<sup>563</sup>



Abbildg. 36: Strukturkonstellationen familialer Dyaden

Aus der Analyse der Grafiken wird folgendes deutlich:

Nur das Kind ist aus einer dritten Dyade ausgeschlossen, und damit zugleich aus einem gesamten Typus von Dyade, nämlich dem der sexualisierten Liebe.

Dieser Ausschluss bedeutet für das Kind (dialektisch) mitzuerleben, dass die geliebten Eltern, die zugleich für das Kind eine Machtposition innehaben, etwas teilen, das be-

<sup>563</sup> Vgl. Oevermann, 2001, S. 90

gehaltenswert sein muss, und dies dem Kind selbst vorenthalten, obwohl sie vorgeben, es zu lieben. Bei dem Kind wird so eine große Dynamik erzeugt, diesen Zustand zu überwinden und seinerseits - auf Basis der inneren Ablösung von den Eltern - sich als zukünftiger Erwachsener auf die Beziehungsaufnahme mit einem Partner vorzubereiten.

Die Kernaussage der gezeigten Konstruktionen dreht sich um die Frage der Reziprozität, und insofern ist die Darstellungsweise mit einem Pfeil in jeweils nur eine Richtung nicht vollständig korrekt. Die Beziehungen untereinander sind jedenfalls, wenn man sie nicht als pathologisch bezeichnen will, auf Reziprozität angelegt, und genau in jenem Moment ergibt sich daraus die Strukturkonstellation 3 der Bi-Direktionalität, auf die auch die Strukturkonstellationen 1 und 2 angelegt sind, nur mit dem Unterschied, dass es sich aus der Sicht von K um die Bi-Direktionalität einer Eltern-Kind-Beziehung handelt, aus der dann ein Elternteil ausgeschlossen ist. Aber selbst dann wird auch wieder der entscheidende Unterschied aus der Perspektive des Kindes deutlich: Nur aus der Position K ergibt sich die ödipal relevante Konstellation, dass ein Dritter aus der Gattenbeziehungs-Dyade ausgeschlossen ist. In den beiden anderen genannten Fällen ist vielleicht ein Elternteil ausgeschlossen, aber für ihn verbleibt die Konstellation der Gattenbeziehung und aber auch die Möglichkeit, die Eltern-Kind-Dyade zu re-aktualisieren, wenn es ihm gelingt, den anderen Elternteil als Konkurrenten auszuschalten. An dieser Stelle wird deutlich, dass eine normale Erscheinungsform dieser Dynamik die Eifersucht ist, weshalb Eifersucht als solche auch nicht pathologisch, sondern vielmehr für Familienhandeln konstitutiv ist.

Die Strukturkonstellation 4 bleibt eine irrelevante Konstellation: Sie durchbricht ein Strukturprinzip, nämlich dass es sich bei der Triade zwar definitionsgemäß um drei Positionen handelt, aber dennoch - hinsichtlich der Dyadenbildung - nur zwei Pfeile verteilt werden können, und jede Position nur einen Pfeil aussenden kann. Diese formale Restriktion basiert auf der theoretischen Annahme, dass jede familiale Dyade als diffuse Sozialbeziehung durch einen wechselseitigen Ausschließlichkeitsanspruch geprägt ist, der zur Folge hat, dass man seinen Partner nicht mit einem Dritten teilen will. Unter diesen Prämissen ist ausgeschlossen, dass von einer Position zwei Pfeile gleichzeitig ausgehen; dieses Erscheinungsmerkmal würde unter den Begriff der Pathologie fallen.

Bei den beiden basalen Grundtypen der familialen Dyaden, der Eltern-Kind-Beziehung und der Gattenbeziehung, schließt die aktuelle Reziprozität jeweils einen Dritten aus dem Vollzug der Dyade aus: in den vollkommen unterschiedlichen Verschmelzungen der akuten Symbiose und der akuten Verliebtheit.

Indem das Subjekt nach der Ablösung von der Symbiose mit der Mutter in der durch die Dyadenstruktur energetisch aufgeladenen Dynamik der ödipalen Triade sich zwischen den zwei gleichermaßen gültigen, aber grundverschiedenen Möglichkeiten des



väterlichen und mütterlichen Modells entscheiden muss, dies zudem mit einem ex post herleitbaren Anspruch auf Begründetheit, wird es exemplarisch in einer ersten Form autonom.

Dieser erste Entscheidungskonflikt ist zwar schmerzhaft, wird aber als solches nicht negativ empfunden, sondern erzeugt vielmehr den optimistischen Wunsch nach Erwachsensein durch die mittelbar erlebte, durch Ausschluss als noch begehrenswerter empfundene Dyade der sexualisierten affektiven Gattenbeziehung. Um diese Dyade selber begründen zu können, wird ein Erwachsenwerden angestrebt, denn die Gattenbeziehung ist auch durch die generationelle Differenz zum Kind konstitutiv gekennzeichnet. So verbindet sich in der ödipalen Triade auch sexuelle Polarität und generationelle Strukturdifferenz zu einer in Beziehung stehenden Dynamik. Im Anschluss an Freud ergibt sich für Oevermann aus der Verzahnung von generationeller und sexueller Differenz im Dyaden-Gefüge der ödipalen Triade außerdem Folgendes: Das Kind kann als Kind die strukturelle Differenz zwischen der Liebe in der Eltern-Kind-Beziehung und der Liebe in der Gattenbeziehung noch nicht differenziert unterscheiden. Es liebt die Eltern so, wie es glaubt, dass sich die Eltern untereinander lieben. Wenn es aber in die Phase der Ablösung und gleichzeitig in soziale Kooperation mit der peer-group in der Latenzphase tritt, erkennt und erlebt es die kategoriale Differenz und gerät ex post in Selbst-Vorwürfe und Schuldgefühle durch die Annahme, das gerade verinnerlichte Inzest-Tabu zumindest in der Phantasie durchbrochen zu haben.

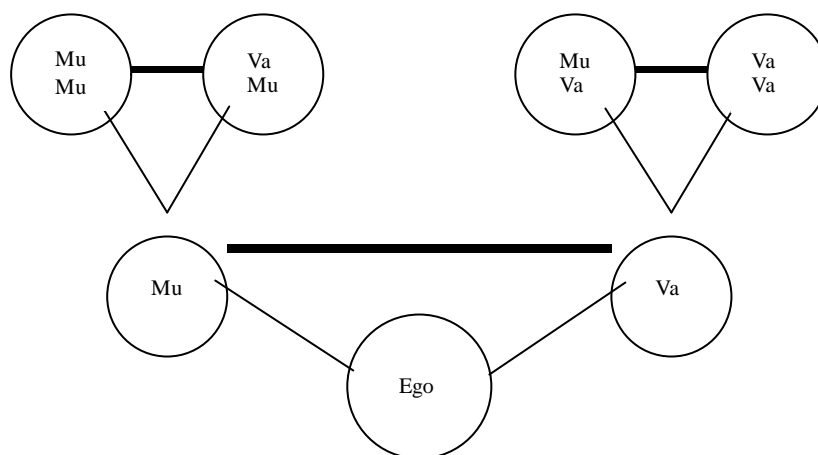
Eine Berufung auf einen Zustand der ursprünglichen Unschuld verfängt nicht. Diesen auch deshalb so benannten Ödipus-Komplex hat Freud später allgemein als Synonym der unvermeidlichen Schuldverstrickung übernommen.<sup>564</sup>

Erst mit der Annahme der Schuld ist auch die objektive Generationenzuordnung als eine subjektive Struktur angeeignet worden.

Hier gelingt der Anschluss an die Evolutionsbiologie, in der ebenfalls mit der Annahme des Inzest-Tabus sich die Generationenmarkierung ergibt.

---

<sup>564</sup> Die Geschichte des Ödipus wird ja dadurch besonders tragisch, dass er gerade seiner Schuldverstrickung in einem inzestuösen Verhältnis entgehen will und genau dadurch objektiv die Schuld auf sich lädt, die er subjektiv vermeiden wollte. Seine Unwissenheit zum Zeitpunkt der Tat exkulpiert ihn in seinen eigenen Augen im Nachhinein nicht.



Abbildg. 37: Das Modell der Heptade als Generationenmodell der ödipalen Triaden<sup>565</sup>

In diesem Modell der Heptade wird sichtbar, dass die ödipale Triade eines Ego um jeweils die beiden ödipalen Triaden zu vervollkommen ist, aus denen die beiden Eltern als individuierte Subjekte hervorgegangen sind. Denn die Eltern der ödipalen Triade müssen selbst die ödipale Krise erfolgreich bewältigt haben und sich in der Adoleszenzkrise erfolgreich aus ihrem Elternhaus abgelöst haben. So wird erst in diesem Drei-Generationen-Modell die soziale Konstitution des Subjekts schlüssig, es bildet in sich die Minimalform einer in sich geschlossenen Sozialität. Die ödipale Triade ihrerseits bildet die Minimalform der sozialen Konstitution des Subjekts qua sozialisatorischer Praxis. Somit sind Generationalität und Heterosexualität die basalen Dimensionen von Sozialität und Sozialisation.

### 1.3 Positionen als soziostrukturelle Orte

Bei der Analyse und Deutung der Strukturkonstellationen der ödipalen Triade wurde der Terminus der "Position" eingeführt.

Oevermann definiert Positionen als soziostrukturelle Orte, die sowohl den ganzen Menschen fordern, als auch den ganzen Menschen bestimmen. Es sind deshalb die eigentlichen Orte der Vermittlung des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Im Rückgriff auf seine Definition von "Gesellschaft" als Kollektiv von Rollenträgern im Gegensatz zu "Gemeinschaft" als Begriff für das Kollektiv von ganzen Menschen, ist es für ihn unzweifelhaft, dass "Gesellschaft" von "Gemeinschaft" real abstrahiert ist und nicht umgekehrt.<sup>566</sup> Wenn aber soziale Positionen als Strukturorte

<sup>565</sup> Vgl. Oevermann, 2001, S. 101

<sup>566</sup> Hier argumentiert Oevermann erneut gegen den systemtheoretischen Ansatz Luhmanns, dem er einen Kategorienfehler vorhält: Der Begriff der "Gesellschaft" täuscht für ihn eine Totalität vor, den weder Marxismus noch Systemtheorie einlösen. Bezüglich eines möglichen gemeinsamen Oberbegriffes

von Vermittlung zwischen mikro- und makrosoziologischer Ebene zu sehen sind, die sich jeweils differenzieren zu einem kohärenten Zusammenhang im "Feld" einer übergeordneten politischen und kulturellen Vergemeinschaftung als den jeweils historisch konkreten Verkörperungen von Sozialität, dann sind sie in diesem Sinne auch Elemente von Vergemeinschaftung und nicht von Vergesellschaftung.

Damit hat Oevermann eine theoretische Grundlage für die Rekonstruktion und Analyse von Generationen als historischen Typen und eigenlogischen Gebilden geschaffen.<sup>567</sup>

## 2. Generationen als historische Typen

Das Geburtsjahr eines Subjektes ist nicht nur Indikator für das Lebensalter, sondern markiert gleichermaßen seine Zugehörigkeit zu einer Generation und damit die Verkörperung eines historischen Typus.

In Übereinstimmung mit Mannheim führt Oevermann das sozio-kulturelle Phänomen einheitlicher Generationen auf das Mannheims Konzept der Kohorten zurück. Gleichwohl lässt dieses Modell für Oevermann zwei Fragen offen, nämlich wie es denn genetisch zur Bildung und Abgrenzung von Generationen kommt, und was ihren inneren, sie prägenden kulturellen Zusammenhang herstellt. Die Beantwortung dieser Fragen ist für ihn auf wiederum zwei Wegen möglich, denen eine Prämisse voraus geht: Zwischen den universellen Krisen einer individuellen Entwicklung und den jeweils zeitgleich verlaufenden gesellschaftlichen Krisen einschließlich des Diskurses über eben diese Krisen besteht ein Zusammenhang, welcher ursächlich die Genese von Generationen ausmacht. Der Umgang einer Alterskohorte mit den Krisen der eigenen Ontogenese ("universelle ontogenetische Krisen") sowie den sie umgebenden gesellschaftlichen Krisen bildet eine kohortenspezifische Habitusformation aus, die bis ins Alter prägend zu sein scheint. Dies vorausgesetzt gibt es nun die Möglichkeit, entweder zu fragen, welches in den altersgemäßen Entwicklungskrisen von Individuen die jeweiligen sie umgebenden gesellschaftlichen Krisen sowie Diskurse waren, oder zu fragen, welche historischen Entwicklungen, politische Krisen einschließlich Diskurse darüber dazu führen können, dass eine Alterkohorte in ihrer entwicklungsspezifischen Krise zu bestimmten Lösungsmöglichkeiten der Krise kommt.

In jedem Falle wäre zunächst zu explizieren, was unter "universellen ontogenetischen Krisen" zu verstehen ist.

Der Begriff der Ontogenese lässt zunächst auf einen individualpsychologischen Zu-

---

"Sozialität" nimmt für ihn die Sozialform der Gemeinschaft den konstitutionslogischen und konstitutiven Primat ein. Welche "Gesellschaft" dann diese Fundierungs- und Ableitungsverhältnisse überschreitend in einem realen Evolutionsprozess die Stelle der Totalität einnehmen kann, die den konkreten Gemeinschaften als autonome historische Praxisform problemlos zugeschrieben werden kann, ist für ihn ungeklärt.

<sup>567</sup> vgl. Oevermann, 2001, S. 85

sammenhang schließen. Soziologisch relevant, und danach auch mit dem Zusatz "universell" zu versehen, wird er dadurch, dass betrachtet wird, wie eine zunächst nur statistisch formelle Gruppe von Gleichaltrigen unter dem sie kollektiv prägenden Einfluss von gemeinsamen Erfahrungen und Krisen innerhalb einer Gesellschaft zu einem historisch einmaligen Gebilde zusammen wächst, in dem die Lösung der gesellschaftlichen Krisen mit der Krisenlösung der Individuen korrespondiert. Diese Korrespondenz wird um so intensiver, je universeller, d.h. allgemeingültig und "entwicklungstypisch", auch die Krisen sind, die jedes Einzelschicksal individuell zu lösen hat.

Oevermann formuliert vier Ablösungskrisen, durch die eine Ontogenese mindestens charakterisiert ist:

- a) Die biologische Geburt als die Krise der Ablösung von der ursprünglichen biologischen Symbiose in der Schwangerschaft;
- b) Die Ablösung von der primären Mutter-Kind-Symbiose, die schon mehr ist als nur eine biologische und den Eintritt in die phallische Phase mit der nachfolgenden ödipalen Vergemeinschaftung und damit in die spätere ödipale Krise mit sich bringt;
- c) Die Ablösung von der Vergemeinschaftung in der ödipalen Triade nach der ödipalen Krise mit dem Eintritt in die Latenzphase und die damit verbundene Vergemeinschaftung der peer-group;
- d) Die Ablösung von der Herkunftsfamilie in der Adoleszenzkrise mit dem nachfolgenden endgültigen Eintritt in das Erwachsenenalter.

Es liegt auf der Hand, dass die genannten Krisen nicht gleichermaßen beeinflusst sind von historischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, zumindest nicht unmittelbar. Die erste Krise, der das Individuum sich selbst und fast unmittelbar ausgesetzt sieht, ist die Krise der Ablösung von der ödipalen Triade. Hier ist nach dem Verlassen der symbiotischen Mutter-Kind-Entwicklungsstufen die Stellung des Vaters von Bedeutung, dessen Stellenwert wiederum gesellschaftlich geprägt ist, sei es durch Schwankungen am Arbeitsmarkt, kriegsbedingte Abwesenheit, Scheidungsraten oder beruflichen Erfolg. Noch evidenter und vollkommen unmittelbar trifft der Einfluss von gesellschaftlichen Lagen aber den Adoleszenten, denn dieser muss eigenständig durch individuelle Verarbeitung der ihn umgebenden historisch-politischen Verhältnisse den Wechsel in den Zustand der Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Erwachsenseins vollziehen. In der Adoleszenzkrise müssen folgende Entwicklungsschritte vollzogen werden:

- Widersprüche und Inkompatibilitäten zwischen den zugemuteten gesellschaftlichen Rollen müssen ausgehalten werden, ohne Psychopathologien in die eigene psychische Struktur eindringen zu lassen; dazu muss ein Entwurf von Einzigartigkeit stabil ausgebildet sein, der quasi immunisiert;
- Verschiedene Lebensentwürfe müssen "getestet" worden sein können; die Auseinandersetzung in der Vergemeinschaftungsform der peer-group mit ihrem sensib-

lem Gleichgewicht von Konformität und Rebellion muss erprobt worden sein dürfen;

- Das Herausfinden und die Möglichkeit zur Erprobung eines verträglichen Maßes an Rebellion, Innovation und Aggressivität, das für die Vertretung der Eigeninteressen im Erwachsenenalter sorgt ohne gleichzeitig zerstörerisch für Gemeinschaft und Gesellschaft zu wirken, sollte stattgefunden haben;
- Die Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben sollte annähernd ausgeprägt sein; mindestens sollte die Einsicht in die Notwendigkeit entsprechender Forderungen gegeben sein;

Die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft während der Adoleszenzkrise wird an dieser Aufzählung deutlich, so dass zusammengefasst werden kann, dass das, was in dieser Phase inhaltlich eine besondere Aktualität besitzt, das Leben einer Generation als einer sozio-historischen Einheit bis an deren Lebensende maßgeblich prägen wird, und sowohl vom Leben der Vorangehenden als auch der Nachkommenden abgrenzen wird. Die Zuordnung der Individuen zu "ihrer" Generation erfolgt dabei, ohne dass die Beteiligten oftmals zunächst konkret benennen könnten, welche habitualisierten generationenspezifischen Muster ihnen zu Grunde liegen; gleichwohl werden gerade diese zum integralen Bestandteil der sozialen, wenn nicht der personalen Identität.

Somit kommt sowohl dem Verlauf der Adoleszenzkrise mit ihrem Bezugssystem der peer-group - Vergemeinschaftungsform, als auch dem Verlauf der ödipalen Phase und Krise mit der Position der Väter innerhalb der ödipalen Triade für die Ausformung einer Generation eine entscheidende Bedeutung zu.

Daher wäre als Nächstes die Frage zu stellen, welche Vergemeinschaftungsformen gesellschaftlich für die Lösung der Ablösungskrisen zur Verfügung stehen und welches auf der anderen Seite die familienstrukturellen Voraussetzungen dafür sind. Als gesellschaftliche Vergemeinschaftungsformen sind in der generationenprägenden Adoleszenzkrise Schule und alles, was im weitesten Sinne zur Jugendkultur zu rechnen ist, von Bedeutung, also jugendspezifische Freizeitangebote und Versammlungsorte, aber z.B. auch die Sozialökologie von Wohnsiedlungen.

Ebenso bedeutsam wie auch notwendig sind Vorbilder mit denen sich Jugendliche identifizieren können, also bestenfalls Erwachsene, die vorleben, wie sich die Dichotomie von rationaler Verfolgung eines Eigeninteresses mit der Rationalität der Verpflichtung zum Wohle eines Gemeinwesens tätig zu sein, auflösen und zu einer befriedigenden Einheit verschmelzen kann.

Im Bereich der primären Sozialisation, also im Hinblick auf die familienstrukturellen Voraussetzungen, ist von Bedeutung, ob Jugendliche in einer Zwei-Generationen-Kernfamilie oder in einem mehrgenerationellen Verwandtschaftssystem aufgewachsen sind, aber auch, wie integriert die familiäre sozialisatorische Praxis in ihrer siedlungsgemeinschaftlichen Umgebung war. Ebenso ist die Stellung der Väter im Familienle-

ben von Bedeutung.

Insgesamt ist für die Adoleszenzkrise charakteristisch, dass hier von jedem einzelnen Subjekt die Weichen für eine Zukunft gestellt werden müssen, die nach dem Durchleben der Krise als "Ernstfall" eintritt. Der Schonraum des Erprobens, der bis hierher zugestanden wurde, ist abgeschlossen. Das Problem der Bewährung in Form der nicht still stellbaren Bewährungsdynamik ist von nun an konstitutiv für die Lebenspraxis.

## 2.1 Der Bezugsrahmen für eine historische Generationenbildung

Um in der Diktion Oevermanns zu bleiben: Generationen sind Kollektivgebilde, die ihre Typik, ihren Sinn und ihre Bedeutung aus einer Differenzierung beziehen, die innerhalb einer übergeordneten Sozialform ausgebildet wird. Diese übergeordnete Sozialform ist nicht allgemein die "Gesellschaft", wie bereits ausgeführt wurde, sondern eine je konkrete historische Vergemeinschaftung, die sich wiederum um besondere historische Themen und die Deutung von ebenfalls konkreten historischen Situationen rankt. Wenn es sich aber um Vergemeinschaftungen im zuvor definierten Sinne handeln soll, müssen diese das als konstitutiv erkannte Kriterium der Totalität einer Schicksalsgemeinschaft sowie einer kollektiv eigenen Lebenspraxis erfüllen. Dies wiederum impliziert ein selbstständiges herrschaftliches Entscheidungszentrum sowie ein aus einer gemeinsamen Geschichte resultierendes Identitätsbewusstsein als einer historischen Schicksalsgemeinschaft. Die typische Form einer solchen Vergemeinschaftung ist der Nationalstaat, der eine politische und kulturelle Vergemeinschaftung darstellt, die zugleich eine eigene autonome Öffentlichkeit ausgebildet hat. Gegenwärtig wird man kaum Aggregierungsstufen unterhalb dieser Formation antreffen.<sup>568</sup> Interessant ist die Frage nach der höchsten Aggregierungsform solcher Vergemeinschaftungen im Hinblick auf die aktuelle Globalisierungsdebatte. Hier wird aus Sicht Oevermanns kategorial nicht sauber ausdifferenziert zwischen Globalisierung als Vergemeinschaftung oder Vergesellschaftung. Empirisch zumindest ist bisher überhaupt noch nicht erforscht, ob es so etwas wie eine "europäische", "westliche" oder wie auch immer oberhalb der Aggregation von Nationalstaaten geartete Generationenbildung gibt.<sup>569</sup>

<sup>568</sup> Vor der Bildung der Nationalstaaten als höchste Aggregierungsform sieht Oevermann z.B. im Mittelalter bis hin zur frühen Neuzeit Städte oder andere stabile regionale Herrschaftsgebiete als generationenbildende Vergemeinschaftungsformen an, also auch Fürstentümer oder andere dynastische Herrschaften. Wesentlich ist, dass sie Elemente der Selbstverwaltung und ein gewisses Maß an politischer Autonomie inne haben, um jenseits einer absolutistischen Herrschaft eine eigene Geschichte und eigene Krisen ausbilden können.

<sup>569</sup> Im Gegensatz dazu: Beck 2002. Er geht davon aus, dass wir zur Zeit die historische Transformation in das Zeitalter des kosmopolitischen Realismus erleben. Dabei rezipiert er die Theorien von Held u.a. (1999) und Beisheim (1999), nach denen Globalisierung im Sinne wachsender "interconnectedness" zunehmende Verflechtung, Interdependenzen, grenzübergreifender Ströme, Identitäten und sozialer Netzwerke bedeutet, ebenso wie den Ansatz von Harvey (1990) und Giddens (1997), wonach die Aufhebung von Raum durch Zeit, die die neuen Kommunikationsmedien ermöglichen, signifikant ist. Diese Ansätze aufnehmend geht Beck noch einen Schritt weiter: Demnach wird in einem noch unscharfen Machtraum der Weltinnenpolitik die die bisherige Weltsicht tragende Unterschei-

Es kann ausgehend von diesen Prämissen geschlossen werden, dass es für die Mitglieder einer Generation von Bedeutung ist, an dem jeweils herrschenden öffentlichen Diskurs teilnehmen zu können, und zwar insbesondere im Hinblick auf eine Gemeinwohl- oder Gemeinwesenbezogene Teilnahme. Ebenso wichtig ist die Zubilligung eines – und sei es auf Basis eines Minimalkonsenses beschlossenen – Maßes an Autonomie und Selbstbestimmung. Beides muss die Vergemeinschaftung, die den Rahmen für eine Generationenbildung herstellt, ihren Mitgliedern zur Verfügung stellen können.

## 2.2 Muster innerhalb historischer Generationen

Um die eigenlogischen Typisierungen einer Generation hinreichend explizieren zu können, muss ein innerer Zusammenhang zwischen sonst lediglich im rein deskriptiv verbleibenden Bereich von Aufzählungen von Erscheinungsformen erkennbar werden. Dieser Zusammenhang kristallisiert sich als ein Muster heraus, das historische Motivierungen erkennen lässt, sich aber im Gegenzug auch seinerseits auf Historizität auswirkt, also im Sinne von Reziprozität eindeutig in der Lage ist erkennbar zu machen, warum sich eine Generation in einer bestimmten Zeit auf eine gewisse Art und Weise ausprägt hat und nicht anders. Als Muster dieser Art kommen Habitusformationen und Lebensstile in Betracht.

Für beide Kategorien gilt, dass die Angehörigen einer Generation diese konsensual

---

dung von national und international aufgelöst. Im Horizont dieser Unterscheidung hat sich das Weltbild der Ersten Moderne, die Theorien von Gesellschaft, Identität, Staat, Souveränität, Legitimität, Gewalt und Herrschaft ausgeprägt. Auf welchen Begriff, so stellt Beck die Frage, lässt sich eine Welt und Weltynamik bringen, in der Folgeprobleme radikalierter Modernisierung die Pfeiler und Handlungslogiken ihrer nationalstaatlichen Ordnung sowie historisch entstandene Grundunterscheidungen und Basisinstitutionen aufheben? Seine Antwort lautet: Die neue Weltinnenpolitik, die jenseits von national und international agiert, ist zu einem in ihrem Ausgang gänzlich offenen Meta-Machtspiel geworden, in dem die Grenzen, Grundregeln und Grundunterscheidungen von Weltwirtschaft und Staat, transnational agierenden zivilgesellschaftlichen Bewegungen, supranationalen Organisationen, nationalen Regierungen und Gesellschaften neu ausgehandelt werden. Der im nationalen Blick befangene politische Realismus ist danach falsch. An seine Stelle tritt ein "kosmopolitischer Realismus", der die entscheidende Rolle weltwirtschaftlicher Macht und Akteure im Mit- und Gegeneinander der Staaten ebenso ins Zentrum stellt, wie die Strategien transnationaler zivilgesellschaftlicher Bewegungen, einschließlich unziviler, nämlich terroristischer Netzwerke, die privatisierte Gewalt gegen Staaten für ihre politischen Zwecke mobilisieren. (Beck nimmt für sich in Anspruch, auf diesem Fundament aufbauend, den Grundstein zu einer "Neuen Kritischen Theorie" legen zu können.) Anders als Beck behauptet zeigen jedoch die milliardenschweren Transferleistungen zu Gunsten der neuen Bundesländer, der organisierte Geiz der Westeuropäer gegenüber den östlichen Beitrittskandidaten der Europäischen Union oder die Militärpolitik der Chinesen und Amerikaner, dass die angeblich weltweit obsoleten nationalstaatlichen Basisinstitutionen in Wirklichkeit quicklebendig sind. So gelingt ihm nicht stringent aufzuzeigen, dass nationalstaatliche Institutionen nicht mehr funktionieren. (Heins, 2003) (Und so kann der von ihm geforderte amoralische Blick im machiavellistischen Sinne auf nationale respektive kosmopolitische Transformationen nachgerade nicht an eine Programmatik wie die alte Frankfurter Schule anschließen, die ausdrücklich Kategorien der moralischen Kritik einführte.) So spannend die Theoriendebatte an dieser Stelle wäre: Zurückführend auf den Generationenbegriff ist mit Oevermann zu sagen, dass empirische Studien zur globalen Generationenbildung noch nicht existieren.

beherrschen, ohne sie deswegen auch immer erklären oder herleiten zu können. Es ist ein für sie selbstverständliches Gebilde, das sie als "Insider" sowohl begründet haben, als auch ihm unterliegen, als es auch gleichzeitig wieder in die Epoche einspielen.

Die gleichsam innere Klammer wird dadurch gebildet, dass die Muster in einer Zeit der Bewährung entstanden und im Laufe der Zeit zur Mythenbildung der Historie, aus der sie generieren, dienen. Gleichzeitig stellen sie in der Zeit, in der sie sich kristallisieren, ein zukunftsweisendes Element dar, das dazu dient, die richtungsweisenden spezifischen Aufgaben, die sich einer Generation stellen, so zu umschreiben, dass Zukunft gelingbar erscheint. So kommt ihnen in der Gegenwart einer Generation eine zukunftsermöglichende Hilfestellung zu, ex post gesehen verklären sie die krisenhafte Bewältigung in gemeinsamer Vergangenheit für die jeweilige Generation eindeutig, signifikant und selbsterklärend.

Für beide Blickrichtungen ist Ausschlag gebend, dass den Mustern eine ausreichend suggestive Deutungs- und Definitionsmacht immanent ist, ebenso wie eine ausreichende Abgrenzungsmöglichkeit zu anderen Kohorten.

### 2.3 Abgrenzung zwischen Generationen

Nach Oevermann gibt es zwei Möglichkeiten, eine Abgrenzung zwischen Generationen zu erklären, zu ermöglichen und zu definieren:

Die erste Möglichkeit besteht darin, vom Geburtsjahr von untersuchten Fällen auszugehen. Diese Methode birgt den Nachteil, eine gewisse Trenn-Unschärfe zu entwickeln, weil die beobachtbaren Fakten eher in ein Kontinuum von Merkmalen streuen, das sich auf Jahre ausdehnen kann, ohne dass eine bemerkenswerte Grenze gezogen werden kann. Dabei entsteht gleichzeitig der Eindruck, von einer gewissen Beliebigkeit geleitet zu sein, denn es bleibt oft unklar, von welchem konkreten Bezugsrahmen und welcher konkreten Fragestellung man seinen Ausgangspunkt gewählt hat.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, augenfällige geschichtliche Ereignisse und Krisen im Leben einer politischen und kulturellen Vergemeinschaftung zu betrachten, und zwar zu dem Zeitpunkt, als die zu bestimmenden Individuen einer Generation sich in der Adoleszenzkrise befanden. Von hier aus zurück gerechnet lässt sich dann das Geburtsjahr, bzw. der Geburtsjahrgang bestimmen und für eine Generationsbildung festlegen. Diese Möglichkeit bietet gegenüber der ersten den Vorteil, dass das Problem einer Mittelpunktproblematik nicht auftaucht, weil sich ein "Kern" bzw. ein Zentrum der Ereignisse bestimmen lässt. Dies stellt dann auch den Ausgangspunkt für Abgrenzungen dar, denn spätestens, wenn ein neues Ereignis, ein neuer öffentlicher Diskurs historisch augenfällig wird, kann von einer neuen Ausgangslage gesprochen werden. Darüber hinaus ist die Orientierung an nachweisbaren historischen Abläufen empirisch sauber nachzuvollziehen.

Allerdings werden die Abgrenzungen zwischen Generationen durch dieses Verfahren



höchst unregelmäßig, es lässt sich keine regelhafte Bestimmung in dem Sinne herstellen, dass berechenbare Perioden entstehen. Je nachdem, ob gesellschaftliche Veränderungen in einer Epoche dicht oder weniger dicht aufeinander folgen, ändert sich auch der Bestimmungsfaktor für eine sich jeweils neu bildende Generation. Im Rahmen der kategorialen Bestimmung von historischen Generationen ergibt sich in der Moderne eine deutliche Beschleunigung, so dass ein Abstand von zehn Jahren zumindest nach dem zweiten Weltkrieg beobachtbar ist.

An dieser Stelle wird die Frage aufgeworfen nach der maximal höchsten Ausdehnungsmöglichkeit einer Generation. Um diese Frage beantworten zu können, macht es Sinn wieder zurückzugreifen auf die biologische Definition von Generationen im Sinne von Nachkommenschaft. Für ihre Abfolge kann man heute von einem durchschnittlichen Intervall von dreißig Jahren ausgehen, so dass dies auch die maximal denkbare Grenze für eine Generationenbildung darstellt. Eine Ausdehnung darüber hinaus würde dazu führen, dass keine Grenze z. B. zwischen Eltern- und Kindergeneration gezogen werden könnte, was keinen historischen Sinn ergäbe für ein Kollektivgebilde einer Generation.<sup>570</sup> Hier wird noch einmal die Verflechtung der beiden Termini von Generation deutlich, mehr noch, ihre Abhängigkeit voneinander, denn die Lösung des Generationenkonfliktes<sup>571</sup> zwischen Eltern und Kindern ist ja zentraler Bestandteil der Bewältigung innerhalb der Adoleszenzkrise.

### 3. Die „Kartierung“ der Generationen

Wie bereits erwähnt, war die deutsche Geschichte in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts sehr bewegt und schuf daher eine eher dichte Abfolge von Generationen. Als die herausragenden geschichtlichen Ereignisse lassen sich benennen: Der Erste

---

<sup>570</sup> Die Frage nach der Abgrenzung von Generationen hängt stark zusammen mit der Frage, auf welche Vergemeinschaftung sich die Generationenbildung als Differenzierung versteht. Auch hier wird im Zuge der aktuellen Globalisierungsdebatte interessant sein zu untersuchen, ob und wie die aktuelle Jugendgeneration internationalistisch orientiert ist oder nicht. Noch interessanter ist zum Beispiel aber die Frage nach einer scheinbar paradoxen internationalistischen Jugendbewegung *gegen* Globalisierung, wie sie sich z. B. in "attac", "Urgewald" oder "Greenpeace" aber auch der "Welthungerhilfe" formiert. Hier erkennt auch Beck eine paradoxe Verbrüderung der Gegner von, wie er es nennt, "Kosmopolitisierung". Danach beschleunigt und legitimiert der Widerstand gegen Globalisierung dieselbe. (Beck, 2002, S. 414)

<sup>571</sup> Ob es den Generationenkonflikt im bekannten und beschriebenen Sinne überhaupt noch gibt, wird sehr anschaulich von Ross (2003) beschrieben: "Etwas Entscheidendes aber ist anders beim aktuellen Konflikt zwischen Jung und Alt. Vom Sturm und Drang bis zum 68er-Streit ging es um kulturelle Differenzen und Gegensätze - die Jungen wollten anders leben, denken und schreiben als die Alten, sie wollten nicht sein wie ihre Vorgänger und Erblasser, sie wollten die Welt anders einrichten, als sie sie vorgefunden hatten. Dieses ideologische Moment fehlt bei den neuen Unmutsgründen der Jüngeren, ob nun von der Rente die Rede ist, vom Pisa-notorischen Schulversagen oder von einem Kündigungsrecht, in dem Betriebszugehörigkeit vor Entlassung schützt, das Engagement eines Berufseinsteigers aber nicht. Die Auseinandersetzung dreht sich nicht länger um Weltanschauung und Lebensformen, sondern um Ressourcen und Budgets, um das Stück vom Kuchen, ums Geld. Der Generationenkonflikt ist zum Verteilungskampf geworden..... Es ist eine offene Frage, ob die Entideologisierung des Generationenkonflikts ihn leichter zu beherrschen und zu schlichten macht."

Weltkrieg; die daran anschließende wirtschaftliche Not; die Ablösung der Monarchie; die Rezession in der jungen Weimarer Republik, ihre Krisen und politischen Kämpfe; das Aufziehen des Nationalsozialismus mit seinem wirtschaftlichen Aufschwung und seiner Aufbruchstimmung für weite Kreise der deutschen Bevölkerung; den systematischen Wandel des Nationalsozialismus in eine Diktatur und das Aufkommen der Rassenpolitik darin; die Auslöschung von sechs Millionen jüdischer Menschenleben in einer industriell-logistischen, perfektionierten Tötungsmaschinerie; die damit verbundene kollektive Bewusstseinspaltung in der Wahrnehmung und Beurteilung der nationalsozialistischen Herrschaft; der Zweite Weltkrieg in seinem Verlauf bis hin zur totalen Katastrophe; die Anomie und Anarchie in der unmittelbaren Nachkriegszeit; die Flüchtlingswelle aus dem Osten; der beginnende Wiederaufbau; die Heimkehr von Millionen Kriegsgefangenen; das Wirtschaftswunder; die erste Rezession der Nachkriegszeit und das Ende der sogenannten Restauration; die Zeit der Republikanisierung am Ende der Großen Koalition; die Phase der Enttraditionalisierung nach 1968; die Zeit der Reformen, besonders voran getrieben im sozialen Sektor; die Öko-Welle hervorgerufen durch die Öko-Krise; die Öl-Krise, die Atom-Krise, die Abrüstungs-Krise; die Krise um die Ostpolitik; die Wende; die Krise des Zusammenwachsens zu einem deutschen Staat; der politische Wechsel nach sechzehnjähriger konstanter CDU-Regierung; die "Haute" der "New Economy", der Aktienmärkte, der internationalen Börse; damit einhergehende neoliberale Theorien und beginnende Globalisierungsdebatten; die postmoderne Arbeitsgesellschaft; die Rezession und Baisse des Kapitalmarktes; der internationale Terror.

Entsprechend lässt sich die Abfolge der Generationen rekonstruieren.

### 3.1. Exemplarische Veranschaulichung historischer Generationenbildung

Deutschland ist die klassische Nation des Generationenkonflikts: Während sich z.B. in Frankreich Rebellion und Protest mindestens seit dem Sturm auf die Bastille traditionell gegen politische Verhältnisse richtet und dabei durchaus öffentlich bekundet wird, was niemanden wirklich stört, leben die Deutschen ihr Rebellionsbedürfnis im Gegeneinander von Alterskohorten aus, das sich als Leitmotiv durch die Geschichte zieht. Dieses Gegeneinander ist kulturell motiviert und findet infolgedessen seinen Ausdruck auch vorwiegend in den Kategorien von Geist und Kunst.

Beginnend mit dem Sturm und Drang, der sich literarisch vom Vernunftglauben der ältlich gewordenen Aufklärer absetzte, über die Romantiker, die gegen die Weimarer Klassik opponierten, bis zum "Jugendstil" oder dem "Jungen Deutschland" : Manchmal trugen die Kunstbewegungen ihren Generationscharakter schon im Namen.

Die Burschenschaften, der Wandervogel als jugendliche Gegenbewegungen zur biedermeierlichen und wilhelminischen Ära, auch die Frontsoldaten des Ersten Weltkriegs-

ges sahen sich als eine Gegenkultur zur vorangehenden, als sklerotisch und dekadent erlebten Friedenswelt. Dies findet im Jugendkult des Nationalsozialismus sein Äquivalent, der die Kraft und Frische der Jugend gegen den voran gegangenen schwach und altväterlich wirkenden und zudem verspätet in Deutschland installierten Parlamentarismus der Weimarer Republik ausspielt.<sup>572</sup>

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg bleibt das Generationenmotiv konstitutiv für die Gesellschaft der Bundesrepublik.

### 3.1.1 Die "Nie-Wieder-Generation"

So bezeichnet Oevermann die Kohorte der um 1930 Geborenen. Die Adoleszenzkrise dieser Generation fiel zusammen mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Zusammenbruch des "Dritten Reiches", oder - allgemeiner gesprochen - mit der Auflösung des Deutschen Reiches, bzw. des deutschen Nationalstaates. Während die Kindheit dieser Kohorte noch vor dem Zweiten Weltkrieg lag, mithin also - abgesehen von Einzelschicksalen - die Struktur einer intakten Familie gegeben war, wechselt dieser Zustand zur Zeit ihrer Adoleszenz eminent: Die Väter sind im Krieg, bestenfalls noch als Soldaten, schlimmstenfalls "gefallen" oder verschollen, die Orientierung am Volkssouverän fördert nur eines zu Tage: Eine in ihrem Ausmaße noch nicht zu überblickende Schuld.

"Es war in dieser entscheidenden Zäsur und Lage (i.e. das Ende des Krieges und der Zusammenbruch, P.T.) klar, dass die nunmehr vollständig offenbar werdenden furchtbaren Folgen eines so verbrecherischen Systems nie wieder von deutschem Boden ihren Ausgang nehmen durften. Deshalb war dieser Generation alles verdächtig, was irgendwie national oder spezifisch deutsch war. Es war die Generation, die mit einem ausgeprägten Schuldgefühl ihre ersten Auslandsreisen machte, und sich dabei innerlich von den vorausgehenden Generationen zu distanzieren versuchte, die sie der Uneinsichtigkeit permanent verdächtigte..... aus einer tief empfundenen moralischen Not heraus, in der eigene Vorbilder fehlten. Diese Generation benannte ihre Kinder später überzufällig häufig mit Vornamen der jüdischen Kultur."<sup>573</sup>

Aus dieser Generation stammen maßgebliche Intellektuelle wie Jürgen Habermas, Ralf Dahrendorf, Günther Grass, Siegfried Lenz, Martin Walser, Uwe Johnson, Ingeborg Bachmann, Markus Enzensberger, Peter Rühmkorf. Sie sind Träger äußerster Sensibilisierung für ihre gemeinsame Vergangenheit und entwickelten sich sozusagen zum öffentlichen Gewissen der jungen Bundesrepublik bis zum heutigen Tage. Sie bestimmten maßgeblich öffentliche Diskurse mit, wenn es um politische Themenfelder wie Rechtsextremismus oder -populismus, Fremdenfeindlichkeit, Menschenrechte, Nationalstaatlichkeit, Wiedervereinigung oder auch allgemeiner demokratischer

---

<sup>572</sup> vgl. Ross, 2003

<sup>573</sup> Oevermann, 2001, S. 122-125

Grundrechte und Prozesse bzw. Verstöße gegen diese, ging. Da in ihren Augen Nationalismus und Nationalstaat gefährlich eng bei einander liegen, hatten sie besondere Schwierigkeiten mit dem Prozess der deutschen Wiedervereinigung.

### 3.1.2 Die "schweigende Generation"

Die auf die "Nie-Wieder-Generation" Folgende wird als die "schweigende Generation" definiert. Ihr Geburtsjahr wird um 1940 bestimmt. Für sie ist biografisch signifikant, dass sie zu einem hohen Prozentsatz ohne Väter aufgewachsen sind. In Deutschland waren achtzehn Millionen Männer als Soldaten eingezogen. Davon gelten ein Drittel als gefallen, ein weiterhin großer Anteil kam direkt vom Kriegsgeschehen in Gefangenschaft, die sich oftmals bis in die fünfziger Jahre hinein erstreckte. Die dadurch entstandene Männerknappheit in der Bevölkerung verhinderte demnach auch neue Bindungen der allein zurück gebliebenen Frauen und Kinder. Wenn die Väter zurückkehrten, verlief auch dieses "Wiederzusammenwachsen" nach deren traumatischen Kriegserfahrungen oftmals traumatisch, da sie quasi als Andere zurückkehrten als sie gegangen waren.

Dieser Zustand verlief gewissermaßen flächendeckend und wirkte dadurch traumatisierend, dass man entweder Jemanden vermisste und nicht wusste, was mit ihm geschehen war, also auch nicht Abschied nehmen oder trauern konnte, aber im Falle der Gewissheit des Todes wiederum wusste, dass Jemand für ein verbrecherisches System gestorben war, der Tod also sich nachgerade nicht nur als nutzlos, sondern sogar als beschämend herausstellte. Eine wirkliche Befreiung aus diesem Alptraum schien kaum möglich. Weil aber diese Art von Empfinden weite Teile der Bevölkerung betraf, brauchte man nicht darüber zu reden, es nicht zu explizieren, was sowieso als unangenehm lieber verdrängt wurde. Es war eine Art schweigendes Allgemeinwissen und jede verbale Explikation wäre als Überdramatisierung abgetan worden.

Daher liegt das charakteristische Merkmal dieser Generation laut Oevermann darin, nicht über ihre Gefühle oder seelischen Befindlichkeiten sprechen zu können einerseits, und es auch nicht zu wollen andererseits, mithin sich also darüber "auszuschweigen". Vielmehr zeigt sich in Kino, Musik und Trivilliteratur eine ausgeprägte Suche nach heiler Welt, nach Heimat, die einhergeht mit einer Zeit der Restauration der Werte: bürgerliche Ordnung, Anstand, Moral, Fleiß, Pünktlichkeit.

Das Schweigen dieser Generation blieb in den gesamten fünfziger Jahren programmatisch und für die Generation selber problematisch, denn in diesen Jahren des Wiederaufbaus war man mit Anderem beschäftigt, als mit seelischem "Nabelbeschauen".

Das "Wirtschaftswunder" unter Wirtschaftsminister Ludwig Erhardt lenkt ab von dem Blick "nach innen". So sagt er selbst von sich, dass er zwar die Portemonnaies der Deutschen gefüllt, aber die Kirchen geleert habe.

Dass eine weitestgehend vaterlose Generation aufwuchs, wurde nicht thematisiert, eine

Generation, der zur Stabilisierung ihres Aufwachsens nicht nur das Vorbild fehlte, sondern auch die materielle Sicherheit durch ein von den Vätern erwirtschaftetes Volks- und/oder Privatvermögen, wie es z. B. die Generationen davor noch kennengelernt hatten, und wie es für die Generationen danach selbstverständlich wurde.

### 3.1.3 Die "68er Generation"

Diese Generation ist mit Abstand die prominenteste Generation der Nachkriegszeit.

"Bis heute ist das berühmteste politisch-gesellschaftliche Kollektiv in Deutschland keine ideologische Familie, keine Parteirichtung und keine sozialökonomische Schicht, sondern eine Altersgruppe: Die 68er."<sup>574</sup>

Die beiden größten Fehler (nach Oevermann) in der Charakterisierung dieser Generation bestehen a) darin, dass in der Zurechnung der für sie typischen Geburtsjahrgänge die Anführer mit den Gefolgsleuten gleichgesetzt werden, und b) dass ihr ein Mythos der Aufklärung und Nachkriegsbewältigung sowie eine Transformatoren-Funktion zugeschrieben wurde und wird, die Enttraditionalisierungswelle in Deutschland ("Unter den Talaren ist der Muff von tausend Jahren!") in Gang gesetzt zu haben.

a) Zwischen den Anführern der 68er Generation und ihren Gefolgsleuten liegt eine deutliche Zeitspanne, die zu Ungenauigkeiten in der Bezeichnung dieser Generation führte. Entscheidend für die Generationsbildung ist in diesem Falle der Zeitpunkt, an dem eine breite Basis von jungen Menschen beginnt, die als von den 68ern generiert geltenden Ideen zu teilen und zu verkörpern. Dies sind an den Universitäten die höheren Semester, und an den Schulen die Schüler der Oberstufe. Das Alter der Gefolgsleute der 68er schwankt also um 1968 herum zwischen 17 bis 23 Jahren, was wiederum bedeutet, dass diese Jahrgänge zwischen 1945 und 1951 geboren wurden.

Was war für diese Generation in ihrer Kindheit prägend? Zunächst einmal ist sie ganz offensichtlich in die Zeit nach dem Krieg hinein geboren. Diese Zeit war gekennzeichnet durch die Beseitigung des Kriegschaos, eine unmittelbare wirtschaftliche Not, den Kampf um das materielle Überleben und eine Notwendigkeit und den unbedingten Willen zum Wiederaufbau. Es dominierte die Pragmatik des Alltags und der Überlebenssicherung. Falls überhaupt von einer Politisierung des Alltags gesprochen werden konnte, bestand diese in erster Hinsicht aus dem Gefühl der Befreiung von Zwang und Nazi-Ideologie.

Signifikant für die Kindheit in dieser Zeit ist ebenso, dass sich sowohl die Beziehung der Eltern zu den Kindern als auch die Gattenbeziehung der Eltern untereinander gewandelt hatte. Letzteres betreffend hatten sich die Frauen während der Abwesenheit der Männer im Krieg und möglicherweise auch noch Jahre danach alleine "durchschlagen" müssen, was einerseits beschwerlich genug gewesen war, andererseits aber die Entwicklung in Bezug auf selbständiges Entscheidungspotential gestärkt hatte.

---

<sup>574</sup> vgl. Ross, 2003

Von dieser neu erworbenen Position rückte zumindest ein Großteil der Frauen nach der Rückkehr der Männer nicht automatisch wieder ab. So entstand der Keim einer partnerschaftlichen Gattenbeziehung. Im Hinblick auf ihr Elternverhalten waren diese Gatten vor ein Problem gestellt: Autoritäre Prinzipien, die bis zum Ende des Krieges unhinterfragt gegolten hatten, waren durch ihre missbräuchliche Ausübung während der Nazi-Herrschaft nicht mehr selbstverständlich zu übernehmen. Ein durch Reflexion entstandenes Surrogat stand durch die sich überschlagenden Ereignisse nicht zur Verfügung. Welchem Erziehungsideal sollte man frönen? Über dem täglichen materiellen Überlebenskampf und der fehlenden ad hoc verfügbaren Neuorientierung stand daher die breite Mehrheit einend das "Unsere Kinder sollen es einmal besser haben" - Motto.

Beide Veränderungen waren strukturell und nicht reflexiv entstanden.

So wuchs die Generation beiläufig liberal auf im Angesicht eines stetigen Wiederaufbaus mit kontinuierlichem wirtschaftlichem Wachstum.

Die Adoleszenzkrise dieser Jugend fiel in die Jahre zwischen 1958 und 1964. Die den öffentlichen Diskurs dieser Jahre bestimmenden Themen waren die Rock'n Roll- Welle als Symbol einer eigenständigen rebellischen Jugendkultur, die Schwabinger Krawalle (1962), der Beginn der Bildungsreform-Debatte, der Beginn einer Rezession. Zu diesem Zeitpunkt war die Volkswirtschaft der Bundesrepublik auf dem Stand, den sie - fiktiv - erreicht hätte, hätte der Krieg nicht stattgefunden. Damit war aber auch die als "Wirtschaftswunder" postulierte Interimszeit des Wiederaufbaus vorbei, womit eine Konjunkturkrise per definitionem eigentlich wieder zum Normalgeschehen gehörte, die Menschen aber zu Beginn ihres Ausbruchs überraschte und schockierte. Dies hatte auch prompt zur Folge, dass die CDU, die seit Kriegsende regierte, in ihre erste Krise geriet. Es kommt darüber zu einer "Großen Koalition" aller Parteien. Da staatliche Aufträge in Milliardenhöhe vergeben werden, kommt es tatsächlich unter dieser zu einem Wirtschaftsaufschwung.

Unter Kanzler Kiesinger treten 1968 die Notstandsgesetze in Kraft, was bedeutet, dass der Staat zur Sicherung seiner eigenen Sicherheit Telefone abhören darf, Briefe öffnen darf und einberufen darf. Proteste gegen die Planung dieser Gesetze und gegen den Vietnam-Krieg der Amerikaner finden ab 1963 statt. 1968 gründet sich die "APO" als außerparlamentarische Opposition; 1969 ist sie bereits wieder aufgelöst.

Es kann gesagt werden, dass die 68er Generation nicht zufällig die Generation bildete, die eine Enttraditionalisierungswelle initiierte. Ein Reformstau hatte sich durch die Historizität gebildet, den aber die voran gehenden Generationen nicht auflösen konnten, weil sie entweder in einem angsteinflößenden Konformismus groß geworden waren oder sich Karrierechancen nicht verderben wollten oder konnten. Dieses Risiko wiederum konnten die 68er ungehemmt eingehen, denn sie waren auf einem stetig wachsenden materiellen Polster aufgewachsen, das sie zudem einmal erben würden,

und sie waren sich der Langmut ihrer Elterngeneration bewusst, die ihnen - in Ermangelung der eigenen Erfahrung derselben - eine relativ lange Phase des Überganges von der Jugend zum Erwachsenenalter gönnte, die Launen und Rebellionen der Adoleszenten also ohne nennenswerte Sanktionen ertrug. So konnte die Generation lange an ihren Lebensentwürfen basteln und sehr viel ausprobieren, in der sicheren Gewissheit, wann immer sie sich entschliesse, den Schritt in die Ernsthaftigkeit des Erwachsenenlebens tun zu wollen, hier auch einen Platz zu bekommen, eine Position zu erringen.

b) Die 68er Generation nimmt für sich in Anspruch (und bekommt diesen Anspruch auch zugesprochen) die Vergangenheitsbewältigung über die Nazizeit in Gang gesetzt zu haben und ihre Eltern des Mitläufertums überführt zu haben.

Beides ist geschichtlich nicht nachvollziehbar, weshalb Oevermann eher von einem sozialwissenschaftlich fundierten Mythos spricht.<sup>575</sup>

So erschien Eugen Kogons Buch "Der SS-Staat" im Jahre 1947; A. Mitscherlichs und F. Mielkes Dokumentensammlung "Medizin ohne Menschlichkeit" im Jahre 1949; der Film "Nacht und Nebel" von Alain Resnais kam in den 50er Jahren in deutsche Kinos und wurde auch in Schulen gezeigt; G. Reitlingers Darstellung "Die Endlösung. Ausrottung der Juden Europas 1935-1945" erschien 1956; der sowjetische Antikriegsfilm "Wenn die Kraniche ziehen" datiert aus 1957; Primo Levis Bericht über die KZ "Ist das ein Mensch?" 1961; T. Borowskis "Steinerne Welt" (Erzählungen über Auschwitz) 1963; B. Goldsteins "Die Sterne sind Zeugen" über die Vernichtung polnischer Juden 1965, seine zweibändige Dokumentation "Die Anatomie des SS-Staates" ebenfalls; der große Auschwitz-Prozess in Frankfurt/Main wurde in 1965 beendet; die vom SDS (Sozialistischer Studentenbund) organisierte Ausstellung "Ungesühnte Nazi-Justiz" wanderte Anfang der 60er Jahre durch die Bundesrepublik.

Von einer Erst-Enthüllung ab 1968 kann also keine Rede sein.

Der Vorwurf des Mitläufertums oder des Schweigens im und über das Nazi-Regime gerichtet an die Elterngeneration ist zu differenzieren:

Betrachtet man die Geburtsjahrgänge der Eltern, die zwischen den Jahren 1915 und 1921 gelegen haben müssen, wobei hier schon ein großzügiges Zeitfenster zu Grunde gelegt wird, dann kann man bezüglich der Mitläufer- bzw. Mittäterschaft sagen: Sie kann nicht stattgefunden haben, denn zu Beginn der Nazi-Herrschaft in 1933 waren diese Menschen zwischen 18 und 12 Jahre alt, also zu jung, um z.B. die Nazis mit an die Macht gewählt zu haben.<sup>576</sup> Tragischerweise fiel aber ihre entwicklungspsychologisch erste politische Urteilsfähigkeit mit dem Beginn der Nazi-Herrschaft zusammen. Ihre prägenden Adoleszenzjahre finden statt im "Dritten Reich". Hier werden sie erzogen und sozialisiert, hier gibt es strenge Regeln, Sanktionen, Strafen, Belobigungen. Hier kann man mitlaufen, von Beginn der Jugend an, in den organisierten Formen der

<sup>575</sup> vgl. Oevermann, 2001, S. 122-124

<sup>576</sup> Das aktive Wahlrecht lag zu dem Zeitpunkt bei 21 Jahren, ebenso wie die Volljährigkeitsgrenze.

Hitlerjugend und des Bundes Deutscher Mädel, hier sind Karrieren möglich. Ein "Nicht-Mittun" ist praktisch ausgeschlossen, selbst theoretisch kaum denkbar. Es hätte in jedem Falle Konsequenzen, die über Unannehmlichkeiten hinausgehen würden, vielmehr eher in Kategorien wie Sanktionen zu fassen wären. Die Gründung einer Widerstandsbewegung in einer Diktatur, die die Rechtsstaatlichkeit aufgehoben hat und die Legislative wie auch die Judikative selbst ausübt, ist verbunden mit existenzieller Gefahr. Hatte diese Generation eine Chance gegenzusteuern? Oevermann verneint dies.<sup>577</sup>

Fakt ist, dass diese Generation mitgelaufen ist, ob schuldhaft oder nicht, ist hier nicht die Frage. Fakt ist aber auch, dass sie die Konsequenzen eines von ihr nicht ins Leben gerufenen Regimes voll mit zu tragen hatte: Den Krieg und die Nachkriegszeit.

Fakt ist auch, dass das Weltbild, das ihre Jugend prägte, nach dem Krieg ebenso in Schutt und Asche lag wie das Land. Und darüber entwickelte sich Scham, die Oevermann kategorial streng von Schuld trennt. Scham ist nicht im öffentlichen Diskurs bearbeitbar, denn basal für den Begriff der Scham ist eine ihm immanente Tabuisierung. Daher schweigt jene Generation über ihre Jugend, denn eine Begeisterung für diese Zeit ist gesellschaftlich nicht mehr akzeptiert und akzeptabel, der Ausdruck von Scham ist kollektiv nicht möglich.<sup>578</sup>

Genau das wird ihr aber von ihren Kindern zum Vorwurf gemacht.

Dabei präsupponieren die Kinder ihrerseits, niemals in dieselbe moralische Verstrickung geraten sein zu können, womit sie aus der Scham eine Schuld werden lassen. Dass sie dieser Scham ihr objektiv geregeltes Leben verdanken, wollen sie subjektiv nicht wahrhaben, wollen es also auf gar keinen Fall mit Dankbarkeit quittieren müssen. So stellen sie ihre einigermaßen komfortable Lage als Mindest-Tribut ihrer Eltern an ihre Vergangenheit dar und als winzige Wiedergutmachung der damals entstandenen Schuld. Die öffentliche "Abrechnung" mit der Elterngeneration ist damit aber nicht abgegolten, sondern findet weiterhin statt.<sup>579</sup>

" So bildete sich mit den 68ern eine Generation heraus, die einerseits vergleichsweise unreflektiert vom Selbstverständnis steigenden Wohlstandes und entsprechender privater Abgesichertheit lebte, im Vergleich zu vorausgehenden, tendenziell autoritär erzeugten Generationen überraschend unbefangene Forderungen erheben konnte, sich selbst als Beweger der Weltgeschichte sah, die objektive Privilegierung durch die Arbeit ih-

<sup>577</sup> vgl. Oevermann, 2001, S. 122-125

<sup>578</sup> Aus genau diesem Grunde ist der Film "Im toten Winkel" (2002) von A. Heller so anrührend, in dem Hitlers Sekretärin öffentlich über ihre Scham über diese Jahre spricht. Darin erzählt sie, wie sehr es ihr auf der Seele gelegen habe, nie „über diese Dinge“ gesprochen haben zu können, und welche Erleichterung sie verspürt, dies jetzt öffentlich tun zu können. Sie beschreibt auch sehr anschaulich, wie verführerisch es für ein junges Mädchen war, eine solch interessante Tätigkeit in der Hauptstadt anzunehmen, und wie wenig sie darüber nachgedacht hatte, weil es eine große Chance für ein Mädchen aus der Provinz war, von zu Hause weg zu kommen und einen vielversprechenden beruflichen Einstieg zu bekommen. Sie stirbt wenige Tage vor der Filmpremiere im Februar 2002.

<sup>579</sup> So konstatiert Ross 2003: "Ihr (der 68er, P.T.) Protest galt am Ende weniger dem Kapitalismus oder



rer Eltern in deren moralischer Tabuisierung psychisch verarbeitete, andererseits jedoch am Buchstaben von Theorien klebte, aus denen sie die Lebensplanung bezog, ohne die offene Zukunft des eigenen Lebens so selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen, wie das die nachfolgenden Generationen dann getan haben.<sup>580</sup>

#### 3.1.4 Die "Sinnkrisen-Generation"

Als "Sinnkrisen-Generation" werden die Geburtsjahrgänge zwischen 1955 - 1965 bezeichnet, deren Adoleszenzkrise in die Mitte der 1970er Jahre fällt. Für diese ist als erste prägend, dass die strukturelle Arbeitslosigkeit mit der Rezession Mitte der 70er Jahre beginnt, und ab dann gilt, dass die Bildungszertifikate, die auf Grund der Bildungsreform, die zwischenzeitlich stattgefunden hatte, vergleichsweise leicht zu erwerben gewesen waren, nicht mehr automatisch die passende Berufsposition auf dem Arbeitsmarkt dazu garantierten.<sup>581</sup> Oder, anders ausgedrückt: Dieselben Jugendlichen, die in ihrer Kindheit und in ihrem bisherigen Weg durch die Lernsituation zu hoch gesteckten Zielen ermutigt worden waren, müssen diese Unsicherheiten vom Arbeitsmarkt her verarbeiten.<sup>582</sup> Damit ist die Schere zwischen dem durch die Bildung Verheißenen und dem tatsächlich sozial und beruflich Erreichbaren größer geworden. Das Vertrauen in die Verlässlichkeit zentraler Lebens- und Wertmuster geht den Jugendlichen dadurch verloren.<sup>583</sup>

Die politischen Parallelen dazu bilden die Ratifizierung der Ostverträge 1970, der Grundlagenvertrag mit der DDR, in dem die BRD 1972 die DDR als selbständigen Staat anerkennt, die Verleihung des Friedensnobelpreises an Willy Brandt für seine Friedensbemühungen mit den ehemaligen Kriegsgegnern in Osteuropa.

Im sozialen Bereich wird auf die Verunsicherung im Lebenslauf reagiert: Die Arbeitnehmerrechte werden verstärkt, die staatlichen Unterstützungen für Arbeitslose, Kinderreiche, Studenten verbessert. Neue Universitäten werden gegründet. Die Löhne im Arbeitersektor steigen. Es treten Änderungen im Strafgesetzbuch in Kraft, im Hinblick auf : Pornografie, Homosexualität, Abtreibung, Scheidung, Gleichstellung. So kann man sagen, dass den real existierenden Verunsicherungen antizyklisch entgegen getreten wird, und dadurch sich dem Einzelnen nicht so sehr der Eindruck eines persönlichen Versagens aufdrängt, sondern das Gefühl, zwar in einer schwierigen Situation, aber nicht alleine gelassen zu sein.

Wenig später tritt Willy Brandt zurück (1974). Die Ölkrise verschärft die Rezession. Die Wirtschaft wird staatlich subventioniert, die erste hohe Staatsverschuldung tritt ein.

Die "Baader-Meinhof-Bande" erschüttert den neuen Kanzler Schmidt und seine Regie-

---

dem Vietnamkrieg, als den eigenen Eltern."

<sup>580</sup> vgl. Oevermann, 2001, S. 122-125

<sup>581</sup> vgl. Oevermann, 2002, S. 85

<sup>582</sup> vgl. Fuchs, 1983, S. 368 f

rung. Schmidt bejaht den "Nachrüstungs-Beschluss" der Nato und stimmt der Lagerung von Mittelstrecken-Raketen in Deutschland zu.

Die „Sinnkrisen-Generation“ wächst so unter dem nachhaltigen Eindruck des Prekären allen Materiellen heran und entwickelt einen Hang zu immateriellen Werten, zur Natur, zur Ökologie, zum einfachen Leben, zur Gemeinsamkeit, zu den Werten der Kunst und der Religion, zum Transzendentalen. Die Frage nach dem Sinn ist zentral geworden.

### 3.1.5 Die "Durchblicker-Generation"

Indem die Generation der um 1970 Geborenen bereits sehr früh - schon in ihrer Kindheit - die Unsicherheit und Ungewissheit standardisierter Lebenslaufmuster erfährt, ist ihr eines gewiss: nämlich die Ungewissheit dieses Standards. Da die vielfältigen sozialisationsrelevanten Krisenphänomene erst Anfang der 70er Jahre einsetzen, ist der Generation vorher in ihrer Kindheit noch etwas Anderes vermittelt worden. Im Unterschied zu diesen ist für die nun Heranwachsenden auf Grund ihrer spezifischen Sozialisationsgeschichte wenig oder gar kein Anlass gegeben, einen Glauben, eine Bindung an Sicherheiten normalbiografischer, standardisierter Ablaufmuster überhaupt erst zu entwickeln. Die hier zu beobachtende Suche nach individueller Authentizität stellt eine konsequente Abkehr von diesen Standards dar, im Sinne einer Destandardisierung des Lebenslaufs.<sup>584</sup>

1982 wird Helmut Kohl mit einer CDU/FDP-Koalition Kanzler und führt die BRD verstärkt in die Europäische Union. Zwar erholt sich die Wirtschaft, die Staatsverschuldung wird etwas reduziert, die Zahl der Arbeitslosen steigt aber weiter. Die Stationierung von Pershing II-Raketen durch die Nato findet gegen den Widerstand von SPD und Grünen statt. Die "Grünen" gründen sich als Umwelt-Partei, die Anti-AKW- und die Friedensbewegung sind aktiv. In der DDR kommt es zu erweiterten Besuchsregelungen, weil die Bürger unzufriedener werden.

Diese Generation ist hinein geboren in die strukturelle Arbeitslosigkeit und sieht die Lebensentwürfe ihrer Eltern zerblättern. All dies seziert sie sozusagen analytisch und rezipiert daraus für sich selber Konsequenzen. Der Name "Durchblicker-Generation" ist so passend adaptiert.

### 3.1.6 Die "Ich-Unternehmer-Generation"

So benennt Oevermann die Generation der um 1980 Geborenen und erklärt für sie als typisch, dass sie mit ihrer Biografie unternehmerisch umgehen.

Interessanterweise ist in der aktuellen Diskussion ein kategorienähnlicher Begriff im

---

<sup>583</sup> vgl. Böhnisch, 1982

<sup>584</sup> Kohli, ... im Gegensatz zu einer noch 1984 von Kohli und 1986 von Beck beschriebenen "Standardisierung des Lebenslaufs"

öffentlichen Diskurs präsent, nämlich der der "Ich-AG".<sup>585</sup>

Was heute darunter verstanden wird, sieht Oevermann bereits für die Generation der um 1980 Geborenen als signifikant an: Beschrieben wird der soziale Wandel von der Fremd- zur Selbstverantwortung. Jeder ist für sein Schicksal selbst verantwortlich. Das Ich wird als unternehmerische Aufgabe begriffen, die nach den Prinzipien der Ökonomie geführt und "gehandelt" werden kann. Den persönlichen Marktwert gilt es kontinuierlich zu steigern. Wer keine Arbeit hat, ist dafür selbst zuständig, es gilt den von der Wirtschaft geforderten Prinzipien der Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit gerecht zu werden. Wer Arbeit sucht, der findet sie auch, so die Botschaft, die unisono von Politik und Wirtschaft vertreten wird. Es ist die Zeit der strahlenden Botschafter in eigener Sache, die - in einer Art amerikanischem Urvertrauen- vermitteln: "You can get what you want", alles ist machbar, wenn du nur willst, es steht in deiner Kraft und Macht. Die Stilisierung des Willens als charismatische Ausstrahlung, des "Alles ist möglich". Es ist die Zeit der dynamischen Jung-Unternehmer, die in edlen maßgeschneiderten Garderoben, ausgestattet mit Laptops und Handys um die Welt jetten, Karriere und Kapital akkumulieren, von unterwegs nach dem neuesten Aktienindex forschen, und mit smartem Siegerlächeln harte Geschäfte tätigen. Es ist ein an die frühe Aufklärung erinnerndes Omnipotenzbewusstsein, das Wissen darüber zu haben, was die Welt "in ihrem Innersten zusammenhält", und nicht nur darum zu wissen, sondern auch in diesem Sinne handeln zu können.

Im gesellschaftlichen Diskurs macht die Theorie von der "gesellschaftlichen Individualisierung" einschließlich der damit einher gehenden "riskanten Freiheiten" von sich reden, die sich anschickt, neben dem Bild von den kleinen und großen Chancen dieser gesellschaftlichen Entwicklung auch aufzuzeigen, was der Preis eines jeden Individuums sein kann, der für die Teilhabe daran zu zahlen ist.

Seit 1983 erscheinen erste Publikationen<sup>586</sup> dazu und machen deutlich, dass die Diskussion über die gesellschaftlichen Entwicklungen in fast allen gesellschaftlichen Bereichen stattfindet: Es diskutieren politische Parteien, Kirchen, Gewerkschaften ebenso wie beruflich damit befasste Gruppen (Psychologen, Sozialarbeiter, Pfarrer). Dabei werden sehr unterschiedliche Dimensionen sichtbar: Das Ringen um "eigenes Geld", um "eigene Zeit", um "eigenen Raum", um den "eigenen Körper", um die "eigene Sexualität". Wie ideologisch oder illusorisch diese Ansprüche und Selbstdefinitionen auch sein mögen, sie definieren die soziale Wirklichkeit und verändern ihre Rahmenbedingungen in Politik und Wirtschaft. Helmut Kohl wird 1982 zum Kanzler gewählt, was bedeutet, dass die noch eine Generation vorher von der Sozialdemokratie und den Grünen vertretenen und verkörperten *ideellen* Werte der ~~Solidarität, der Ökologie und~~ des Solidaritätsgedankens abgewählt werden und einer

<sup>585</sup> Im Mai 2000 auf dem 5. Deutschen Trendtag prägte das "trendbüro" den Begriff "Ich-AG" für den Wertewandel in unserer Gesellschaft; vgl: Wippermann, 2000; zwei Jahre später findet sich die Ich-AG im Entwurf der sog. "Hartz-Kommission", die von der Bundesregierung eingerichtet wurde, Konzepte zur Verringerung der Arbeitslosigkeit zu entwickeln.

des Solidaritätsgedankens abgewählt werden und einer eher ökonomischen Ausrichtung in Staat, Wirtschaft und Politik weichen, die dem Einzelnen mehr Wohlstand und *materielles* Wachstum verspricht.

Im Jahre 1993 wird der "Europäische Binnenmarkt" realisiert, die Zölle fallen weg, die Einführung des Euro wird vorbereitet.

So fasst Beck in 1995, also dem Adoleszenzalter dieser Generation, zusammen:

In den Wohlfahrtsstaaten des Westens werden im Zuge der "Modernisierung moderner Gesellschaften" (so der Titel des Frankfurter Soziologentages 1991) die kulturellen Parameter - Klassenkulturen und Klassenbewusstsein, Geschlechts- und Familienrollen - auf- und abgelöst durch andere, in denen die Einzelnen ihre Biografie selbst herstellen, inszenieren, zusammensetzen müssen, und zwar ohne die einige basale Fraglosigkeiten sichernden, stabilen, sozialmoralischen Milieus, die es durch die gesamte Industriemoderne hindurch gegeben hat. Auf dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit voran getriebener sozialer Sicherheiten werden die Menschen aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen, wie z.B. auch der Familie, herausgelöst und stärker auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal verwiesen - mit allen Chancen, Widersprüchen, Risiken.<sup>587</sup>

### 3.1.7 Die "Milleniums-Generation"

Für die Zeit der zwischen 1985 und 1990 Geborenen, deren Adoleszenzkrise demnach in die Jahre 1997 -2000 fällt, wurde von U. Oevermann noch kein Label gebildet.

Ich schlage vor, diese Generation die "Milleniums-Generation" zu nennen. Damit wird genau die Generation beschrieben, die zwischen der Generation liegt, die Oevermann die "Ich-Unternehmer-Generation" nennt, also die um 1980 Geborenen, und der Generation, die sich 2001 in der Adoleszenzkrise befand, und die vielleicht das Label "Axe-of-evil-Generation" bekommen wird, da die Ereignisse des 11.09.2001, wie auch immer man sich entschließt, sie zu deuten, einen historisch deutlich markierten Einschnitt in das Lebensgefühl der Postmoderne markieren.<sup>588</sup>

Die "Milleniums-Generation" ist noch geprägt von einem Geist des Aufbruchs und des "Alles ist möglich". Die konservative Regierung der CDU wird 1998 nach sechzehnjähriger Regierungszeit abgelöst von einer rot-grünen Koalition unter dem Kanzler Schröder. Die in dieser Koalition agierenden Amtsinhaber und Funktionsträger manifestieren in persona das Motto der "Milleniums-Generation": Alles ist möglich! Zeigen sie doch, dass mit Einsatzbereitschaft, Kraft, Ausdauer, kämpferischem Einsatz und dem Willen zur Macht die Möglichkeit besteht, aus Biografien, die ursprünglich schlechte soziale Prognosen gehabt hätten, eine Karriere zu basteln.

---

<sup>586</sup> vgl. Beck, 1983; Beck-Gernsheim, 1983; Moser, 1983; Fuchs, 1983

<sup>587</sup> vgl. Beck, 1995, S. 186-188

<sup>588</sup> Im Rückgriff auf Generationenbildung unter dem Paradigma der Globalisierung ist hier bemerkenswert, dass beherrschende öffentliche Diskurse sich bereits im transnationalen Raum ab-

So wird durch die Mandatsträger des Volkssouverän in den letzten zwei Jahren des alten Jahrtausend ein Gefühl des Aufbruchs, der Modernität und Modernisierung, des Machertums symbolisiert. Neoliberale Ideale stehen im Vordergrund, die Globalisierung gilt weiterhin als uneingeschränktes Ziel. Dies bezieht sich nicht nur auf freien Handel und fiktive Finanzströme rund um den Globus, es gilt auch für persönliche Freiheiten, individuelle Uneingeschränktheiten, örtliche und zeitliche Mobilitätsmöglichkeiten, eben dem Lebensgefühl, dass man es aus eigener Kraft zu etwas bringen kann und danach, ausgestattet mit genügend Kaufkraft, sich eigentlich grenzenlos entwickeln kann. Kurzum: Der Höhepunkt der Individualisierung scheint erreicht. Die Risiken und Nebenwirkungen werden vielleicht im Schatten bereits erahnt, treten jedoch noch nicht dominant hervor. Zwar gibt es erste wirtschaftliche Einbrüche, der als "New Economy" gefeierte neue Aktienindex geht bereits in die Knie, die Arbeitslosenzahl ist mit über vier Millionen Menschen noch leicht gestiegen, aber insgesamt erscheint die wirtschaftliche Situation noch valide.

Man konzentriert sich auf den Jahrtausendwechsel, den nun wirklich nicht jede Generation miterleben darf, beschließt, ein "event" daraus zu machen. Dazu herrscht eine gewisse Aufregung, auch Lampenfieber, nicht zuletzt weiß man ja gar nicht, wie die IT- Technologie, deren gesellschaftliche Vorherrschaft und Abhängigkeit von ihr unstrittig ist, auf den Zeiteinsprung reagiert, aber eventuell vorhandene Ängste, Unsicherheiten, Erinnerungen an Bilder, die vor gar nicht so langer Zeit noch "science-fiction" hießen, werden in der Festtagsstimmung ertränkt.

### 3.2 Zusammenfassung

Die Erörterungen zu den Kategorien des Milieus und der Generation erfolgten als Vorbereitung zur Interpretation der Interviews im siebten Kapitel. Sie dienen als theoretische Bausteine zur Textinterpretation, werden gleichsam "vor die Klammer gezogen". Sie bilden insbesondere die Normalitäts- und die Hintergrundfolie, vor der die sogenannten "objektiven Daten" interpretiert werden.

Auf die methodologischen Bausteine der Interpretation soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

## Kapitel 6: Zur Methode der Fallrekonstruktion

### I. Fallrekonstruktion als Einzelfallstudie

Die fallrekonstruktive Forschung ist auf die empirische Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis, auf das Erkennen der einer sozialen Erscheinung ("Fall") zu Grunde liegenden Struktureigenschaft gerichtet.

Die Strukturerschließung stellt, ausgehend von der gegebenen Sinnstrukturiertheit und Regelgeleitetheit des Sozialen, einen theoretischen Aussagezusammenhang dar, der am Ende der Untersuchung eines materialen Forschungsproblems empirisch sachhaltig formuliert werden kann.

Fallrekonstruktionen greifen insofern über Fallbeschreibungen und -analysen hinaus, als Strukturgeneralisierungen hervorgebracht werden, die sich aus dem Forschungsmaterial der rekonstruierten Sequenzen ergeben. Zudem können Forschungsprobleme, die mit standardisierten Verfahren der empirischen Sozialforschung nicht gegenstandsadäquat bearbeitbar sind, insbesondere gemäß der abduktiven Forschungslogik<sup>589</sup> erschlossen werden.

Ein durch Dilthey<sup>590</sup> als Wegbereiter der qualitativen Einzelfallstudie entwickelter Forschungstyp der fallrekonstruktiven Theoriebildung stellt einen auf die materiale Analyse eines Gegenstandsbereiches gerichteten Ansatz dar. In seiner hermeneutischen Methode des Verstehens sind die ganzheitliche Orientierung, die Textauslegung als Kunstlehre unter Berücksichtigung der Wechselwirkung im menschlichen Handeln, Kernthemen.

Für die Sozialwissenschaften von großer Bedeutung war die von ihm apostrophierte "Reziprozität der Erwartungen", die sich später bei Litt, Schütz sowie im Symbolischen Interaktionismus bei Cooley, Mead, Goffman und Blumer wiederfindet.<sup>591</sup>

Drei wesentliche Merkmale lassen sich am Typus der Einzelfallstudie als merkmalttragend für die fallrekonstruktiven Verfahren herausstellen: Der nicht-standardisierte Zugriff auf das Forschungsmaterial, welcher der Arteigenheit des Untersuchungsgegenstandes entspricht, der konsequente Fallbezug, der aus der unmittelbaren Konfrontation mit dem Fallmaterial resultiert, das sequentielle Vorgehen, das den Blick freigibt auf die Dialektik der objektiven Fallstruktur und der subjektiven Selbstsicht des rekonstruierten Falles.

Somit sind Perspektiven eröffnet, mit denen sich Forschungsgegenstände durchschauen lassen, und durch die deren Ausdrucksgestalten erkennbar werden. Ausgehend von der Fragestellung sollte demnach der Zugang zu einer Einzelfallstudie aufgebaut wer-

---

<sup>589</sup> vgl. Peirce 1970, 1973

<sup>590</sup> vgl. Dilthey, 1957, S. 317-338

<sup>591</sup> vgl. Acham, 1985, S. 9-51; Goode / Hatt, 1956, S. 299-313

den.

### Entstehungsschritte einer Einzelfallstudie zur Fallrekonstruktion<sup>592</sup>

	Tätigkeit	Produkt
1	Abgrenzung des Gegenstandsbereiches <b>Was</b> ist der Fall?	Fallbestimmung
2	Methodenwahl zur Erhebung <b>und</b> Auswertung <b>Wie</b> soll der Fall erschlossen werden?	Methodenbestimmung
3	Materialzugang klären <b>Welches</b> Ausdrucksmaterial ist relevant?	Materialsammlung
4	Nichtstandardisierte Datenerhebung/Sicherung von Datenmaterial	Transkriptionen, Texte, Protokolle
5	Rekonstruktionslogische Datenauswertung	Materialerschließung
6	Fallspezifische Sequenzanalyse	Bestimmung von Fallgesetzmäßigkeiten auf der Grundlage von 'Fall 1'; humanwissenschaftliche Fallrekonstruktion
7	Sequenzanalytische Fallkontrastierung mit maximal anders gelagerten Fällen	Theoriebildung

Abbildg. 38: Entstehungsschritte einer Einzelfallstudie zur Fallrekonstruktion

In der Pädagogik, der klinischen Soziologie und der Sozialen Arbeit sind wesentliche Bezugspunkte der Theoriebildung gleichzeitig Kerngebiete der beruflichen Praxis. Fallrekonstruktiv gewonnene Einsichten können zu notwendigen Veränderungen sowohl in der Lehre als auch in der Handlungspraxis führen. Aber auch in der allgemeinen Soziologie sind erzählte Lebensgeschichten Ausgangsmaterial zur Rekonstruktion bestimmter sozialer Milieus und sozialen Handelns in seiner Entstehungsgeschichte.

Im Bereich der Oral History nutzten Historiker biografische Interviews als weitere Quelle für die Deskription und Analyse historischer Phasen.<sup>593</sup>

<sup>592</sup> vgl. Kraimer, K., Die Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven, in: Kraimer, K. (Hrsg.), die Fallrekonstruktion, Ffm 2000, S. 44

<sup>593</sup> vgl. Niethammer 1983 a, 1983 b Sieder, 1982, S. 164-178; Zur Schwierigkeit der Methode ausführlich: Klaus, 1998, in seiner Untersuchung zu ehemaligen BDM-Mädchen: "Mit der Forschungstechnik der "oral history", deren Ziel die Thematisierung subjektiver Wahrnehmungen und Erfahrung ist, war es möglich, das Erleben von "unten", die Empfindungen "einfacher" Mädchen in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei ging es nicht um Objektivität und Repräsentativität im herkömmlichen Sinne, es ging darum, subjektiv Erlebtes transparent zu machen. Durch die Befragung sollten Eindrücke und Erfahrungen gesammelt, Erlebnisse und Wahrnehmungen wiedergegeben werden. (S.15) Eine Systematisierung der genannten Variablen war nicht möglich und wurde auch nicht angestrebt... Die Auswertung der Gespräche war problematisch und blieb in gewisser Hinsicht ungelöst. Die Vielschichtigkeit der Individualitäten, die durch die zahlreichen Gespräche nachfühlbar wurde, war nicht auf wenigen Seiten verallgemeinernd zusammenzufassen... Erst, wenn die geäußerten und hinter den Äußerungen liegenden Wünsche, Sehnsüchte, Gedanken, Wertvorstellungen und damit zusammenhängenden Handlungen immer wieder in den Gesprächen auftauchten, also den verschiedenen Individualitäten gemeinsam waren, konnten verwertbare Schlüsse gezogen werden (allgemein-typische Kategorien der Subjektäußerungen). Trotz der ungeklärten Auswertungsprobleme der Befragungen bietet das Material... die Möglichkeit, wichtige Schritte in die vorgegebene Zielrichtung zu gehen, nämlich die subjektive Perspektive der betroffenen Mädchen nachzuvollziehen." (S. 16)

Von der Annahme ausgehend, dass sich biografische Selbstpräsentationen am Überzeugendsten in Erzählungen, der Textform für die Vermittlung selbst erlebter Ereignisse, darstellen lassen, griff Fritz Schütze Anregungen der Erzählforschung und Linguistik auf und entwickelte mit dem "narrativen Interview" eine textanalytische Methode der biografischen Analyse.

### 1. Das "narrative Interview" nach F. Schütze

Die Narrations- und Fallanalyse, wie sie von F. Schütze entwickelt wurde, stellt mit ihrem zentralen Erhebungsinstrument - dem narrativen Interview - ein komplexes Forschungsverfahren dar.

Es basiert auf den Traditionen des Symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse. Dabei geht es um die Erforschung von biografischen Strukturen, Statuspassagen sowie (individuellen und kollektiven) Identitätstransformationen.<sup>594</sup>

Schütze<sup>595</sup> expliziert für die Fallanalyse "epistemische Untersuchungsprinzipien" aus der Praxis der Forschung: Die Erforschung sozialer und biografischer Prozesse, welche die individuelle und kollektive Fallentfaltung erzeugen, geschieht mit Blick auf den sozialen Ablaufrahmen prinzipiell sequenzanalytisch (1). Das empirische Material wird ethnografisch gewonnen und verfremdet betrachtet (2). Es erfolgt eine explizite Mituntersuchung des sozialen Rahmens auf mehreren Konstitutionsebenen der sozialen Realität, um einer "naiven" Interpretation vorzubeugen (3).

Die handelnden Subjekte und ihre unterschiedlichen Erlebnisperspektiven werden analysiert (4).

Die so entstehende Fallentfaltung soll in allen wichtigen Bereichen und Transformationen erfasst werden und im Bezugsrahmen von Grundlagentheorien betrachtet werden (5). Sogenannte gebrochene Kundgaben, also nicht vollständig ausformulierte Problemlagen, werden in ihrer Textform total oder ausschnittshaft rekonstruiert (6). Die Kundgabe wird dabei nach dem Prinzip der "pragmatischen Brechung" interpretiert.<sup>596</sup>

Die interpretative Analyse geht davon aus, die intendierten Aussagegehalte der Informanten zu entwickeln und so Verborgenes zu entdecken (7). Für Schütze ist die abduktive Forschungslogik dabei die Erzeugung von theoretischen Modellen auf der Grundlage des kontrastiven Vergleichs zwischen den singulären Fallmaterialien bzw. den aus ihnen gewonnenen Hypothesen (8).<sup>597</sup>

Das narrative Interview ist demnach in einem umfassenden Sinn dazu geeignet, eine maximal reichhaltige Datenbasis hervorzubringen, die über alle lebensgeschichtlich

---

<sup>594</sup> vgl. Friebertshäuser / Jakob, 2001, S.581

<sup>595</sup> vgl. Schütze, 1993, S. 191 ff

<sup>596</sup> vgl. Schütze, 1975, S. 714

<sup>597</sup> vgl. Schütze 1993, S. 210



relevanten Themen, Ereignisse und Entwicklungsprozesse eines Menschen Aufschluss gibt. Im Gegensatz zu konventionellen Befragungen steht hier die Sichtweise des Individuums selbst im Vordergrund, d.h., die Befragten werden ermuntert, ihren Lebensweg darzustellen, ohne dass der Fragende zunächst eingreift. Dies geschieht erst nach Abschluss der "Ersterzählung". Das Ergebnis ist im Normalfall ein Erzähltext, der die Ereignisverstrickung und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Individuums in ihren relevanten Hinsichten wiedergibt.

"Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickung und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt möglich ist. Nicht nur der 'äußerliche' Ereignisablauf, sondern auch die 'inneren Reaktionen', die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebenslaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen. Schließlich kommen auch Stümpfe der Erfahrung von Ereignissen und Entwicklungen zum Ausdruck, die dem Biographieträger selbst nicht voll bewusst werden, von ihm theoretisch ausgeblendet oder gar verdrängt sind oder doch zumindest hinter einer Schutzwand sekundärer Legitimationen verborgen bleiben sollen. Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen darstellt und expliziert."<sup>598</sup>

In der Autobiografie besteht eine Identität zwischen dem erzählenden Ich und dem Ich, über das erzählt wird. Damit gerät der Hermeneut in eine schwierige Lage, muss er doch die doppelte Brechung berücksichtigen, die darin liegt, dass ein gelebtes Leben betrachtet wird, welches noch dazu das Eigene ist. In der Autobiografie gibt der Erzähler eine Lesart seiner eigenen Entwicklungsgeschichte wieder. Er hat Zeit, sich selbst zum Objekt seiner Studien zu machen und seine eigene Lebensgeschichte zu deuten. Er legt somit einen autorisierten Text als Darstellung seines Lebens vor. Die Entlastung von Handlungsdruck, die im Alltag entstehen kann, in z.B. bürokratischen Aufnahmeverfahren, bei einer nach langen Jahren erfolgenden Wiederbegegnung mit alten Freunden oder einer Interviewsituation, müsste eigentlich einen hohen Grad von Abstraktion und Reflexion hervorbringen. Charakteristisch für autobiografische Texte ist aber gerade die eigentümliche Vermittlung objektiver Gegebenheiten und subjektiver Bewältigung und die sprachliche Darstellung und Reflexion dieser Vermittlung.<sup>599</sup>

---

<sup>598</sup> vgl. Schütze, 1983, S. 283 f

<sup>599</sup> vgl. Aufenanger, 1983, S. 189 ff

## 2. Zur Forschungsmethode des "narrativen Interviews"

Als Phasen des narrativen Interviews lassen sich benennen: (1) Die Erzählaufforderung; (2) die autonom gestaltete Haupterzählung oder biografische Selbstpräsentation; (3) das erzählgenerierende Nachfragen an Hand der in Phase Zwei notierten Stichpunkte bzw. externe Nachfragen (gemeint sind hier gezielte Nachfragen auf Basis der Forschungsfrage); (4) der Interviewabschluss.

Der so protokollierte Textkörper wird einer sechsschrittigen Auswertungsphase unterzogen:

(1) der Analyse der biografischen Daten; (2) der sequentiellen Analyse der Textsegmente des Interviews; (3) der Rekonstruktion der Fallgeschichte; (4) der Feinanalyse einzelner Textstellen; (5) der Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte; (6) der Typenbildung.

Der erste Auswertungsschritt - Analyse der biografischen Daten - dient der Vorbereitung der Rekonstruktion der Fallgeschichte. Je präziser in dieser Phase allgemeine Kenntnisse über die in Frage stehende Gesellschaft, über historische Abläufe und entwicklungspsychologische Dynamiken sind, desto genauer gelingen die Hintergrundkonstruktionen, vor denen sich die Fallstrukturen abzeichnen. Sie dienen ebenfalls als Kontrastfolie für die folgende Textanalyse.

Im zweiten Auswertungsschritt gilt es herauszufinden, welche Mechanismen die Auswahl und Gestaltung sowie die temporale und thematische Verknüpfung der Textsegmente steuern. Im dritten Auswertungsschritt - der Rekonstruktion der Fallgeschichte - werden die biografischen Daten mit den Erzählungen und Selbstdeutungen des Biografen kontrastiert, die Gestalt der erlebten Lebensgeschichte entschlüsselt. Es geht um die Rekonstruktion der funktionalen Bedeutsamkeit eines biografischen Erlebnisses für die Gesamtgestalt der erlebten Lebensgeschichte und um die Vermeidung einer Atomisierung einzelner biografischer Erlebnisse. Der Gestaltungsprozess der erlebten und der erzählten Lebensgeschichte sowie ihres wechselseitigen Durchdringenseins wird fokussiert. Im vierten Schritt - der Feinanalyse - werden die aus den bisherigen Auswertungsschritten gewonnenen Hypothesen sowohl zur biografischen Bedeutung von Erlebnissen innerhalb der Lebensgeschichte als auch zur biografischen Gesamtsicht des Biografen überprüft; ebenso bleibt der Blick aber offen für bisher unerklärte Regeln oder Mechanismen der Gesamtstruktur. Der im fünften Schritt stattfindende Vergleich beider Ebenen findet hier seinen formalen Ort unter dem Aspekt möglicher Kontrastierungen. Und schließlich wird im sechsten Schritt die rekonstruktive Analyse mehrerer Fälle zu Typen verdichtet. Das Ergebnis des Prozesses ist in diesem Sinne ein symbolisches Konstrukt, insofern, als es sich um konstruktivistische Realtypen handelt.<sup>600</sup>

---

<sup>600</sup> vgl. Fischer-Rosenthal / Rosenthal, 1997, S.147-156

### 3. Die "Objektive Hermeneutik" nach U. Oevermann

Der Begriff "Objektive Hermeneutik" bezeichnet ein komplexes theoretisches, methodologisches und methodisches Konzept, das auf die Arbeiten des Frankfurter Soziologen U. Oevermann zurückgeht. In der sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode zur Analyse von Texten geht es darum, die objektiven Bedeutungsstrukturen von Texten aufzudecken. Das bedeutet, dass die Intentionen der Textproduzenten ohne Belang bleiben, da sie prinzipiell unzugänglich sind. Was zu analysieren ist, ist die objektive Sinnstruktur eines Textes in einer bestimmten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft.<sup>601</sup> Im Zentrum des Verfahrens steht also die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen von Ausdrucksgestalten, die eine eigene Realität unabhängig von den Intentionen der Subjekte darstellen.<sup>602</sup>

Die Methode entstand während eines Großforschungsprojektes, das Oevermann ab 1968 leitete, in dem es um die Bedeutung des exlaborierten bzw. restringierten Sprachcodes für den Schulverlauf von Kindern und Jugendlichen ging, respektive der Möglichkeiten eines kompensatorischen Unterrichts. Das Projekt begann zunächst mit rein quantitativen Methoden. Die Unzufriedenheit mit den so erzielten Ergebnissen führte Oevermann zur Auseinandersetzung mit dem Kompetenz-Performanz-Modell Chomskys, der Lern- und Entwicklungstheorie Piagets und der Psychoanalyse.<sup>603</sup> Im Vordergrund der Entwicklung der Objektiven Hermeneutik stand also zunächst nicht so sehr eine für die Klinik zentrale Diagnoseproblematik wie die methodische Notwendigkeit, auf der Basis von nicht-standardisiert erhobenen, "natürlichen" Protokollen, d.h. vom Untersuchungsgegenstand selbst editierten Ausdrucksgestalten oder von vom Forscher aufgezeichneten unselegierten Protokollen, begründete Schlüsse über die Motivierung jeder einzelnen protokollierten Äußerung und im nächsten Schritt über den inneren fallspezifischen Zusammenhang dieser Motivierungen zu ziehen.<sup>604</sup> Bei Oevermann geht es um die Sinnerschließung von Interaktionsstrukturen bezogen auf deren *objektiven* Bedeutungsgehalt. Diese von einer objektiven sozialen Struktur ausgehende Interpretationsperspektive wird theoretisch durch Rekurs auf Meads Theorie kommunikativer Verständigung im Kooperationsprozess menschlicher Handlungen abgesichert,<sup>605</sup> sowie durch den Regelbegriff Searles und die Forschungslogik von Peirce begründet.

Es geht dabei um die Rekonstruktion jener als universal in Anspruch genommenen Interaktionsregeln, die aus Sicht eines "generalisierten Anderen"<sup>606</sup> für eine auf Ko-

---

<sup>601</sup> vgl. Reichertz, 1997, S. 31 ff

<sup>602</sup> vgl. Friebertshäuser / Jakob, 2001, S. 582

<sup>603</sup> vgl. Reichertz, 1997, S. 31 ff

<sup>604</sup> vgl. Oevermann, 2000, S.59

<sup>605</sup> vgl. Mead, 1973

<sup>606</sup> vgl. Mead, 1973

operation zielende Verständigung intersubjektive Gültigkeit besitzen müssen. Hier anschließend übernimmt Oevermann, angelehnt an Chomsky<sup>607</sup>, die Beschreibungsfigur einer in der "Tiefe" arbeitenden Fähigkeit, welche auf Grund von Generierungsprozessen mit Hilfe einer endlichen Zahl von Regeln unendlich viele Sprachäußerungen an die Oberfläche bringen kann, und ebenfalls von Chomsky stammt die Forschungsstrategie zur Rekonstruktion dieser Fähigkeit.

Searle<sup>608</sup> radikalisiert die Vorstellung von einem Generierungspotential, in dem er von einer *Generierungsmechanik* ausgeht, die prinzipiell vollständig mittels Sprache zu vertexten ist, und zugleich versteht er diese "Maschinen" nicht mit einem geschlossenen Endlosprogramm, sondern mit einem - durch die Existenz konstitutiver Regeln gesicherten - offenen und lernfähigen Programm.

Der Text wird als "fixierte Handlung"<sup>609</sup> verstanden.

Ziel der Objektiven Hermeneutik ist nun die Entschlüsselung dieses in Text zu verwandelnden Programms, denn ausgehend vom Prinzip der Ausdrückbarkeit lässt sich das Handlungsprogramm exakt und vollkommen in eine Textform transformieren<sup>610</sup>, ebenso, wie es der Handlungskompetenz, bzw. allen Kompetenzen, eine innere Me-

---

<sup>607</sup> Chomsky unterscheidet in diesem Sinne zwischen einer Tiefengrammatik und einer Oberflächengrammatik. Letztere ist mehr oder weniger identisch mit dem Alltagsverständnis des Begriffes "Grammatik", sie entspricht dem, was Ferdinand de Saussure mit "langue" bezeichnet hat (davon abgehoben ist die "parole", das Sprechen oder die Sprachverwendung). Die Tiefengrammatik ("generative grammar") nach Chomsky ist gleichbedeutend mit dem Satz von Regeln bzw. der Strategie, die den Sprecher einer Sprache in die Lage versetzt, die Sprache richtig zu verwenden bzw. den Hörer dazu befähigt, korrekte von nicht korrekten Sätzen innerhalb einer Sprache zu trennen. Chomsky, 1965 (1957); Saussure, 1966, S. 77-152

<sup>608</sup> vgl. Searle, 1979 (1969), S. 36; 1982

<sup>609</sup> In Anlehnung an den Ricoeurschen Textbegriff kann die Kategorie des Textes wie folgt bestimmt werden: 1. Er fixiert die symbolisch strukturierte dritte Welt der objektiven Sinnstrukturen und macht diese erst der Wissenschaft zugänglich. 2. Er gestattet die Erkenntnis der Differenz zwischen den objektiven Sinnstrukturen und den auf Seiten der Subjekte mental repräsentierten Sinnstrukturen. 3. Er richtet sich an eine unbegrenzte Anzahl von sprechfähigen und erkenntniswilligen Mitgliedern der Gattung Mensch in der Gegenwart und Zukunft. 4. Er ermöglicht die Entfaltung nicht-ostentativer Bezüge und ist damit Bedingung der Möglichkeit eines erweiterten und tieferen Verständnisses der humanen Gattungsgeschichte. 5. Er erlaubt prinzipiell die Aufnahme der Bedeutung des Außersprachlichen. Vgl. Ricoeur, 1972, S. 253-283

<sup>610</sup> Drei Konsequenzen des Prinzips der Ausdrückbarkeit werden von Searle 1982 wie folgt ausgeführt: "Dieses Prinzip versetzt uns in die Lage, wichtige Eigenschaften der Fregeschen Theorie über Sinn und Bedeutung zu erklären. Ferner folgt aus ihm, daß Fälle, in denen der Sprecher nicht genau sagt, was er meint - die wichtigsten Beispiele dafür sind Unaufrichtigkeit, Vagheit, Ambiguität und Unvollständigkeit - für die sprachliche Kommunikation theoretisch unwichtig sind. Für unsere Zwecke am wichtigsten aber ist, daß jenes Prinzip uns erlaubt, Regeln für den Vollzug von Sprechakten mit Regeln für die Äußerung bestimmter sprachlicher Elemente gleichzusetzen, da es für jeden möglichen Sprechakt ein mögliches sprachliches Element gibt, dessen Bedeutung (im gegebenen Zusammenhang der Äußerung) gewährleistet, daß seine aufrichtige Äußerung den Vollzug genau des betreffenden Sprechaktes darstellt. Um Sprechakte wie Versprechen oder Entschuldigungen zu untersuchen, brauchen wir nur Sätze zu untersuchen, deren aufrichtige und richtige Äußerung ein Versprechen oder eine Entschuldigung bedeutet. Die Hypothese, daß der Sprechakt die Grundeinheit der Kommunikation ist, deutet - zusammen mit dem Prinzip der Ausdrückbarkeit - darauf hin, daß eine Reihe von analytischen Beziehungen besteht zwischen dem Sinn von Sprechakten; dem, was der Sprecher meint; dem, was der geäußerte Satz (oder ein anderes sprachliches Element) bedeutet; dem, was der Sprecher intendiert; dem, was der Zuhörer versteht; und den Regeln, die für die sprachlichen Elemente bestimmend sind."

chanik verleiht, welche die Wissenschaft zu rekonstruieren vermag. Es strukturiert den Menschen oder genauer: sein Handeln, nach den Ordnungsprinzipien einer Uhr.<sup>611</sup>

Gilt das Prinzip der Ausdrückbarkeit, dann ist prinzipiell *gesicherte Kenntnis* möglich, was nicht bedeutet eine gewisse *neue Erkenntnis* zu erreichen. Vielmehr werden ex post Regeln rekonstruiert, also das "schweigende Wissen" entschleiert und dadurch zum Sprechen gebracht.

Der Gegenstand der Objektiven Hermeneutik ist die (objektiv) gegebene Realität des Falles, die sich per Protokollierung in Texten festhalten lässt und per sequentieller Analyse einen Zugang zu einer anderen Realität eröffnet: "Objektive bzw. latente Bedeutungs- oder Sinnstrukturen konstituiert durch Spuren oder Protokolle, bzw. durch Texte, bezeichnen demnach eine eigenständige, auf nichts anderes reduzierbare, objektiv gegebene, das heißt methodisch zwingend nachweisbare Realität."<sup>612</sup> Auf Grund dieses realistischen Dreischritts - eine gegebene Realität wird angenommen (1), die in Protokollen realitätsangemessen enthalten ist (2) und deren rekonstruierende Interpretation zur Freilegung von Strukturen von objektiver Gültigkeit führt (3) - kann die Objektive Hermeneutik als eine Position eines methodologischen Realismus bezeichnet werden.<sup>613</sup>

#### 4. Zur Forschungsmethode der "Objektiven Hermeneutik"

Die Auswertungsschritte innerhalb der Textinterpretation lauten: 1. Interpretation der objektiven Daten, 2. Sequenzanalyse und 3. Feinanalyse.

##### 4.1 Die Interpretation der objektiven Daten

Es werden zwei Arten von objektiven Daten unterschieden: Variablen wie Alter, äußere Wohnverhältnisse, Beruf der Erwachsenen, Ausbildung, Einkommen oder Vermögenslage. Zum anderen sind gemeint Angaben über die Sozialgeschichte des untersuchten Einzelfalles, also wichtige Stationen im Leben der einzelnen Herkunftsfamilien, Zeitpunkt der Heirat, Familienplanung, Einkommensentwicklung etc. Diese Angaben werden entweder ausdrücklich erfragt oder dem zu analysierenden Text entnommen.

Begründet wird das Prinzip der Auswertung der objektiven Daten mit der in der Forschungspraxis gewachsenen Erfahrung, dass schon eine Interpretation solcher einfacher Daten, deren Erhebung nicht auf sogenannte qualitative Verfahren angewiesen ist, zum einen eine erstaunliche Selektionsbedeutsamkeit im Hinblick auf die Einengung von denkbaren Möglichkeiten einer Fallausprägung besitzt, zum anderen erst deren

---

<sup>611</sup> Dieses Bild stammt von Popper, der sagt, dass der Aufbau und die Mechanik von Uhren rekonstruierbar und somit zugleich konstruierbar sind. Ein Analytiker von Uhren benutzt danach den Begriff des "Zufalls" synonym mit dem Begriff des "hochkomplexen Zusammenhangs". Searle transformiert dieses Bild auf Sprechakte. Vgl.: Popper, 1973 (1934); 1974 (1972), S. 231

<sup>612</sup> vgl. Oevermann, 1993, S. 106-189

<sup>613</sup> vgl. Oevermann, 1993, S.118; 1991, S. 267-338

Explikation weitere Information über den Fall aus dem qualitativ erhobenen Material trennscharf macht.<sup>614</sup>

Anhand dieser Daten wird dann eine Normalitätsfolie konstruiert. Dies geschieht unter Inanspruchnahme der jeweils historisch gültigen Normalitäts- und Vernünftigkeitstandards. Es wird davon ausgegangen, dass ohne die Inanspruchnahme eines präsupponierten Modells der Normalität von Handeln sozialwissenschaftlich relevante Aussagen nicht möglich sind, jedenfalls dann nicht, wenn man von einem Begriff sozialen Handelns ausgehen will, für den der Begriff der Regelgeleitetheit konstitutiv ist.<sup>615</sup>

Der handelnde Mensch verfügt über diese Regelkenntnis im Sinne der universellen handlungssteuernden Regeln wie Grammatikalität, Logizität, Vernünftigkeit (klar von diesen analytisch zu trennen sind wiederum Normen<sup>616</sup>), und daher kann der Hermeneut sie unproblematisch bei der Interpretation von Handlungstexten als Kriterium der "Normalität" in Anspruch nehmen. Für die historisch spezifischen Regeln gilt, dass der Interpret sich ihrer Geltung vorausgehend versichern muss, indem er eine interpretative Rekonstruktion der Bedeutung von Handlungstexten aus den jeweiligen Lebenswelten vornimmt. Dies bedeutet rein forschungspraktisch, dass Texte zu lesen sind, aus denen man erfährt, was in einer bestimmten Lebenswelt zu einem bestimmten Zeitpunkt "normal" war, also was zum untersuchten Zeitpunkt einen normalen Bürger mit einer normalen Biografie ausmachte.<sup>617</sup> Aus diesem Grunde hat Oevermann teilweise selbst begonnen, die im vorhergehenden Kapitel vorgestellte "Kartierung der Generationen" vorzunehmen, bzw. empfiehlt diese anzufertigen, bevor man sich seinem relevanten Untersuchungstext widmet, und diese sozusagen "vor die Klammer" zu ziehen.<sup>618</sup> Eine weitere basale Kategorie zur Betrachtung des theoretischen Hintergrunds der Normalitätsfolienerstellung bildet die Einbettung in ein zu definierendes "Milieu".<sup>619</sup>

Ist die Hintergrundfolie der Normalität so gezeichnet, ist in einem weiteren Deutungs-schritt den zu analysierenden Texten die tatsächliche Abfolge einer Biografie bzw. einer Handlungssequenz zu entnehmen. Dieser konkrete Verlauf wird wiederum über

---

<sup>614</sup> vgl. Oevermann, 1981

<sup>615</sup> vgl. Oevermann 1981, S.10

<sup>616</sup> Die hier genannten Regeln sind z. B. nicht auf den Status von bloßen Normen reduzierbar, weil ihnen Regeln noch vorausgehen; und komplementär dazu, dass situativ Konventionen als Normen kurzfristig eingeführt werden können, die niemals den Status von Regeln erlangen können, denen Normen nachgeordnet werden können, die durch jene Regeln eröffnete Möglichkeiten schließen. Damit hängt auch zusammen, dass Normen eben nicht letztlich auf "letzte" Werte konstitutionstheoretisch zurückzuführen sind, sondern auf Regeln, die zuerst den objektiven Sinn erzeugen, der in der Konstitution einer konkreten, zu normierenden Praxis schon immer vorausgesetzt werden muss. Zentral ist also die analytische Differenz zwischen Regel und Norm, nicht deren ontologischer Status. Zentral ist daher auch die Asymmetrie im Verhältnis zwischen Regel und Norm: Jede Norm partizipiert am Charakter der Regelhaftigkeit, bzw. hinter jeder Norm steht konstitutionstheoretisch eine Regel, aber nicht jede Regel ist zugleich eine Norm. Vgl. Oevermann, 2000, S. 66 f

<sup>617</sup> vgl. Reichertz, 1997, S. 48

<sup>618</sup> vgl. Oevermann, 2002, S. 3-9

<sup>619</sup> vgl. Oevermann, 1986/87, S. 12-58; 2001, S.56; 2002, S. 3

die Normalitätsfolie gelegt und verglichen, zu erkennende Abweichungen sind entsprechend interpretationsbedürftig. Es ist besonders zweckmäßig den Einstieg in die Fallstruktur an einer Stelle zu wählen, an der man einen ungewöhnlichen Zusammenhang vermuten kann, weil naturgemäß das Ungewöhnliche das Fallspezifische am Ehesten zum Ausdruck bringt.<sup>620</sup> Bevor man also den eigentlichen Text analysiert, versucht man durch die Konfrontation des Besonderen mit dem Normalen Hypothesen über die mögliche Fallstruktur zu entwickeln (erste Fallstrukturhypothesen), Aufmerksamkeitsschwerpunkte herauszubilden, gezielte Fragen zum Text zu entwerfen.

"Paradox formuliert ist unser Vorgehen dadurch gekennzeichnet, dass wir dem Text möglichst viel Struktur dadurch abgewinnen wollen, daß wir möglichst lange ohne ihn auskommen."<sup>621</sup>

Durch die Interpretation der objektiven Daten erhalten diese gleichsam den Status eines unabhängigen empirischen Tests und nicht nur den eines Ausgangspunktes für eine Interaktion; insofern werden sie auch nicht nur induktiv gesammelt und anderer Information summarisch hinzugefügt.<sup>622</sup>

#### 4.2 Sequenzanalyse

Die Sequenzanalyse lehnt sich an die Sequentialität an, die für humanes Handeln konstitutiv ist.

Dabei wird unter Sequentialität nicht ein triviales zeitliches oder räumliches Nacheinander bzw. Hintereinander verstanden, sondern die mit jeder Einzelhandlung als Sequenzstelle sich von neuem vollziehende Schließung vorausgehend eröffneter Möglichkeiten und Öffnung neuer Optionen in eine offene Zukunft.

Die Sequenzanalyse macht darauf aufmerksam, dass jede konkrete Praxis im menschlichen Leben eröffnet und beschlossen werden muss, damit verbindlich und strukturiert gehandelt werden kann.

Es wird grundlegend zwischen zwei ganz verschiedenen Parametern in der Bestimmung von Sequenzen unterschieden. Ein erster Parameter besteht aus dem Gesamt an Sequenzierungsregeln, durch die an je einer gegebenen Sequenzstelle die sinnlogisch möglichen Anschlüsse erzeugt werden und auch die je möglichen sinnlogisch kompatibel vorausgehenden Handlungen festgelegt sind und entsprechend erschlossen werden können. Diesen Parameter muss man sich vorstellen als eine Menge von algorithmischen Erzeugungsregeln sehr unterschiedlichen Typs. Dazu gehören z.B. ganz elementar die Regeln der sprachlichen Syntax, aber auch die ganz pragmatischen Regeln des Sprechhandelns und die logischen Regeln für formale und material-sachliche Schlüssigkeit. Dieses Gesamt an Sequenzierungsregeln erzeugt an jeder Sequenzstelle immer von Neuem einen Spielraum von Optionen und Möglichkeiten, aus denen dann

---

<sup>620</sup> vgl. Oevermann, 1981, S.7

<sup>621</sup> vgl. Oevermann, 1980, S. 28

<sup>622</sup> vgl. Oevermann, 1981, S. 21

die in diesem Praxis-Raum anwesenden Handlungsinstanzen per Entscheidung eine Möglichkeit auswählen müssen. Welche Auswahl konkret getroffen wird, darüber entscheidet ein zweiter Parameter, der alle Komponenten und Elemente der Disponiertheit der verschiedenen beteiligten Lebenspraxen oder Handlungsinstanzen umfasst. Das Gesamt der Disposition einer konkreten Lebenspraxis macht deren Eigenart oder deren Charakter aus.

Mit der analytisch klaren Unterscheidung dieser beiden Parameter hebt sich die Sequenzanalyse der Objektiven Hermeneutik deutlich von anderen Analyseverfahren der Sozialwissenschaften ab, in denen, wenn die beiden Parameter überhaupt berücksichtigt werden, die beiden Parameter im Begriff der Erwartung und der Erwartungs-Erwartung zusammenfließen, so dass eine von der subjektiven Perspektive der beteiligten Handelnden abstrahierende, objektivierende Analyse der Sequentialität nicht mehr möglich ist. Somit sind die Leistungen der Sequenzanalyse für die Objektive Hermeneutik zentral.

- a) Indem an jeder Sequenzstelle auf der Ebene des Parameter I die je eröffneten Möglichkeiten gedankenexperimentell expliziert werden müssen, bevor man sich anschaut, welche Möglichkeit faktisch eingetreten ist, gewinnt man die Folie, auf der sich ja immer in Abhängigkeit vom Parameter II als vollzogene Auswahl bzw. Entscheidung unter den Alternanten ergibt, seine fallspezifische, präzise Kontur und Bedeutung. Dadurch gelangt die Sequenzanalyse zu einer genauen Bestimmung des protokollierten Ablaufs, was bei den Verfahren, die statisch-klassifikatorisch Daten einordnen, in dieser Präzision nicht möglich ist.
- b) Die Sequenzanalyse reproduziert das reale humansoziale Geschehen in seiner Grundstruktur, und ist demnach eine der Sache selbst korrespondierende und gemäßige Größe. Tatsächlich muss auch im praktischen Leben im Prinzip an jeder Sequenzstelle unter den noch offenen Optionen in eine offene Zukunft entschieden werden.
- c) In der Sequenzanalyse ist gewissermaßen eine permanente Falsifikation eingebaut. Denn an jeder nächsten Sequenzstelle kann grundsätzlich der Möglichkeit nach die bis dahin kumulativ aufgebaute Fallrekonstruktion sofort scheitern. Die Sequenzanalyse macht so auch sichtbar, dass das wissenschaftlich-methodische Falsifikationsverfahren dem Zusammenspiel von Krise<sup>623</sup> und Routine in der prinzipiell in

---

<sup>623</sup> Der hier eingeführte Begriff der "Krise" gehört ebenfalls zu den Schlüsselbegriffen der Objektiven Hermeneutik. Oevermann verweist darauf, dass die pragmatische Philosophie von Peirce und die sich darauf begründende Sozialpsychologie Meads für die Sozialwissenschaften deshalb so außerordentlich fruchtbar und die hegelsche Tradition unter ganz anderen Gesichtspunkten als die idealistische deutsche Bewusstseinsphilosophie produktiv fortsetzend sind, weil sie von Anfang an Philosophien der Krise sind, d.h. Philosophien, die wie selbstverständlich in ihrem Bemühen um voraussetzungslose Klärung die Krise zum Normalfall erheben, also das, was die Praxis als Praxis konstituiert, und nicht bei der Routine als der Leistung einer schon konstituierten Praxis fundamental ansetzen. In der Praxis bemerken wir diese krisenhafte Entscheidungsstruktur nur in seltenen Fällen, weil wir in der Regel die Entscheidung schon immer durch eingespielte Routinen vorweg getroffen ha-



eine offene Zukunft hinein handelnden Praxis strukturhomolog nachgebaut ist. Ebenso wie neue Hypothesen aus einer Erkenntniskrise hinausführen können und sich bewähren müssen, muss in der Praxis selbst um den Preis des Überlebens das Scheitern einer Überzeugung als Krise und als Bewährungsprobe akzeptiert werden. Der Unterschied ist nur, dass in der Praxis solche Krisen als negative Ausnahmen gelten, während sie in der fallibilistischen Erfahrungswissenschaft bewusst, das Scheitern der Praxis simulierend, herbeigeführt werden.<sup>624</sup>

Die sequenzanalytische Interpretation von Texten entspricht damit nicht nur der logischen Form des abduktiven Schlusses, sondern ist zugleich ein Handlungsprogramm zur systematischen Herbeiführung solcher Schlüsse.<sup>625</sup>

### 4.3 Die Feinanalyse

Die Feinanalyse besteht darin, dass zu vorliegenden Äußerungen im Text

- a) Geschichten erzählt werden, d.h. Kontexte konstruiert werden, in denen die Äußerung angemessen erscheint; dabei sollen sie ausdrücklich *nicht* im Rahmen des tatsächlichen Äußerungskontextes liegen, sondern diesen Kontext verlassen;
- b) auf der Grundlage dieser erzählten Geschichten erfolgt die Lesartenbildung, d.h., dass die Geschichten auf gemeinsame Strukturen untersucht werden, welche unabhängig vom Fall betrachtet werden: eine fall-unspezifische Textdeutung ergibt sich;
- c) schließlich werden diese Lesarten mit dem tatsächlichen Äußerungstext konfrontiert und Kontextwissen aus vorausgegangen Sequenzen einbezogen; diese Operation erschließt die Besonderheit der Fallstruktur.

Auf dem Wege der so durchgeführten Feinanalysen gelangt man zu weiteren Fallstrukturhypothesen, die abschließend zur geschlossenen Gestalt der Fallrekonstruktion zusammgeführt werden und die Strukturgeneralisierung ermöglichen.<sup>626</sup>

Zusammengefasst lassen sich die Verfahrensschritte für die Interpretation eines biografisch-narrativen Interviews wie folgt darstellen: (1) Interpretation der objektiven Daten mit anschließender Bildung einer ersten Fallstrukturhypothese (diese darf bzw. muss riskant sein, denn sie wird im weiteren Verlauf entweder präzisiert, verifiziert oder

---

ben. Aber diese Routinen sind ursprünglich einmal entwickelt worden als Lösungen einer Krise, die sich bewährt haben und im Bewährungsprozess sich zu Routinen veralltäglichten. Nur im Grenzfall, wenn Überzeugungen und Routinen überraschend scheitern, oder von vorne herein etwas Neues gesucht werden muss, wenn also eine Krise manifest vorliegt, wird uns die Entscheidungssituation und –ungewissheit als Solche bewusst. Für die Sequenzanalyse ist aber in scharfer Differenzierung zur Perspektive der Alltagspraxis nicht die Routine, sondern die Krise der Normalfall und nicht die Krise, sondern die Routine der Grenzfall. Das kann man sich daran klar machen, dass jeweils die Routine die Schließung einer offenen Krisensituation ist und umgekehrt die Krise die Öffnung einer geschlossenen Routinisierung. Deshalb ist nicht die Krise aus der Routine material abgeleitet, sondern die Routine aus der Krise. Vgl. Oevermann 2001 b, S. 209-246

<sup>624</sup> vgl. Oevermann, 1996, S. 5-10

vgl. Peirce 1967: Die Abduktion besteht im Studium der Fakten und im Erfinden einer Theorie, um sie zu erklären.

<sup>626</sup> vgl. Wernet, 2000, S. 39 f

falsifiziert); (2) Kurzinterpretation des Eingangsstimulus des Interviewers<sup>627</sup>; (3) Sequenzanalyse des Interviews beginnend mit dem Anfang (im Sinne der Feinanalyse: Geschichten erzählen, Lesarten bilden, Konfrontation der Lesarten zum Text, Formulierung der Fallstruktur); (4) zweite Fallstrukturhypothese, die entweder die Erste erweitert, oder Falsifizierungspotential aufweist; (5) weitere Sequenzanalysen mit zufälligen oder auffälligen Textstellen und ihrem erneuten Unterziehen einer Feinanalyse; (6) Zusammenfassung der Fallstrukturhypothesen in der Fallrekonstruktion mit anschließender (7) Strukturgeneralisierung im Sinne einer Typenbildung (positiv zu bestimmende Typen oder abgrenzend im Sinne eines Nicht-Vorliegens: alternative Typen).

### 5. Par exemplum: eine Kritik an der Objektiven Hermeneutik

Reichertz (1994) unterstellt der Objektiven Hermeneutik eine fehlende begriffliche Trennschärfe a) sowohl im Hinblick auf die an Peirce orientierte Forschungslogik der Abduktion, als auch b) im Hinblick auf den Generalisierungsprozess von der rekonstruierten Fallstruktur zur Struktur eines Typs.

Für ihn stellt sich der oevermannsche Prozess der Abduktion wie folgt dar: Widersprüchliche "brute facts" (Resultat) geben den Anstoß zu strukturierten kognitiven Prozessen; die "alte Variation" allgemeiner Regeln wird zur Disposition gestellt; eine neue Variation allgemeiner Regeln wird von allgemeinen und fallspezifischen Regeln generiert; die "brute facts" sind als Fall einer Regel in einer Ordnung integrierbar. Die zu findende neue Regel ist in dieser Konzeption bereits vor dem Suchprozess vorhanden, den Strukturen bereits bekannt, jedoch noch nicht den Handlungszentren; im abduktiven Prozess ergreift das Handlungsobjekt das, was die Strukturen ihm reichen.

Dieser Auffassung wohnt nach Reichertz eine Metaphysik inne, welche die Abduktion auf der Ebene der Strukturen in eine qualitative Induktion verwandelt. Denn, so weiter, Oevermann entwerfe auf der Strukturebene den schon bekannten Dreisatz, von dem Resultat und den gegebenen Regeln auf den Fall zu schließen, d.h. von dem Wissen um Regel und Resultat auf den Fall zu schließen, also ein klar qualitativ-induktives Vorgehen.

Wie gelangt der Objektive Hermeneut von der singulären zur allgemeinen Aussage? Als Prinzip gilt hier nach Reichertz für die Objektive Hermeneutik, dass nicht die Häufigkeit des Auftauchens einer Struktur deren Generalisierung ermöglicht (quantitative Induktion), sondern nur die Logik des abduktiven Schlusses: "Die dialektische Struk-

---

<sup>627</sup> vgl. Liebermann, 2002, S. 31, wonach die Eröffnungspraxis eines Interviews immer von besonderer Bedeutung ist. "Über ihre Funktion hinaus, das Thema einzurichten, stellt sie immer eine Eröffnung der Interviewpraxis dar. Sie gibt zu erkennen, ob konkretes Interesse an den Ausführungen des Interviewees besteht, ob er als individuierte Praxis respektiert oder zum Datenträger degradiert wird. Kehrseitig hängt von ihr ab, ob das Anliegen des Interviewers ernst genommen und auch er in seinem Vorhaben anerkannt wird."

turanalyse zieht also der induktiv-quantitativen Absicherung ihrer Ergebnisse die abduktiv-qualitative Rekonstruktion einer so unscheinbare Einzelheiten erzeugenden Strukturierungsgesetzlichkeit vor.<sup>628</sup> Die Kompromissbildung in abduktiv-qualitativ belege erneut die fehlende begriffliche Trennschärfe. Hier werde nämlich die Gültigkeit des Schlusses an die Quantität der untersuchten Fälle gekoppelt und damit die Struktur der quantitativen Induktion etabliert. Auf das quantitative Vermessen der quantitativen Induktion werde jedoch verzichtet, und dieser Verzicht auf Sekundäres dann als Abduktion gefeiert. So würden, zusammengefasst gesagt, qualitativ induktiv erstellte Fallrekonstruktionen so lange (mit Hilfe vieler Fälle) verdichtet, bis eine für alle Fälle gültige Struktur sichtbar wird: Theorie als kleinster gemeinsamer Nenner einer Anzahl unterschiedlicher Brüche (= Fälle). Auch das Verdichtungsverfahren sei induktiv angelegt, keine Spur von peircescher Forschungslogik, dem ständigen Nacheinander von Abduktion, Deduktion und Induktion.<sup>629</sup>

Zu dieser Kritik ist anzumerken, dass sich erstens als Möglichkeit einer Generalisierung von Ergebnissen sowohl die induktiv-quantitativen Verfahren, als auch die abduktiv-qualitativen Verfahren anbieten. Beide Verfahrensweisen hätten den Nachweis zu führen, dass die an einer Sprechhandlung ausgewiesenen Konfigurationen ein Strukturierungsprinzip darstellen, das die Struktur der zu analysierenden Handlungspraxis gültig zum Ausdruck bringt. Im Sinne des Konzeptes der Objektiven Hermeneutik setzt die Explikation eines fallspezifischen Strukturierungsprinzips voraus, dass "mit Bezug auf heterogene, verschiedene Inhalte und Handlungsprobleme eines Gebildes eine gleichartige Strukturiertheit aufgefunden und in eine generative Strukturformel gebracht worden ist."<sup>630</sup> Dabei sind zwei Grundprinzipien der am abduktiven Schließen orientierten Strukturgeneralisierung in der Objektiven Hermeneutik zu unterscheiden, nämlich: Eine in der Perspektive extensiver Sinnauslegung strikt sequenzanalytisch vorgehende Rekonstruktion der objektiven Strukturiertheit einer Handlungssequenz liefert die Basis einer Strukturgeneralisierung in Form einer Strukturhypothese. So dann ist das sequenzanalytisch rekonstruierte Strukturierungsprinzip als zu widerlegende Strukturhypothese für weitere, ebenfalls in der Perspektive extensiver Sinnauslegung strikt sequenzanalytisch vorgehende, Einzelinterpretationen fallibilistisch zu nutzen. Für jede dieser Einzelinterpretationen gilt, dass an anderen Teilen der Datenbasis bereits rekonstruiertes Fallwissen nicht zum *Ausschließen* von Lesarten verwendet werden darf, solange diese mit der zu analysierenden Textsequenz kompatibel sind. Zur *Generierung* von Lesarten kann es in der fallibilistisch orientierten Strukturgeneralisierung eingesetzt werden, wenn die Explikation fallspezifischer Motivierungen vom Interakt selbst erzwungen wird. So kann jede sequenzanalytische Interpretation von Szenen einer Handlungspraxis als unabhängige Analyse des Falles

---

<sup>628</sup> vgl. Oevermann, 1983a, S. 259

<sup>629</sup> vgl. Reichertz, 1994, S. 140-150

<sup>630</sup> vgl. Oevermann, 1983a, S. 271

gelten. Die so gewonnenen Einzelergebnisse werden in einer endgültigen Fallstrukturexplikation zur Synthese in einer *generativen* Strukturformel gebracht.

## 6. Zusammenfassung

Das Verfahren der Objektiven Hermeneutik ermöglicht eine methodische Fundierung dialektischer Strukturanalysen, die die forschungslogischen Implikationen von Besonderem und Allgemeinem, Historizität und Universalität berücksichtigen und eine strikt rekonstruktionslogische Vorgehensweise begründen. Auf der Ebene theoretischen Denkens ist damit ein strukturtheoretisches Paradigma verknüpft, das Oevermann auch ausweist in der kritischen Re-Interpretation der Errungenschaften des Pragmatismus (Mead und Peirce), der konstruktivistischen Entwicklungspsychologie und genetischen Erkenntnistheorie Piagets, der freudschen Fassung der Psychoanalyse, der modernen rationalistischen Sprachtheorie (Chomsky und Searle) und des klassischen französischen Strukturalismus (Mauss und Levi-Strauss).

In Abgrenzung zu vorherrschenden Theorietraditionen eröffnet dieses ein gemeinsames Fundament für die Analyse der sozialen und individuellen Aspekte von Handeln und überwindet die Entgegensetzung von strukturalistischen und historischen Erklärungsansätzen im Paradigma des genetischen Strukturalismus. Datenanalyse und Theoriebildung vollziehen sich in dialektischen Strukturanalysen in Einem. Theorien entstehen kumulativ aus Einzelfallrekonstruktionen. In Abgrenzung von den subsumtionslogischen Erklärungsstrategien konventioneller Sozialforschung begründen objektiv-hermeneutische Verfahren somit eine rekonstruktionslogische Vorgehensweise, die darin Vorstellungen Adornos aufgreifen, dass sie durch das "unvoreingenommene, radikale Sicheinlassen auf die jeweilige Besonderheit des Gegenstandes hindurch zum zugleich klärenden wie kritisch überwindenden, allgemeinen Begreifen der gesellschaftlichen Wirklichkeit gelangen."<sup>631</sup>

Bezogen auf die Fragestellung und den zu Grunde liegenden Gegenstand kann eine Zusammenführung der Methoden der Objektiven Hermeneutik und des Narrativen Interviews immer dann angezeigt sein, wenn Lebensgeschichten oder Statuspassagen im Zuge einer für den Einzelfall relevanten sozialen Diagnostik zu verfassen sind, die eine in Daten begründete Grundlage für professionell angeleitete Interventionen anbietet.<sup>632</sup>

Damit soll zur Fragestellung der vorliegenden Untersuchung übergeleitet werden.

---

<sup>631</sup> vgl. Oevermann, 1979, S. 352-434; 1983, S. 234-289; 1986, S. 19-83

<sup>632</sup> vgl. Kraimer, 2000, S. 23 ff

## II. Design und Methode der vorliegenden Untersuchung

### 1. Art der Untersuchung und Fragestellung

Die Durchführung einer Fallrekonstruktion beginnt nicht mit der Textinterpretation, sondern mit der Formulierung einer Fragestellung.

Im Forschungskontext der Objektiven Hermeneutik geht es jedoch nicht darum, *vor* der empirischen Analyse eine Hypothese zu formulieren, möglicherweise gesetzesförmig, an Hand derer dann die zu interpretierenden Daten abgeprüft werden. Es geht vielmehr darum, das Forschungsinteresse, das der Auswahl und Interpretation der Texte zu Grunde lag, möglichst klar zu benennen.

Wie gestaltet sich der theoretische Hintergrund zum empirischen Phänomen, mit welchen Fragestellungen, Annahmen, Gewissheiten oder Ungewissheiten nähert man sich dem Feld?

Oevermann nennt diese der Interpretation vorangehende Explikation "Fallbestimmung".<sup>633</sup> Dieser aufschlussreiche Terminus verweist darauf, dass der Fall nicht bereits dinglich gegeben ist, sondern vielmehr erst der Bestimmung bedarf und, in der Sprache der Objektiven Hermeneuten, nichts anderes klärt als die Fragen: "Was ist der Fall?" und "Welches Erkenntnisinteresse verfolgt die Interpretation?"

Der Fallbegriff der Objektiven Hermeneutik reklamiert so für sich, gerade nicht dinglich verkürzt verstanden zu werden. Vielmehr erschöpft er sich nicht in der Konkretion und Dinglichkeit des vorliegenden Datenmaterials, geschweige denn in der Dinghaftigkeit der dort protokollierten Wirklichkeit. Erst die Fragestellung macht aus dem Protokoll der Wirklichkeit einen Fall. Der Fall selber wird so zum Produkt der "gedanklichen Ordnung der Wirklichkeit." Damit wird die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem ebenso evident wie die Korrespondenz von Theorie und Empirie.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich nicht um eine evaluative Untersuchung.

Zum einen ist die Arbeit rein formal gesehen nicht auftraggeberbasiert, zum anderen zielt sie inhaltlich nicht darauf ab, Maßnahmen zu bewerten, d.h., sie auf ihre Funktionalität bzw. ihren Nutzen hin zu untersuchen. Vielmehr ist es Ziel der Untersuchung, eine Analyse und Erklärung der Entwicklungen und Entwicklungsbedingungen der Lebenspraxis von jungen Erwachsenen zu erarbeiten, die als besonders schwierige Fälle der Jugendhilfe eingestuft wurden, also eine sogenannte "Jugendhilfekarriere" hinter sich haben.

---

<sup>633</sup> vgl. Wernet, 2000, S. 54

Bei der Analyse kommt dem Auslandsstandprojekt, das diese jungen Menschen durchlaufen haben, insofern eine zentrale Bedeutung zu, als nach Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten durch diese Art der sozialen Intervention gefragt wird.

Insofern handelt es sich durchaus um eine Frage nach der *Wirkung* solcher Projekte. Gleichwohl wird Wirkung hier nicht im Sinne einer "Impact-Forschung" als evaluative Fragestellung begriffen, der es darum geht, Kausalhypothesen zu prüfen über den Zusammenhang von Maßnahme-Bedingungs-Situationen und bestimmten daraus ableitbaren Wirkungsdimensionen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass ein so entstehendes (mehr oder weniger) bivariablen Kausalschema nicht dazu beitragen kann, komplexe und multivariable Kausalmodelle oder Wirkungsverflechtungen zu erkennen.

Das von Kaufmann entwickelte "handlungstheoretische Wirkungsmodell sozialer Intervention" mit seiner Umkehrung der evaluatorischen Fragestellung, in der die sozialen und individuellen Bedingungen der Lebenspraxis selbst zentral sind, und die Intervention bzw. die Maßnahme nur eine unter mehreren Bedingungen für die Entwicklung der Lebenspraxis darstellt, scheint der oben genannten Anforderung (nämlich komplexen Wirkungsverflechtungen gerecht zu werden) eher zu entsprechen. Das Ziel ist damit auch die Generierung von Hintergrundwissen im Sinne der angewandten Grundlagenforschung.

So soll erreicht werden, dass der Interventionsprozess bzw. der Prozess eines Maßnahmeverlaufes selbst transparent wird und dadurch auch Interventionsformen deutlich werden, die dem Problem und den in dem Bereich handelnden Personen adäquater sind. Interventionen können dann als funktionale Äquivalente zu einzelnen Bedingungen der Lebenspraxis konzipiert werden, die dabei aber eine andere Entwicklungsdynamik der Lebenspraxis entfalten, als das Problemverhalten.

In diesem Sinne ist mit der Perspektive einer anwendungsbezogenen Grundlagenforschung zugleich auch der Aspekt der Anwendbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse wesentlich erhöht gegenüber einer Evaluationsforschung, die als Erfolgskontrolle konzipiert ist.

Es wird im Einzelnen von folgenden Fragestellungen ausgegangen:

- Wie entwickelt sich die individuelle Lebenspraxis einer Jugendhelferkarriere und welche sozialen und individuellen Bedingungen sind dabei von Bedeutung?
- Welchen Einfluss hat eine Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung in Form eines Auslandsstandprojektes auf den Verlauf und die Entwicklungsdynamik der Lebenspraxis von delinquenten Jugendlichen?
- Welche sozialen und individuellen Bedingungen sind für die Wirksamkeit der Maßnahme von Bedeutung?

- Bei welchen Klienten der Jugendhilfe (Typenbildung) ist eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung hinsichtlich der Erreichung des Zieles der Veränderung einer Lebenspraxis nicht oder wenig erfolgreich?

Die Analyse verfolgt eine Strategie der biografischen Rekonstruktion der Lebenspraxis, bei der in einem retrospektiven Längsschnitt die Entwicklungen zentraler Bereiche des gesamten Lebenslaufes von der Kindheit bis zur aktuellen Lebenspraxis betrachtet werden sollen. Während mit Lebensverlauf die Folge faktischer Lebensereignisse gemeint ist, versteht man unter "Biografie" die Interpretation beziehungsweise Rekonstruktion dieses Lebensverlaufes aus subjektiver Sicht<sup>634</sup>. Sie erhält durchaus die Qualität der von Schlee<sup>635</sup> in seinem Forschungsprogramm "Subjektive Theorien" ausgemachten Theorie des Alltags durch den Alltagsmenschen. Die "Subjektiven Theorien" haben für den sogenannten Alltagsmenschen die gleiche Funktion wie wissenschaftliche Theorien für Wissenschaftler: Sie dienen der Beschreibung, der Erklärung, der Prognose und der Beeinflussung von Welt und selbst. Mit diesen Annahmen wird Menschen zugleich das Potential für Rationalität, Selbstreflexivität, Autonomie und Kommunikation zugesprochen. Wo sich im Zuge moderner Individualisierungsprozesse äußere Normen lockern<sup>636</sup>, gewinnen die subjektiven, biografisch geformten Werte und Erfahrungen an Bedeutung; sie sind zur Erklärung menschlichen Erlebens und Verhaltens unverzichtbar. Biografischer Forschung i.d.S. geht es jedoch um mehr als die idiographische Ergründung einzelner Individuen: Es geht auch um den Vergleich von Biografien nach Regelmäßigkeiten, die zur Erklärung personenbezogener *und* gesellschaftlicher Phänomene dienen können. Diese wiederum vor dem Hintergrund der normativen Vorstellung von Gesellschaft an das Konstrukt "Biografie" betrachtet, lässt Rückschlüsse auf das soziale System zu.<sup>637</sup>

Besonderer Wert wird bei der Erhebung auf eine möglichst vollständige Rekonstruktion der Klientenperspektive bezogen auf die Entwicklungsbedingungen der Lebenspraxis *vor* und *nach* der Maßnahme gelegt.

Für die Lebenspraxis *nach* der Maßnahme werden Fragen nach dem erreichten Qualifikationsniveau, der sozialen und beruflichen Integration, der Entwicklungen im Hinblick auf Delinquenz bzw. kriminelles Handeln und des individuellen Umgangs mit Problemen zentral sein. Durch die Auswahl der Interviewees wird es interessant sein, kurzfristige Wirkungen und Veränderungen ebenso erfahren zu können, wie längerfristige Entwicklungen zu analysieren.

Da die Fragestellung umfassend nach den sozialen und individuellen Verlaufsbedingungen und der Entwicklungsdynamik der Lebenspraxis fragt, ebenso

---

<sup>634</sup> vgl. Lamnek, 1993 b, S. 341

<sup>635</sup> vgl. Schlee, 1992, S. 143

<sup>636</sup> vgl. Kohli, 1984

<sup>637</sup> vgl. Bortz / Döring, 1995, S. 322 f

wie nach den Bedingungen der Wirksamkeit der untersuchten Maßnahme, werden Aspekte der gesamten Biografieentwicklung einbezogen. Hierzu werden Fragen nach der Kindheits- und Jugendentwicklung mit den Bedingungen der Herkunftsfamilie und der damit verbundenen sozialen Kontexte (Milieu und Generation) ebenso einbezogen, wie die Einstiegssituation in die Delinquenz und die weitere Entwicklung der Jugendhilfekarriere.

Für die Erklärung des Handelns sind nicht nur objektive Fakten, Bedingungen oder Strukturen von Bedeutung, sondern ebenso Aspekte der individuellen Handlungsmotivation. Dies trifft ebenso zu für die Analyse der Verlaufsbedingungen der Lebenspraxis nach der Maßnahme bis zum Zeitpunkt des Interviews. Hier soll ebenfalls - neben den bereits genannten Fragestellungen zu sozialen Kontexten und beruflicher Integration - der Frage nach individuellen Bedingungen der Motivation und sozialen Orientierung nachgegangen werden. Diese Orientierungen zeigen sich an den klienteneigenen Interpretationen und Bewertungen ihrer sozialen Kontexte, Milieus oder subkultureller Gruppenzugehörigkeit.

In theoretischen und empirischen Studien zu Wirkungen jugendhilferechtlicher Interventionen<sup>638</sup> werden soziale Integration, verstanden als das Vorhandensein persönlicher sozialer Beziehungen, ebenso wie berufliche Integration als zentrale Bedingungen für die Veränderung der Entwicklungsdynamik der Jugendhilfekarriere und der Lebenspraxis herausgestellt.

In theoretischen und empirischen Arbeiten zur Erlebnispädagogik werden die Bedeutungen außergewöhnlicher individueller Erfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung und Handlungsorientierung hervorgehoben. Der Bezug auf diese Theorien ebenso wie auf Theorien zu abweichendem Verhalten und zu den bereits genannten Kategorien des Milieus und der Generation soll in der hier vorliegenden Analyse hergestellt werden.

---

<sup>638</sup> So sehen z.B. Pongratz / Hübner die Bewährung gegenüber Gesetz und Recht, die Bewährung im sozialen Raum und die Bewährung in der Arbeitswelt als Parameter gelungener Lebensbewährung an; in: Pongratz, / Hübner, 1959, S. 13 ff; Raithel / Wollensack (1980, S. 39) deklarieren für ehemalige SOS-Kinderdorkinder: die abgeschlossene Schulausbildung, die abgeschlossene Berufsausbildung, die berufliche Tätigkeit, die Betreuung von leiblichen Kindern in der eigenen Familie, die Teilnahme am öffentlichen Leben (Politik / Kirche) und das Legalverhalten als Überprüfungskriterien gelungener Lebensbewältigung; nach Redlich / Winkelmann (1999, S. 96) sind Ziele und Perspektiven der ambulanten Hilfen zur Erziehung: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Hilfe zur Alltagsbewältigung, Förderung der schulisch-beruflichen Entwicklung; die Tübinger JULE- Studie für Jugendhilfeleistungen nennt als Kategorien zur Bilanzierung der Entwicklung junger Menschen: schulische/ausbildungsmäßige Entwicklung, Legalverhalten, soziale Beziehungen und die Fähigkeit zur Alltagsbewältigung, in: Baur, 1998



## 2. Methode

- Es werden narrative Interviews mit vier jungen Erwachsenen geführt, die anschließend nach der Methode der Objektiven Hermeneutik interpretiert werden, und über Fallrekonstruktionen zu Strukturgeneralisierungen verdichtet werden können.
- Es wird nach umfangreicher Literaturrecherche der Anschluss an Theorien gesucht, die als zentrale Kategorien zur Fragestellung erachtet werden.
- Es werden drei Experteninterviews erhoben zum Einstieg in das Feld der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung.

### 2.1 Auswahl der Interviewees

Gesucht wurden junge Erwachsene, die an einem Auslandsstandprojekt teilgenommen haben, das eine Dauer von mindestens sechs Monaten hatte. Die Auswahl der Teilnehmer erfolgte nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung:

- Mona, 19 Jahre, war für neun Monate in Finnland; zum Zeitpunkt des Interviews war sie seit zwei Monaten zurück.
- Serda, 23 Jahre, war für zwei Jahre in Togo; zum Zeitpunkt des Interviews lag die Maßnahme fünf Jahre zurück.
- Marcel, 25 Jahre, war für sechs Monate in Frankreich; zum Zeitpunkt des Interviews lag die Maßnahme acht Jahre zurück.
- Mattias, 25 Jahre, war für zunächst ein Jahr in Griechenland und blieb dort; zum Zeitpunkt des Interviews lag die Maßnahme sieben Jahre zurück.

Die ausgewählten Interviewees spiegeln typische Konstellationen des untersuchten Feldes<sup>639</sup>:

- Jugendliche, die an Auslandsstandprojekten teilnehmen, sind in der Regel zwischen 14 - 18 Jahre alt;
- Sie haben vorher in der Regel andere Stationen der Jugendhilfe durchlaufen. Mona war vorher in zwei Heimen und in der Psychiatrie; Serda war in zwei Heimen und dann auf Trebe; Marcel war in vielen Heimen, nach seinen Angaben ca. zwanzig, und mehrfach in der Psychiatrie.
- 78,1 % der Teilnehmer/innen an erlebnispädagogischen Maßnahmen sind männlich.
- Der Betreuerschlüssel liegt bei 30 % der Maßnahmen bei 1:1, bei 16,6 % der Fälle bei 1:2 (ein Betreuer, zwei Jugendliche).

---

<sup>639</sup> vgl. Klawe/Bräuer, 1998 b, S. 10 ff

Mona, Serda und Marcel waren mit jeweils einem Betreuer vor Ort; Matthias war mit anderen Jugendlichen und mehreren Betreuern vor Ort.

- In 72,2 % der Fälle wird die Maßnahme vom Jugendamt initiiert. Dies trifft auf alle vier Interviewees zu.
- Die Dauer der untersuchten Maßnahme staffelt sich von sechs Monaten bis zu zwei Jahren.
- Der Zeitraum seit der Rückkehr liegt zum Zeitpunkt des Interviews zwischen zwei Monaten und acht Jahren.

Damit ist ein maximales Kontrastfeld hergestellt, das den Vergleich ermöglicht zwischen der individuellen Lebenspraxis direkt nach einer Rückkehr und Jahre danach, zwischen einer sehr lebendigen und eher abgeklärten Schilderungen über die Erfahrungen vor, während und nach der Maßnahme.

## 2.2 Herstellung des Kontaktes zu den Interviewees

Die Kontaktaufnahme erfolgte in zwei Fällen durch die Vermittlung des zuständigen Jugendamtes (Marcel und Matthias), in zwei Fällen durch Vermittlung eines Trägers zur Durchführung von Auslandsstandprojekten (Mona und Serda).

## 2.3 Interview-Ort und Interview-Dauer

Die Auswahl der Interview-Orte richtete sich nach den Wünschen und Möglichkeiten der Interviewees:

Mona wurde zu Hause besucht; Serda wünschte sich einen neutralen Ort: dies wurde ein Raum in der Universität Dortmund; Marcel wünschte einen Ort in seiner Heimatstadt, jedoch nicht seine Wohnung. Dies führte zu einem Treffen im dortigen Jugendamt; Matthias wurde in einem Cafe in Athen angetroffen.

Die Interview-Dauer lag zwischen 1 ¼ Stunde (Marcel) und 2 ½ Stunden (Mona).

## 3. Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es, eine Analyse und Erklärung der Entwicklungen und Entwicklungsbedingungen der Lebenspraxis von jungen Erwachsenen zu erarbeiten, die als besonders schwierige Fälle der Jugendhilfe eingestuft wurden. Bei der Analyse kommt dem Auslandsstandprojekt, das diese jungen Menschen durchlaufen haben insofern eine zentrale Bedeutung zu, als nach Einfluss- und Veränderungsmöglichkeiten durch diese Art der sozialen Intervention gefragt wird. Doch gleichzeitig ist evident, dass die Maßnahme der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung eine soziale Bedingung ist, die den Verlauf beeinflussen kann. Damit werden gleichzeitig

Interventionsmöglichkeiten und -probleme durch Jugendämter thematisiert, die sich aus den Entwicklungsbedingungen der Jugendhelferkarriere selbst ergeben (sozusagen im Sinne eines inhaltlichen Nebenzieles).

Ziel ist es also, folgende Fragestellungen zu beantworten:

- Wie entwickelt sich die individuelle Lebenspraxis einer sogenannten "Jugendhelferkarriere" und welche sozialen und individuellen Bedingungen sind dabei von Bedeutung?
- Welchen Einfluss hat eine Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung in Form eines Auslandsstandprojektes auf den Verlauf und die Entwicklungsdynamik der Lebenspraxis von Jugendlichen mit delinquentem Verhalten?
- Welche sozialen und individuellen Bedingungen sind für die Wirksamkeit der Maßnahme von Bedeutung?
- Bei welchen Jugendlichen ist ein solches Projekt hinsichtlich der Erreichung des Zieles der Veränderung der Lebenspraxis nicht oder wenig erfolgreich?

### III. Die Interaktionseinbettung

#### 1. Zum Protokollstatus des Interviews

Die Objektive Hermeneutik betrachtet ein Interview als Protokoll einer sozialen Praxis. Welche soziale Praxis ist es aber, die im Interview protokolliert ist? Die Antwort lautet verblüffend und verwirrend zugleich: Die Praxis des Interviews selber.

Diese Schlussfolgerung hat insofern unbequeme Anteile, als gerade diese Praxis in der Regel nicht interessegenerierend ist, es sei denn die Fragestellung lautete: das Interview als Forschungsinstrument.

Darüber hinausgehend muss also die Frage beantwortet werden: Was protokolliert ein Interview über die soziale Praxis des Interviews hinaus? Die Antwort lautet: ein möglichst unverstelltes Protokoll einer sozialen Praxis *jenseits* der Interviewpraxis.

Das setzt voraus, dass die Äußerungen des Interviewees als (Sprech-) Handlungen gelesen werden. Der Interviewtext ist in diesem Sinne ein Handlungsprotokoll. Wenn also im Folgenden narrative biografische Interviews von Jugendlichen interpretiert werden, so ist das Ziel der Analyse die Rekonstruktion einer konkreten Lebenspraxis, die am Punkte X zusammenläuft mit einer ebenso konkreten Interventionspraxis und von diesem Punkte an im Zusammenhang und wechselseitigen Bezug rekonstruiert wird.

Zusammenfassend sei zu den hier genannten vorbereitenden Operationen *vor* der Textinterpretation angemerkt, dass diese dazu dienen sollen, die methodisch-analytische Trennschärfe zwischen notwendigen Systematisierungen und textinterpretatorischen Schritten herzustellen.

## 2. Die Eröffnungssituation eines Interviews

Die Rekonstruktion der Eröffnung einer sozialen Praxis bildet den explikativen Zugang zu eben dieser Praxis. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, mit der Interpretation dort anzufangen, wo auch die protokollierte Wirklichkeit eine Interaktion beginnen lässt. Gerade bei der Eröffnung schließt diese Praxis schon viele Optionen aus und konturiert dadurch besonders markant ihre Selektivität und Besonderheit.<sup>640</sup> Die forschungsstrategische Bedeutung des Beginns der Interpretation mit der protokollierten Interaktionseröffnung ist hierin begründet. Die objektiv hermeneutische Textanalyse kann die Interviewfrage daher - anders als in statistisch-subsumierenden Auswertungsverfahren üblich - nicht unberücksichtigt lassen.

Was heißt es, so und nicht anders gefragt zu haben, die Klärung dieser Frage gehört konstitutiv zur Sinnexplikation der Antwort dazu.

In diesem Sinne zielt die Interpretation der Interviewfrage auf die Rahmung, die die Frage für die ihr folgende Antwort darstellt, sie leuchtet, bildlich gesprochen, den von der Frage eröffneten Antwortenhorizont aus. Gleichwohl behält sie ihren Stellenwert als Rahmung, weshalb es keiner vollständig durchgeführten extensiven Feininterpretation bedarf. Dennoch müssen die implizit bleibenden Dimensionen erklärt werden, die latenten Sinnschichten, die die Frage enthält, offen gelegt werden.

Somit stellt die Kurzinterpretation der Interviewfrage den Anspruch, eine zwar verkürzte, aber kondensierte objektiv-hermeneutische Textanalyse zu sein.<sup>641</sup>

---

<sup>640</sup> vgl. Liebermann, 2002, S.31

<sup>641</sup> vgl. Wernet, 2000, S. 59-64

## C. Die Untersuchung

### Kapitel 7: Die Protokolle und ihre Interpretation

Noch einmal in Erinnerung gerufen ergibt sich folgender Verlauf für die Interpretation von biografisch-narrativen Interviews:

- (1) Interpretation der Objektiven Daten
- (2) Erste Fallstrukturhypothese
- (3) Kurzinterpretation des Eingangsstimulus
- (4) Sequenzanalyse des Interviews beginnend mit dem Anfang
  - Geschichten bilden, d.h. das Konstruieren von Kontexten, in denen die Äußerung angemessen erscheint.
  - Lesarten bilden, d.h. die Geschichten werden auf gemeinsame Strukturen untersucht, welche unabhängig vom Fall betrachtet werden: Eine fall-un-spezifische Textbedeutung ergibt sich.
  - Konfrontation, d.h. bedeutet, die Lesarten werden mit dem tatsächlichen Äußerungskontext konfrontiert; Kontextwissen aus vorangegangenen Sequenzen wird einbezogen.
  - Fallstruktur bilden; die Formulierung der ersten Fallstruktur muss riskant sein, sie wird im weiteren Verlauf immer weiter präzisiert, was bedeutet verifiziert oder falsifiziert.
- (5) Zweite Fallstrukturhypothese bzw. erweiterte Fallstrukturhypothese
- (6) Weitere Sequenzanalyse mit zufälligen oder auffälligen Stellen im Interview
- (7) Zusammenfassung der Fallstrukturhypothesen als Fallrekonstruktion; Struktur-generalisierung im Sinne einer Typenbildung (positiv zu bestimmende Typen oder abgrenzend im Sinne eines Nicht-Vorliegens: alternative Typen)

Nach diesem Verlaufe wird anschließend die Interpretation erfolgen. Es wird auf die Darstellung an Hand der Ordnungspunkte verzichtet, um einen fließenden Interpretationsvorgang zu ermöglichen. Aber auch im Fließtext lassen sich die Ordnungspunkte zurück verfolgen, wobei diese nie als starres Schema zu verstehen sind, sondern als gedankliche Stütze und Mahnung an den Interpreten, sich korrekt im Rahmen der Methode zu bewegen.

Der Fragestellung folgend werden die zu interpretierenden Sequenzen jeweils aus einem Segment *vor* der Intervention, also vor dem Auslandsstandprojekt, *während* des Aufenthaltes und *nach* der Intervention gewählt. Innerhalb dieser Segmente erfolgt die Auswahl der Sequenzen entweder nach dem Prinzip des Zufalls oder dem Interesse an

besonders schwierig bzw. widersprüchlich erscheinenden Passagen.

## I. Serda

### 1. Objektive Daten Serda

Die Großeltern mütterlicherseits stammen aus einem türkischen Dorf. Der Großvater, der bereits verstorben ist, war in diesem Dorf Obst- und Gemüsehändler, hatte also einen für den ländlichen Bereich typischen Beruf.

Die Großmutter ist Hausfrau. Sie lebt noch immer in demselben Dorf, dies dürfte eine typische Konstellation des bäuerlichen türkischen Landlebens abbilden.

Von den leiblichen Großeltern väterlicherseits ist nichts bekannt außer der Tatsache, dass die Großmutter gestorben ist, als Serdas Vater 12 Jahre alt war.

Daraufhin adoptiert der Pflege-Großvater den Jungen. Der Pflege-Großvater ist 1925 in einer hessischen Kleinstadt geboren und von Beruf katholischer Priester.

Damit gehört er der "Nie-wieder-Generation" an, für die nach Oevermann typisch ist, dass ihr alles verdächtig ist, was irgendwie national oder spezifisch deutsch ist. Es ist die Generation, die aus der Hinterlassenschaft der vorhergehenden Generation den Schluss gezogen hat, dass "Nie wieder" Krieg und Schuld vom deutschen Volke ausgehen dürfen, und die ihre ersten Auslandsreisen mit erheblichem Schuldgefühl sowie mit dem Gefühl antrat, sich von der vorausgehenden Generation deutlich distanzieren zu müssen aus einer tief empfundenen moralischen Not heraus, in der eigene Vorbilder fehlen.

Bei der hessischen Kreisstadt, aus welcher der Großvater stammt, handelt es sich um eine Kloster-, Dom- und Bischofsstadt. Der Ort trat im 8. Jahrhundert mit Gründung eines Benediktiner-Klosters ins Licht der Geschichte. Das Kloster entwickelte sich zum Hauptstützpunkt für die Christianisierung Mittel- und Nordhessens sowie zur vielbesuchten Wallfahrtsstätte.

Ebenfalls im 8. Jahrhundert wurde das Kloster unmittelbar dem Papst unterstellt und dadurch gegenüber anderen kirchlichen Zentren hervorgehoben. Bis heute ist es Tagungsort der deutschen Bischofskonferenz. Dieses geistige Leben hat die Stadt geprägt, in der es besonders viele Kirchen gibt, Schulen und Gymnasien unter kirchlicher Trägerschaft und die im 18. Jhd. sogar eine Universität besaß.<sup>642</sup>

Den Kern der Wirtschaft bildete das Handwerk, die Organisation in Zünften ist seit dem Anfang des 14. Jhds. bezeugt. In ihnen fanden sich neben den städtischen Handwerkskern auch solche der Vorstädte des Klosters. Es diente in erster Linie der Versorgung der Stadt und des Stifts. Darüber hinaus ist die Ausfuhr von Lein-, Wolltuch und

Leder bekannt. Im 18. Jhd. zeigten sich Anfänge von Großgewerbe: Anlage einer Woll- und Leinenspinnerei und Weberei sowie Begründung einer Fayence bzw. Porzellanmanufaktur. Seit Mitte des 19. Jhd. entwickelte sich dann Industrie (auch begünstigt durch eine verkehrstechnisch günstige Lage): Segeltuch, Emaillierwerk, Maschinenfabriken, Musikinstrumentenwerkstätten, landwirtschaftliche Maschinen, Weingroßhandel (Messwein).<sup>643</sup>

Die Industrien sind bis heute erhalten.

Die Ausbildung und Berufswahl des Pflegegroßvaters steht mithin in der Tradition seiner Heimatstadt. Dort gehört er entweder zum privilegierten Bildungsbürgertum, das es sich leisten kann, das Schulgeld für den Besuch eines Gymnasiums zu entrichten, oder er entstammt einer kinderreichen armen katholischen Familie, bei der traditionell ein Sohn den Weg des Priesteramtes einschlägt. Hierfür konnte dann ein Stipendium beantragt werden, das den besonders geeigneten und begabten Schülern gewährt wurde.

In jedem Falle schlägt der Pflegegroßvater einen seiner Herkunft typischen Weg ein.

Dieser Weg ist insofern auch generationentypisch, als er ihn als Missionar in die Türkei führt.

Die Motivation, im Ausland "Gutes" zu bewirken und damit einen Teil der Schuld der Väter zu tilgen, ist signifikant für die "Nie-Wieder-Generation". Der Wille zur christlichen Missionsarbeit im islamischen Glaubensraum widerspricht dieser Grundorientierung nicht.

Die praktische und tätige Hilfestellung des Pflegegroßvaters führt dann sogar soweit, dass er Serdas Vater im Alter von zwölf Jahren adoptiert, als dessen leibliche Mutter verstirbt.

Der Zeitpunkt der Rückkehr des Großvaters in seine Heimatstadt, bei der er den Jungen mitnimmt, ist nicht bekannt. Eine Pflegegroßmutter gibt es auf Grund der Zölibatsverpflichtung katholischer Priester nicht.

Serdas Vater wird 1957 in der Türkei als jüngstes von zehn Kindern geboren. Nähere Umstände zu seiner Kindheit und Jugend bis zum Tode seiner Mutter 1969 sind nicht bekannt.

Ebenso ist nicht bekannt, wann er mit seinem Adoptivvater zurück in dessen Heimatstadt kam.

Jedenfalls wurde er in dieser Stadt Arbeiter in den dortigen Gummiwerken, genauer in einer Reifenfabrik.

Diese Tatsache könnte – rückblickend auf den Großvater selber – die These erhärten,

---

<sup>642</sup> vgl. Harms, 1961, S.277 f

<sup>643</sup> vgl. Keyser, 1957, S. 174

dass dieser auch aus einer ärmeren Familie bzw. dem Arbeitermilieu entstammte. Entspränge er traditionell dem Bildungsbürgertum, hätte er sich wohl dafür eingesetzt, dem Adoptivsohn ebensolche und vor allem adäquate Wege zu eröffnen.

Dass er ihn in der traditionellen Industrie des Ortes arbeiten lässt, spricht eher für eine ebensolche Herkunft und demgemäß auch hinterlegte Normalitätsfolie.

Der Vater heiratet dann mit 21 Jahren seine Cousine. Dies stellt in der Türkei keine Besonderheit dar, in Deutschland schon. Nähere Umstände zu der Heirat sind aber nicht bekannt, wie etwa, ob die Braut ebenfalls in der Stadt lebt oder die Heirat eine dergestalt organisierte ist, dass das Mädchen aus der Türkei eingeflogen wird, um eine von der Familie arrangierte Verbindung einzugehen.

Jedenfalls erfolgt ein Jahr darauf die Geburt Serdas, zwei weitere Jahre später die Geburt einer Tochter. Die rasche erste Geburt könnte darauf schließen lassen, dass die Hochzeit aus Gründen einer Schwangerschaft stattfand. Dazu gibt es aber keine Angaben. Natürlich kann sie ebenso aus einem Vollzug nach der Eheschließung erfolgt sein, wobei die zweite Schwangerschaft recht zügig nach der ersten Geburt einen Indikator für ein praktiziertes Eheleben darstellt.

Die Trennung von dieser Ehefrau erfolgt 1985, also sieben Jahre nach der Eheschließung, vier Jahre nach der Geburt des zweiten Kindes. Danach heiratet der Vater wieder und bekommt vier Kinder in zweiter Ehe. Er scheint sexuell also aktiv zu sein, woraus möglicherweise geschlossen werden kann, dass ein Trennungsgrund von der ersten Frau in deren Verweigerung der sexuellen Praxis bestanden haben könnte:

Nach der Geburt des zweiten Kindes bis zur Trennung vergehen vier Jahre, in denen kein weiteres Kind geboren wird. Mit der neuen Frau hingegen kommt es sofort wieder zu einer raschen Geburtenfolge. Möglich könnte also sein, dass sich die erste Frau sexuell verweigerte oder aber zumindest keinen weiteren Kinderwunsch hatte, im Gegensatz zu ihrem Manne. Jedenfalls lebt und arbeitet der Vater im Kreise der zweiten Familie bis zum Zeitpunkt des Interviews nach wie vor in derselben Stadt in derselben Tätigkeit.

So liegt hier ein typisches Migrantenmilieu der ersten Generation vor, in dem ein junger Türke in der Industrie arbeitet, innerhalb seines Kulturkreises heiratet und eine Familie gründet, und den ersten Wohnort sowie die erste Arbeitstelle im fremden Lande nicht verlässt oder wechselt, sondern dort sesshaft wird.

Serdas Mutter wird 1966 in der Türkei geboren. Als sie ihren Cousin heiratet, ist sie demnach 12 Jahre alt. Diese Tatsache ist in der Türkei nicht so auffällig wie in Deutschland. Sie spricht aber auch in der Türkei für ein konservativ-bäuerliches Milieu, aus dem die Mutter ja auch abstammt, ebenso wie dafür, dass es sich um eine von der Familie arrangierte Hochzeit gehandelt haben mag.



Welche Rolle in diesem Arrangement der Pflegevater des Mannes spielt, bleibt völlig unklar.

Zumindest macht er in diesem Punkt insofern keinen Einfluss geltend, als er nicht "deutsche" Maßstäbe an das Ehe-Arrangement anlegt. Wie diese Tatsache motiviert ist, bleibt unklar.

Die Mutter bekommt also mit dreizehn Jahren ihr erstes Kind, mit fünfzehn Jahren das Zweite.

Nach der Trennung vom Ehemann kehrt sie zurück in die Türkei, was die Vermutung zulässt, dass sie doch von dort zum Zwecke der Eheschließung "eingeflogen" wurde. Anderenfalls hätte sie nach der Trennung auch in Deutschland bleiben können, denn dann wäre sie hier aufgewachsen, sozialisiert und hätte ev. Verwandte oder Bekannte hier.

So aber kehrt sie zurück, gilt nach Serdas Angaben dort als "entehrt", darf nicht wieder heiraten und lebt bei und auf Kosten der Familie.

Serdas Schwester wird 1981 geboren, ist also zwei Jahre jünger als er.

Nach der Trennung der Eltern bleibt sie ebenso wie Serda beim Vater und dann auch in der neu gegründeten Stieffamilie. Über ihre schulische Laufbahn ist nichts bekannt.

Im Gegensatz zu Serda arrangiert sie sich jedoch mit der Stiefmutter und lebt bis 1999 in der Familie. Ob dieses Arrangement freiwillig entsteht oder von der Schwester als Zwang angesehen und ertragen wird, bleibt unausgesprochen. Das Rollenbild türkischer Mädchen hätte ihr wohl auch keine andere Wahl eröffnet.

Wie rigide sie diesem Bild tatsächlich unterliegt, wird spätestens 1999 deutlich, als der Vater sie gegen ihren Willen in die Türkei bringt und dort verheiratet.

Sie fügt sich dieser Bestimmung, obwohl sie nach deutschem Recht in jenem Jahr volljährig wird. Nach einem Jahr bekommt sie ihr erstes Kind.

Das Verhalten des Vaters gegenüber Frauen scheint besonders rigide: Ihm dürfte klar sein, welches Leben seine erste Ehefrau nach der Scheidung in der Türkei zu leben gezwungen ist; ebenso ist die Vorgehensweise seine Tochter unter dem Vorwand, dort einen gemeinsamen "Urlaub" zu verleben, in die Türkei zu locken, um sie dann dort ohne Pass sitzen zu lassen, bemerkenswert: Beide Tatsachen sprechen dafür, dass er nach einem traditionellen männlichen türkischen Rollenmuster lebt.

Die Anteile der Einflüsse durch den deutschen Pflegevater oder andere Sozialisationsfaktoren werden nicht sichtbar.

Serda wird 1979 geboren.

Ob die Kartierung der Generationen auch auf einen türkisch-stämmigen Jungen angewandt werden kann, ist zumindest nachdenkenswert.

Serda wächst sowohl in seiner Ursprungsfamilie, als auch danach in der zweiten Ehe

seines Vaters, in einer Art ethnischen Binnenmilieu auf.

Die Rolle des deutschen Pflegegroßvaters ist auch hier unklar, bekannt ist jedoch, dass er sich an einigen Punkten "einmischt". Serdas außerfamiliäre Sozialisation findet in dem deutschen Umfeld seines Heimatortes statt.

Er ist eingebettet in den Diskurs von deutschen Jugendlichen seiner Generation. Diese gehören zur "Ich-Unternehmer-Generation", also zu jener Generation, die auf dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und sozialer Sicherheiten aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen, wie z.B. auch der Familie, herausgelöst und stärker auf sich selbst und ihr individuelles Schicksal verwiesen werden – mit allen Chancen, Widersprüchen und Risiken.

So erlebt auch Serda trotz seiner Einbettung in ein traditionelles türkisches Milieu gleichwohl die Brüchigkeit von Sicherheiten: Die Ehe seiner Eltern scheitert, als er sechs Jahre alt ist, seine Mutter kehrt zurück in die Türkei, und er bleibt bei seinem Vater und dessen zweiten Frau.

In der Türkei wäre im bäuerlichen Milieu im Jahre 1985 eine solche Erosion nicht vorgekommen.

Wenn sich die Eltern nicht mehr verstanden hätten, hätte für den Vater die Möglichkeit bestanden, eine Zweitfrau zu nehmen. Die erste Frau hätte so ihr Gesicht gewahrt, und die Familie wäre nicht auseinandergefallen.

Die Einwirkung der "riskanten Freiheiten" in Deutschland auch auf das Leben von Nicht-Deutschen wird an diesem Punkte sehr deutlich: Die Ehe wird geschieden, wie in Deutschland zu jenem Zeitpunkt jede fünfte Ehe, die Familie zerfällt.

Serda erlebt die Fragilität von bis dahin sicher erscheinenden Verhältnissen also sowohl innerfamiliär als auch gesellschaftlich mit und kann damit als Kind seiner Generationenkohorte bezeichnet werden.

Über seine schulische Laufbahn ist explizit nichts bekannt. Bestimmend für die lebensalterliche Passage des Schuleintritts und anschließende Schulzeit ist nicht die Institution der Schule, sondern die Erfahrungen in der neu gegründeten Stieffamilie. Diese sind bestimmt von körperlicher und seelischer Gewalt seitens der Stiefmutter, insbesondere, nachdem diese noch eigene Kinder bekommt.

Es kommt zu einem Wechsel der Aufenthaltsorte: Die Schwester des Pflegegroßvaters wird eingeschaltet, um den Jungen bei sich aufzunehmen.

Nach der Rückkehr in den väterlichen Haushalt beginnt Serda sich – zunehmend seiner körperlichen Kraft bewusst – zu wehren und schließlich seinerseits gegen die Stiefmutter gewalttätig zu werden.

Nun beginnt seine Jugendhelferkarriere, die sich aus Aufhalten in Jugendschutzstellen und Heimwohngruppen, häufigem Entweichen, schließlich dem Leben auf der

Strasse unter Einsatz krimineller Delikte zusammensetzt.

Es ist von organisiertem Bamentum zu sprechen ebenso wie von Alkohol- und Drogenmissbrauch. Es ist von völliger Entwurzelung zu sprechen.

### **Erste Fallstrukturhypothese**

Die soziale Prognose für Serda ist schlecht. Innerhalb der Familie ist kein Mensch auszumachen, der in diesen Prozess eingreift oder ihn umsteuert. Der Versuch der Großtante scheint gescheitert zu sein. Die Rolle des Pflegegroßvaters ist diffus. Seine Mutter lebt in der Türkei und damit außerhalb seiner Welt: Sein Vater stellt sich uneingeschränkt hinter seine neue Familie. Es scheint Niemanden zu geben, der korrigierend eingreifen könnte, bzw. sich des Jungen annimmt.

Es ist kein Gegenpol zum Abgleiten in die Delinquenz zu entdecken.

## **2. Sequenzanalyse**

### **Die Interpretation des Eingangsstimulus<sup>644</sup>**

*I: Hallo, Serda, ich freue mich, dass unser Treffen stattfindet.*

"Das klingt danach, als sei es ein Telefoninterview. Wieso man darauf kommt? Ganz einfach, weil man sich wundert, dass das noch in die Tonbandaufnahme hereingesprochen wird, denn normalerweise würde man das vorher sprechen, wenn man sich trifft und der Rekorder noch nicht eingeschaltet ist. Und deswegen komme ich auf den Eindruck, es ist ein Telefoninterview, weil beim Telefoninterview würde der Beginn der Aufnahme mit dem Beginn des Kommunikationskontaktes zusammenfallen. Es wirkt wie am Telefon, weil hier die Begrüßung und die Eröffnung, die eigentlich außerhalb, also vor dem Drücken des Kassettenrekorderknopfes normalerweise stattfindet, hier in die Tonbandaufnahme herein gesprochen wird. Also, das klingt inszenatorisch, das soll auf der Tonbandaufnahme noch drauf sein. Von der sprachlichen Struktur passt das eher in eine Interventionspraxis, in der gewissermaßen der Interviewer zum Intervenieren angehalten ist, durch Gesetzeslage oder ähnliches. Für ein Forschungsinterview, ich meine damit für Leute, die Interviews nur aus der Grundlagenforschung kennen, habe ich noch nie erlebt, dass einer sagt, ich freue mich, dass unser Treffen stattfindet. Man würde sich bedanken, dass der Interviewee sich zur Verfügung gestellt hat, obwohl auch meistens das alles vor der Tonbandaufnahme stattfindet und auf der Tonbandaufnahme selber nicht gesagt wird. Aber hier: Ich freue mich, dass unser Treffen

---

<sup>644</sup> Die folgende Interpretation meines eigenen Eingangsstimulus habe ich sozusagen "fremd" vornehmen lassen. Es war für mich besonders aufschlussreich diese Eröffnung einer Gruppendiskussion unter Leitung von U. Oevermann zur Interpretation zu überlassen, und die erfolgte Analyse abzugleichen mit den Inhalten, die dem Stimulus tatsächlich zu Grunde lagen. Im Folgenden wird daher die Interpretation vollständig zitiert. Es handelt sich um die Transkription einer Bandaufzeichnung aus dem Sommerkurs 2002. Meine Einlassungen zu den Interpretationen sind unter dem Stichwort "Exkurs" jeweils eingefügt.

stattfindet, hat einen gewissen Betreuungsgestus im Hinblick auf den Interviewee, dem man gewissermaßen sowohl die Angst oder die Scheu vor dem Termin nehmen will, als auch, indem man ausdrückt, dass man sich gerne um ihn kümmert. Und diese Haltung, sich gerne um ihn kümmert, aus der heraus gesagt wird, ich freu mich, dass unser Treffen stattfindet, präsupponiert ja, dass das Zustandekommen des Treffens nicht selbstverständlich ist und gefährdet war. Und das würde ein Forscher nicht sagen, sondern er würde sich eher bedanken, ich bedanke mich, dass Sie Zeit für mich haben und nicht ich freu mich, dass unser Treffen stattfindet, weil die Freude, dass unser Treffen stattfindet, passt eigentlich nur zu dem Gestus, dass man für den anderen auch etwas tun will und tun muss, und das ist ein Betreuungsgestus, das würde ein Forscher nicht sagen. Also, wenn Sie jetzt sagen, dass Sie aus dem Feld kommen, reicht das schon, das erklärt das schon. Also diese beiden Momente, dass es nicht einfach war, dass es gefährdet war, dass es aber notwendig war, dass es endlich stattfindet, das ist also ein Betreuungsgestus.<sup>645</sup>

*Exkurs: Sehr aufschlussreich ist, dass bereits in der Interpretation der Begrüßungsformel ein den Tatsachen entsprechender Umstand deutlich wird: Die Interviewerin hat zehn Jahre im Feld der Jugend- und Sozialhilfe gearbeitet. Daher rührt ganz offensichtlich der von Oevermann identifizierte und definierte "Betreuungsgestus". In der Tat war auch das Zustandekommen eines jeden Interviewtermins gefährdet, was hier offensichtlich Eingang in die verbale Explikation findet. Ebenso waren die Interviews aus Sicht der Interviewerin notwendig.*

"Jetzt wird das Thema eröffnet, und das klingt sehr bestimmt, das passt noch immer zum Betreuungsgestus:

*I: Du hast im Vorfeld schon gehört, worum es geht in diesem Interview...*

Also, Dir ist es klar, worum es geht, das ist mit einem Forschungsinterview durchaus vereinbar, "worum es geht in diesem Interview", aber es hat noch diesen Gestus.

*I: Ich interessiere mich sehr stark für junge Menschen, die diese sogenannten Auslandsstandprojekte durchlaufen haben, und arbeite...*

Das ist schon hier Herstellung einer unmittelbaren Praxis und nicht erzähl mir mal, das ist also in beiden Fällen schon weg vom narrativen Interview hier.

*I: ... über mögliche Wirkungen, die diese Projekte auf die Lebenswege von jungen Menschen haben...*

Also, eine klare Explikation der Thematik, der Forschungsfrage, jetzt ist es ein klares Forschungsprojekt, mit der Erläuterung des Themas, jetzt ist die ganze Betreuung weg. Jetzt wird die Fragestellung erläutert:

*I: ... und Du gehörst eben genau zu dieser Gruppe von jungen Menschen...*

---

<sup>645</sup> Oevermann, Transkript Sommerkurs 2002

Vollkommen klar.

*I: ... mir nicht nur Deine Erlebnisse während deines Aufenthaltes zu schildern...*

Kunstvoll wird hier das Wort "erzählen" vermieden. Ich finde schildern viel besser als erzählen, weil schildern hat ja auch sehr viel mit "Bild" zu tun, also im Holländischen heißen ja auch heute noch Bilder "Skilder", also schildern, das heißt ja, ein Bild machen.

*I: ...oder dieses Jahr möglicherweise zu schildern, sondern eigentlich Deine Lebensgeschichte zu erzählen, von Anfang an...*

Jetzt ist es interessant, jetzt kommt der Stimulus doch für ein narratives Interview, aber eingebettet in eine ganz andere Gesprächsform. Ich finde das in Ordnung, weil in dieses lebendige Gespräch eingebettet, das eröffnet wird, soll diese Erzählung also.

*I: ...bis zum heutigen Tag, und da wird ja sicherlich dieses Auslandsjahr auch an einer Stelle auftauchen und eine besondere Bedeutung haben...*

Der Stimulus ist an dieser Stelle etwas problematisch, weil zwei Dinge kollidieren: Dass man den Erlebniswert des Aufenthaltes schildert, ist eine Aufforderung, und diese Aufforderung geht von der Aktualität aus und würde sich dann ausweiten zu der Vergangenheit später. Jetzt kommt: Die Geschichte erzählen von Anfang an, das ist ein vollkommen anderer Duktus, nämlich historisch von der Geburt an zu erzählen und darin eingebettet dann den Aufenthalt. Das ist eine gegenläufige Aufforderung und die kollidiert jetzt. Da würde ich jetzt vermuten, dass der Befragte, wenn er gut zugehört hat, in die Irritation gerät. Er muss jetzt entscheiden, wie mach ich das jetzt, von Anfang an, und für sie als Interviewer, für Ihren Interviewzweck, wäre die erste Aufforderung, den Aufenthalt zu schildern, damit anzufangen und dann zu erweitern, günstiger, als das ganze Leben erst zu erzählen, würde ich sagen, weil, wenn Ihre Fragestellung die ist, dass Sie die Wirkung des Erlebnisses haben wollen, dann muss man das als Erstes klar haben, das ist auch das, was aktuell den Befragten beschäftigt, und dann kann man daran anschließen, jetzt sag mir aber doch mal, wie ist denn das gekommen und so weiter, dann kann man das später dranhängen in Ergänzung, aber es ist eine ganz andere Pragmatik, ein Leben zu erzählen, und dann die Gegenwärtigkeit dieses Aufenthaltes als Teil davon, weil man da den Erzähler überfordert. Er spürt ja schon daraus, er soll eine Selbsterklärung abgeben, und da finde ich es erst mal einfacher, wenn man sagt, erzähl mal, wie geht's Dir denn, was hast Du denn erlebt. Gut, aber ich meine, was sehr gut ist an der Eröffnung ist, dass die Fragestellung sehr explizit gemacht wird.<sup>646</sup>

*Exkurs: Auch diese Interpretation ist sehr treffsicher: Die Interviewerin will ein narratives Interview führen. Ihr ist aber das Ausmaß ihres Anliegens bewusst. Das narrative biografische Interview stellt zwischen Interviewer und Interviewee eine Beziehung her, die die ursprüngliche wissenschaftliche Distanziertheit, den von Oevermann eingangs*

---

<sup>646</sup> Overmann, ebenda

erwähnten Forschungs- und Forscherhabitus, sprengt, und fast ein therapeutisches Verhältnis zwischen Interviewer und Interviewee begründet. Nicht zuletzt hierin begründet liegen Kritikpunkte aus ethischer und moralischer Sicht an der Legitimation dieser Forschungspraxis. Die auf beiden Seiten empfundene "Katerstimmung" nach der in der Regel zweistündigen Erzählung einer Lebensgeschichte durch den Interviewee ist ein sicheres Indiz für die "Grenzwertigkeit" der Vorgehensweise. Aber gerade aus der Intensität der Erzählpraxis generiert auch die hohe Dichte der Informationen und Aussagen, die einer solchen Erzählung ihren Stellenwert gibt. Die Interviewerin weiß in der Eröffnungsphase um das Ausmaß ihres Anliegens. Daher bemüht sie sich deutlich um eine klare Explikation des Hintergrundes der Fragestellung. Diese soll sozusagen das Ausmaß der Anmaßung "abfedern".

Gleichzeitig wird dem Interviewee eine Option eröffnet: Du kannst Dein Auslandsjahr schildern, aber möglicherweise gelingt dies besser in einer biografischen Einbindung. Interessant wird im Verlaufe der Interviews auch sein, welchen Stimulus der Interviewee aufgreift. Da dies sehr unterschiedlich gehandhabt werden wird, kommt natürlich dem jeweils gewählten Anfangspunkt eine besondere Bedeutung in der Interpretation zu.

Überdies liegen dem biografisch-narrativen Stimulus zwei Annahmen zu Grunde: Erstens die Möglichkeit für den Interviewee eine Geschichte zu erzählen, von der er annimmt, dass sie eine geschlossene Gestalt bilden kann, ihn dadurch auch in einen sinnstrukturierten Erzählfluss gelangen zu lassen. Zweitens die Vorkenntnis darüber, dass ein Auslandsstandprojekt auch immer eine Vorgeschichte hat. Bevor diese Maßnahme ergriffen wird, gibt es eine Historie dazu. Diese aus Sicht der betroffenen Individuen zusammenhängend zu erfahren bildete ein Erkenntnisinteresse der Fragestellung.

*I: Du hast genug Zeit zum Reden, also Du musst Dich überhaupt nicht eingeschränkt fühlen und Du bestimmst, was Du sagst, wie lange Du es sagst und ich unterbreche Dich nicht...*

"Das ist jetzt wieder das narrative Interview, ich finde, das sind Dinge, die braucht man nicht zu sagen, weil da der Mechanismus gilt: schlafende Hunde wecken. Oder: Qui s'excuse s'accuse. Was man dort auffordert ist eigentlich so selbstverständlich, dass man es nicht zu sagen bräuchte, so dass immer die Gefahr besteht, wenn man es denn sagt, dass man eine ungewollte Drohung aufbaut, ja, man könnte daran denken, irgendwo noch Folterinstrumente in der Hinterhand zu haben, die schon mal so ganz subkutan eingeführt werden, das ist immer die Gefahr dabei, wenn man etwas explizit macht, was eigentlich selbstverständlich ist. Da muss man immer denken: Aha, was kommt denn jetzt noch, also, ich würde dann sofort misstrauisch werden, wenn mir einer Selbstverständliches zubilligen würde, der führt was im Schilde, bewusst oder

unbewusst.<sup>647</sup>

*Exkurs: Die Interpretation ist nachvollziehbar. Intentional liegt diesen Äußerungen zu Grunde, dass die Interviewees sich zeitlich nicht eingeschränkt fühlen sollen. Da die Interviews ca. zwei Stunden dauern, ist dies nicht unbedingt selbstverständlich, zumal die Interviewees bei Verabredung des Termins von einer deutlich kürzeren Zeit ausgehen. Sie unterschätzen in dem Falle ihren eigenen Erzählfluss. In vorangegangenen Interviews entstand so zuweilen nach einer Stunde die Frage: Haben wir überhaupt noch Zeit?*

*Zum anderen scheint der Interviewerin explikationsbedürftig, dass sie nicht mit Zwischenfragen oder Repliken auf Erzähltes reagieren wird. Auch dieses für narrative Interviews typische schweigende Zuhören des Interviewers wurde in vorangegangenen Interviews dann und wann als irritierend empfunden. So hält die Interviewerin ihre Ausführungen nicht für selbstverständlich, unterstellt aber auch den Interviewees, dass sie in der Technik des narrativen Interviews keine Routine haben (was meistens der Fall ist) und will "vorbeugend" wirken. Insofern käme hier der Betreuungsgestus der ersten Sätze wieder zum Ausdruck.*

Serda beginnt in Zeile 16 wie folgt:

(16-18) *Ehm (räuspert sich), nun ja, das fing.. Ich fang mal von ganz vorne an, also meine Mu. Eltern haben geheiratet, da war meine Mutter war dreizehn. Da fing schon mal Problem an.*

Auf die Parallelaufforderung im Eingangsstimulus, einerseits das Auslandsjahr, aber auch sein Leben zu schildern, reagiert auch Serda mit einer kurzen Phase des Nachdenkens, ausgedrückt durch *ehm* und ein zeitgewinnendes Räuspern. Mit *nun ja, das fing...* scheint er zunächst die Schilderung des Auslandsaufenthaltes einleiten zu wollen, macht dann jedoch noch einmal eine kurze Pause und entschließt sich auf den autobiografischen Erzählstimulus einzusteigen, eingeleitet mit den Worten *ich fang mal ganz von vorne an*. Er beginnt dann, sehr folgerichtig, bei seiner Abstammung, wobei er zunächst bei seiner Mutter ansetzt, dies aber unterbricht und korrigiert durch *meine Eltern haben geheiratet*, dann aber den Hauptaugenmerk doch wieder auf seine Mutter legt, also die Unterbrechung wieder aufnimmt mit *da war meine Mutter war dreizehn*. Mit diesem Anschluss wird deutlich, warum Serda ursprünglich die Erzählung mit seiner Mutter beginnen lassen wollte, denn dass diese erst dreizehn Jahre alt war, als sie heiratete, ist ein auffälliges Datum. Und zumindest in Deutschland nicht nur ungewöhnlich, sondern rechtlich unmöglich. *Da fing schon mal Problem an* ist demnach auch Serdas Einlassung auf diese Tatsache. Er bezeichnet diesen Umstand als problematisch, woraus abzuleiten ist, dass er ihn sozusagen durch eine deutsche – zumindest

---

<sup>647</sup> Oevermann, ebenda

aber nicht türkische – Brille betrachtet oder zumindest die Problematik darin erkennt, dass die beiden Kulturen hier deutlich auseinanderklaffen und ein Zusammentreffen der Kulturen über eine solch breite Kluft problematisch werden kann. Es fehlt in diesem Satz der Artikel vor *Problem*. Serda spricht eigentlich ein korrektes Deutsch, dennoch könnte das Fehlen des Artikels seiner Herkunft geschuldet sein.

(18-21) *Mit vierzehn hat sie mich bekommen (schluckt) und ähm... mit ähhh... mit sechzehn bekam sie meine Schwester und ich glaub´. dadurch, dass meine Mutter so jung war, gab´s dann natürlich gleich auch von Anfang an Probleme durch meine Eltern.*

Die Mutter bekommt also in für deutsche Verhältnisse unglaublich jungen Jahren recht schnell zwei Kinder. Serda schluckt schwer beim Aussprechen dieser Fakten und kommt leicht ins Stottern. Die Angaben im Interview divergieren leicht gegenüber denen der objektiven Daten, nämlich um genau ein Jahr.

Diese Abweichung ist als nicht gravierend anzusehen und kann einer Nachlässigkeit oder Unkonzentriertheit entstammen. Sie verändert aber keinesfalls grundlegend die Fakten. Serda hat sich selbst Gedanken zu der Verbindung seiner Eltern und den Geburten in so jungem Alter der Mutter gemacht, er glaubt nämlich, dass dadurch, dass seine Mutter so jung war, *gab´s dann natürlich gleich auch von Anfang an Probleme durch meine Eltern.*

Für Serda ist es selbstverständlich, dass diese nach türkischen Traditionen geschlossene Ehe – in Deutschland gelebt – Probleme erzeugt oder auf Probleme stößt.

Interessant ist die Formulierung *Probleme durch meine Eltern*. Diese Aussage beinhaltet, dass die Eltern die Problemerzeuger waren und nicht die Opfer von Problemen. Dann nämlich hätte die Äußerung lauten müssen "gab´s gleich von Anfang Probleme für meine Eltern." Hier aber ist ausgedrückt, dass *durch* die Eltern Probleme entstanden, was bei pragmatischer Betrachtung nachvollziehbar ist: Ein sehr junges Paar, das Mädchen fast ein Kind, gerade pubertierend, dazu noch Cousin und Cousine, gründet bereits eine Familie. Dies mag dann doch in einer Stadt wie der Heimatstadt Serdas Befremden, ja Abneigung bis Abwehr, hervorgerufen haben. Wenn wir davon ausgehen, dass Serdas Mutter nicht in Deutschland aufgewachsen ist, sondern eigens für diese Verbindung geholt wurde aus ihrem Heimatdorf, wird auch anzunehmen sein, dass sie sich in Deutschland nicht verständigen konnte, ihr mithin alles fremd war.

Interessant ist, dass Serda die Problemlage wiederum aus dem Blickwinkel des Deutschen begutachtet, denn für diese entstehen Probleme durch das Fremde. Aus türkischer Sicht entstünden Probleme für die Türken durch die Sichtweise der Deutschen auf sie.

(21-25) *Ge genau weiß ich´s nich warum, aber (schluckt) es gab da halt Probleme und*



*dann haben sie sich scheiden lassen, ne? Und eh, ich lebte erst ´ne Zeit lang bei meiner Mutter.. und dann.. bei meinem Vater, und der hat dann. neu geheiratet.. wieder eine aus der Türkei und ähm.. sind alles Verwandte (lacht), Cousine von ihm...*

Am Anfang dieser Sequenz gerät Serda wieder ins Stottern; er weiß nicht, warum die Probleme waren, er schluckt wieder tief, *es gab da halt Probleme*. Ob er die Probleme ahnt, sich Gedanken darüber gemacht hat, diese aber nicht äußern will, ist hier unerheblich. Er expliziert jedenfalls, dass er es nicht weiß, dass sie *halt* also "einfach so", "selbstverständlich" da waren. Die Folge daraus ist die Scheidung der Eltern. Daraufhin lebt er *´ne Zeit lang* bei der Mutter. Dies ist eine unbestimmte Zeitangabe. Nach landläufiger Auffassung keine wirklich lange Zeit, dann würde man sagen, "ich lebte lange Zeit dort." Aber auch keine kurze Episode, denn diese würde expliziert "ich lebte kurze Zeit dort." *Ne Zeit lang* ist so ein Zwischending, sagen wir bis zu einem Jahr. Aus der Sicht eines sechsjährigen Kindes, das er damals war, wäre alles darüber hinaus schon "lang".

Dann zieht er um zum Vater, der wieder heiratet und zwar *wieder eine aus der Türkei*.

Diese Aussage klingt nun wieder nicht so, als ob ein junger Türke sie macht. Der hier vertretene Standpunkt ist wieder der eines Deutschen. *Wieder eine* hat sogar einen geringschätzenden Klang durch das fehlende Substantiv im Anschluss, das z.B. "Frau" hätte sein können, "wieder eine Frau aus der Türkei."

"Wieder eine" kommt in anderen Kontexten vor, z.B.:

- Was ist denn das für Eine?
- Schon wieder so Eine!

In beiden Beispielen wird "die Eine" mit Skepsis, Geringschätzung und/oder Ablehnung/Abgrenzung zur Kenntnis genommen.

*Aus der Türkei* ist sprachlich korrekt, denn der Standpunkt räumlich betrachtet, von dem aus gesprochen wird, ist nicht die Türkei, sondern Deutschland.

Hätte die Erklärung "wieder eine Frau aus der Türkei" gelautet, wäre nicht der Eindruck der geringschätzenden Abgrenzung entstanden, sondern es hätte sich um eine wohlgeformte Darstellung gehandelt. Im Zusammenhang mit *wieder eine* gerät jedoch auch *aus der Türkei* mit in den Sog der Abwertung und verdichtet sich zu einem einzigen negativen Vorzeichen. *...und ähm... sind alles Verwandte (lacht), Cousine von ihm* soll jetzt erklären, wieso die Wahl immer auf *so eine aus der Türkei* fällt: In türkischen Familien ist die Heirat zwischen Cousins und Cousinen üblich. Da der Vater ohne seine Familie nach Deutschland gekommen ist, muss er sich, vorausgesetzt er will ein verwandtes türkisches Mädchen heiraten, in seinem Herkunftsland umschaun. Und das scheint der Fall zu sein. Er lacht (25), nachdem er diese Erklärung abgegeben hat,

ein Lachen in dem Sinne des in Zeile 22 explizierten *halt*, es ist halt so. Leicht belustigt, sich möglicherweise darüber mokierend, aber auch erklärend. Danach entsteht eine Pause, in der Serda wohl auf eine Reaktion von Seiten der I. wartet. Diese sagt zustimmend *Mhm*.

(27) *Meine Mutter is' eigentlich auch seine Cousine* fügt Serda daraufhin erklärend hinzu, womit er also ausdrückt, dass ursprünglich seine Mutter aus eben diesem Grund auch gewählt wurde.

Auf das *ja* der I. sieht er sich jedoch noch zu einer weiteren Erklärung gezwungen:

(29) *Die haben halt die türkische Tradition da, na ja, ...* Damit ist explizite noch einmal erklärt, dass es sich um keine individuelle Verhaltensweise seines Vaters handelt, sondern um eine *türkische Tradition*. Er rahmt diese Aussage mit dem schicksalsergebenen *halt* und einem geduldigen *na ja*, was soviel aussagt wie: Was willst Du machen, es ist eben so.

(29-31) *...und irgendwann hat die Frau auch mal Kinder bekommen na und da fingen die Probleme an, ne, die richtigen Probleme für mich...*

In dieser Sequenz knüpft Serda jetzt an die Frage nach dem Auslandsaufenthalt an. Er schlägt hier den erzählerischen Bogen von der relativ kurzen Darstellung seiner Abstammung zu dem Zeitpunkt, ab dem das Leben für ihn beginnt problematisch zu werden. Dieser Punkt ist in der Retrospektive klar markiert: Es ist der Zeitpunkt ab der Geburt eigener Kinder seiner Stiefmutter.

*Da fingen Probleme an*, und zwar *richtige Probleme*, also nicht nur kleine Problemchen, die es möglicherweise auch schon vorher im Zusammenleben gab, und über die man hinwegsehen konnte, sondern richtige *für mich*. Für mich ist als stark betont markiert. Damit ist hier gesagt, dass Serda diese Probleme hat, dass sie sich für ihn stellen, für den Vater und die Stiefmutter vielleicht nicht, für ihn aber auf jeden Fall und vehement.

Auf das bestätigende *Ja* (32) der I. fragt er noch einmal bestätigend

(33/34) *...ne? und für meine Schwester... Öhhphhhh, wir waren nich ihre eigenen Kinder, deswegen wurden wir auch. ehh sehr schlecht behandelt, ne?*

Es handelt sich also nicht nur um sein Problem, seine Schwester ist ebenso betroffen, weil sie beide nicht die leiblichen Kinder der Stiefmutter sind. Der Unterschied in der Behandlung kann eben erst auftauchen, wenn eigene und angenommene Kinder unterschieden werden können, vorher konnte er nicht evident werden.

(34-37) *Fing ja erst an ehh, ja, keine Süßigkeiten für uns sondern nur für ihre eigenen Kinder, und wenn wir uns was genommen haben, da haben wir nich Ärger bekommen, sondern richtige Schläge, ne, für grundlose Sachen...*

Serda beginnt zu schildern, worin die schlechte Behandlung bestand, er beschreibt eine

beispielhafte Situation. Hierbei soll eine Chronologie der Ereignisse aufgebaut werden, die mit einem markierten Anfang gekennzeichnet wird: *Fing ja erst an*. Dies entspricht einer umgangssprachlich üblichen Redewendung wie: "Und das war erst der Anfang", was präsupponiert, dass alles noch schlimmer kommen kann bzw. tatsächlich kommt. Das Adverb *erst* drückt in diesem Falle aus, dass der genannte Sachverhalt durch einen bestimmten anderen Sachverhalt noch erheblich übertroffen werden wird.

Der hier zuerst genannte Sachverhalt besteht darin, dass Serda und seine Schwester keine Süßigkeiten bekommen, sondern nur die eigenen Kinder.

Aus Sicht eines Kindes ist dies durchaus ein gravierender Tatbestand. Es gibt im Volksmund eine in ihrer "Blumigkeit" sehr treffende Formulierung für die Situation, dass ein Kind etwas bekommt und ein anderes nicht, nämlich: "Gib doch dem anderem Kind etwas ab, es blutet ihm ja sonst das Herz!" Diese Formulierung spiegelt sehr empathisch wider, wie das Kind, das nichts bekommt, empfinden mag. Dass Serda sich als Erwachsener noch an diese Situation erinnert und sie expliziert, zeigt die Gewichtung, die auch er als Kind der Situation beigemessen haben wird.

(36/37) *und wenn wir uns was genommen haben, da haben wir nicht Ärger bekommen sondern richtige Schläge*

Offensichtlich haben Serda und seine Schwester so auf diese "Ungerechtigkeit" reagiert, dass sie sich einfach etwas genommen haben, von dem sie wohl meinten, dass es ihnen auch zusteht, das ihnen möglicherweise vorher (also bevor es die eigenen Kinder gab) auch zugestanden worden ist.

Die Reaktion der Stiefmutter wiederum darauf ist nicht *Ärger* sondern *richtige Schläge*. "Ärger" besonders betont, worin zum Ausdruck kommt, dass Ärger ihrerseits eine erwartbare Reaktion gewesen wäre, die die beiden Kinder in Kauf genommen hätten. Die tatsächlich gezeigte Reaktion übertraf aber die zu Erwartende: Es gab richtige Schläge.

Somit hat das in Zeile 34 gesetzte *erst* bereits die erste Übertreffung eines zu erwartenden Sachverhalts erfahren.

(37) Es gab richtige Schläge für *grundlose Sachen*. Hier wird noch einmal die Willkür der Gesamthandlung zusammengefasst: Bereits der Anlass, der die Reaktion herbeiführt, ist dem Grunde nach *grundlos*. Es gibt keine rationale Begründung dafür, dass die einen Kinder Süßigkeiten bekommen und die anderen nicht, denn die Unterscheidung in "eigene" und "nicht-eigene" Kinder ist – außer im Märchen, in denen Stiefmütter so handeln – nicht hinnehmbar.

Dass die Kinder sich dennoch etwas nehmen, ist in ihren eigenen Augen daher rich-

tig<sup>648</sup>, und die Reaktion der Stiefmutter ein weiteres Mal grundlos.

Serda macht eine kleine Pause, die die I. mit einem zustimmendem Mhm (38) füllt, um dann fortzufahren.

(39/40) *Ne? Für ganz grundlose Sachen Schläge bekommen, so dass wir am Kopf geblutet haben und so und was weiß ich...*

Er wiederholt also noch einmal mit um Bestätigung bittendem *Ne?* die ungeheure Tatsache. Und steigert sie dann ein weiteres Mal, denn die Schläge sind so stark, *dass wir am Kopf geblutet haben*.

Damit werden die Schläge noch weiter expliziert. Man hätte vielleicht annehmen können, dass es sich um "leichte Klapse auf den Hinterkopf" handelt, die, wie der Volksmund ausdrückt "noch Keinem geschadet haben".

Die hier beschriebenen Schläge zielen auf den Kopf, und zwar so stark, dass dieser blutet. Es lassen sich Schläge ins Gesicht vorstellen, bei denen die Nase anfängt zu bluten, oder die Lippen oder Mundwinkel. Sollten es Schläge auf den Hinterkopf sein, so fängt dieser normalerweise nicht so schnell an zu bluten, zumindest nicht nach Schlägen mit der flachen Hand. Denn sie treffen, im Gegensatz zu den empfindlichen und gut durchbluteten Schleimhäuten im Gesichtsbereich dort auf Knochenmasse. Denkbar ist aber z.B., dass durch das Tragen von Ringen auch dort Fissuren entstehen können, die zu Blutungen führen. Traditionelle türkische Frauen tragen viel Schmuck, so dass diese Möglichkeit denkbar wäre.

In jedem Falle ist das Auftreten von Blutungen aber ein Indikator dafür, dass es sich nicht nur um leichte Schläge oder "Klapse" gehandelt haben kann, sondern dass eine bestimmte Heftigkeit dahinter gesteckt haben muss.

Diese Äußerung wird vollendet mit *und so und was weiß ich* (40), wodurch markiert wird, dass es wohl verschiedene Variationen dieser Schläge gab, die hier nicht im Einzelnen jeweils aufgeführt werden sollen.

(40-42) *Ja und ehmm.. irgendwann fing ich an zur Schule zu gehen, und da hat die Lehrerin irgendwann gemerkt, der ich hab' ehmmm.. Verletzungen im Gesicht, ne?*

An Hand dieser Aussage lässt sich der Zeitraum bzw. das Alter der Kinder, in dem diese Gegebenheiten stattfanden, näher eingrenzen: Offensichtlich gab es die Schläge für die Kinder bereits vor dem Schuleintritt Serdas, d.h. bevor er sechs Jahre als war,

---

<sup>648</sup> Die Frage, warum Kinder gehorchen, wurde bereits 1912 vor Freuds Theorie vom Über-Ich von Ferenczi gestellt. Er bemerkte, dass Kinder nicht Jedem gehorchen. Schließlich definierte er Gehorsam als die Verinnerlichung von elterlichen Geboten, die mit den privilegierten affektiven Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern zu erklären ist. Diese Beziehungen bestehen aus einer Mischung von Liebe und Furcht.

Diese Mischung bezeichnet Bovet später als "Achtung". Sie sorgt dafür, dass eine Verhaltensregel als Gebot anerkannt wird. Zitiert in: Piaget, 1995, S.96

seine Schwester zwei Jahre jünger. Da er sagt: *Irgendwann fing ich an zur Schule zu gehen* kann der Zeitraum vorher, in dem dies stattfand, auch kein unmaßgeblicher gewesen sein, sondern muss sich über einige Zeit erstreckt haben. Wenn nun also davon auszugehen ist, dass ein fünfjähriger Junge und ein dreijähriges Mädchen dafür blutig geschlagen werden, dass sie sich Süßigkeiten nehmen, dann beinhaltet dies tatsächlich ein Maß an Unangemessenheit der Reaktion und an Grausamkeit gleichzeitig, das über "normale" Maßstäbe hinausgeht und schon getrost als sadistisch bezeichnet werden kann: Denn so kleinen Kindern – stellen wir uns bildlich vor, wie sie mit großen Augen vor Einem stehen und auch etwas abbekommen wollen von dem, was andere bekommen – nicht nur nichts zu geben, sondern sie auch noch brutal zu schlagen, verlangt einen besonderen Bewusstseinszustand. Solch kleine Kinder wecken evolutionär bedingt normalerweise noch den Schutzinstinkt der Erwachsenen.

Dass Serda aber einige Zeit vor seiner Einschulung bereits beim Vater und der Stiefmutter lebte, lässt eine aus den objektiven Daten bekannte Zeitangabe unsicher werden: Die Datierung der Trennung der Eltern auf das Jahr 1985. Denn 1985 war Serda sechs Jahre, also einschulungsreif, und lebte nach vorherigen Angaben nach der Trennung einige Zeit bei der Mutter.

Möglich wäre demnach entweder, dass das Jahr für die Trennung falsch angegeben wurde, diese bereits früher stattfand, und vielleicht die Scheidung 1985 ausgesprochen wurde, oder dass die Trennung tatsächlich 1985 stattfand, Serda eine kurze Zeit bei seiner Mutter blieb, dann zum Vater wechselte und mit sieben Jahren eingeschult wurde. Dann wäre allerdings sowohl der Zeitraum des Verbleibens bei der Mutter als auch der Zeitraum des Geschlagenwerdens vor Schuleintritt relativ kurz gewesen. In dem Empfinden eines jüngeren Kindes herrscht jedoch auch ein anderes Zeitgefühl als bei älteren Kindern oder Jugendlichen.

Möglich bleiben an dieser Stelle beide Varianten.

Ungeachtet dessen bleibt die Feststellung der Brutalität der Schläge davon unberührt.

Die Lehrerin jedenfalls bemerkt die Verletzungen.

... hat die Lehrerin irgendwann gemerkt, der ich hab´ ehmm.. Verletzungen im Gesicht (41/42).

Das *der* nach dem Komma lässt vermuten, dass der Satz zunächst lauten sollte: die Lehrerin hat gemerkt, *der* hat Verletzungen im Gesicht.

Serda kehrt dann aber zur "Ich-Form" der Erzählung zurück, welche die Betroffenheit seiner Person stärker markiert als die Wahl der 3. Person Singular, die mehr Distanz zum Geschehen gesetzt hätte.

Der Ausdruck *Verletzungen* (42) kommt leicht verzögert, nach kurzer Pause und einem zeitgewinnenden Räuspern: Offensichtlich fällt ihm nicht automatisch oder spontan im

Redefluss ein, wie er benennen soll, was die Folgen der Schläge waren.

"Verletzung" jedenfalls bezeichnet sowohl eine Wunde, die jemandem, z.B. durch Schläge beigebracht wurde, als auch eine Kränkung der Seele.<sup>649</sup> Serdas bedachte Auswahl des Begriffs lässt den Schluss zu, dass die Bedeutung auch so expliziert werden soll, in aller Ernsthaftigkeit. Er hätte sich sonst eines umgangssprachlicheren Begriffs bedienen können, z.B.: "Dann hat die Lehrerin irgendwann gemerkt, dass ich Kratzer, Macken im Gesicht hab'."

Er entschließt sich aber, einen keinesfalls verharmlosenden Ausdruck zu verwenden, sondern die offizielle Benennung dessen, was ihm zugefügt wurde: eine Verletzung.

(42-44) *Ich hab' immer gesagt, ja ich bin hingefallen, hingefallen, aber irgendwann hatte sie den Handabdruck gesehen und ich Blödmann sag' mal wieder, ja ich bin hingefallen, ne?*

Die an die Lehrerin gerichtete Erklärung, er sei hingefallen, stellt eine typische "Entschuldigung" oder Ausrede von Opfern häuslicher Gewalt dar. Sie wird sowohl von geschlagenen Frauen als auch von geschlagenen Kindern vorgebracht. Motiviert ist sie zumeist dreifach: Aus Scham darüber, ein Opfer zu sein, aus Angst vor dem Täter/der Täterin, aus vermeintlicher, aber tatsächlich so empfundener Loyalität der Familie oder häuslichen Gemeinschaft gegenüber, die man sich in Ordnung wünscht und gegenüber Außenstehenden schützt und verteidigt bzw. abgrenzt. Diese Ordnung kann intrapsychisch auch durch Verschweigen nicht kompatibler Tatsachen hergestellt werden. Alle drei Motivierungen könnten bei Serda gegeben sein.

(43) *...aber irgendwann hatte sie den Handabdruck gesehen...*

Durch diese Aussage wird noch einmal bekräftigt, dass die Schläge der Stiefmutter sehr hart gewesen sein müssen. Damit sich ein Handabdruck im Gesicht abzeichnet, muss ein überaus fester Schlag erfolgen.

Diesen Handabdruck registriert nun die Lehrerin und

(44) *...ich Blödmann sag mal wieder, ja ich bin hingefallen, ne? (lacht) räuspert sich...*

Aus der Vergangenheit betrachtet ist klar, dass die Ausrede des Hinfallens trotz so eindeutiger Beweise der tatsächlichen Provenienz der Spuren "blöde" war. Also lächerlich, töricht, kindisch.

Im Moment aber, als sie gemacht wurde, war er ein Kind und konnte die Ausgefeiltheiten von Begründungen noch nicht in Gänze überblicken. Wenn die Begründung sonst immer akzeptiert wurde, obwohl man es als Kind besser wusste, warum sollte das Muster auf einmal nicht mehr funktionieren?

Im Nachhinein veranlasst ihn das zu einem Lachen (44), aber er sammelt sich sofort

---

<sup>649</sup> vgl. Duden 10, 2002, S.985

wieder räuspernd und fährt fort.

(44/45) ...*ja und da ehh. fing das dann an, dass mit'm Jugendamt dann Kontakt kam, ne?*

Hier schließt sich der erste Bogen in Serdas Erzählung, der in Zeile 30 begonnen wurde mit den Worten ...*und da fingen die Probleme an...*

Er schilderte daraufhin die Beschaffenheit der Probleme und jetzt eine erste Konsequenz daraus: Ein Kontakt zum Jugendamt wird durch die Lehrerin hergestellt, die anscheinend sehr sorgfältig ihre Schüler im Blick hat, und diesen Schritt in Serdas Fall für angeraten hält.

Einerseits wird hier ein erster Erzählbogen geschlossen, gleichzeitig aber auch ein Neuer eröffnet, denn *fing das dann an* markiert den Neubeginn einer Phase, in der nunmehr das Jugendamt am weiteren Geschehen beteiligt sein wird. An dieser Sequenz wird deutlich, dass jedes Sequenzelement Beschließungs- und Eröffnungsfunktion zugleich hat, und dies auch im Sprechakt abgebildet ist, bzw. der Struktur des Sprechaktes entspricht.

(45) ...*dass mit'm Jugendamt dann Kontakt kam, ne?*

Diese Aussage ist unpersönlich gehalten. Es ist ja ganz offensichtlich, dass die Lehrerin den Kontakt zum Jugendamt gesucht hat, um den Fall des Jungen zu beraten. Doch weder sie wird in der Aussage als Handelnde benannt, noch die Stiefmutter, der Vater oder das Jugendamt. Das Subjekt in dieser Satzkonstruktion ist der "Kontakt", und dieser selbst noch ohne bestimmten Artikel gesetzt.

Hier wird also deutlich *kein* Verantwortlicher benannt für das weitere Geschehen. Sieht Serda sich selbst als den Auslöser, weil er als "Blödmann" eine zu simple Ausrede im Hinblick auf die Eindeutigkeit der Spuren benutzt?

Dies entspräche der kindlichen Sichtweise, die Schuld für Vorfälle in der Familie bei sich zu suchen. Kinder schreiben sich z.B. oftmals die Schuld am Scheitern der Ehe der Eltern zu, weil sie vielleicht nicht brav genug waren und damit einen Elternteil vergrault haben. In dieser Vision kommt sowohl die kindliche Ohnmacht als auch das kindliche Allmachtsgefühl zum Ausdruck, eine Ambivalenz, die zur Familienpraxis gehört: Gerade die schwachen und schwächsten Mitglieder einer Familie können durch ihre Schwäche große Macht ausüben. Man vergegenwärtige sich das Schreien des Säuglings, der damit trotz real gegebener Schwachheit die Familie beherrscht.

So wäre Serdas Einnehmen eines solchen Blickwinkels nicht ungewöhnlich, auch wenn realiter natürlich die Schläge der Stiefmutter Auslöser für ein Eingreifen des Jugendamtes sind, und nicht seine ungeeigneten Ausflüchte dazu. Das Vermeiden der Benennung eines handelnden Subjekts in dieser Sequenz spiegelt diese Sichtweise wider. Serda vermutet sich selbst als den Auslöser dessen, was ab da folgenschwer das

Leben der Familie beeinflussen wird. Das ist eine große Last.

So greift er zu einer anonymen, gleichsam schicksalsgesteuerten Formulierung: *dass mit 'm Jugendamt dann Kontakt kam*. Das ist maximal sparsam formuliert. *Kontakt* als vorsichtiger, fast schon neutraler Begriff zur Umschreibung des Geschehens.

Ein "Kontakt" ist eine Verbindung zwischen Menschen die (einmal oder in bestimmten Abständen wieder) für eine kurze Dauer besteht. Es werden beispielhaft genannt: persönliche, diplomatische, sexuelle, menschliche, berufliche Kontakte. Als Synonym ist "Führung" genannt.<sup>650</sup> Er wählt also einen Ausdruck, dessen inhaltliche Spezifizierung noch offen bleibt, aber grundsätzlich möglich ist.

### **Zweite Fallstrukturhypothese**

Wir haben es zu tun mit einem 1979 geborenen jungen Mann türkischer Abstammung und deutscher Staatsangehörigkeit, in Deutschland aufgewachsen. Er liefert eine bis zum jetzigen Zeitpunkt kohärente Erzählung ab: Beginnend mit der Ehe der Eltern bringt er schlüssig auf den Punkt, welche Faktoren hier von vorneherein problematisch waren, bzw. bereits auf ein späteres Scheitern hindeuten: Das in Deutschland ungewöhnlich junge Alter beider Elternteile bei der Eheschließung und Familiengründung. Damit macht er deutlich, dass ihm die Spannungsfelder beider Kulturen nicht nur bekannt sind, sondern er mit seiner Geburt auch unmittelbar in sie hinein gerät. Die Ehe der Eltern scheitert, als er sechs Jahre alt ist, möglicherweise aber auch schon früher, hier liegt eine leichte Divergenz zu den objektiven Daten vor. Jedenfalls gerät er in einem Alter, in dem entwicklungspsychologisch die kognitive Entwicklung heranreift, womit eine Verinnerlichung von Handlungen in Form noch nicht reversiblen Denkens einhergeht mit elementaren sozialen Gefühlen und dem Auftauchen erster moralischer Gefühle,<sup>651</sup> in eine Stieffamilien-situation, die durch grausame Handlungen<sup>652</sup> der Stiefmutter gegenüber den Kindern ihres Mannes aus erster Ehe gekennzeichnet ist.

Serda ist in der Lage dies zu erkennen. Nach dem Eintritt in die Schule wird die Lehrerin auf die körperliche Misshandlung des Jungen aufmerksam und wendet sich an das Jugendamt. Serda markiert die Schlüsselemente seiner Entwicklung bis zu diesem Zeitpunkt klar, knapp, schlüssig aufeinander folgend. Dies geschieht ohne Larmoyanz. Er findet einen Spannungsbogen in der Erzählung, den er durchhält. Dabei wirkt er freundlich und kooperativ und schafft es in kürzester Zeit, ein Hintergrundbild seines Lebens zu entwerfen. Die Schilderung ist getragen von Reflexion und Verständnis

---

<sup>650</sup> vgl. Duden 10, 2002, S.549

<sup>651</sup> vgl. Piaget, 1995, S.34

<sup>652</sup> vgl. Kutter, 2001, S.71, hier werden diese Handlungen als "Seelenmord", oder, aus Sicht der Betroffenen, als "Traumata des Alltagslebens" bezeichnet.



gleichzeitig. So kann er Gegebenheiten sinnvoll interpretieren und sie gleichzeitig in ihrem So-Sein akzeptieren. Es spricht keine Verbitterung aus seiner Erzählung, sondern nachgehendes Verstehen. Er braucht die dialogische Situation, und versucht diese durch sehr häufiges, um Bestätigung bzw. Verständnis abfragendes "ne?" herzustellen. Diese Art zu reden ist aber gleichzeitig auch dem gewissen subkulturellen Slang geschuldet, den junge Türken in der deutschen Sprache kultiviert haben.

Es entsteht das Bild eines freundlichen und kooperativen jungen Mannes, der gut ansprechbar und intellektuell in der Lage ist, eine reflektierte Retrospektive seiner Biografie abzugeben.

Man kann sich vorstellen, dass er auf adäquate Ansprache in jedem Falle adäquat reagieren kann.

Die schlechte soziale Prognose aus den objektiven Daten erfährt hier keine Fortführung. Der Junge hat das Aufeinanderprallen der interkulturellen Konflikte sowie das Auseinanderfallen der Ehe seiner Eltern als Auswirkung derselben zunächst einmal intellektuell verarbeitet, verstanden und akzeptiert. Die Trennung von der Mutter, die Stieffamiliengründung mit dem Vater verlaufen zunächst reibungslos. Er hat intra- und interpsychisch das Potential zur Integration.

Die Störung kündigt sich an durch das Verhalten der Stiefmutter. Auch dieses versucht er zunächst in einer Art kindlicher Loyalität zu tarnen, um die neue Familiensituation zu schützen. Er ist also nicht darauf bedacht zu stören, sondern mitwirkungsbereit.

Die Lehrerin schließlich öffnet den privaten Raum. Sie hat das Kind offensichtlich im Blick, sie beobachtet ihn aufmerksam und reagiert, indem sie die für solche Sachverhalte zuständige Institution einschaltet, nachdem Nachfragen beim Jungen selber nicht fruchteten.

Doch was wünscht man sich jetzt für den sechsjährigen Jungen, der bereits eine gescheiterte Familiensituation hinter sich gebracht hat? Man wünscht ihm verständnisvolle Beständigkeit.

Welche Rolle spielt der deutsche Großvater? Gibt es jemanden in der Familie, der eintreten kann?

Gehen wir weiter in der Interpretation.

*(47-51) Ne? Ich hatte tierische Angst, weil die Frau mir gedroht hat, ja, wenn Du irgendjemandem was sagst, dann bist Du tot, ne. Wenn man das einem sechsjährigen Kind sagt, ich weiß nich, da war ich schon richtig eingeschüchtert (räuspert sich).*

Es erklärt sich jetzt die in Zeile 45 so anonymisiert wirkende Formulierung bezüglich des Kontaktes zum Jugendamt: Serda wollte auf keinen Fall als Verursacher dieses Kontaktes gelten, das wurde deutlich; mit dieser Aussage hier wird nun die Motivie-

rung deutlich: Er hatte *tierische* Angst, weil die Frau ihm gedroht hatte. Der Ausdruck "tierisch" ist als jugendslangtypischer Ausdruck zu werten, der ähnlich wie "echt, voll, end" etc. einfach "viel, stark, sehr" bedeutet.

Interessant ist die Formulierung "die Frau" für seine Stiefmutter. Es ist sehr distanziert aber auch neutral ausgedrückt. Er hätte durchaus sagen können

- meine Stiefmutter
- die Frau meines Vaters

aber auch

- die schreckliche Frau
- die Kanaille
- das furchtbare Weib

oder Ähnliches. In der ersten Variante wäre ein persönlicher Bezug zu ihm hergestellt worden, durch das auftretende Possessivpronomen. Im zweiten Fall wäre eine Bewertung ins Spiel gekommen. Die von Serda gesetzte Formulierung *die Frau* ist also maximal neutral und distanziert.

Sie droht ihm also und er benennt auch direkt anschließend den Inhalt der Drohung: *Wenn Du irgend jemandem was sagst, dann bist Du tot.*

Diese Aussage seitens "der Frau" impliziert nun zweierlei: Erstens weiß sie offensichtlich um die Mängel in ihrem eigenen Verhalten und will sie keinesfalls nach außen getragen wissen; zweitens ist die Drohung mit dem Tode eine kontinuierliche Fortsetzung ihres Fehlverhaltens.

Die Aussage "dann bist Du tot" trifft hier auf den Entwicklungshintergrund eines sechsjährigen Kindes. Ein solches Kind kann sich diese Aussage vorstellen, denn es ist auf Grund seines sprachlichen Vermögens in die Lage versetzt, sich mit Hilfe eines beliebigen Bedeutungsträgers eine derzeit nicht bestehende Situation zu vergegenwärtigen. Es kann symbolisch denken, was bedeutet, dass eine verinnerlichte Vorstellung möglich ist, die nicht mehr der Bindung an die unmittelbare Wahrnehmung unterworfen ist. So kann jetzt über die Vergangenheit ebenso verfügt werden wie über die Zukunft, über die Weite der Vorstellung ebenso wie über das Nächstliegende.

Daher wird die Aussage *dann bist Du tot* rezipiert. Es spielt dabei keine wesentliche Rolle, ob diese auf einen physischen oder psychischen Tod abzielt oder wer wie diese Tötung vornehmen sollte. Es ist denkbar und damit möglich und ein Kind will nicht sterben sondern leben.

Es ist hier seitens der Frau durchaus von seelischer Grausamkeit und seelischem Missbrauch zu sprechen.

*Wenn man das einem sechsjährigen Kind sagt, ich weiß nicht, da war ich schon richtig*

*eingeschüchtert (räuspert sich)* expliziert genau diesen Sachverhalt. Serda bleibt in seiner Darstellung sehr reflektiert und prägnant.

(51-53) *Naja, und... ähnm... wir kamen dann die Frau H. ins Gespräch, das ist die vom Jugendamt, die war erst zuständig für meiner Mutter, weil die auch so jung waren, ne?*

Jetzt wird's ein wenig holprig: *Wir kamen dann die Frau H. ins Gespräch* ist natürlich kein sinnvoller Satz.

Erstaunlich ist der Einsatz des Personalpronomens "wir", mit dem jetzt doch eine Einheit – aber zwischen wem? – hergestellt wird.

Ein sinnvoller Satz wäre entweder

- Wir kamen dann mit Frau H. ins Gespräch oder
- Wir kamen dann über die Frau H. ins Gespräch oder
- Es kam dann Frau H. ins Gespräch.

Eine Erklärung findet sich an dieser Stelle nicht für diesen nicht wohlgeformten Satz, außer einer gewissen Verstörtheit, die sich noch aus dem vorher Gesprochenen ableiten könnte.

Jedenfalls ist Frau H. vom Jugendamt und hat bereits Serdas Mutter betreut, *weil die auch so jung waren*.

Hier hätte er bezogen auf seine Mutter das Verb in den Singular setzen müssen, wählt aber die Pluralform, wodurch es sich auf beide Eltern bezieht und nicht mehr nur auf die Mutter. Er sieht die "Lasten" der überaus jungen Ehe seiner Eltern also durchaus auf beiden Teilen ruhen, und nicht nur seine Mutter als diejenige, die vor diesem Hintergrund "auffällig" wird.

(55) *Ne, während der Scheidung und so*

erklärt nun den Betreuungsrahmen und Grund für die Betreuung. Dieser ist vollkommen klar, denn zum Zeitpunkt der Trennung der Eltern war die Mutter neunzehn, nach deutschem Recht volljährig, aber noch sehr jung. Zum Zweiten war das Jugendamt zu Zeiten der Geltung des JWG verpflichtet, in jedem Scheidungsverfahren für das Familiengericht bzw. Vormundschaftsgericht eine Stellungnahme zur elterlichen Sorge zu verfassen.

(57/58) *...und irgendwie durch 'n Zufall, ich durch die Schule hat sie dann gehört, dass ich auch Probleme jetzt hab'...*

Serda ist am Eingang dieser Sequenz noch bemüht, die Version der "anonymen Kontaktaufnahme" zum Jugendamt aufrechtzuerhalten, soll heißen, sich selbst davon zu exkulpieren.

"Durch einen Zufall" sagt er, habe Fr. H. von seinen Problemen Kenntnis erlangt. Ein

Zufall lag nun nicht gerade vor, denn die Lehrerin hatte ja das Jugendamt verständigt. Hier ist entweder davon auszugehen, dass es sich bei der Sachbearbeiterin/Sozialarbeiterin deshalb um dieselbe Person handelt, weil die Sachgebiete nach Buchstaben aufgeteilt sind, oder Frau H. durch einen Austausch der Jugendamtmitarbeiter untereinander über ihre ehemaligen Klienten erfuhr und wieder in den Fall einstieg.

(57) ...*ich durch die Schule hat sie dann gehört...*

Dieses "ich" steht nun hier unvermittelt und scheinbar zusammenhanglos. *Durch die Schule hat sie dann gehört* korrigiert dann die "Zufalls"-Version. Dazwischen steht das "ich". Sozusagen zwischen der Schule und dem Zufall. Und genau da gehört es auch hin, denn die Meldung an das Jugendamt erfolgte durch die Schule wegen Serda. Das "ich" als Bindeglied.

(57/58) ...*dass ich. auch Probleme jetzt hab...*

Die Eltern hatten Probleme, Serda hat "auch" jetzt Probleme. Das ist fast richtig, aber doch nicht ganz. Denn Serda hat keine Probleme, es sind wieder seine Eltern, die Probleme haben, er ist Betroffener von deren Problemen, Leidtragender, Opfer. Er stellt sich aber als den Aktiv-Problem-Habenden hin. Diesen Gedanken baut er schon seit einiger Zeit auf: a) Indem er die Kontaktaufnahme zum Jugendamt versucht so anonym wie möglich zu explizieren, bloß damit nicht er als Urheber durch seine ungeschickte Lüge (hingefallen) hervortritt; b) in Zeile 57 schiebt sich das *ich* als unvermittelt vermittelt in die Erzählung und den Sachverhalt, es geht also doch um ihn; und schließlich c) benennt er ganz klar sich selbst als denjenigen, der Probleme hat. Dies bedeutet, dass er die Sichtweise der Stiefmutter übernommen hat. Im Falle (a) spielt die Angst mit, die sie ihm eingejagt hat, und die ihren Dienst tut, denn Serda verleugnet die Tatsache, dass er geschlagen wird so, wie sie es ihm unter Drohung befiehlt. Im Falle (b) hält er die Version des unpersönlichen Kontakts und zuvor behaupteten Zufalls nicht durch und lässt mit "ich" bereits sich selbst als Auslöser durchschimmern, um schließlich im Falle (c) sich selbst als Problemträger festzustellen, was er, wie bereits angedeutet, nicht ist, zumindest nicht unmittelbar. Allenfalls mittelbar. Ein sechsjähriges Kind hat aber keine Probleme, es hat Angst, wie in diesem Fall. Die Fähigkeit, etwas als "Problem" einzustufen, setzt ein normatives Bewusstsein voraus, das nach Piaget ein Kind in dem Alter nicht ausgebildet hat.

a) Eine Norm gilt generell für alle analogen Situationen und nicht nur für die gleichen. Ein sechsjähriges Kind kann Normen noch nicht verallgemeinern, sie gelten vielmehr nur unter bestimmten Bedingungen. So meint ein Kind zum Beispiel, dass es verboten ist, die Eltern und andere Erwachsene zu belügen, aber kein Vergehen, dies seinen Spielkameraden gegenüber zu tun.

Auch Serda lügt die Lehrerin an, befolgt also ein Gebot, das normativen Regeln

nicht standhält.

- b) Eine Norm überdauert die typischen Situationen und Bedingungen, aus denen sie hervorgeht.

Bei Sechsjährigen bleibt das Gebot an bestimmte, konkrete Situationen gebunden, zum Beispiel an die Person, die es gegeben hat. So wird das Kind eine Lüge als weniger gemein beurteilen, wenn die betrogene Person sie nicht merkt. Das entspricht dem "moralischen Realismus".<sup>653</sup>

- c) Eine Norm ist an das Gefühl von Autonomie gebunden. Über diese verfügen Sechsjährige noch nicht. Als "gut" und "böse" gilt lediglich, was mit der erhaltenen Anweisung übereinstimmt oder nicht.<sup>654</sup>

Die Sequenz, die wir soeben interpretiert haben, ist aus der Sicht des Sechsjährigen geschildert, was Serda in Zeile 50/51 sogar explizit reflektiert.

Die Dynamik, der er damit in seiner damaligen Situation unterlag, findet hier äußerst anschaulich ihren Weg in Sprache.

(60-63) ...dann hat sie sich dann. eingeschaltet, kam dann zu mir zur Schule, wollt' mit mir es reden, aber ich hatte tierische Angst, ich hatte Panik, ne?

Die Mitarbeiterin des Jugendamtes scheint durch die Lehrerin über Hintergründe informiert worden zu sein, denn sie wendet sich zunächst an Serda selbst in der Schule. Es hätte auch die Möglichkeit bestanden, dass sie einen Hausbesuch unternimmt, um dort dem Sachverhalt nachzugehen. Die Lehrerin hat ihr aber wahrscheinlich von Serdas Ausreden zu seinen Verletzungen und seiner Angst erzählt.

Genau diese Angst hebt Serda dann auch noch einmal hervor, mit denselben Worten wie bereits in Zeile 47 *tierische Angst*, und setzt noch eine weitere Steigerungsform hinterher: *Panik*. "Panik" geht auf altgriechisch "panikos" zurück, was bedeutet "von Pan herrühren", also vom Wald- und Hirtengott Pan, dessen plötzliche und unsichere Nähe für jenen undeutbaren Schrecken angesehen wurde, der Menschen ursprünglich in freier Natur oft unvermittelt befällt und sie wie aufgescheuchte Tiere flüchten lässt. "Panik" meint also ein "plötzliches Erschrecken", bzw. auch eine "Massenangst".<sup>655</sup>

---

<sup>653</sup> Der moralische Realismus zeigt sich vor allem in der Auffassung von einer objektiven Verantwortlichkeit, die für den gilt, der zur Rechenschaft gezogen werden kann. Im Falle der objektiven Verantwortlichkeit hängt die Schwere der Schuld von den materiellen Folgen der Handlung ab und nicht von der Absicht dessen, der sie ausführte. Demgegenüber bezieht sich die subjektive Verantwortlichkeit auf die Intention des Handelnden. D.h. "Schuld" ergibt sich für den "moralischen Realismus" aus einem objektiven Tatbestand, dessen Folgen jemand nachweislich zugeschrieben werden können, also real sind.

Die Einbeziehung der subjektiven Absicht in moralische Relevanz setzt jedoch Autonomie voraus, insofern als erst der autonome Handelnde auch intentional handeln kann.

Beim Kind kann man den Übergang vom moralischen Realismus zur autonomen Moral beobachten, gerade beispielsweise in der Art und Weise, wie das Kind Lügen als solche erkennt und bewertet.

<sup>654</sup> vgl. Piaget, 1995, S.101-103

<sup>655</sup> vgl. Duden 7, 2001, S.581

Panik ist insofern eine Steigerung zu Angst, weil sie scheinbar grundlos ist, also nicht rückführbar ist auf bestimmte Ursachen, und dann unvermutet, plötzlich und unberechenbar auftaucht. Sie ist auf Grund dieser Merkmale nicht zu handhaben, da sie den Menschen überfällt, und er ihr machtlos ausgeliefert ist.

Dass Serdas schon vorher explizierte Angst sich jetzt in diesen Zustand steigert, ist nachvollziehbar: Der Faktor, der sich in die ohnehin schwierige Situation in Figur der Jugendamtsmitarbeiterin einschaltet, macht die Lage für ihn noch unberechenbarer.

(61-63) *Ich hab´ gesagt, wenn das mein Vater oder meine. Stiefmutter das rausfinden, ne, dann.. bin ich tot, ne?*

Dies ist erneut eine Wiederholung. In Zeile 49/50 hatte Serda seine Stiefmutter so zitiert. Wie wir bereits interpretiert haben, hat er diese Drohung ungefiltert internalisiert, und dass er sie geglaubt hat, wird an dieser Stelle noch einmal deutlich: Er wiederholt vor der Jugendamtsmitarbeiterin die Worte der Stiefmutter, sie bedeuten für ihn eine "reale Möglichkeit". Die beiden Wiederholungen in dieser Sequenz (i.e. die Erwähnung der Angst und die Wiederholung des Zitates) machen die Schilderung wie auch die durch sie ausgedrückten Empfindungen des damaligen Sechsjährigen sehr dicht und authentisch.

Konnte man sich bisher noch fragen, ob Serdas Vater wohl von dem Verhalten seiner zweiten Frau Kenntnis hatte, so wird diese Frage in dieser Sequenz aufgeklärt: Er nennt Vater und Stiefmutter in einem Atemzug als seine potenziellen "Töter". Damit ist auch klar, dass er tatsächlich völlig der Situation ausgeliefert war und selbst sein Vater für ihn nicht mehr zur Verfügung stand. Und seine Mutter ist zurück in die Türkei gegangen. Die Lage ist für das Kind ausweglos und furchtbar. Er befindet sich in völliger Abhängigkeit von zwei für ihn unberechenbaren Erwachsenen, die ihm keine Zuneigung geben, sondern in spüren lassen, im wahrsten Sinne des Wortes, dass er nicht das "richtige" Kind ist.

In den Zeilen 65-79 erklärt Serda dann, wie er zu seiner Tante kam. Dabei handelt es sich um eine Verwandte des deutschen Adoptivvaters seines Vaters, also seines Großvaters. Diese hat offensichtlich Kenntnis von dem Sachverhalt erlangt, von wem wird nicht gesagt, und beschließt, Serda für ein Jahr in Pflege zu nehmen.

Die Rolle, die der deutsche Adoptiv-(Groß-)Vater in diesem Szenario spielt, bleibt weiterhin unklar. Ob er die Verwandte informiert hat, oder wer auch immer, wird nicht geschildert, sie "hört davon".

(84/85) *Ne, dass ich aus der Familie rauskomme, und dass ich dann nach einem Jahr zurückgehe vielleicht... bessert sich das ja dann, ne?*

---

Diese Maßnahme ist von ihm nachvollziehbar geschildert: Wir hatten die Frage bereits aufgeworfen: Was soll geschehen? Hier ist nun offensichtlich zuerst eine De-Eskalation geplant. Die (Stief-)Eltern und das Kind sollen zunächst getrennt werden, das Kind bleibt aber – im weitesten Sinne – in der Familie.

Nach einem Jahr soll dann versucht werden, ob ein Zusammenleben wieder gelingen kann.

(85/86) *Dann hab´ ich dann ein Jahr lang, auch, das war auch´n da wo ich herkam ´n kleines Dorf, ne?*

Dieser Satz ist stark fragmentiert. Der Beginn ist noch klar: *Dann hab´ ich dann ein Jahr lang* bezieht sich unmittelbar auf den vorausgegangenen Satz und lässt sich fortdenken in: "bei meiner Tante gewohnt". Dieser Anschluss findet jedoch nicht statt, statt dessen eine Unterbrechung durch *auch*, wieder eine Unterbrechung, dann wird das "auch" näher expliziert: *das war auch ´n da wo ich herkam ´n kleines Dorf, ne?*

Die Kernaussage dieses Satzes ist demnach:

Serda hat ein Jahr lang bei der Tante gelebt, die in demselben kleinen Dorf lebte, wie seine Familie und er. Der Satz wirkt an dieser Stelle deplaziert, kommt zudem recht verdreht heraus, so dass man sich fragt, wie eine solche Aussage sequentiell in der vorliegenden Form motiviert ist.

Zumindest lässt sie den Rückschluss zu, dass es – rein räumlich gesehen – so etwas wie einen Familienverbund gibt.

Möglicherweise soll auch deutlich gemacht werden, dass die Trennung von der Stieffamilie insofern nicht so einschneidend war, als man sich weiterhin im Rahmen eines kleinen Dorfes täglich sah.

Oder es soll deutlich gemacht werden, dass die gewählte Form der Trennung gerade nicht groß genug war.

Mehr als diese Fragestellungen gibt der Text an dieser Stelle nicht her. Sie sollen aber mitgeführt werden.

(86-89) *Ja und dann nach einem Jahr bin ich dann zurück öhhh.. die ersten paar Monate ging´s gut, da sind wir in die Türkei geflogen und ehm.. als wir dann zurück kamen, dann.. fäng ich an, mich mehr zu wehr´n, gegen sie, ne?*

Jetzt geht es folgerichtig weiter, aber folgerichtig in Bezugnahme auf die Aussage in Zeile 85. Hier könnte diese Sequenz nahtlos anschließen. Dadurch wird das Einsprengsel von Zeile 85/86 in seiner Ungeformtheit um so auffälliger.

Jedenfalls kehrt Serda tatsächlich nach einem Jahr in seine Stieffamilie zurück und *die ersten paar Monate ging´s gut*.

Dann findet offensichtlich eine Reise in die Türkei statt, die einen Wechsel markiert, denn, als er danach zurückkommt, fängt er an sich *mehr gegen sie zu wehr´n*, also ge-

gen seine Stiefmutter. Es sei hier kurz Serdas Lebensalter zu diesem Zeitpunkt rekapituliert:

Wenn er zum Zeitpunkt der Trennung der Eltern sechs Jahre alt war, einige Zeit zunächst bei der Mutter lebte, dann einige Zeit beim Vater und neuer Frau, diese eigene Kinder bekommt, dann wiederum nach einiger Zeit in der Schule seine Verletzungen auffallen, so können wir schätzen, dass er zum Zeitpunkt des ersten Kontaktes mit dem Jugendamt ca. acht-neun Jahre alt war. Wenn er ein Jahr bei der Tante gelebt hat, zurückkommt, es einige Monate klappt, die Reise folgt, könnte sein geschätztes Alter zum Zeitpunkt der Rückkehr aus der Türkei zehn-elf Jahre sein.

Damit könnten zwei Dinge zusammengefallen sein:

- Nach Piaget beginnt ab dem achten Lebensjahr und sich dann bis zur Adoleszenz erstreckend das Stadium der normativen Gefühle, des Willens und der autonomen moralischen Gefühle.

Dies bedeutet in Bezug auf die kognitive Entwicklung, dass in diesem Stadium Operationen im eigentlichen Sinne vollzogen werden können. Mit Operation ist eine verinnerlichte Handlung gemeint, die sich durch Reversibilität auszeichnet. Während dieses Stadiums koordinieren sich die Operationen zu geschlossenen Systemen oder Strukturen, beispielsweise der Klassifikation oder Seriation.

Im affektiven Bereich finden sich parallele Transformationen: Die Entwicklung der Gefühle tendiert zu einem Gleichgewicht. Die Werte, die ursprünglich an aktuelle Situationen gebunden waren, bilden in zunehmendem Maße untereinander koordinierte und sogar reversible Systeme in Parallele zu operatorischen Systemen der Intelligenz aus. So entstehen dann die moralischen bzw. normativen Gefühle. Hierzu gehören Gerechtigkeitsgefühl und gegenseitige Achtung.<sup>656</sup>

- Der Besuch in der Türkei könnte Serda eindrucksvoll vor Augen gehalten haben, wie dort die Welt zwischen Männern und Frauen aufgeteilt ist.

So kann man sagen, dass Serda in dieser Zeit entwicklungspsychologisch einen entscheidenden Schritt getan hat, der zudem mit einer für ihn neuen Erfahrung der anderen Kultur in deren Herkunftsland angereichert wird.

Dies führt dazu, dass er sich jetzt "wehrt", also synonym: sich verteidigt, verantwortet, Widerstand leistet, aufmuckt, den Spieß umdreht, jemanden mit seinen eigenen Waffen schlägt.<sup>657</sup>

(89/90) *Und, äh. das war schon richtig so, ich hab´ sie manchmal provoziert, so richtig provoziert, ne?*

---

<sup>656</sup> vgl. Piaget, 1995, S.197

<sup>657</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.811



In diesem Satz verifiziert Serda sozusagen die zuvor aufgestellte Hypothese zu seinem Entwicklungsstand: Er fällt ein normatives und zugleich moralisches Urteil: Es war schon richtig so. Jetzt dreht er nämlich den Spieß um, jetzt schlägt er sie mit ihren eigenen Methoden: Er provoziert sie. Und zwar *richtig*, im Sinne von: Das kannst du mir glauben: wirksam!

Es ist jetzt sehr aufschlussreich, wie differenziert er die frühere Dynamik in der Beziehung zu seiner Stiefmutter erkannt hat und analysieren kann: Es geht ihm nicht darum den Spieß so plump umzudrehen, dass er nunmehr gewalttätig gegen sie wird. Nein, die Dynamik war ja viel subtiler und diese übernimmt er: Sie hat den Kindern zunächst etwas vorenthalten, was diese nicht so hinnehmen wollten, und es sich regelwidrig nahmen. Daraufhin hatte sie einen Grund für ihre Strafe.

Und so macht es ihr Serda nach: Er "provoziert" sie, d.h. er fordert eine Reaktion von ihr heraus, auf die er wiederum reagieren muss. Dass er diesen subtilen Mechanismus so filigran erkennt und in der Lage ist umzudrehen, spricht für eine aufmerksame Wahrnehmung und Intellektualität des Jungen.

(90-93) *Ja, und dann hat mein Vater gesagt, hier, es klappt schon wieder nich mit den Beiden, ne? Jetzt provok provoziert er sie, ne? Also schiebt die ganze Schuld auf mich natürlich erstmal, ne?*

Der Vater registriert das. Interessant ist aber der Satz: *jetzt provoziert er sie* mit der markierten Betonung. Denn hier wird ausgedrückt, dass der Vater auch sehr wohl vorher gemerkt hat, dass es vorher umgekehrt war, also der Auslöser vorher die Stiefmutter war. Hier wird also zum zweiten Mal (das erste Mal in Zeile 61-63) von Serda expliziert, dass sein Vater sich nicht auf seine Seite stellt, sondern auf die Seite seiner zweiten Frau.

(92/93) *Also schiebt die ganze Schuld auf mich natürlich ers mal, ne?*

Auch hier dann – vollkommen logisch angeschlossen: *Also*, was gleichbedeutend ist mit: infolgedessen, dementsprechend, somit, *schiebt er die ganze Schuld auf mich natürlich erst mal*.

Mit *natürlich* wird noch einmal *also* verstärkt. Das *erstmal* ist allerdings eine Einschränkung. Es präsupponiert, dass es ein zweites Mal geben kann, also in diesem Falle eine Art von Revision eines Ersturteils. Oder steht es einfach nur für die spontane Reaktion des Vaters, die diesen ersten Schlussfolgerungsschritt nur hervorbringen kann? Welche Deutung man auch wählt: In dieser Formulierung ist die Möglichkeit zur Veränderung angelegt. Die Möglichkeit in jedem Fall, die Hoffnung darauf vielleicht. Von *Schuld* ist jedenfalls die Rede, auch dies ein normativer Begriff, der im rechtlichen und religiösen Bereich gilt, und dort die Bedeutung von Vergehen, Übeltat, Sünde hat. Damit rückt der Vater Serdas Verhalten in den Bereich des intentionalen

Regelverstoßes, womit er zum Teil richtig liegt: Intentionales Handeln seinerseits hat Serda expliziert. Mit dem Regelverstoß wird es schon etwas schwieriger, da das Regelwerk zumindest aus Serdas Sicht nicht eindeutig sein kann.

- Auf der Basis seines Entwicklungsstandes ist er gerade dabei ein eigenes normatives und moralisches Regelwerk zu entwickeln.
- Wenn denn die Regel hieße: "Du sollst der Mutter gehorchen", hätte er ein Problem, da es sich nicht um seine Mutter handelt.
- Wenn denn die Regel hieße: "Du sollst der Frau in der Familie gehorchen," hätte er ebenfalls ein Problem, da er in der Türkei erlebt haben dürfte, dass die Männer dort bestimmen und auch mit seiner leiblichen Mutter entsprechend verfahren wurde.

Somit kann er sich aus seiner Sicht keines Regelverstoßes "schuldig" gemacht haben, und den moralischen Aspekt der Schuld kann er locker von sich weisen: Denn der jetzt sich entwickelnde Gerechtigkeitssinn sagt ihm, dass er ungerecht behandelt wurde und gegenseitige Achtung, die ebenfalls zum Thema dieser Entwicklungsstufe gehört, erlebt er ebenfalls nicht.

(95/96) *...(seufzt) na ja und dann ehm.. hat dann Frau H. gesagt, ja, ok wir suchen wieder was für Dich, ne?*

Er resümiert das mit einem Seufzer und dieser Seufzer ist verständlich, denn die Kompliziertheit des einfach erscheinenden Sachverhaltes ist erdrückend, ebenso wie seine Ohnmacht darin. Zudem hat dieser Sachverhalt gravierende Folgen, die das Seufzen dann allemal erklären: Er soll wieder heraus aus der Familie.

Frau H. ist die Jugendamtsmitarbeiterin, die wieder mit seinem Fall betraut ist, und die nun abermals feststellen muss, dass es in der Familie nicht "funktioniert".

Sie sagt: *Wir suchen wieder was für Dich*, und das impliziert zwei Dinge:

- *Wir* besagt, dass Frau H. dies nicht alleine tun wird. Serda wird einbezogen; das "Wir" ist somit für ihn gemeinschaftsbildend und signalisiert ihm, dass er nicht alleine gelassen wird.
- *Suchen* besagt, dass Frau H. keine von vorneherein festgelegte Lösung vor Augen hat, sondern sich in einen Prozess der Findung begeben wird. "Suchen" signalisiert einen offenen Prozess, der Möglichkeiten zum Mitwirken bietet.

Beide Komponenten in Zusammenhang mit der Beständigkeit der Person von Frau H. dürften für Serda in diesem Moment sehr tröstlich gewesen sein.

(98-100) *Ne? Weiß nich was, ne, aber suchen erst mal. Und dann kam es einmal hart auf hart, da.. hatte ich.. äh.. hat mich meine Stiefmutter mich wieder geschlagen, weil ich, was weiß ich, irgendetwas gemacht hab...*

In diesem Sinne spricht er jetzt auch weiter. Das rückbezogen fragende "Ne?" signali-

siert wohlwollende Bestätigung. *Weiß nich was* bestätigt die Annahme, dass der Prozess wirklich noch ergebnisoffen ist. *Aber suchen erstmal* enthält tatsächlich einen tröstlichen Aspekt, dass etwas geschehen wird, dass man beginnt mit einer Aktivität: hier der des "Suchens". Und, wie es in der Bibel heißt: "Wer sucht, der findet"<sup>658</sup>, d.h. es wird auch irgendwann eine Lösung geben.

Serda zumindest kann mit dieser Aussage leben. Dann jedoch geschieht etwas Unvorhergesehenes, das diesen Ablauf stört, es wird angekündigt durch die Markierung *und dann*. So wird die Schilderung hervorgehobener, die bisherige Situation verändernder Ereignisse eingeleitet.

Beispiele für die Setzung von "und dann":

- Eine Woche lang schien die Sonne, und dann wurde es wieder schlecht.
- Tante Luise und Tante Selma waren schon da, und dann kam Tante Hanna.
- Er hatte lange auf die Gelegenheit gewartet, und dann kam sie.

Die Gemeinsamkeit dieser Beispiele liegt darin, dass es einen Zustand gibt, der sich verändert durch neu hinzutretende Ereignisse oder Abfolgen. Diese werden mit "und dann" angekündigt bzw. eingeführt, und zwar positive wie negative Veränderungen gleichermaßen.

So auch hier. *Und dann kam es einmal hart auf hart* (98).

Die Veränderung, die hier einen vorhergehenden Zustand, nämlich den des Wartens auf das Ergebnis einer Suche, ablöst, ist, dass es "hart auf hart kommt". Das bedeutet: Es geht ums Letzte, um die Entscheidung in einer extremen Situation, beispielsweise:

- Er wird, wenn es hart auf hart kommt, bestimmt kneifen.
- Sie werden das Leben der Geiseln nicht länger schonen, wenn es hart auf hart kommt.<sup>659</sup>

"Hart auf hart" markiert demnach eine Extremsituation, die jetzt eintritt. *Da.. hatte ich.. äh.. hat mich meine Stiefmutter wieder geschlagen..*

Mit *da hatte ich* steigt er nun in die Erklärung des neu hinzutretenden Sachverhaltes ein.

Er korrigiert jedoch in: *hat mich* und fährt fort: *meine Stiefmutter wieder geschlagen*. Der Austausch des Satzteils "hatte ich" gegen "hat mich" verändert allerdings den Sinn des Satzes gravierend, da bei Beibehaltung der erstgenannten Äußerung Serda der Täter ist, bei Veränderung der Hilfsverb- und Subjekt/Objekt - Konstruktion er jedoch zum Opfer wird.

Entweder ist diese Korrektur der Tatsache geschuldet, dass in der Beziehungsdynamik

---

<sup>658</sup> vgl. Matthäus 7,7

<sup>659</sup> vgl. Duden 11, 1999, S. 311

zwischen Serda und seiner Stiefmutter sich nicht mehr genau abgrenzen lässt, wer welche Reaktion auslöst, oder wir müssen abwarten, wie der Erzählstrang weitergeht und welche Variante sich durchsetzt.

(99-102) *...weil ich, was weiß ich, irgendwas irgendwas gemacht hab, ich weiß nicht, ob ich irgendwas kaputt gemacht hab´so, hat sie mit ´m Stock ehmm... ins Gesicht und auf die Hände geschlagen, ne?*

Hier wird jetzt klar, dass es sich um das inzwischen übliche Reiz-Reaktions-Schema zwischen Serda und seiner Stiefmutter handelt: *Er* hat also vorher etwas gemacht woraufhin *sie* ihn schlägt, also stimmte die Korrektur, die er in Zeile 99 im Satz vorgenommen hatte: Er wurde geschlagen, und das *hatte ich* bezieht sich auf *seine* Aktivität vor dem Schlagen und nicht auf die Satzfortsetzung *meine Stiefmutter geschlagen*. Daran wird aber deutlich, dass er die Wechselwirkung, die beide gegenseitig auf sich ausüben, bereits so internalisiert hat, dass es ihm selbst schwerfällt noch genau zu bestimmen, wer mit was angefangen hat in der Reaktionskette.

Das zeigt sich auch an der Äußerung *was weiß ich, irgendwas irgendwas gemacht hab, ich weiß nicht..*

Es ist mittlerweile schon wahllos, welche Aktion welche Reaktion nach sich zieht, die Dynamik hat sich gewissermaßen verselbständigt, die Konkretheit eines Anlasses weicht dem sich verselbständigenden Muster.

*Ob ich irgendwas kaputt gemacht hab´so* (101). Hier wird versucht, vielleicht doch noch einen konkreten Anlass zu rekonstruieren, der die Reaktion der Stiefmutter herausfordert. Möglicherweise hat Serda etwas kaputt gemacht.

Wir hatten festgestellt, dass Serda zu besagtem Zeitpunkt wohl ca. elf Jahre alt sein muss. So sehr viel macht man in dem Alter eigentlich nicht mehr kaputt, wie es z.B. noch im Kleinkindalter an der Tagesordnung ist.

Denkbar ist allerdings mittlerweile die Struktur, dass Serda absichtlich etwas kaputt macht, um die Stiefmutter zu *provizieren* (90 und 92). Zu der sich spiralförmig hochschraubenden Dynamik zwischen Beiden würde es zumindest passen.

(101/102) *..hat sie mit ´m Stock ehmm... ins Gesicht und auf die Hände geschlagen, ne?*

Die Mittel sind also härter geworden, jetzt ist es nicht mehr der Handabdruck im Gesicht, sondern ein Stock.

Mit einem Stock ein Kind in dem Alter ins Gesicht zu schlagen, ist eine außergewöhnliche Härte, es sprengt den Rahmen des Verhaltens eines normalen Erwachsenen. Hier wird eine außerordentliche Brutalität sichtbar. Serda hat nicht übertrieben: *Es kommt hart auf hart*.

Jetzt darf man auf seine Reaktion gespannt sein.

(104-106) *Ich hatte aber ´n Schraubenzieher neben mich, ne? Ich nehm sie, ich war ich war, glaub´ ich zwölf dreizehn Jahre alt, ich hab´ sie mit einem Hand, mit der linken Hand so hochgehoben, ne...*

Es geht tatsächlich "hart auf hart". Die Stiefmutter hat eine "Waffe", aber Serda auch: Einen Schraubenzieher. Es tritt eine neue Qualität in die Auseinandersetzung, sie wird gefährlicher. Der Ausspruch "hart auf hart" trifft es wirklich: Es geht ums Letzte, um die Entscheidung in einer extremen Situation.

Einen Schraubenzieher *neben mich*, sagt Serda, macht also einen grammatikalischen Fehler.

Er spricht normalerweise ein fließendes Deutsch, wenn auch dann und wann einige Idiome des typischen Subkulturslang einfließen. Es kann entweder sein, dass dieser Kasusfehler der wieder durchlebten Erregung während der Schilderung geschuldet ist, oder dass ein anderes Satzkonstrukt gedacht war, etwa:

"Ich hatte aber ´n Schraubenzieher neben mich gelegt, ne?" Dann wäre "mich" richtig. Das *aber* könnte für diese Möglichkeit sprechen, denn es markiert deutlich, dass er gewappnet war, dass er etwas hatte, womit sie nicht gerechnet hatte. Das würde die Hypothese bestärken, dass es sich insgesamt um eine von Serda inszenierte Provokation handelte.

Jedenfalls geht es weiter mit: *Ich nehm sie, ich war ich war, glaub´ ich zwölf dreizehn Jahre*. Er packt sie also, *ich war ich war*: deutet schon auch auf eine gewisse Erregung hin, die ihn während dieser Schilderung befällt und ihn sich so verhaspeln lässt. "Zwölf dreizehn Jahre" glaubt er nun. Das würde die bisherige Berechnung nur knapp übersteigen, in der wir ihn auf ca. elfeinhalb Jahre geschätzt hatten.

(105/106) *ich hab´ sie mit einem Hand mit der linken Hand so hochgehoben, ne...*

Ein erneuter Grammatik-Fehler: *mit einem Hand*.

Die Häufung der grammatikalischen Fehler sowie der Doppelungen in dieser Passage ist schon auffällig. Die Schilderung gerade dieses Vorfalles lässt Serda aber auch nicht kalt, er ist bei der Schilderung wieder aufgeregt.

Was deutlich wird in dieser Sequenz ist, dass er wohl zu dem Zeitpunkt bereits recht kräftig gewesen sein muss, denn immerhin ist er im Stande, die Stiefmutter hochzuheben. Hatte sie sich deshalb eines Stockes bedient, um ihn zu schlagen, weil er ihr körperlich bereits überlegen ist, und sie mit der bloßen Hand nicht mehr so viel ausrichten konnte? Nachvollziehbar wäre es. Gleichwohl bliebe es aber dabei, dass Schläge mit dem Stock ins Gesicht sehr brutal sind.

(108-110) *...und ´n Schraubenzieher wollt´ ich ihr ins Gesicht.. stechen, ne?.. Mir war schwarz vor Augen, ich wusste nich, was ich da tat, aber, hinterher hab ich´s erfahren.*

Die Ankündigung in Zeile 98 war, dass es *hart auf hart kam*. Und fürwahr: Jetzt eska-

liert die Situation. Serda will nun seinerseits äußerst brutal "zurückschlagen". Dabei entwickelt er in seiner Schilderung eine ungeheure Dramatik. Indem er sagt: "Ich wollt ihr ins Gesicht stechen mit dem Schraubenzieher", bleibt zunächst für den Zuhörer völlig offen, ob es bei dem Vorsatz bleibt, oder die Tat auch folgt. *Mir war schwarz vor Augen* lässt beide Möglichkeiten offen: Es könnte sein, dass er ohnmächtig wird, und es so nicht zur Ausübung der Tat kommen kann; es kann aber auch sein, dass er im Affekt – gerade mit dem "Schwarz vor Augen" – zusticht. Seinen affektgeladenen Zustand drückt dieses "Schwarz vor den Augen" allemal aus.

Der Ausdruck "schwarz vor Augen" bedeutet eigentlich: Jemand wird ohnmächtig.<sup>660</sup> Das würde bedeuten, dass es nicht zur Ausführung der Tat kam, weil er vorher quasi umkippte. *Ich wusste nich, was ich da tat* folgt als nächste Sequenz. Diese lässt wieder Rückschlüsse auf die Affektgeladenheit der Handlung zu. Nicht ohnmächtig im tatsächlich bewusstlosen Sinne war Serda möglicherweise, aber doch in einem Stadium der Bewusstlosigkeit, denn er "wusste nicht, was er tat". Er befand sich nicht auf einer kognitiven Bewusstseinsebene, was zumindest eines ausschließt: intentionales Handeln. Er stellt sein Handeln hier als Reflex im Affekt dar und dies impliziert: keine Schuldfähigkeit. Wie schon beschrieben, setzt die Einbeziehung der subjektiven Absicht in moralische Relevanz Autonomie voraus, insofern als erst der autonom Handelnde auch intentional handeln kann. Lebensalterlich, aber auch von seiner psychosozialen Entwicklung her, war Serda zu diesem Zeitpunkt ein autonomer Handelnder, so dass ihm bei Unterstellung von intentionalem Handeln auch Schuld zugesprochen werden müsste. Er sieht seine Autonomie aber in gerade in diesem Augenblick außer Kraft gesetzt, da er *nicht* wusste, was er tat, sondern vielmehr in einen ohnmachtsgleichen Zustand versank. Piaget geht davon aus, dass Affektivität und Intelligenz sich im Regelfalle parallel entwickeln; es kann aber auch zu konflikthaften Entwicklungen kommen: Solche treten auf zwischen Grundvorgängen, die unterschiedlichen Entwicklungsstufen zuzuordnen sind, wie zum Beispiel zwischen einer Operation der Intelligenz und einem Gefühl, das einer niederen Stufe entstammt. Überall, wo es zum Konflikt kommt, kann man von Regression sprechen.<sup>661</sup>

Der Respekt, der als "seminormativ" für Piaget einen Übergang zu den normativen Gefühlen darstellt, und der im Entwicklungsstadium zwischen dem achten bis zwölften Lebensjahr kognitiv und affektiv sich herausbildet, kann sich nur nach einer gelungenen Lösung aus dem Narzissmus, der Bildung von Selbstbewusstsein, Gegenseitigkeit und Erhaltung von Gefühlen bilden.

Wie muss sich ein Kind ab dem achten Lebensjahr selbst geachtet fühlen, dass es den

---

<sup>660</sup> vgl. Duden 11, 1998, S.645

<sup>661</sup> vgl. Piaget, 1995, S. 126

einseitigen Respekt allmählich zu Gunsten gegenseitiger Achtung aufgeben kann und ein von konkreter Anweisung unabhängiges selbstverantwortetes autonomes Verhältnis zu Normen und Werten gewinnt? fragt folglich auch Leber<sup>662</sup> in seiner Rezeption Piagets. Kommt es zu einer familienstrukturell bedingten Vernachlässigung der Innenwelt des Kindes, sei es durch zu rigide Erwartungen seitens der Erwachsenen an das Kind, sei es durch eine in sich destruierte Familie, die zur feindlichen Umwelt des Kindes gerät, bekommt das Kind sein Gefühl nicht zurückgespiegelt, kann sich kein (sozial akzeptiertes) Bild von sich selbst machen, muss seine Hilflosigkeit entweder zwanghaft unterdrücken oder abspalten und aggressiv auf andere projizieren. Aus solchen neurotischen und psychotischen familialen Hintergrundkonstellationen erhalten auch die Störungen in der Balance von Selbst und Umwelt ihre Fixierung und Zwanghaftigkeit. Die Entwicklung des Selbst und familiale Bindungskonstellationen sind eng ineinander verwoben.<sup>663</sup> Die Konstellation, in der Serda aufgewachsen ist, ist eine anomische in dem Maße, als man sagen kann, dass es nicht zu einer Entwicklung der wechselseitigen Achtung gekommen ist. Den Kindern wurde seitens der Stiefmutter "blinder" Gehorsam abverlangt. Dieses Gesetz funktionierte bis zur Erreichung eines gewissen Entwicklungsstadiums.

Dann hätte der einseitige Respekt durch die gegenseitige Achtung abgelöst werden müssen. Diese kann sich jedoch unter anderem nur entwickeln, wenn sie auch dem Kinde gegenüber zuvor in Zuneigung gezollt wurde. Zuneigung bzw. Liebe haben aber beide Eltern Serda gegenüber nicht gezeigt.

Gleichzeitig kam es zur Entwicklung eines gewissen affektiven Schemas zwischen Serda und seiner Stiefmutter.

Affekte beziehen sich stets auf ein Objekt und sind insofern ein soziales Phänomen. Sie haben immer auch mit Vorstellungen und Fantasien zu tun. Sie zeichnen sich durch zeitlich kurzen Ablauf, große Kraft und begleitenden physiologischen Erregungszustand aus. Sie sind reaktiv und dienen der Spannungsabfuhr.<sup>664</sup>

Für Kant ist der Affekt "Überraschung", er wirkt wie "Wasser", das den "Damm bricht". Für Schopenhauer sind sie der "Wille zum Leben", für Nietzsche der "Lebensantrieb".<sup>665</sup> Affekte suchen immanent wichtige Ziele zu erreichen, sie wirken auf andere Menschen ein; dergestaltete Affekte sind konstruktiv. Es gibt aber auch destruktive Affekte, wie z.B. blinder Hass. In jedem Fall sind Affekte psychische Kräfte, die jeweils nach Ziel, Ursprung und Objekt gesondert betrachtet werden müssen.

Der Schraubenzieher als "Werkzeug" der Gewalt und das Gesicht als "Zielscheibe"

---

<sup>662</sup> vgl. Leber, 1995, S. 177

<sup>663</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S. 120-124

<sup>664</sup> vgl. Kutter, 2001, S.25

mag noch hinterfragt werden. Spricht es für besondere Brutalität?

Die Wahl des Schraubenziehers spricht eher gegen eine vorsätzliche Handlung: Wäre die Tat wirklich durchgeplant, hätte sich z.B. ein Messer als Waffe eher angeboten. Der Schraubenzieher wirkt eher wahllos, so als hätte er zufällig herumgelegen, als die Situation sich zuspitzte. Aber natürlich ist auch er eine effiziente Waffe und keinesfalls zu verharmlosen.

Das Gesicht sollte getroffen werden, sozusagen der persönlichste Ausdruck des Menschen. Denkbar wäre ja auch, dass man auf die Brust zielt, auf das Herz auf den Bauch. Das Gesicht als Zentrum der Mimik, der Sprache. Ist es deshalb zum Ziel des Angriffs erhoben? Oder ist der Grund einfach der, dass die Stiefmutter Serda auch immer bevorzugt auf den Kopf schlug, auch ins Gesicht, dass sie ihn gerade vorher noch mit einem Stock ins Gesicht geschlagen hatte?

In jedem Falle handelt es sich um einen Vitalitätsaffekt, der das Überleben sicherstellen soll.

*Mir war schwarz vor Augen, ich wusste nich, was ich tat, aber hinterher hab ich's erfahren* (108-110)

So lautet die Sequenzstelle noch einmal zur Erinnerung.

Hinterher, also nach dem Vorgang, hat man Serda offensichtlich berichtet, wie die Situation aussah. Er selbst hat daran wohl keine Erinnerung, das ist hier zu schließen, und auch der Leser erfährt bis jetzt nicht, ob es zu einem "Zustechen" kam.

(110-112) *Bis dann irgendwann ´n kleiner Stiefgeschwister kam, meine Füße, an meinen Beinen zog, da hab´ ich sie dann fallen lassen, ne, und ihr noch ´n paar Tritte gegeben, und dann bin ich dann weg...*

*Bis dann irgendwann* besagt, dass die Situation des Hochhaltens der Stiefmutter und die mit dem Schraubenzieher zum Stechen ausholende Handbewegung länger gedauert haben muss. Man ist fast geneigt, sich eine Skulptur vorzustellen, tragisch in antikem Ausmaß. Zu "Bewusstsein" kommt Serda jedenfalls durch die Reaktion eines Stiefgeschwisters, das ihn offensichtlich an den Beinen zerrt, woraufhin er seine Stiefmutter fallen lässt. Auch diese Situation kann man sich eigentlich tragischer kaum vorstellen: Das ganze wird wohl auch nicht stumm abgelaufen sein. Man stelle sich also diese Szene der Gewalt vor, die Anwesenheit der anderen kleinen Kinder, die sicher auch weinen oder schreien. Zumindes löst sich dadurch der Affekt Serdas, und er lässt ab.

*.. und ihr noch ´n paar Tritte gegeben* markiert jetzt auf jeden Fall eine Handlung jenseits des Affekts, denn dieser war gelöst. Diese Handlung erinnert er auch selber, sie muss ihm nicht erzählt werden, wie die Vorhergehende.

---

<sup>665</sup> vgl. Kutter, 2001, S.25



Diese Handlung ist damit sozusagen bewusst gewalttätig. Er tritt eine – möglicherweise nach seinem Loslassen am Boden liegende – Frau. Das ist brutal.

Brutal war allerdings auch das Verhalten der Stiefmutter vordem. Serda zahlt das jetzt in gleicher Münze zurück.

Bis zum Alter von zwölf Jahren ist das Kind fast nur zu Gefühlen gegenüber Personen fähig. Über Personen gelangt es zu Werten.<sup>666</sup> Welche Werte wurden ihm vermittelt?

Diese Komponente zusammen mit dem nun altersgemäß einsetzenden Gerechtigkeitsgefühl dürften kein normatives Unrechtsbewusstsein Serdas nach sich gezogen haben. Eher das Gegenteil dürfte der Fall gewesen sein: Er sieht sich gerechtfertigt.

(112-115) *..und dann bin ich weg, und dann kam ich erst mal in die Jugendschutzstelle, ja (schluckt) da blieb ich dann paar Wochen, weil... die vom Jugendamt, die hatte nichts parat erst mal für mich, ne, weder ´ne Familie, noch ähh ´n Heim, ne, sie wusste jetzt nicht Recht...*

Serda kommt jetzt also in die Jugendschutzstelle, die "Auffangstation" für Kinder und Jugendliche, die sofort aus dem elterlichen Haushalt genommen werden müssen, also immer recht dringliche und dramatische Fälle, und die dann dort verbleiben, bis man eine neue Bleibe für sie gefunden hat. Die Jugendschutzstelle wird als "Durchlaufstation" gesehen, von wo aus möglichst schnell eine dauerhafte Unterbringung erfolgen soll. Serda bleibt da *paar Wochen*, wobei er schluckt, bevor er dies sagt, denn die Zeit dort dürfte recht hart für ihn gewesen sein. Es ist eine Zeit des Abwartens und der Klärung, der ständig wechselnden sozialen Bezüge. Dass er dort ein paar Wochen bleibt, macht deutlich, was er auch anschließend ausdrückt: *...die vom Jugendamt, die hatte nichts parat erst mal für mich, ne, weder Familie, noch ähh Heim, ne sie wusste jetzt nicht Recht...*

Aus Frau H., die vorher doch durch ihre Namensnennung eine konkrete Person war, die man kannte, wird jetzt "die vom Jugendamt", also eine deutlich distanziertere und anonymere Bezugnahme. Und sie hat – im Gegensatz zur ersten Fremdunterbringung – nichts *parat*, also keine Lösung in Sicht, wie vordem die Unterbringung bei seiner Tante.

Wie wir wissen, befand sich Frau H. in einem Suchprozess einer geeigneten Unterbringung für Serda. Die Eskalation der Ereignisse scheint sie völlig überrascht zu haben, denn sie ist von einer Lösungsfindung entweder per se weit entfernt, oder die Entwicklung der Ereignisse führt sie von ihrem ursprünglichen Suchpfad ab.

*Weder ´ne Familie, noch ähh ´n Heim, ne, sie wusste jetzt nicht Recht.*

Familie oder Heim sind die üblichen Fremdunterbringungsformen. *Sie wusste jetzt*

---

<sup>666</sup> vgl. Piaget, 1995, S. 124

*nicht Recht* bestätigt allerdings die zuvor angestellte Überlegung, dass die Entwicklung der Ereignisse sich erschwerend auf die Suche ausgewirkt hat. Frau H. scheint verunsichert über die Entwicklung der Situation und Serdas, *jetzt nicht Recht* markiert die aktuelle Schwankung. Sollte Serda – nach allem äußeren Anschein – jetzt gewalttätig geworden sein, kommt z.B. eine Pflegefamilie kaum noch in Betracht.

Wie dem auch sei: Die Verhaltenheit und das Zögern von Frau H. teilt sich Serda mit.

### **Dritte Fallstrukturhypothese**

Der Zeitraum, den wir in dieser Hypothese überblicken, erstreckt sich vom einjährigen Aufenthalt Serdas bei einer Großtante bis zu einer gewalttätig eskalierenden Situation mit seiner Stiefmutter. Zeitlich umfasst diese Epoche ungefähr zwei Jahre, lebensalterlich gesagt also in etwa den Zeitraum von zehn bis zwölf Jahren, die Vorpubertät.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht bezeichnet dieser Zeitraum nach Piaget das fünfte Stadium,<sup>667</sup> also das Stadium der Entwicklung der normativen Gefühle, des Willens und der autonomen moralischen Gefühle.

Für die kognitive Ebene bedeutet dies, dass in diesem Stadium Operationen im eigentlichen Sinne vollzogen werden können. Unter Operationen wird eine verinnerlichte Handlung verstanden, die sich durch Reversibilität auszeichnet. Während dieses Stadiums koordiniert sich die Operation zu geschlossenen Systemen oder Strukturen. Im affektiven Bereich finden sich parallele Transformationen: Die Entwicklung der Gefühle tendiert zu einem Gleichgewicht. Die Werte, die ursprünglich an aktuelle Situationen gebunden waren, bilden in zunehmendem Maße untereinander koordinierte und sogar reversible Systeme in Parallele zu operatorischen Systemen der Intelligenz aus.

So entstehen dann die moralischen bzw. normativen Gefühle. Hierzu gehören Gerechtigkeitsgefühl und gegenseitige Achtung. Der Begriff der Achtung ist nicht originär Piaget zu zuschreiben, alle Moralisten haben seine Bedeutung herausgestellt, ohne jedoch zu erkennen, dass es sich dabei um ein Gefühl handelt, das sich schon früh in der Beziehung zu anderen Personen bildet. So ist für Kant die Achtung nicht ein Gefühl wie jedes andere, denn es ist nicht auf Personen, sondern auf das moralische Gesetz als solches gerichtet. Insofern heißt einen anderen achten dann, in ihm das moralische Gesetz anzuerkennen, das er repräsentiert. Durkheim war damit befasst, Kants Begriff des Transzendentalen durch den des Kollektivbewusstseins in den soziologischen Sprachgebrauch zu überführen. Danach ist Achtung dann die Achtung des kollektiven Willens. Beide Male wird die Achtung aus dem Sittengesetz abgeleitet. Bovet weist dies zurück mit dem Verweis darauf, dass ein Kind nur dann Achtung vor dem

---

<sup>667</sup> vgl. Piaget, 1995, S. 107 ff

Gesetz entwickelt, wenn ihm dieses durch andere Personen und nicht umgekehrt aus dem Gesetz selbst vermittelt wird. Die Achtung gegenüber anderen Personen ist danach die Vorbedingung der Achtung des Sittengesetzes, nicht deren Folge. Freuds Theorie vom "Über-Ich" wie auch Baldwins Bildung des "Idealen Ich", die beide darauf fußen, dass das Kind sich an etwas orientiert, das über es selbst hinausweist, und das sind konkret dem Kind als überlegen erachtete Personen, können als Vorläufer der Theorie Bovets gelten.

Warum wird das an dieser Stelle so ausführlich dargelegt? Nun, weil man sich die Frage stellen muss, welche Vorbilder im weitesten Sinne es für Serda in dieser Phase gibt. Und so ausführlich der Hindergrund der Frage ausgeleuchtet wurde, so knapp fällt die Antwort aus: Keine für uns Ersichtlichen.

Alle uns bisher bekannten Personen können ausgeschlossen werden: Seine leibliche Mutter ist in der Türkei; seine Großtante hatte ihn für ein Jahr genommen, scheint jedoch nicht für immer für die Erziehung zur Verfügung zu stehen, denn das Jugendamt ist ja auf der Suche nach einer neuen "Erziehungsstelle"; der Adoptiv-Großvater bleibt weiter im Dunkeln; der Vater verhält sich konform zu seiner neuen Familie, sein Verhalten muss für Serda eine Enttäuschung schlechthin sein, da er keinerlei Loyalität zu ihm zeigt, sondern die Seite seiner zweiten Frau angenommen hat; und schlussendlich die Stiefmutter, die fortfährt ihn zu schlagen, ihm ihre Miss-Achtung ins Gesicht zu zeichnen.

Welche Vorbilder hat Serda? Woran sollen sich Normen, Respekt, Achtung, Moral, Willensbildung messen? Dass es nicht in Ordnung ist und nicht gerecht, wie er behandelt wird, dass ist ihm kognitiv längst klar.

Und dann kommt es zu jenem gewalttätigen Vorfall, an dessen Entstehen er – möglicherweise – nicht ganz unschuldig ist. Er ist jetzt in der Lage, die Reaktion der Stiefmutter vorauszusehen, er weiß, dass er sie provozieren kann. Gleichwohl zieht ihre diesmal mittels Stock vorgebrachte Gewalt eine brutal Affekthandlung Serdas nach sich, aus der sich augenscheinlich und gnädigerweise sein Körper ausklingt, in dem er ihm Schwärze vor Augen legt, so dass es nicht zum Äußersten kommt. Doch das anschließend erfolgende bewusste Nachtreten ist Reaktion genug: Die Überschreitung einer Grenze, die aus Serdas Sicht bisher nur auf einer Seite Gültigkeit besessen hat.

Die Konsequenz erfolgt umgehend: Serda muss aus der Familie. Am Ende dieses Segmentes wartet er in der Jugendschutzstelle auf eine Fremdunterbringungsmöglichkeit. Durch seine Gewalttätigkeit hat er die Auswahl der Möglichkeiten zur Unterbringung erschwert. So wird wohl zu diesem Zeitpunkt kaum noch eine Pflegefamilie in Betracht kommen. Seine Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, Frau H., scheint irritiert zu sein im Hinblick auf die Einschätzung seiner Persönlichkeit.

Es ist Serda jetzt unbedingt zu wünschen, dass sie ihre bisherige Beständigkeit beibehält.

Es ist ihm zu wünschen, dass er jetzt nicht mit dem label "gewalttätig" etikettiert wird, sondern die Menschen, die ab jetzt mit ihm zu tun haben, einen Blick für seine deprimierte Vergangenheit haben, den anomischen Kontext analysieren, aus dem Serda kommt, und sein Verhalten vor diesem Hintergrund zumindest auch als einen Versuch interpretieren, handlungsfähig zu bleiben in einer elementaren Überforderungssituation; denn, neben den psycho-analytischen Erklärungsmodellen, die bereits angeführt wurden, ist auch auf Grundlage pädagogischer Theorien zum Abweichenden Verhalten die vorliegende Situation so zu deuten, dass ein gestresster (im Sinne von: problembelasteter) Jugendlicher versucht, für sich wieder ein homöostatisches Gleichgewicht herzustellen.<sup>668</sup> Der in der kritischen Situation freigesetzte Selbsterhaltungs- und Selbstbehauptungstrieb überformt die mehr oder minder entwickelte Selbstkontrolle. Die triebgedrängte Selbstbehauptung ist eng mit der Dimension des Selbstwertes und der Selbstwertschöpfung verknüpft, so dass über die Gewalttat trotz Normverstoß eine Auflösung des Stresszustandes einhergeht bis zur Empfindung von Wohlgefühl. Und dieser Zustand ist für Menschen auch aus soziologischer Sicht erstrebenswert.<sup>669</sup>

So kann zu diesem Zeitpunkt gesagt werden, dass die objektive Lage für Serda sich erheblich verschlechtert hat, da sozusagen der Faden zu seiner Familie im wahrsten Sinne des Wortes zerrissen ist, und seine weitere Unterbringung sich schwierig gestalten wird. Der Grundstein für eine Jugendhilfekarriere ist hier gelegt.

Jenseits der Tatsachen bleibt jedoch das Bild eines Jugendlichen bestehen, der eine große Last zu schultern hat:

- Er hat seine Mutter mitten in seiner ödipalen Phase verloren.
- Er ist ungeliebtes und ungeachtetes Kind in der neuen Familie.
- Er erlebt körperliche und seelische Gewalt.
- Er lebt zwischen den Kulturen seiner Herkunft und seiner Umwelt.
- Es wird keine Bezugsperson erwähnt; er scheint recht alleine zu sein.

Trotzdem bleibt seine Schilderung differenziert und sprachlich präzise, indem nämlich z.B. alle herausgearbeiteten Punkte expliziert werden in ihrer Vielschichtigkeit und Ambivalenz. Dabei zeigt sich auch sprachlich keine eindeutig kaltschnäuzige Brutalität sondern eine verwirrte Zerrissenheit zwischen normativem Bewusstsein und triebgesteuerten Kräften. In der Darstellung der Gewaltsituation spricht nicht der gnadenlose Rächer, sondern eine um die Dynamik des Geschehens ahnende und, auch wenn der

---

<sup>668</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b

<sup>669</sup> vgl. Durkheim, 1973

Ausdruck mittlerweile recht abgegriffen ist, betroffene Persönlichkeit. Betroffen vor allem auch über die auslösende Wirkungskraft des Vorfalls.

Insofern bleibt die Schilderung sensibel, der Erzähler weiterhin ansprechbar und kooperativ.

Auf den folgenden Seiten schildert Serda seine Stationen bis zur Ergreifung der Maßnahme des Auslandsstandprojekts. Nach der Jugendschutzstelle kommt er in drei verschiedene Heime, wie er sagt: *aber alles nur vorübergehend, schon von vorneherein* (120); es folgt eine Unterbringung in einer Wohngruppe, dort Kontakt mit Drogen und Bandenkriminalität; erste Kontakte mit der Polizei; danach lebt er auf der Strasse, noch einmal bei seinen Eltern, wieder auf der Straße; dann sucht er von sich aus einen alten Betreuer seiner ersten Wohngruppe auf; dieser stellt erneut den Kontakt zum Jugendamt und zu Frau H. her. Die Schilderung dieser Stationen hält Serda recht knapp, auf insgesamt 4 ½ Seiten. (Das gesamte Interview umfasst 40 Seiten.) Aus diesem Segment soll eine Sequenz interpretiert werden, die nach Serdas erstem Kontakt mit der Polizei beginnt, nach dem er aus der Wohngruppe "geschmissen" wird. Sie ist zufällig ausgewählt.

(192-194) *...da war ich dann richtig am Boden zerstört, irgendwie, ne und ehm.. und dann kam die Frau vom Jugendamt dann, die war. natürlich erst mal sehr enttäuscht und also ehm von mir, aber auch von der Wohngruppe...*

"Am Boden zerstört sein" ist ein umgangssprachlicher Ausdruck für "völlig erschöpft, deprimiert sein."<sup>670</sup>

Interessanterweise stammt die Wendung aus der Sprache der Kriegsberichterstatter und bezog sich zunächst auf Flugzeuge, die durch Bomben zerstört wurden, bevor sie zum Einsatz kamen.<sup>671</sup>

Serda also ist *richtig* deprimiert, *irgendwie*, also nicht genau definierbar, darüber, dass er seine Wohngruppe verlassen muss.

Das Leben dort hatte er zuvor als äußerst komfortabel, bequem und relativ unabhängig geschildert. Im Grunde schlaraffenlandähnliche Zustände, aus denen er jetzt auf Grund seiner Einbruchsdelikte ausgeschlossen wird. Die Reaktion ist also schlüssig; sie macht aber auch deutlich, dass er nicht damit gerechnet hat, denn niemand strebt den Zustand an "am Boden zerstört zu sein," also wirklich "tiefer geht's nicht" zu sinken.

In dieser Situation kommt aber wieder die Frau vom Jugendamt ins Spiel, und das ist jetzt sehr interessant: Diese Frau hat ihn also offensichtlich über seine Stationen hinweg begleitet. Sie ist *sehr enttäuscht*, als sie von dieser Entwicklung hört.

Frau H. gehört anscheinend zu den beständigen Elementen in Serdas Leben. Dass sie

<sup>670</sup> vgl. Duden 11, 1999, S.122

<sup>671</sup> vgl. Duden 11, 1999, S.122

ihm gegenüber Enttäuschung äußert, beinhaltet, dass sie etwas anderes von ihm erwartet hat, dass sie eine Hoffnung hatte, die sich nicht bestätigt hat.

Das bedeutet aber auch, dass zwischen beiden ein Arbeitsbündnis hergestellt wurde i.S. einer Beziehung zwischen ganzen Menschen, womit die klassische widersprüchliche Einheit zwischen einer diffusen Sozialbeziehung und der spezifischen Sozialbeziehung im Sinne der Parsonischen Rollenbeziehung gemeint ist, die zwischen Sozialpädagogen und Klienten oft und typisch entsteht.

Die Enttäuschung der Frau H. spricht für zweierlei:

- Serdas Entwicklung scheint ihr ein persönliches Anliegen zu sein; anderenfalls empfindet man keine Enttäuschung. In der professionalisierten Praxis, wie z.B. dem Arztberuf, würde die Äußerung von Enttäuschung befremdlich anmuten: Man stelle sich einen Arzt-Patienten-Dialog vor, in dem der Arzt "Enttäuschung" darüber äußert, dass eine bestimmte Therapie nicht angeschlagen hat.
- Zum zweiten signalisiert Frau H.'s Enttäuschung aber auch, dass sie ihr Bild von Serda nach jenem "Gewaltakt" nicht verworfen hat, sondern weiterhin davon ausgeht, dass er gelingend sozialisiert werden kann.

Es ist für Serda außerordentlich wichtig, dass jemand stabil und beständig zu ihm steht, ihn nicht fallen lässt und an seine Entwicklung glaubt.

Es ist insofern auch wichtig, dass sie ihm darüber berichtet.

(194/195) *sehr enttäuscht und also eh von mir, aber auch von der Wohngruppe, von der Einrichtung da, ne..*

Serda registriert diese persönlich auf ihn gerichtete Enttäuschung, denn er belässt es nicht bei der Mitteilung, dass Frau H. enttäuscht war, sondern fügt nach Räuspern und Gestottere *und also eh* hinzu: *von mir*, wobei *mir* noch mit Betonung markiert ist. Es ist ihm demnach a) aufgefallen, dass sie die Enttäuschung auf ihn als Person bezog b) wichtig dies zu erwähnen c) anscheinend nicht gleichgültig, dass es so ist, denn er windet sich etwas um diese Aussage.

Mit anderen Worten: Auch er steht im Arbeitsbündnis.

Frau H. und Serda sind ein für beide Seiten gültiges Arbeitsbündnis eingegangen.

(194-196) *...aber auch von der Wohngruppe, von der Einrichtung da, ne, ähh, und sie konnte das nicht glauben, dass ich da angefangen hab zu rauchen, ne, zu trinken, Drogen zu nehmen, die Kriminalität und so...*

Frau H. ist zugleich von der Wohngruppe enttäuscht, von der sie sich wohl einen positiven Einfluss auf Serdas Leben erhofft hatte. Wenn wir uns rückerinnern, dann hatte die Suche danach einige Zeit gedauert, Frau H. hat sich also sehr wahrscheinlich Gedanken über die Beschaffenheit der Unterbringung gemacht. Aus der jetzt geäußerten

Enttäuschung wird deutlich, dass sie nach ihrem Ermessen eine Wahl getroffen hat, von der sie meinte, dass Serda dort gut aufgehoben sein würde.

*Von der Einrichtung da* wiederholt Serda – so könnte man annehmen – ihren Wortlaut, denn der Ausdruck "Einrichtung" ist ein für Sozialpädagogen geläufiger Terminus technicus. Serda hat bislang nicht in dieser Fachsprache gesprochen, so liegt es nahe anzunehmen, dass er sich an ihren Wortlaut damals erinnert.

Frau H. kann also nicht glauben, dass er dort angefangen hat *zu rauchen, zu trinken, Drogen zu nehmen, die Kriminalität und so*, also im Grund die gesamte Palette dessen, was ein Jugendlicher geneigt sein könnte auszuprobieren.

Diese Äußerung impliziert, dass er dies vorher auch tatsächlich alles nicht getan hat und dass Frau H. ihn einige Zeit nicht gesehen zu haben scheint.

(197/198) *...dann wusste sie wieder nich wohin jetzt mit mir, ne, jetzt geht das überall so, ne, jetzt könnt' ich überall könnte ich welche finden, ne, ja (schluckt) und dann hat sie dann und da fing das an...*

Frau H. steht jetzt also wieder vor dem Problem, eine geeignete Unterkunft für Serda zu finden. *Jetzt geht das überall so* kann ja bedeuten, dass nach dem Einstieg in Drogen und kriminelle Handlungen davon auszugehen ist, dass er diese Verhaltensweisen mitnehmen wird, wohin immer sie ihn auch "schicken" wird. Er hat den Einstieg in eine gewisse Szene gefunden und Frau H.'s Erfahrung scheint zu besagen, dass der Ausstieg daraus kein Einfacher sein wird, sondern dass diese "Laster" eine Zeitlang weitergeführt werden, wenn man ihnen denn erst einmal "verfallen" ist.

*Jetzt könnt' ich überall könnte ich welche finden* bestätigt die Vermutung. Die entsprechende Szene findet sich in der Tat überall. *Welche* kann in diesem Zusammenhang gesetzt sein für: entsprechende Leute, die entsprechende Clique. Es könnte auch stehen für "Drogen". Das ist jedoch eher unwahrscheinlich, denn dann wäre wahllos ein Element aus der Aufzählungskette: rauchen, trinken Drogen, Kriminalität herausgenommen, was sprachlich nicht logisch wäre.

Eher lässt der Satz: *Jetzt könnt' ich überall welche finden* sich fortführen mit: die ebenfalls all diese Dinge tun, also diese sich steigernde Aufzählung der Regelverstöße ebenfalls vollziehen.

Die Befürchtung der Frau H. ist durchaus realistisch und auch zwar auch für Serda.

(198-200) *ne, ja (schluckt) und dann hat sie dann und da fing das an, dass ich abgehauen bin, ne, ich bin dann abgehauen.. und ehm.. hab' dann drei Monate auf der Straße gelebt...*

Man ist jetzt regelrecht gespannt, wie es weitergeht. Serda selbst schluckt und muss einen neuen Anlauf nehmen; also, einfach wird es nicht.

*Und dann hat sie dann und da fing das an...*

Der erste Satzteil wird nicht fortgeführt sondern endet abrupt. Was hat sie dann? Das ist nun wirklich eine spannende Frage, die Serda uns aber nicht beantwortet. Und zwar ohne Gestottere oder Geräusper oder Pause *nicht* beantwortet. Sehr entschlossen nicht weiter fortfährt. Der Vorschlag von Frau H. muss also zu jenem Zeitpunkt für ihn *völlig* indiskutabel gewesen sein. Er ist nicht einmal ein Zögern wert. Er ist nur der abrupten Beendigung wert.

Spekulationen darüber anzustellen ist müßig, denn, egal welches ihr Gedanke war, er wird nicht aufgegriffen, jedenfalls nicht zu *jenem* Zeitpunkt. Sondern *..und da fing das an..* trägt vielmehr dazu bei, dem ganzen Geschehen eine Wende zukommen zu lassen. *Und da fing das an* bildet sprachlich eine Eröffnungssequenz ab, markiert den Beginn von etwas Neuem.

Das wird auch folgerichtig danach expliziert: *...dass ich abgehauen bin, ne, ich bin dann abgehauen (200)..*

Serda verlässt also fluchtartig das Geschehen, entzieht sich dem Handeln von Frau H., vielmehr dem Plan der Handlung, dem Aktionsplan.

Er wiederholt die Tatsache seines Fliehens zweimal, nachdrücklich, hervorgehoben.

Er betont seine Reaktion auf den Plan, es ist nicht irgendeine Reaktion, die beiläufig erwähnt wird, sondern eine gravierende Reaktion.

Ist die Wiederholung dergestalt motiviert, dass er mit der Betonung seiner Reaktion die Unzumutbarkeit des Plans von Frau H. herausstellen will, nach dem Motto: Ich musste so heftig reagieren, sie ließ mir keine andere Wahl?

Oder will er seine eigene Handlung als weitere, möglicherweise folgenschwere Verfehlung herausstellen, die für ihn wiederum Konsequenzen nach sich ziehen wird?

Sagen wir es zumindest so: An die Reihe der Aufzählungen, die er vorher vorgenommen hatte, fügt sich das "Abhauen" logisch an. Als weitere Steigerungsmöglichkeit in der Kette der "Verfehlungen."

(200) *.. und.. ehm.. hab dann drei Monate lang auf der Straße gelebt...*

Das ist die Endstufe. Damit ist die Aufzählung komplett. Und der Kreis geschlossen: Rauchen, Trinken, Drogen, Kriminalität, Obdachlosigkeit ist als Status nur aufrechtzuerhalten durch: Rauchen, Trinken, Drogen, Kriminalität .. und so weiter.

(201-203) *..da war ein auf ´m Schrottplatz ´n paar Autos, da ham´ we geschlafen, ne, und da mit unserer Kriminalität da weiter gemacht, ne, und Drogen genommen und so...*

Genauso expliziert es Serda hier: Irgendwo muss man ja schlafen, von irgendwas muss man leben, also sind kriminelle Delikte erforderlich und das alles geht eigentlich nur, wenn man unter Drogen steht, die sozusagen das normative Bewusstsein lahm legen und anderes vorgaukeln.



(203-205) ...*ja und (räuspert sich)..und da kam irgendwann mal das Angebot von Frau H. ja wir hätten was für Dich, aber Du müsstest den ersten Schritt tun, ne?*

Serda räuspert sich, unterbricht damit die Schilderung des Lebens in jener Szene und leitet thematisch wieder etwas Neues ein, expliziert durch *und da. Irgendwann mal*, also ein unbestimmter Zeitbegriff, der hier insofern überrascht, als er in Zeile 200 sehr konkret angibt, dass er drei Monate auf der Straße gelebt hat. Man könnte daraus schließen, dass "es" dann nach diesen drei Monaten *kam*; letztendlich bleibt dies aber offen.

... *das Angebot von Frau H. ja wir hätten was für Dich...*

Frau H. hat sich also auch von diesem "Ausbruch" Serdas nicht abschrecken lassen. Es muss jetzt festgestellt werden, dass sie tatsächlich mit unerschütterlicher Konstanz, Ausdauer und Geduld auf Serdas Fährte bleibt. Sie verfügt über eine Unbeirrtheit, mit der sie auch Rückschläge einsteckt und nach neuen Möglichkeiten sinnt, einen "Fall" nicht so schnell aufgibt und offensichtlich nicht jemanden verloren geben will, in dem sie noch Potentiale sieht. Für Serda ist diese Frau der reine Segen. Sie ist die Konstante in seinem Leben, und sie vermittelt ihm beständig, dass sie ihn im Blick hat, seine "Missgriffe" registriert, aber an ihn und sein Selbstheilungspotential glaubt.

Im konkreten Fall war Serda ja offensichtlich etwa ein Vierteljahr vorher einem Plan von ihr "entwichen" durch "abhauen".

Dieses Mal wählt sie eine andere Strategie: Sie macht ihm ein *Angebot*, also einen Vorschlag. Ein Angebot kann man annehmen oder ausschlagen, die Entscheidungsbefugnis darüber liegt beim Angebotsnehmer, denn der Angebotsgeber hat mit seiner Offerte den ersten Schritt gemacht. "Angebot" ist jedoch auch ein geläufiger Terminus technicus im Bereich der Jugendhilfe und Kinder- und Jugendarbeit, so werden bereits im Kindergarten den Kindern "Angebote" zum Spielen gemacht. Dieser Terminus entspricht auch der Intention des SGB VIII, das die Institutionen der Jugendhilfe und ihre Adressaten in einem gleichberechtigten Aushandlungsprozess sehen will, einer Intention also, die in § 36 SGB VIII (Hilfeplanung) auch materiell-rechtlichen Niederschlag gefunden hat.

Auf diesen Aushandlungsprozess setzt nun auch Frau H..

(204/205) ...*wir hätten was für Dich, aber Du musst den ersten Schritt tun...*

*Wir hätten was für Dich* klingt natürlich sehr geheimnisvoll. Dramaturgisch liegt hier eine gute Inszenierung vor: Man ist ja förmlich gespannt, um was es sich handelt, man möchte es erfahren. Doch es ist etwas vorgeschaltet: ...*aber Du musst den ersten Schritt tun...*

Diese Sequenz besagt zweierlei:

Einmal ist es von entscheidender Bedeutung, dass Serda etwas tut. Das "Du" ist betont

gesprächen. Sein Einsatz ist also gefordert. Damit wird gesagt, dass er – um es fachlich auszudrücken – zum Ko-Produzenten<sup>672</sup> der zu erbringenden Jugendhilfeleistung werden muss, um ein Zustandekommen, besser noch: Gelingen zu befördern.

Serdas Mitwirkung ist also entscheidend.

Zum Zweiten will Frau H., dass er den ersten Schritt geht, den bisher immer sie gegangen ist.

"Den ersten Schritt tue" ist gleichbedeutend mit: mit einer Versöhnung beginnen, als Erster einlenken.<sup>673</sup> Beispielsweise würde man sagen: "Ich will mich schon wieder mit meinem Freund aussöhnen, aber er muss den ersten Schritt tun."

Dies bedeutet, dass es eine Störung im Verhältnis untereinander gab, die dadurch bereinigt werden könnte, dass man den anderen – durch welche Signale auch immer – darüber in Kenntnis setzt, dass man kooperationswillig, versöhnungsbereit ist, aber doch will, dass formal und offiziell der andere die Versöhnungszeremonie eröffnet. Es handelt sich hierbei um eine subtile indirekte Konstruktion, denn man könnte ja folgerichtig fragen: Wenn derjenige schon signalisiert, dass er versöhnungswillig ist, wieso macht er dann nicht auch den ersten Schritt?

Eine mögliche Ursache für diese Umgehung könnte darin liegen, dass man den Verursacher der Störung im Gegenüber sieht. Insofern ist die Bereitschaft zur Versöhnung bereits großmütig, der erste Schritt allerdings würde den Rahmen sprengen und könnte fast als devot erscheinen. Diesen Duktus soll die Geste aber auf keinen Fall erhalten, sie würde dann ja das Vorzeichen, das da lautet: Ich bin großmütig und fair, konterkarieren.

Bei dem Arrangement ist aber darauf geachtet, dass auch das "schuldige" Gegenüber sein Gesicht wahren kann, denn obwohl beide Beteiligten wissen, dass er der Auslöser der Störung war, wird ihm die Aussöhnung insofern erleichtert, als er den ersten Schritt in dem sicheren Bewusstsein tun kann, nicht zurückgewiesen zu werden.

Auf diese Art und Weise kann es zu einem "Gentleman Agreement" kommen.

Unter diesem Aspekt ist das Angebot von Frau H. ein echtes Angebot und nicht, wie man vielleicht auf den ersten Blick denken könnte, eine Bauernfängerei, in dem Sinne: Ich zeig´ Dir auch was Schönes, wenn Du nur mitkommst.

Ihr Angebot enthält die Mitteilung, dass beide, Serda und Frau H., wissen, dass es Störungen im Arbeitsbündnis gab, und dass diese Störungen von Serda ausgegangen sind.

Sie signalisiert ihm aber hier, dass sie versöhnungsbereit ist und zur Normalität zurückkehrt, wenn er dies anerkennt, auf sie zukommt um im Gegenzug von ihr wieder die Sicherheit zu erhalten, nicht zurückgewiesen zu werden. So kann sie ihr Gesicht

---

<sup>672</sup> vgl. Rauschenbach, 1999, S. 260

<sup>673</sup> vgl. Duden 11, 1999, S. 637

wahren ebenso wie er, denn auf tätige Reue wird sichere Vergebung erfolgen.

(205-207) *Wann war das?(mehr zu sich selbst). Naja, es bestand noch mal die Möglichkeit, dass ich vielleicht doch in die Wohngruppe zurückkomme, ne?*

Hier versucht Serda noch einmal den Zeitpunkt zu benennen, den er in Zeile 203 ungenau mit *irgendwann mal* umschrieben hatte. Er kommt aber zu keinem Schluss, quittiert dies mit einem *na ja*, was soviel bedeutet wie: ist auch nicht so wichtig, und geht dann dazu über das Angebot von Frau H. zu erläutern.

Dies impliziert, dass er Frau H. offensichtlich zuvor gesagt hatte, den ersten Schritt zu tun bereit zu sein, also sich wieder auf das Arbeitsbündnis einzulassen, bzw. zu ihm zurückzukehren.

Der Vorschlag lautet also, *dass ich vielleicht doch in die Wohngruppe zurückkomme, ne?* (206/207)

Zur Erläuterung muss jetzt eingeschoben werden, dass Serda in Zeile 151-173 berichtet, wie gut es ihm dort gefallen hatte.

Das Angebot dorthin zurückzugehen, stellt also schon einen Anreiz dar.

Andererseits hatte Frau H. sich enttäuscht geäußert über die Wohngruppe, wie wir in Zeile 194 erfuhren.

Wie passt das zusammen? Man kann es sich nur so denken, dass zwei Annahmen Frau H. dazu motiviert haben:

- Jede Wohngruppe ist besser als auf der Straße zu leben.
- Sie hatte auch gesagt, dass, wenn er den Einstieg in bestimmte Szenen oder Cliques bereits vorgenommen hatte, dies überall möglich sein würde. Eine räumliche Veränderung würde also strukturell nichts bewirken.

Serda hat bereits einige Stationen hinter sich gebracht. In sein Leben ist eher Beständigkeit zu bringen. So könnten die Überlegungen von Frau H. motiviert sein und wären damit auch nachvollziehbar.

#### **Vierte Fallstrukturhypothese**

Wir hatten zuvor festgestellt, dass sich nach Serdas Gewaltausbruch in der Familie seine Prognose objektiv verschlechtert hat.

Indikator hierfür war unter anderem auch die verhaltene Reaktion von Frau H. bei der Suche nach einer Unterbringungsmöglichkeit. Diese Verhaltenheit hatten wir so gedeutet, dass sie sich möglicherweise über Serdas Persönlichkeit nicht mehr ganz im Klaren ist und ihn nach der häuslichen Eskalation eher als Täter denn als Opfer einstuft.

Dieser Verdacht hat sich im vorliegenden Segment nicht bestätigt.

Eher das Gegenteil ist der Fall: Frau H. bleibt die Konstante in Serdas Leben, die, in einer offensichtlichen Überzeugung eines bei ihm vorhandenen Selbstheilungspotentials, nicht in dem Bemühen nachlässt, dieses zu fördern.

Obwohl Serda noch weiter "abrutscht" bleibt sie unerschütterlich in ihrem Zugewandtheitsein.

Dadurch bleibt ihm das Schicksal erspart einen regelrechten Betreuungstourismus zu erleben.

Man ist fast geneigt zu sagen: Solange diese Frau "am Ball bleibt" kann das Schlimmste verhindert werden oder, positiv gewendet, besteht die Hoffnung auf einen guten Ausgang.

Als nächstes soll ein Segment aus der Phase des Auslandsstandprojektes interpretiert werden, das deshalb ausgesucht wurde, weil es eine kritische Situation beschreibt, an der noch einmal abgeprüft werden kann, ob die bisherigen Annahmen zutreffen oder sich falsifizieren.

Die geschilderte Situation spielt sich ab am Anfang der Zeit in Togo; Serda ist jetzt 16 Jahre alt.

(344-347) ...dann kam irgendwann die Situation.. eh... dass ich beim Haushalt helfen muss, ne? Ich hab´ das noch nie gemacht, ne, ich komm aus ´ne. eh. türkische Familie raus, ne, da is immer Frau und Mädchen, die machen das, Putzen, Essen, alle, ne?

"Dann kam irgendwann die Situation" markiert wieder klassisch eine Eröffnung. Hier wird also eine neue Erzählsequenz eingeleitet. *Dass ich beim Haushalt helfen muss, ne?* Umreißt das Thema der Sequenz: Es geht um Mithilfe im Haushalt. Der Haushalt – das sei als Hintergrundinformation gegeben und wird auch in vorhergehenden Sequenzen geschildert – besteht aus Serda und seiner Betreuerin, namens Claudia. Die beiden bewohnen zusammen ein kleines Haus.

Claudia scheint demnach in der hier beschriebenen Situation darauf zu drängen, dass Serda sich an der Haushaltsführung beteiligt.

Serda beschreibt dies in einer unpersönlichen Form, ohne die Verursacherin der Forderung zu benennen: "Es kam die Situation, dass ich beim Haushalt helfen muss." Dieser Satz für sich genommen wirft Fragen auf, zumindest die nach dem "Wer sagt das?" und "warum müssen?" Durch diese anonyme Formulierung wird der normative Gehalt der Aussage stark hervorgehoben, es erinnert an:

- Die Haustür ist ab 22.00 Uhr geschlossen zu halten.
- Es ist untersagt die Grünfläche zu betreten.
- Betteln und Hausieren unterwünscht.

Hierbei handelt es sich um unmissverständliche Ge- bzw. Verbote. Den drei Beispielen ist gemeinsam, dass die Adressaten dieser Ge- und Verbote ebenfalls anonym bleiben, bzw. keine näher definierte Angabe zu ihrer Größe und Eigenschaft erfolgt. Sender und Empfänger der Norm bleiben unbenannt.

Verstärkt wird der strikte Aufforderungscharakter in dieser Sequenz durch das Modalverb "müssen". Allerdings ist der Empfänger des Gebots spezifiziert und personifiziert: Es ist ein "Ich", der Erzähler, Serda.

Die Aussage ist unmissverständlich, klar und nicht diskutabel.

(345) *Ich hab´ das nie gemacht*, ist Serdas Reaktion darauf, womit er der Absolutheit des Gebots ein ebenso absolutes Statement entgegensetzt. Nie, und zwar betont gesprochen, ist mindestens ebenso vehement wie "muss". "Ich hab´ das noch nie gemacht" ist das, was z.B. in der Organisationsentwicklung im Zuge von Veränderungen von Abläufen als "Totschlag-Argument" gewertet wird: So sperren sich Mitarbeitern gegen geplante Veränderungen organisatorischer Abläufe (dazu gehören auch noch Bemerkungen wie: Das gab´s bei uns noch nie! Das geht bei uns nicht! Bei uns ist alles ganz anders!).

Diesen vermeintlichen "Argumenten" ist gemein, dass sie keine sind. Sie sind eine sich selbst genügende Setzung, die, da sie keine Begründung angibt, auch nicht veri- oder falsifizierbar ist.

In diesem Falle passt die Form der Replik aber zur Form des vorher ausgesprochenen Gebotes: Beide sind rigide.

Man kann fast sicher sein, dass hier ein "Schlagabtausch" entsteht, die Waffen sind sozusagen gewetzt.

*..ich komm aus ´ne türkische Familie raus, ne, da is immer Frau und Mädchen, die machen das, Putzen, Essen, alles, ne?*

Serda fängt jetzt an zu argumentieren, macht deutlich, dass er das Gebot so keinesfalls hinnehmen wird.

Seine Argumentation muss man sich jetzt allerdings auf der Zunge zergehen lassen: *..ich komm aus ´ne . eh . türkische Familie raus ...* Stünde dieses Argument in einem anderen Kontext bzw. würde gegenüber einer anderen Adressatin geäußert, wäre es nicht weiter bemerkenswert und man würde sagen: Nun gut, verständlich. Er äußert es allerdings gegenüber Claudia, die natürlich über seine Geschichte informiert ist, und in Kenntnis dessen das Argument nicht ganz so selbstverständlich rezipieren kann.

Denn, das wissen auch wir aus dem vorhergehenden Text, Serda lebt seit seinem zwölften Jahr in keiner türkischen Familie mehr, sondern in Heimen und Wohngruppen, und hatte gerade in den Eingangssequenzen (z.B. in Zeile 16-31) die türkische Tradition aus der Sicht eines deutschen Betrachters geschildert und gleichzeitig darauf

aufmerksam gemacht, dass damit in Deutschland einige Probleme vorprogrammiert sind. Nun aber muss der türkische Hintergrund erhalten, um ein Gegenargument zu konstruieren. Zumindest kann man sagen, dass er selbst ein wenig ins Holpern kommt bei der Explikation, denn vor *türkischen Familie* gibt es zwei kleine Pausen und ein Unterbrechungs- "eh". Dass er sagt "ich komme *raus*" kann zumindest noch so gedeutet werden, dass es ihm darum geht, seine Abstammung zu explizieren. Dann wiederum handelt es sich um eine richtige Aussage.

(346/347) *..da is immer Frau und Mädchen, die machen das, Putzen, Essen, alles, ne?*

Es wird weiter erklärt, was in einer türkischen Familie üblich ist. Man kann jetzt eindeutig sagen, dass es ihm nicht nur um den reinen Abstammungsnachweis geht, denn hier präsentiert er sich ja als Kenner des türkischen Alltagslebens, und nicht nur das, auch als dessen Protagonist.

Vor diesem Hintergrund wird rückblickend auch noch einmal deutlich, dass er gegenüber seiner Stiefmutter eine veränderte Haltung eingenommen hat: Das Konglomerat aus Pubertät, Adoleszenzkrise und entwicklungspsychologischem Stadium hat *einen* Teil dazu beigetragen; zu mutmaßen ist aber weiterhin, dass die Reise in die Türkei, die er in Zeile 88 erwähnt, auch einen Teil dazu beigetragen hat, ihn über die Rollen von Mann und Frau in der türkischen Kultur ins Bild zu setzen und Konsequenzen daraus abzuleiten.

Hier jedenfalls präsentiert er das Bild der Rollenverteilung in türkischen Familien, als ob er nie etwas anderes erfahren hätte.

(347/348) *Für mich war das total unververständlich irgendwie, dass ich da jetzt hier kehren soll, ne?*

Das wird jetzt noch einmal nachdrücklich wiederholt. Auch hier verhaspelt er sich vor dem Wort *unverständlich*, verständlich, denn natürlich ist es ihm nicht unverständlich. Wir erfahren aber, dass bei der Tätigkeit, um dies es geht, das Fegen gemeint ist.

(348/349) *Und da hat sie mir Besen in die Hand gedrückt und sagt: Hier, kehr ma hier, ne.*

Claudia lässt sich nun überhaupt nicht auf die Diskussion ein, sie bleibt ihrer Linie treu, die lautet: Ich habe hier ein Gebot ausgesprochen, das nicht diskutabel ist. Damit stellt sie natürlich auch eine Rangordnung her: Sie ist diejenige, die Gebote aussprechen kann. Dies entspricht auch ihrer Rolle in diesem Betreuungssetting; hier wird also keine vermeintliche Gleichheit oder Kumpanei vorgespielt, sondern ein klares Feld abgesteckt. Dies geschieht in der Anfangszeit des Projektes, ist demnach auch in diesem Zusammenhang als klare Grenzabsteckung zu verstehen.

(349-351) *Ich so: Nee, das mach ich nich, ne, das is erniedrigend und so, ne. Da war dann auch noch 'n anderer afrikanischer Junge dabei, der das eigentlich auch so sah*

*wie ich, ne?*

Aber auch Serda bleibt seiner Linie treu: Er diskutiert weiter. Es ist anzunehmen, dass er die Symbolkraft dieser Szene richtig einstuft. Anderenfalls würde er nicht mit anhaltender Verve in die Diskussion gehen: Hier geht es um Claims, und das ist ihm klar. Nachdem das Argument seiner Herkunft und Sozialisation nicht gefruchtet hat, wird es jetzt noch versucht, mit Verstärkern zu versehen. Von "Erniedrigung" ist die Rede und er hat dazu noch einen Bundesgenossen aufgetan: Ein anwesender afrikanischer Junge sieht es genauso wie er. Beides aber, das ist klar, kann nicht greifen, denn das Argument der "Erniedrigung" könnte genauso gut Claudia für sich geltend machen, und dass ein Junge aus afrikanischer Tradition Serda Solidarität erweist ist wohl für ihn tröstlich, aber nicht wirklich ausschlaggebend für Claudia.

*(352-354) und dann wollt' ich mich natürlich nich erniedrigen lassen und eh mich blamieren da und so: Nee, ich mach hier nich sauber, ne? Und sie so: Ja, dann gibt's kein Taschengeld mehr.*

Serda bleibt seinem Erniedrigungsargument treu. Natürlich ist vollkommen klar, dass er sich, wenn dies Bestand haben soll, nicht erniedrigen lassen will. Jetzt tritt aber noch ein neuer Aspekt hinzu: So schön es ist, dass der kleine Afrikaner Partei ergreift, andererseits ist er Zeuge! Und hier gilt es, einen Ruf zu verlieren zu haben, und zwar vor einer Frau. Da mag Serda sich nicht blamieren, das ist vollkommen logisch. Er ist mit großen Argumenten eingestiegen und mag jetzt nicht den Kürzeren ziehen.

Claudia wiederum bleibt völlig ungerührt. Sie diskutiert weiterhin nicht, wird aber auch nicht ungeduldig, verärgert oder ähnliches, sondern benennt ruhig und sachlich die mögliche Konsequenz seiner Verweigerung: Es gibt dann kein Taschengeld mehr.

*(354/355) Und ich so: Waass? Ne, das is das is ja nich normal hab' ich gesagt, ne (lacht)?*

Serda reagiert erwartungsgemäß entsetzt. Jetzt wird ein letztes "Totschlag-Argument" ins Feld geführt: Es ist nicht normal. Dass dies eigentlich kein Argument ist, fällt ihm selbst auf, denn er lacht darüber. Es dürfte ihm mittlerweile klar sein, nach welcher Uhr die Zeit hier geht. Jetzt heißt es, den Rückzug ehrenvoll zu gestalten.

*(355/356) Naja, und dann eh hab ich dann. wieder überlegt und dann doch angefangen zu kehren, aber mit richtig Wut in mir, ne?*

Genau so ein Resümee zieht Serda nun. Er lässt den Dialog Revue passieren und schätzt die Chance sich durchzusetzen realistischerweise als gering ein.

Folgerichtig nimmt er die Tätigkeit des Kehrens auf. Innerlich jedoch ist er frustriert, *richtig Wut* hat er in sich. Der Verlust dieses Scharmützels nagt also an ihm. Das ist zunächst einmal ein nachvollziehbares Gefühl.

*(356-358) ...und dann irgendwann, ne, sollte ich spülen, ne, ich so: Was? Ne, spülen,*

*ne (lacht), das wird zu viel, ne (lacht laut und herzlich)...*

Er kommt dann offensichtlich noch einmal zu einer analogen Situation, in der es dieses Mal um das Spülen geht. Der Verlauf scheint ähnlich, aber stark verkürzt zu sein. Serda erprobt offensichtlich noch einmal den Widerstand, wohl aber schon eher halbherzig; das Ergebnis dieser Szene teilt er uns nicht explizite mit. Aber er lacht wirklich herzlich nach der Schilderung dieser Szene, von der man sich das Ende natürlich denken kann.

An der Schilderung dieser Sequenz fällt auf, dass Serda dies alles mit einem lachenden und fast schon zwinkernden Auge erzählt. Er durchschaut die Dynamik der dargestellten Situation ganz klar, schildert den Schlagabtausch sehr anschaulich und auf den Punkt gebracht und hat in der nachgehenden Betrachtung ein Lächeln dafür übrig.

(360) *Ja, weil das war alles neu für mich...*

Das ist eine schlichte Zusammenfassung des Geschilderten. Und sie ist in ihrer Schlichtheit doch auch komplex und von essentieller Aussage: Es ist tatsächlich *alles neu* für ihn. Nicht nur das Fegen und Spülen: Neben der Umgebung ist es auch das Leben mit Claudia. Sehr wahrscheinlich hat er vorher wirklich noch nie etwas im Haushalt getan, aber – darüber hinausgehend – ist ihm auch dieses ruhige und doch außerordentlich bestimmte Setting neu.

Hier gibt es klare Aussagen mit ebenso klar genannten Konsequenzen bei Nichteinhaltung eines Gebotes, aber dies alles erfolgt ruhig, sachlich, angemessen. Es wird nicht geschrien, gedroht oder geschlagen. Es wird – trotz oder gerade wegen der klar definierten Rangordnung – achtungsvoll mit ihm umgegangen. Man kann nämlich ein Gebot auch achtungsvoll aussprechen, und dann ist es nicht erniedrigend, respektlos oder demütigend.

Und das *alles* ist *neu* für Serda.

(362-364) (*Schluckt*) *Ja, und ehm.. ich hab´ mich natürlich erst mal geweigert, aber dann gab´s natürlich Sanktionen, ne, eh.. Taschengeld, kein Taschengeld und so, ne?*

Aber zurück zum "Rollenspiel": Serda weigert sich *natürlich* erst mal, die haushaltlichen Tätigkeiten auszuüben. Das "natürlich" sagt aus, dass ihm anderes nicht möglich gewesen wäre. Auch er hatte sein Gesicht zu wahren und nicht einfach klein beugeben. Und so spielt er seinen Part auch bis zum Ende durch. Ebenso *natürlich* folgen aber auch die Konsequenzen, die zuvor dafür benannt wurden: der Taschengeldentzug.

Serda benennt auch das Folgen der Sanktionen als *natürlich*, womit er deutlich macht, dass er damit gerechnet hat, aber auch, dass er die Ankündigung von Anfang an Ernst genommen hat; nur so kann er dies jetzt als *natürliche* Folge bezeichnen. Claudia wie-



derum verfolgt in Ruhe und Konsequenz ihre Rolle. Konsequentes Handeln ersetzt hier Wortgefechte oder Ersatzhandlungen oder Strafen.

(364-367) ... *aber bei mir war das immer so, ich hab das nich nach außen gezeigt, dass ich so wütend war, ich hab erst mal immer mal geschluckt, ne, das war so meine Art, alles zu schlucken schlucken und irgendwann wegen ´ner kleinen Sache bin ich dann ausgerastet...*

Jetzt wird durch *aber* angedeutet, dass eine zum bisherigen Erzählstrang gegenläufige neue Eröffnung beginnt. Es folgt eine Art Reflexion, sozusagen eine Art von Kommentierung der äußeren Abläufe aus der Innenperspektive.

Der äußere Ablauf folgte einer gewissen inszenatorischen bzw. dramaturgischen Regel, die Serda sogar mit einem Augenzwinkern nacherzählen konnte. Was "innerlich", also um im Bild zu bleiben, hinter den Kulissen abläuft, wird hier mit einem gegenläufigen *Aber* eingeführt.

Danach hat Serda *nach außen* nicht gezeigt, dass er *so wütend war*, hat *immer erst mal geschluckt*.

Nach außen hat er also Kontenance gewahrt, innen drin sah es offensichtlich anders aus.

Der Ausdruck "alles bzw. etwas schlucken müssen" ist geläufig für "etwas ertragen müssen". Substantiviert dazu gibt es den Begriff vom "armen Schlucker", als einen wirklich armen Menschen.<sup>674</sup> In beiden Bedeutungen ist es so, dass so etwas wie "Opfer sein" mitschwingt. "Schlucken" im Sinne von "ertragen müssen" beinhaltet eine untergeordnete Position, das Bild des "armen Schluckers" vermittelt per se den Eindruck des Scheiterns, allerdings in einem eher Mitleid erweckenden Sinne, nicht verächtlich gesprochen.

Wenn Serda das hier so expliziert, reflektiert er sehr exakt die Nuancen eines Bildes, von dem wir annehmen können, dass dies über weite Strecken seines Lebens sein Selbstbild war.

Er beschreibt allerdings damit auch ein Charaktermuster, mindestens aber ein Verhaltensmuster seiner selbst:

"Zunächst sehr viel erdulden, und dann *ausrasten*." Zumindest in einem Fall kennen wir dieses Muster bereits: in der gewalttätigen Eskalation mit seiner Stiefmutter.

Der Begriff "ausrasten" hat zwei Bedeutungen:

- Sich lösen aus; herausspringen (Gegensatz: einrasten)
- ärgerlich sein; <sup>675</sup> wütend sein.

Im hier genannten Kontext sind sogar beide Bedeutungen sinnig: Es kann bedeuten,

---

<sup>674</sup> vgl. Duden 11, 1998, S.627

dass er sich aus seinem Verhaltensmuster löst (hier: dem des Erduldens), aber natürlich, da er vorher mehrfach von seiner Wut spricht, wird er den Begriff auch hier im Sinne von "wütend" setzen.

Er benennt selbst die Unverhältnismäßigkeit des Anlasses und seiner Reaktion: *wegen ´ner kleinen Sache* wird er wütend, einer Sache also, die es selbst nicht wert ist, sie so aufzubauschen, die aber in der Akkumulation der Ereignisse dann diejenige ist, die "das Fass zum Überlaufen" bringt.

(367-371) *...das war dann so nach. zwei. drei Monaten, da sind wir in die Hauptstadt, und da sollten.. da hat´s dann geregnet, und dann sollt´ ich ´n Taxi holen und da hab ich gesagt: Nee, mach Du das, ne, ich hol hier kein Taxi, ne sonst werd ich noch nass... na ja, und dann hat sie gesagt, na, dann gehen wir eben nicht ins Kino, ne, und ehh, dann gehen wir auch keine Pizza essen und so.*

Es wird jetzt die Schilderung der Situation begonnen, die offensichtlich diejenige war, die das Fass zum Überlaufen brachte. Serda soll ein Taxi bestellen, weil man sich vorgenommen hatte, ins Kino zu gehen bzw. Pizza essen zu gehen.

Er will das nicht, weil es anscheinend regnet und er nicht nass werden will, worauf Claudia wohl erwidert, dass dann auch die geplanten Unternehmungen nicht stattfinden könnten.

Es handelt sich also um eine ähnliche Situation wie die vorher beschriebene: Serda soll etwas tun, will es nicht tun, Claudia spricht die Konsequenz daraus aus. Die aufgezeigte Situation soll im Einzelnen hier nicht weiter ausgeleuchtet werden, sondern vielmehr als das genommen werden, als das Serda sie auch vorher schon nominiert hat: als Anlass für die nun folgende Reaktion seinerseits. Sie stellt ja gleichsam die Einleitung zu dem ihm wichtigen nächsten Punkt dar. Es bleibt also bei seiner Weigerung, das Taxi zu holen.

(373-375) *..und dann... hab ich dann auf ´n Boden ´n Stein gesehen, da hab ich Stein aufgehoben und dann bin ich in mein Zimmer und hab das ganze Zimmer demoliert, ne, Bett, Schrank, alles demoliert, ne?*

Das ist jetzt die zweite gewalttätige Reaktion Serdas, die er darstellt. Im Unterschied zur ersten Situation wendet er hier Gewalt gegen Sachen und nicht gegen Personen an. Dies ist ein qualitativ nicht zu unterschätzender Unterschied. Gleichwohl ist das Verhaltensmuster – wie Serda selbst analysiert – ähnlich: Es kommt zu einer spannungsgeladenen Situation, die Serda nicht anders zu bewältigen weiß als durch unkontrollierte physische Spannungsabfuhr.

(377/378) *Und.. ehm.. dann hab ich dann gesagt: Ich will weg hier, ne, ich will sofort*

---

<sup>675</sup> vgl. Duden 8, 1997, S. 82

*weg, ne, sonst mach ich alles kaputt hier..*

Zusätzlich zur aggressiven Übersprungshandlung verspürt Serda nun den Wunsch nach Flucht. Einfach raus aus der ihn überfordernden Situation... Beide Verhaltensweisen sind vor dem Hintergrund seines Alters, seiner Vergangenheit und dem Stress, dem er in dieser anfänglichen Phase des Projekts sowieso unterworfen sein dürfte, nachvollziehbar. Das Zerstören seiner eigenen Sachen ist ein bereits kontrollierter Affekt, eine bereits in Bahnen gelenkte Ventilöffnung. Eine reine Affekthandlung hätte anders aussehen können.

Zudem tritt ein neuer Faktor der Reaktion hinzu: Er äußert den Willen, wegzugehen, das heißt, er redet darüber.

Nach der Eskalation der Gewalt mit seiner Stiefmutter ist er abgehauen (112), *dann bin ich weg*.

Die Möglichkeit hätte hier auch bestanden. Man mag nun einwenden, nein, eben nicht, deshalb ist er ja in Afrika, damit dies nicht geht. Weggehen hätte ja auch so aussehen können, dass er eine Weile in der Stadt herumläuft, sich für ein paar Stunden irgendwohin verzieht.

Er beginnt aber einen Dialog, lenkt also selbst auf die kognitive Ebene zurück.

(380-383) *Und dann hat.. nnnn.. Claudia mit mir gesprochen, dann, ne, und gesagt: Ja, ehm, wie willst 'n Du jetzt weg, ne? Willst Du durch die Wüste laufen, ne? Ich mein, wenn Du 's richtig willst, ne, dann kann ich Dir 'n Ticket besorgen, ne, und Du kannst fliegen...*

Es beginnt nun ein Gespräch, d.h. Claudia nimmt seine verbale Einlassung Ernst und geht auf sein Angebot zum Dialog ein. Sie geht auch inhaltlich auf seine Einlassung ein. Sie wiederholt zunächst sein Anliegen *Du willst jetzt weg*, um ihn dann zunächst in seine Schranken zu verweisen: Wie will er aus Togo so einfach weg? Diese Klarstellung ist legitim, denn bekanntermaßen wird mit den Auslandsstandprojekten ein nicht unerheblicher Aufwand betrieben, um genau jene Möglichkeit des Entweichens auszuschalten. Damit steckt sie den äußeren Rahmen noch einmal klar ab, sozusagen zur Erinnerung an den Grund für ihren gemeinsamen Aufenthalt dort.

Sie belässt es aber nicht bei dieser nüchternen Klarstellung, denn diese für sich genommen könnte vielleicht einen Anklang an Häme und Schadenfreude bekommen.

*Wenn Du 's richtig willst, kann ich Dir 'n Ticket besorgen...*

Das ist nun, jenseits aller Rahmenbedingungen, ein wirklich ernst gemeintes Angebot. Sie hat es nicht nötig, ihn einfach durch die Umstände am Weggehen zu hindern, und das wäre auch dem Verständnis, das sie dort von ihrer professionellen Rolle hat, nicht würdig. Sie erweist hier Serda wieder allen gebotenen Respekt, alle Achtung und Akzeptanz seiner Persönlichkeit, die ihm nach diesem Ausbruch zusteht; denn der Aus-

bruch hat ihn als Bedürftigen gekennzeichnet. So ist dies ihr Angebot, seinen Wunsch zu überdenken, und im Falle des Weiterbestehens und der Ernsthaftigkeit darauf einzugehen.

(383/384) *...dann.. kannst Du sehen, wie Du. klar kommst, ne, in Deutschland wieder, sie hat gesagt, macht se gerne, ne...*

Sie hält ihm kurz vor Augen, wie die Zeit nach dem Weggehen aussehen wird, macht damit klar, dass das Weggehen eine kurzfristig gedachte Lösung darstellt, die vielleicht im Moment Befriedigung verspricht, aber Folgen hat, mit denen auch weitergelebt werden muss.

(384-387) *...und dann hab ich gedacht, ja, warum gibt sie denn eigentlich so schnell nach? Ey (lacht).. da hab ich dann.. aber da hat sie mir dann erzählt, ja, dass es ihr sehr daran liegen würde, dass sie mir helfen möchte und so...*

Serda ist überrascht über diesen vermeintlich schnellen Rückzug; er hatte offensichtlich mit einer Wiederholung des Schemas gerechnet, in dem sich die Auseinandersetzungen über das Helfen im Haushalt abspielten; er registriert aber sehr schnell, dass dies hier anders ist und reflektiert bereits darüber.

Claudia bleibt bei dem ernsthaften Dialog und erklärt ihm, nun endgültig weit entfernt von irgendeinem möglicherweise sarkastisch wirkenden Einwurf (wie man: "Willst Du durch die Wüste laufen" möglicherweise, allerdings oberflächlich, hätte lesen können), mit anderen Worten: unmissverständlich, ihre Einstellung zu ihm. Dies spiegelt einmal mehr, wie viele Anteile die Arbeit von Sozialpädagogen/Sozialarbeitern aus dem Bereich der diffusen Sozialbeziehung innehat, für den die Wahrnehmung des ganzheitlichen Menschen bestimmend ist.

Böhnisch definiert diese diffuse Sozialbeziehung als "pädagogischen Bezug". Dessen Wesen ist es, dass Jugendliche in der sinnlich-emotionalen Auseinandersetzung mit dem Erwachsenwerden "andere Erwachsene" jenseits der institutionellen Rollenvorgaben der Erwachsenenwelt suchen, an denen sie sich in ihrer Entwicklungsverstricktheit orientieren können. "Gleichzeitig spüren die Berater diesen Aufforderungscharakter des sich entwickelnden pädagogischen Bezuges und versuchen, ihn anzunehmen, weil sie so interaktiv zum Selbst ihres Klienten kommen können. Sie werden dann als „wirkliche Menschen“ (in der Sprache Nohls) von den Jugendlichen angenommen. So kann die Vertrauensbeziehung entstehen, in der die Jugendlichen dann geneigt sind, über sich folgenreich zu sprechen und auf sich neu zu vertrauen und dabei auch zu spüren, dass der Berater sie ebenso braucht, um ihnen gegenüber das zu sein, was er sein möchte – eben eine Vertrauensperson.<sup>676</sup>

---

<sup>676</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S.219

Claudias Intervention hier scheint an ein solches "Kriseninterventionsmodell" angelehnt.<sup>677</sup>

Aggression ist zunächst einmal ein sozialanthropologischer Grundantrieb der Selbstbehauptung des Menschen. Dennoch geraten die "Aggressoren" während ihres Tuns auch in einen Prozess der Selbstwertschädigung, des Wirkens von Verhaltensmustern, der Abspaltung und Angst. Aufgabe des Pädagogen ist es, auf der personalen Ebene den Selbstbezug des Jugendlichen herzustellen, seinen Handlungsmechanismus aufzudecken, das Delikt von der Person zu trennen und die Hilflosigkeit in Geborgenheit "umfühlen" zu lassen (emotionales Reframing).

Dies gelingt Claudia in dieser Situation: Sie macht Serda klar, wie sein eigenes Handlungsmuster abläuft, dass er dennoch äußerlich frei ist in seiner Entscheidung, sich aber klar machen sollte, ob er auch innerlich frei ist, da sonst die äußere Freiheit ihn auch nicht weiterbringt. Zugleich macht sie ihm klar, dass sie ihn schätzt, als Person, unabhängig von seinem Zerstörungsausbruch. Und fängt ihn damit wieder auf, bietet wieder Boden unter den Füßen.

*(387-392) ...also so als ich als ich Zimmer demoliert hab, hab ich gedacht, sie würd mich jetzt anschreien, oder mich schlagen oder so, ne, nichts, ne, sie hat ganz ruhig mit mir geredet, ne, und hat gesagt, ja sie möchte mir helfen, ne, und dann... fäng ich dann an ´n bisschen nachzudenken, ne, was will die Frau eigentlich von mir, ne, will sie mir wirklich was Schlechtes antun oder nich, ne?*

Genau das expliziert Serda hier: Er verhaspelt sich bei der Nennung seiner "Tat", das geht alles nicht so glatt über die Lippen. Danach rechnet er mit einem ihm biografisch bekannten Reaktions-Schema: Er wird geschlagen, mindestens aber angeschrien. Dass genau diese Reaktion nicht erfolgt, sondern statt dessen ein ruhiges Gespräch mit der Betreuerin es möglich macht, aus der hilflosen Situation des "Demolierens" zurückzugelangen in eine Klarheit schaffende (und zwar retrospektiv und prospektiv), annehmende Atmosphäre, wird für Serda hier zum Schlüsselerlebnis.

Er fängt an *nachzudenken* (betont gesprochen) und schafft es damit, sein ritualisiertes Aggressionsverhalten auf kognitiver Ebene zu bearbeiten, wodurch er sich ermöglicht, umzulernen und damit selbstbedrohende und sozial blockierende Situationen und Konstellationen ohne Gewalt durchzustehen.

*(394-398) Und ich hatte aber nich das Gefühl, dass sie mir was Schlechtes antun will. Ja, und dann. hab ich gesagt: Ja, ok. Ich bleib dann hier. Und dann hat die aber ok, wenn. das Zimmer musst du aber trotzdem (...) (lacht laut). Jaaa, ok, ne? (räuspert sich) Und dann.. und ehm. Ich war auch ´n Mensch, ich konnt nich. über meine Gefüh-*

---

<sup>677</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S.219

*le reden, ne...*

Es handelt sich hier in der Tat um eine Schlüsselsituation: Die Vertrauensbildung hat stattgefunden, der "Pädagogische Bezug" ist hergestellt. Serda erkennt den alles entscheidenden Unterschied zu den Verhaltensmustern, die er zumindest in seinem familiären Leben kennengelernt hat:

Diese Frau will ihm nicht schaden, sondern ihn fördern, ehrlich und authentisch. Mit dieser Erkenntnis dürfte für die Folge "das Eis gebrochen sein."

Er sagt dann, dass er bleibt, und ist das nicht eine würdevolle Zusage? Es handelt sich hier um eine sich durch und durch gegenseitige Achtung zollende Interaktion. Das Gebot, das Zimmer wieder herzurichten, bleibt gleichwohl bestehen. Claudia demonstriert hier ganz wunderbar, dass in einem vertrauensvollen Raum, in dem er gleichzeitig sein Selbstbehauptungsstreben ausleben und Grenzen erfahren kann, ohne abgewertet zu werden, auch konsequentes Verhalten akzeptiert wird. Serda lacht laut, nachdem er das erzählt hat, laut und befreit, denn dazu ist er jetzt in der Lage. Dann räuspert er sich, kehrt zurück zum Ernst und formuliert zusammengefasst noch einmal in einem einzigen Satz: *Ich war auch 'n Mensch, ich konnt nich über meine Gefühle reden, ne?*

Noch prägnanter kann er nicht formuliert werden.

### **Fünfte Fallstrukturhypothese**

Die Kernaussage der vorhergehenden Fallstrukturhypothese war die, dass durch die geduldige Zugewandtheit von Frau H., die offensichtlich und unbeirrt an Serdas Selbstheilungspotential glaubt, das Schlimmste verhindert worden ist. Sie ist auch diejenige, die sich dann dafür einsetzt, dass Serda in das Auslandsstandprojekt gehen kann. Insofern bildet das vorhergehend interpretierte Segment einen geeigneten Prüfstein für die fünfte Hypothese.

Das Segment war insofern zweifach kritisch zu begutachten, weil es ganz am Anfang des Aufenthaltes spielt, einer per definitionem schwierigen Phase also, und zudem eine weitere gewalttätige Eskalation Serdas stattfindet, die sich allerdings nicht gegen Personen, sondern gegen Sachen richtet, was aber dem Ablaufmuster keinen Abbruch tut.

Die Interpretation des Segmentes zeigt nun, dass es innerhalb dieser Krise zu einem entscheidenden Umschwung kommt. Ein Verdienst kommt hierbei der Betreuerin Claudia zu, die dem Grunde nach die Rolle einnimmt, die vorher Frau H. einnahm: Auch sie bietet eine berechenbare, authentische, geduldige Beziehung an, die Serda Ernst nimmt, ihm Achtung zollt und ihm Zeit lässt, ohne dabei auf Grenzziehung zu verzichten. So löst sie auch die kritische Eskalation in Form der Zerstörung seines Zimmers in einer professionellen Krisenintervention auf, die alle Elemente enthält, die ein gewalttätiger Jugendlicher zur Bewältigung der Situation benötigt: Sie reagiert

ruhig, verurteilt nicht, trennt "Tat" und "Person", bietet ein Gespräch an, das rückblickend klären und vorausschauend annehmen kann, bietet gleichzeitig emotionalen Rückhalt an, indem sie Respekt, Achtung und Wertschätzung dem Menschen gegenüber ausdrückt und schafft es so den pädagogischen Bezug herzustellen, d.h. den Grundstein für eine vertrauensvolle und gelingende Beziehung zu legen.

Serda wiederum – und das ist sein Anteil – ist zunächst dialogbereit, dann reflektionsbereit, dann einsichtig und schließlich beziehungsbereit. Mehr konnte nicht erwartet werden. Frau H.'s Einschätzung hat sich so bewahrheitet und bewährt, Claudias konstante Arbeit das Gelingen beschert, Serdas Selbstheilungspotential dies maßgeblich unterstützt.

Die fünfte und damit letzte Fallstrukturhypothese geht somit davon aus, dass die Intervention als gelungen bezeichnet werden kann und Serda einen guten Weg machen wird.

Auf die Interpretation eines Segmentes aus der Zeit nach seiner Rückkehr soll an dieser Stelle verzichtet werden. Es würde nichts Neues mehr bringen, sondern ausschließlich aus Wiederholungen bestehen.

Serda zieht auf seine prägnante und reflektierte Art selber ein Fazit, das aussagekräftig für sich ist und durch eine Interpretation auch nicht weiter erhellt werden könnte, daher sei es an Stelle einer solchen hier gesetzt:

(1293-1301) *...und ich bin... ja froh also, ich kann's tausendmal sagen also ich bin sehr dankbar dafür, dass sich Leute (Pause) so viel Geduld auch mit mir hatten, also, wenn ich jetzt denke, was ich da manchmal in Afrika da gemacht habe, ne, die Anfangszeit, ne, da hätte ich mich in der Zeit also mit meiner früheren Mentalität hätte ich mich da zusammen geschlagen oder so, ne, (lacht) so was machst Du da, ne, also, dass die Leute so' ne Geduld mit mir hatten gerade Claudia auch, ne, oder die vom Jugendamt, dass denen das.. erstaunlich. Also... es gibt viele ehh im Jugendamt auch, die dann sagen ja Licht an weg, ne, wir haben sowieso kein Geld, ne, wollen Geld einsparen dadurch, ne, aber neee, so war das nich.*

Kurz hervor gehoben sei doch der Versprecher in Zeile 1296/1297: *.. mit meiner früheren Mentalität hätte ich mich das zusammengeschlagen oder so...*

Prägnanter hätte er nicht formulieren können, dass Gewalttäter nicht nur andere, sondern immer auch sich selber beschädigen. Dies ist ein signifikantes Beispiel dafür, dass "die Strukturierungskraft der Sprache bei weitem die Planungskraft des Sprechers übersteigt."<sup>678</sup>

---

<sup>678</sup> vgl. Kpt. 5 II

### **Die Fallrekonstruktion**

Serda ist ein Junge türkischer Herkunft, 1979 in Deutschland geboren und aufgewachsen. Die Ehe seiner Eltern scheidet als er sechs Jahre alt ist. Er lebt noch kurz mit seiner Schwester bei der Mutter, doch dann geht diese (oder muss gehen) wieder zurück in die Türkei, woraufhin der Kontakt völlig abreißt. Er zieht zum Vater, der wieder heiratet und weitere Kinder mit seiner zweiten Frau bekommt. Die Frau erweist sich fast schon tragisch-exakt als die "böse Stiefmutter", wie sie in Märchen vorkommt: Sie quält ihre Stiefkinder physisch und psychisch. Einige Zeit nach Schuleintritt fallen der Lehrerin Serdas Verletzungen im Gesicht auf. Sie informiert das Jugendamt. Serda hat schreckliche Angst davor, weil Stiefmutter und Vater ihm gleichermaßen mit dem Tode gedroht haben, falls er etwas erzählen sollte. Die Jugendamtsmitarbeiterin sorgt dafür, dass er bei seiner Großtante unterkommen kann, einer Schwester des deutschen Adoptiv-Vaters seines Vaters. Hier bleibt er ein Jahr.

Nach der Rückführung in die Stieffamilie geht es zunächst eine Zeitlang gut. Dann erfolgt eine Reise in die Türkei. Nach der Rückkehr – Serda ist mittlerweile in seinem zwölften Lebensjahr – fängt erneut die Stiefmutter an, Serda zu schlagen. Dabei kann angenommen werden, dass Serda sowohl körperlich durch die Pubertät gereift, als auch kognitiv auf einer anderen Entwicklungsstufe und zudem das erste Mal bewusst mit den kulturellen Unterschieden seines Abstammungslandes im Hinblick auf das Rollenverhalten von Männern und Frauen konfrontiert, selbst einen Teil dazu beiträgt, indem er sie provoziert.

So kommt es nach einer gewalttätigen Eskalation zwischen beiden, bei der Serda ebenfalls tätlich gegenüber seiner Stiefmutter wird, zur erneuten Notwendigkeit seiner Herausnahme aus der Familie. Er bleibt mehrere Wochen in der Jugendschutzstelle, weil die Mitarbeiterin des Jugendamtes sich jetzt nicht leicht damit tut, eine Unterbringung für ihn zu finden.

Nach drei Heimaufenthalten, die aber wohl von Anfang an als vorübergehende Unterbringung geplant waren, soll er endgültig in einer neu gegründeten Wohngruppe unterkommen. Inzwischen ist er dreizehn Jahre alt. Dort fängt er an zu rauchen, zu trinken, Drogen zu nehmen und mit anderen zusammen Einbruchsdiebstähle vorzunehmen.

Er wird aus der Wohngruppe ausgeschlossen und beginnt ein Leben auf der Strasse mit kurzen Zwischen-Stationen in Wohngruppen und zu Hause, bevor er im Alter von 16 Jahren nach Togo kommt. Während der gesamten Zeit, in der er unter Betreuung des für ihn zuständigen Jugendamtes steht, hat er das Glück, eine Betreuerin zu haben, die ihn nicht aus dem Blick verliert, ihn nicht verloren gibt, am Ball bleibt, an ihn glaubt und ihm dies auch zeigt.



Letztendlich arrangiert sie die Maßnahme, die für Serda zum Wendepunkt wird. Auch dort trifft er auf eine Betreuerin, die ihr Fach beherrscht und nach allen Regeln der Erziehungskunst agiert.

Es gelingt, seinen Verhaltensmechanismus aufzubrechen und ihm zu ermöglichen, gelingende soziale Kontakte zu knüpfen. Der zwischen zwei Kulturen aufgewachsene, früh die Mutter verlierende, ungeliebte und misshandelte Junge einer Stiefmutter und eines nicht zu ihm stehenden Vaters, kann aus seinem biografischen Muster, auf Verletzungen mit Verletzungen zu reagieren und abweichendes Verhalten zu entwickeln, herausgeführt werden. Verständnis für sein Verhalten, Akzeptanz ohne Billigung desselben, der Aufbau eines vertrauensbildenden Milieus, die Suche des Zugangs zu ihm über das emotionale Selbst und nicht über das Delikt sowie das Schaffen funktionaler Äquivalente in Form von Selbstwernerlebnissen und der Schaffung von Gefühlen des Wohlbefindens waren gleichsam der Schlüssel zur Veränderung.

Es kommt nie wieder zum Ausbruch von Gewalt durch Serda. In seinem ersten Jahr in Togo macht er ein Schreinerpraktikum. Nach diesem Jahr wird ein Zwischengutachten über ihn geschrieben.

Hierin wird vorgeschlagen, die Maßnahme um ein Jahr zu verlängern, um Serda einen Schulabschluss zu ermöglichen (er hatte zuletzt in Deutschland die 7. Klasse mehr oder weniger besucht). Das zuständige Jugendamt kommt dieser Empfehlung nach, so dass Serda dort seinen Realabschluss in französischer Sprache machen kann. Er bezieht ein eigenes Domizil in der Nähe von Claudia, das er selbständig bewirtschaftet. Er macht seinen Führerschein und geht eine Beziehung zu einem Mädchen ein, die bis zu seiner Abreise dauert und sogar darüber hinaus fortgeführt wird. Er wird dieses Mädchen später noch einmal besuchen und es und seine Familie in einer finanziellen Notlage unterstützen.

Nach seiner Rückkehr ist er fast 19 Jahre alt. Er kommt nicht zurück in seine Heimatstadt, sondern in die Stadt, in welcher der durchführende Verein seinen Sitz hat. Er bezieht eine eigene Wohnung und wird vom Verein weiter ambulant betreut. Sein Zeugnis aus Togo wird hier anerkannt als Fachoberschulreife, er besucht daraufhin die höhere Handelsschule, macht sein Fachabitur und beginnt eine Lehre als Speditionskaufmann, die zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor dem Abschluss steht. Er lernt eine junge Türkin kennen, die er nach eineinhalb Jahren Beziehung heiratet, weil sie keine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung hat und sonst abgeschoben worden wäre. Kurze Zeit nach der Eheschließung wird sie schwanger und mit der Geburt des Kindes ist ungefähr zu demselben Zeitpunkt zu rechnen, an dem er auch seine Lehre abschließen wird. Die Firma hat ihm eine Übernahme bereits zugesichert.

Er hat versucht, seine Beziehungen zu seinen Familienmitgliedern zu klären, hat Kon-

takt zu seinem Vater, seinem Großvater, sogar seiner Mutter in der Türkei aufgenommen, die er dort im Alter von zwanzig Jahren besucht, nachdem er sie zuletzt als Siebenjähriger gesehen hatte. Er berichtet über all diese Besuche und Kontakte sehr differenziert und reflektiert.

#### **4. Die Strukturgeneralisierung**

Im Falle Serdas haben wir es zum Zeitpunkt seiner ersten institutionellen Fremdunterbringung mit einem Jungen in der Lebensphase der Pubertät zu tun. Die Familienkonstellation besteht aus dem Vater, der leiblichen Mutter, die seit seinem sechsten Lebensjahr in der Türkei lebt, der Stiefmutter, einer jüngeren leiblichen Schwester und vier jüngeren Stiefgeschwistern.

Die Position der leiblichen Mutter ist für ihn faktisch weggefallen, die Position der Stiefmutter ist durch Gewaltausübung traumatisierend besetzt, die Position des Vaters ist besetzt.

Innerhalb der Sozialisation Serdas kann davon ausgegangen werden, dass die Ablösung in der ödipalen Triade erfolgreich verlaufen ist. Zu jenem Zeitpunkt lebt die leibliche Mutter noch mit dem Vater. Allerdings muss das Verschwinden der Mutter kurze Zeit später in seiner Absolutheit traumatisierend auf ihn gewirkt haben.

Für die anstehende Adoleszenzkrisebewältigung ist die Position der Mutter nicht besetzt (die Stiefmutter füllte die Leerstelle nicht), die des Vaters insofern nicht, als er sich hinter seine neue Frau stellt und keine eigene Position vertritt.

Serda bewältigt diese für ihn anomische Situation zunächst affektiv durch Gewaltausübung gegen die Stiefmutter, später durch abweichendes Verhalten mit und in einer peer-group.

Die institutionelle Laufbahn durch die Sparten der Erziehungshilfe beginnt und erstreckt sich über drei Jahre. Dabei hat er das Glück, dass seine Betreuung immer von derselben Person wahrgenommen wird.

Es handelt sich um eine Betreuerin, die ihn zuverlässig im Auge behält. Sie initiiert als letzte Maßnahme ein Auslandsstandprojekt.

Im Transformationsprozess dieser Maßnahme waren zur Krisenbewältigung hilfreich:

- eine authentische geduldige Erzieherin; mit ihr konnte die stellvertretende Position der Mutter positiv gefüllt werden;
- Ruhe und Zeit waren großzügig gewährt ebenso wie
- Distanz zum Herkunftsmilieu.

Serda übt einen Beruf aus und hat eine Familie gegründet. Sein Verhältnis zur Herkunftsfamilie hat er reflektiert und bearbeitet; er steht im Kontakt zu seiner Familie.

## II. Marcel

### 1. Objektive Daten

Die objektive Datenbasis dieses Falles zeichnet sich durch Ungenauigkeit und / oder Unkenntnis aus. Marcel hat auch auf konkrete Nachfragen oftmals nicht genau zu antworten gewusst. Zeitangaben sind vage, nicht vorhanden oder unbekannt, ebenso die Angaben über Orte.

So soll im Folgenden das wenig Verfügbare zusammengefasst werden.

Die Großeltern mütterlicherseits sind beide in Ostdeutschland geboren, ein genauer Ort ist nicht bekannt. Der Großvater ist wahrscheinlich Jahrgang 1916. Damit ist er mitten in den Ersten Weltkrieg hineingeboren, hat die daran anschließende wirtschaftliche Not miterlebt, die Ablösung der Monarchie, die Krisen und politischen Kämpfe der Weimarer Republik, sowie ihren Untergang. Diesen dürfte er in seiner Adoleszenzkrise als diskursbestimmend erlebt haben. Die Verfassung der Weimarer Republik übertrug dem Reichstag die politische Entscheidungsgewalt und befreite die Parteien aus den "Fesseln des Obrigkeitsstaates."<sup>679</sup> Wie die Wahlergebnisse zeigen, ging die Kraft des demokratischen Aufschwungs, der den republiktragenden Parteien 1919 mehr als drei Viertel der Sitze in der verfassunggebenden Nationalversammlung zuführte, aber schon bald verloren. Die Parteien der "Weimarer Koalition" – Sozialdemokraten, Zentrum und Deutsche Demokratische Partei – büßten ihre Mehrheit bereits bei der ersten Reichstagswahl (1920) ein. Die radikalen Parteien von links und rechts gewannen an Einfluss. Mangelnde Kompromissbereitschaft und Entschlossenheit des Handelns erschwerten zudem die Bildung einer dauerhaft regierungsfähigen Koalition aus linken und bürgerlichen Parteien. Während ihres fünfzehnjährigen Bestehens hatte die Weimarer Republik 20 Regierungen mit einer Amtszeit von 48 bis längstens 636 Tagen. In der Wirtschaftskrise mit ihrer hohen Arbeitslosigkeit wuchs ab 1930 die Anhängerschaft der radikalen, republikfeindlichen Parteien. Die NSDAP war seit 1932 die stärkste Partei im Reichstag.<sup>680</sup> Reichspräsident Hindenburg ernannte Hitler am 30.01. 1933 zum Reichskanzler. Nach seinem Tode verband Hitler auf Grundlage des Ermächtigungsgesetzes das Amt des Reichskanzlers mit dem des Reichspräsidenten und machte sich damit zum alleinigen Herrscher Deutschlands (02.08. 1934). Zu diesem Zeitpunkt ist der Großvater siebzehn bzw. achtzehn Jahre alt. Er gehört also zu der Generation, die die Nazis nicht gewählt haben, aber die Folgen des Regimes zu tragen hatten. Möglicherweise hat diese Generation aber in ihrer jugendlichen Begeisterung auch Entscheidungen gefällt, die staatstragend waren.

Die Aufrüstung Deutschlands, die im Herbst 1933 einsetzte, schien schon während der Weimarer Zeit in greifbare Nähe gerückt zu sein; sie war im Wege der "Gleichberech-

<sup>679</sup> vgl. Arbeitsmappe Sozial- und Wirtschaftskunde, 1999, Bl. 50073

<sup>680</sup> vgl. Arbeitsmappe Sozial- und Wirtschaftskunde, 1999, Bl. 50073

tigung" eine der brennendsten Fragen und selbstverständlichen nationalen Forderungen gewesen und hatte ebenso wie das Verlangen nach Kürzung der Reparationen und nach Streichung des Kriegsschulddparagraphen keine Erfüllung gefunden. Jedes Ereignis der Jahre 1919-1933 hatte sich vor diesem Hintergrund abgespielt und eine Befindlichkeit erzeugt, die spezifisch deutschen Charakter trug.<sup>681</sup> 1935 wurde die Frage der Heeresergänzung durch die Wiedereinführung der allgemeinen Wehrpflicht beschlossen.

Dies wird aus dem Grunde hier erwähnt, weil Marcel über seinen Großvater sagt, er sei "General" gewesen, ein "hoher General" sogar. Diese Karriere könnte dann in der Zeit des "Dritten Reiches" ihren Anfang genommen haben. Nach Vollendung des 18. Lebensjahres wurden jedenfalls ab 1935 junge Männer eingezogen.<sup>682</sup> Zu dieser Kohorte wird der Großvater gehört haben.

Der Rang des "Generals" bezeichnet einen überaus hohen Führungsrang. Auch wenn nicht ganz sicher erscheint, ob Marcel die Hierarchiestufe korrekt benennt, so betont er doch mehrfach, dass der Großvater etwas "Höheres" beim Militär gewesen sei. Von einem Offiziersstatus ist demnach in jedem Fall auszugehen. Der Eintritt in die Offizierslaufbahn war normalerweise an bestimmte formale Voraussetzungen gebunden: Die Reifeprüfung, eine psychologische Eignungsprüfung und die Zustimmung des zuständigen Regimentskommandeurs wurden vorausgesetzt.

Es folgte eine zweijährige Ausbildung, die mit einer allgemeinen militärischen, vorwiegend infanteristischen Grundausbildung im Eintrittsgruppenteil begann, mit einem neunmonatigen Lehrgang auf einer der Kriegsschulen fortfuhr und als Abschluss ein Kommando zur Schule der betreffenden Waffengattung beinhaltete. Als Oberfähnrich kam der Offiziersanwärter zur Truppe zurück, deren Kommandeur ihn unter Zustimmung seines Offizierskorps zur Beförderung zum Leutnant vorschlug.<sup>683</sup> Angesichts der unter hohem Zeitdruck sich erweiternden Wehrmacht entstand aber ein Offiziersmangel, dem dadurch versucht wurde Abhilfe zu schaffen, dass besonders bewährte und geeignete Soldaten – gelegentlich auch ohne Reifeprüfung – zum "Fahnenjunker" ernannt wurden.<sup>684</sup>

Der große Bedarf und die zeitbedingten neuartigen Vorstellungen von der Volksgemeinschaft zwangen dazu, die bisherigen Maßstäbe der sozialen Herkunft des Offiziersnachwuchses abzubauen. Diese Entwicklung verlief zwar nicht unter allgemeiner innerer Zustimmung, führte jedoch nicht zu nennenswerten Spannungen und brachte insgesamt eine Modernisierung und Festigung der Autorität des Offizierskorps; mehr

---

<sup>681</sup> vgl. Hermann, 1968, S.417

<sup>682</sup> vgl. Hermann, 1968, S.429

<sup>683</sup> vgl. Militärgeschichtliches Forschungsamt, 1979, S. 366 f

<sup>684</sup> Marcel benutzt in einem anderen Zusammenhang den Ausdruck "Fahnenjunker" (in Zeile 675). An jener Stelle meint er "fahnenflüchtig" und verbessert sich auch dahingehend.

noch: Die dadurch möglich gewordenen unvorhergesehenen Laufbahntwicklungen der Offiziere sorgten eher dafür, dass sich sogar eine allgemeine Dankbarkeit gegenüber dem neuen Regime im Offizierskorps entwickelte.<sup>685</sup>

Eine solche Laufbahntwicklung könnte auch bei Marcells Großvater vorgelegen haben.

Jedenfalls war er bei Kriegsende 1945 fast dreißig Jahre alt.

In der Flüchtlingswelle, die sich aus den Ostgebieten spätestens ab 1945 nach Westdeutschland ergoss, waren auch die Großeltern. Sie trug sie in die Kleinstadt M. an den Ausläufern des Sauerlandes. Hier kamen sie zunächst in einem Flüchtlingsheim unter.

Ob und was der Großvater nach dem Krieg gearbeitet hat, ist unbekannt, auch die Frage, ob seine militärische Laufbahn vielleicht erst nach dem Krieg begann.

Dann könnte es jedoch erst ab Ende der 1950er Jahre dazu gekommen sein, denn die Gesetzesvorlagen für die Aufstellung der Bundeswehr schlossen erst 1957 ab.<sup>686</sup> Andererseits fanden mit der Ernennung Theodor Blanks zum "Beauftragten der Bundesregierung für alle mit der Verstärkung der alliierten Besatzungstruppen zusammenhängenden Fragen" ab 1950 Vorarbeiten zur Bildung einer militärischen Organisation statt. Das "Amt Blank" hatte 1953 bereits 700 Mitarbeiter, darunter 200 ehemalige Soldaten, unter ihnen auch die früheren Generäle Heusinger und Dr. Speidel.<sup>687</sup> Mögliche Konstellationen für den Großvater gibt es also, wir wissen es aber nicht. Wir wissen nur, dass Marcel eine hohe Rente des Großvaters auf Grund seiner ranghohen Tätigkeit beim Militär erwähnt.

Die Großmutter ist Jahrgang 1922, sechs Jahre jünger also als ihr Mann. Ihr Geburtsort ist ebenfalls unbekannt.

Sie hat im Wesentlichen dieselben Ereignisse miterlebt wie ihr Mann, wenn auch nicht den ersten Weltkrieg und die unmittelbare Not danach. Dafür fällt ihre Adoleszenz direkt in die Zeit nach der Machtübernahme Hitlers, womit sie eine klassische Sozialisation der Jugend im "Dritten Reich" durchlaufen haben dürfte.

Bei Kriegsende ist sie 23 Jahre. Sie scheint bereits mit ihrem Mann nach Westdeutschland zu fliehen.

Wie bereits erwähnt kamen beide zunächst in einer Flüchtlingsunterkunft unter. Marcel sagt, dass seine Großmutter bei der Bahn gearbeitet habe. Angesichts der Mittellosigkeit nach der Flucht wird wohl zunächst der Aufbau einer Existenz im Mittelpunkt der Bemühungen des Paares gestanden haben, allen voran das Bemühen um einen eigenen Hausstand.

Auffällig bei beiden Ehepartnern ist ihr Alter zum Zeitpunkt der Geburt der Tochter:

Da es sich um einen speziellen Begriff handelt, der nicht unbedingt geläufig ist, selbst wenn man einige Termini aus der Sprache des Militärs beherrscht, könnte man annehmen, dass er davon eventuell im Zusammenhang mit seinem Großvater gehört hat.

<sup>685</sup> vgl. Militärgeschichtliches Forschungsamt, 1979, S. 372 f

<sup>686</sup> vgl. Hermann, 1968, S. 581

<sup>687</sup> vgl. Hermann, 1968, S. 579

Die Großmutter ist danach 36 Jahre alt, der Großvater sogar 42 Jahre alt. Die Tochter ist das einzige Kind. Nach Marcells Aussagen gab es vorher Kinder, unter anderem auch Zwillinge, die alle gestorben sind, wie er sagt: "Ja, Krieg, ne?" Womit wohl gesagt sein soll, dass während des Krieges die Kindersterblichkeit entsprechend hoch war. Das würde nun wiederum bedeuten, dass die Großmutter schon vor ihrem 23. Lebensjahr Kinder geboren hätte, was zu jener Zeit auch keinesfalls unüblich gewesen wäre. Das bedeutet aber im gleichen Zuge, dass sie eine geburtenlose Zeit von dreizehn Jahren hinter sich hat, bevor dann die Tochter zur Welt kommt.

Das kann wiederum nur darin begründet sein, dass tatsächlich der Wiederaufbau einer Existenz nach dem Kriege oberste Priorität hatte, dass man ohne materielle Existenzgrundlage keine Familie mehr gründen wollte.

Wenn in einer Zeit der nicht sicheren Empfängnisverhütung, wie es damals der Fall war, ein Paar es schaffte, dreizehn Jahre kinderlos zu bleiben, so ist der dann erfolgende Eintritt einer Schwangerschaft als Wunschereignis zu interpretieren. Offensichtlich gehörte eine Familiengründung zum Lebensentwurf des Paares, der ja auch vorher schon in den Kriegsjahren umgesetzt wurde; aber ebenso offensichtlich waren die Wirren des Krieges, der Verlust von Kindern und das Ereignis der Flucht so stark prägend für das Paar, dass es zum erneuten Versuch der Familiengründung erst wieder kam, als ein sicheres Nest zur Verfügung stand. Immerhin nimmt die Großmutter dafür ihr für damalige Zeiten ausgesprochen hohes Geburtsalter in Kauf. In den 1950er Jahren wurde bereits ein Alter der zukünftigen Mutter ab dem 29. Lebensjahr als "risikoträchtig" erachtet und die Frau entsprechend als "Spätgebärende" in den Krankenhausakten vermerkt. Auf den Großvater trifft dies gleichermaßen zu, er ist ein ebenso "später" Vater.

Über die Großeltern väterlicherseits ist das Wenigste bekannt; sie leben beide noch in Belgien, ihr Alter ist nicht bekannt.

Der Großvater war vielleicht auch Soldat; diese Angaben sind in Marcells Darstellungen nicht immer prägnant: Er benutzt auch den Ausdruck "der war Soldat", um eine Zeit der mehr oder weniger normalen Wehrpflicht zu bezeichnen. Auf die Nachfrage "Berufssoldat?" kommt keine genaue Angabe. Daher ist bei diesem Großvater nicht ganz klar, ob er "nur" im Krieg Soldat war, wie allgemein üblich, oder auch danach.

Von der Großmutter ist ebenso wenig bekannt, auch nicht ob sie einen Beruf ausgeübt hat. Es klingt in einer Passage an, dass sie möglicherweise etwas geerbt hat, da wiederum ihre Mutter wohl über ein gutes Einkommen verfügte.

Wie dem auch sei: Das Einzige, das wir über diese Großeltern wissen, ist, dass sie in einem Haus mit Garten leben und ihren Enkel Marcel bei seinen Besuchen verwöhnen.

Sie sind gegen ihre deutsche Schwiegertochter. Beide Großelternpaare betrachten sich offenbar wechselseitig als "Barbaren".

Marcells Mutter kommt 1958 in der sauerländischen Kleinstadt auf die Welt. Es han-

delt sich um eine Stadt im unteren Sauerland, gelegen am Zusammenfluss zweier Flüsse, in deren Verlauf sich, dem Ruhrtal folgend, eine lange lockere Kette junger Industrie- und Wohnsiedlungen gebildet hat. In den 1950er Jahren gab es dort ca. 30.000 Einwohner, 83% der Einwohner sind katholisch. Die früheste Industrieniederlassung bildeten im Jahre 1826 Lampen- und Metallwarenfabriken, die späteste 1936 chemische und Lackfabriken. Das Hauptkennzeichen der Stadt ist eine ungewöhnlich große Streuung der Industriezweige, die die Fabrikation von Metallwaren und Lampen, Haushalts- und Küchengeräten, elektrotechnischen Spezialartikeln und Metallstiften auf eine Vielzahl kleiner und kleinster Betriebe umfasst.<sup>688</sup>

Die Stadt ist geprägt von einem katholischen Arbeitermilieu.

Nach dem Kriege kam es zur Stationierung von Nato-Soldaten<sup>689</sup> in einem militärischen Stützpunkt: der Jägerkaserne. Es handelte sich um belgische Soldaten. In dem durch und durch sesshaften und gewachsenen kleinbürgerlichen Milieu der Stadt mag die Ansammlung ausländischer, zunächst alleinstehender junger Soldaten für nicht unerheblichen Trubel gesorgt haben.

Andererseits wirkte sich die Einrichtung einer Kaserne auch immer positiv auf den wirtschaftlichen Aufschwung ihres jeweiligen Standortes aus.

Die Mutter ihrerseits ist der "Sinnkrisen-Generation" zuzurechnen; dies sind die Geburtsjahrgänge zwischen 1955-1965, deren Adoleszenzkrise an den Anfang bis in die Mitte der 1970er Jahre fällt. Für sie ist als Erste prägend, dass die strukturelle Arbeitslosigkeit mit der Rezession Mitte der 1970er Jahre beginnt, und ab dann gilt, dass die Bildungszertifikate, die auf Grund der Bildungsreform, die zwischenzeitlich stattgefunden hatte, vergleichsweise leicht zu erwerben gewesen waren, nicht mehr automatisch dazu die passende Berufsposition auf dem Arbeitsmarkt garantieren.

Dies betraf natürlich besonders die Absolventen der höheren Bildungsabschlüsse.

Marcel's Mutter verfügt nicht über einen solchen. Nach seiner Auskunft ist sie Bürokauffrau, was zumindest in der damaligen Zeit bedeutete, dass maximal ein Realabschluss vorlag, wahrscheinlicher ein Volksschulabschluss bzw. Hauptschulabschluss und eine anschließende Lehre.

Dies lässt nun noch einmal Rückschlüsse auf den Werdegang des Großvaters zu: Es ist nicht anzunehmen, dass er selber über einen höheren Schulabschluss verfügt und demnach auch die klassische Offizierslaufbahn hätte einschlagen können; diese kann er also nur als "Quereinsteiger" geschafft haben. Hätte er einen höheren Abschluss, hätte er dafür Sorge getragen, dass seine einzige Tochter ebenfalls einen solchen erwirbt. Die materielle Situation der Familie kann nicht dagegen gesprochen haben, denn der später erwähnten hohen Rente müssen ja entsprechende Beitragszahlungen, sprich ein

---

<sup>688</sup> vgl. Keyser, 1954, S.263 f

<sup>689</sup> 1949 schufen die USA das nordatlantische Verteidigungssystem in der NATO und führten in ihm

entsprechendes Einkommen, vorausgegangen sein. Eher ist zu vermuten, dass die Großeltern nicht dem Niveaumilieu angehörten, sondern dem Harmoniemilieu, und daher für ihre einzige Tochter die von ihr absolvierte Ausbildung adäquat fanden. Es ist zumindest ein bodenständiger Beruf, ein klassischer Frauenberuf, solide und in die Landschaft passend: In den vielen industriellen Kleinbetrieben wird es Arbeitsplätze für die Büroarbeit gegeben haben. Die Mutter lernt dann also irgendwann den Vater kennen, der als belgischer Soldat in der Stadt stationiert ist. Man kann sich leicht vorstellen, dass dies ein wenig Exotik in ihren ansonsten wohl eher überschaubaren Alltag gebracht hat. Ihre Eltern müssen von Anfang an gegen die Verbindung gewesen sein. Der einzige Grund, den Marcel zur Begründung dieser Ablehnungshaltung nennt, ist der, dass sein Opa etwas gegen Ausländer hat. Auf eine Nachfrage der Interviewerin, die sich in dem Tenor äußert, dass Belgier doch in Deutschland kaum als "Ausländer" gelten, antwortet er vehement, dass es egal sei, aus welchem Land "Ausländer" stammen: Ausland sei Ausland (Zeile 943).

Ist der Großvater also generell "ausländerfeindlich"? Hat er persönlich etwas gegen den jungen Mann? Eigentlich müsste ihm doch gefallen, dass er Soldat ist. Ist ihm der Rang zu niedrig? Wir wissen auch nicht, was der Großvater selber in jener Zeit machte.

Belegt ist nur die starke Ablehnung gegen seinen zukünftigen Schwiegersohn.

Die Mutter jedenfalls setzt sich darüber hinweg und heiratet den jungen Mann. Sie bekommt Marcel mit neunzehn Jahren.

Das ist in den 1970er Jahren ein sehr frühes Alter für eine Geburt. So könnte man sich fast vorstellen, dass die Heirat wegen der Schwangerschaft stattfinden musste. In jedem Falle war in den 1970er Jahren eine zuverlässige Verhütungsmethode bekannt und allgemein zugänglich. Ein Schwangerschaftsabbruch wird in dem katholischen Milieu allerdings eher nicht gesellschaftsfähig gewesen sein.

Wie dem auch sei: Es bestätigt sich hier eine Vorstellung über die sittliche Gefährdung von jungen Mädchen durch fesche Uniformierte und die sexuelle Attraktion muss gegeben gewesen sein. Marcel äußert dazu: kein Deutsch sprechen, aber (macht die entsprechende Handbewegung für Geschlechtsverkehr, Zeile 355).

Sechs Jahre später wird sein Bruder geboren. Das ist ein relativ großer Abstand zwischen den Geburten, so dass davon ausgegangen werden kann, dass in der Zeit verhütet wurde, und das zweite Kind in jedem Fall ein Wunschkind war.

Während der Schwangerschaft muss es bereits zu Gewaltausbrüchen des Vaters gegen die Mutter gekommen sein (Zeile 632-636). Die Mutter geht nach Marcells Geburt nicht mehr arbeiten, bleibt Hausfrau. Das zweite Kind bietet dann auch die Legitimation dieses Leben fortzusetzen, denn mit dem Schuleintritt Marcells hätte die Mutter

---

Belgien, Kanada, Dänemark, Frankreich, Island, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Portugal und Großbritannien zusammen. Auf Grund dieses Vertragswerkes wurden 1950 die fünf in Westdeutschland stationierten Divisionen der Westalliierten installiert. Vgl. Hermann, 1968, S.574



sonst über einen zeitlichen Freiraum verfügt, dessen Ausfüllung möglicherweise erklärungsbedürftig gewesen wäre.

Der Ehemann trinkt und ist gewalttätig, er schlägt Frau und Kind, demoliert in regelmäßigen Abständen die Wohnung. Die Großeltern sehen ihre Antipathien bestätigt. Warum verlässt die Mutter diesen Mann nicht? Es scheint zu einer Trennung zu kommen, die von ihr ausgegangen sein muss, denn Marcel berichtet (808/809), dass seine Mutter vom Vater forderte, das Trinken zu unterlassen, und dieser daraufhin in die Fremdenlegion ging. Danach sind die beiden aber wieder zusammengekommen. Der Zeitpunkt dieser Geschehnisse bleibt unklar.

Mit zehn Jahren wird Marcel zum ersten Mal aus der Familie genommen. Als sein Bruder zehn Jahre alt ist, fällt auf, dass die Mutter ihn sexuell missbraucht. Danach wird er ebenfalls aus der Familie genommen.

Das Eintreten der Vorpubertät bei ihren Söhnen scheint für die Mutter problematisch besetzt zu sein:

Im Falle Marcells, der den Vater imitiert und auch gewalttätig wird, ist sie bestrebt, ihn fremd unterzubringen, weil sie mit ihm nicht mehr "fertig" wird.

Im Falle des jüngeren Bruders, der nach Marcells Aussagen ihr ähnlich ist, zieht sie sich das Kind als Ersatzmann heran, der ihr das geben soll, was sie vom Ehemann nicht bekommt: Liebe und Sexualität ohne Gewalt.

Möglicherweise bereits selber von einem martialischen Vater erzogen, wagt sie einen Ausbruch aus der Welt ihrer Eltern, der für sie im Desaster endet: Der von ihr ausgewählte Mann scheint dasselbe Muster zu verwirklichen wie ihr Vater. Nachdem sie sich einmal im Kreis gedreht hat, unterlässt sie weitere Ausbruchsversuche. Sie bleibt bei dem gewalttätigen Mann. Ihren Sohn ist sie nicht in der Lage vor ihm zu schützen, ganz im Gegenteil: Sie opfert ihn, um ihr Leben aufrecht erhalten zu können.

Den zweiten Sohn schützt sie ebenso wenig: Hier wird sie zur Täterin und tut ihrem Kind Gewalt an, die sie selbst erleidet, indem sie ihn missbraucht.

Daraufhin verlässt auch dieses Kind den Haushalt.

Sie trennt sich aber immer noch nicht von dem Mann, sondern gerät in eine Psychose, drei Jahre, nachdem der jüngere Bruder ebenfalls weg ist.

Nach Oevermann<sup>690</sup> zeigen Daten aus der klinischen Praxis, dass die Durchbrechung des Mutter-Sohn-Inzest-Tabus seltener erfolgt als sein Gegenstück. Wenn es durchbrochen wird, entwickelt es eine größere Tragweite und endet fast immer mit dem Suizid eines der beiden Beteiligten.

So kann die Psychose der Mutter durchaus als Reaktion der Nicht-Bewältigung ihres eigenen Tabubruches gesehen werden, der sie zwar nicht in den Tod, aber in den Wahnsinn getrieben hat. (Marcel sagt: Sie hatte Wahnvorstellungen [Zeile 626]).

Sie kommt in die Psychiatrie und wird dort offenbar medikamentös eingestellt. Ir-

---

<sup>690</sup> Vgl. Oevermann, 2001, S. 101

gendwann in dieser Zeit trennt sich der Vater und heiratet neu. Er vollzieht also die Trennung. Die Mutter sucht Zuflucht bei einem wesentlich älteren Mann, der ihr Vater sein könnte. In diesem scheint sie nun den gütigen Vater zu suchen, denn nach Marcells Aussagen ist der Mann "blöde", keinesfalls dominant.

Möglicherweise steht hierbei auch ein Versorgungsaspekt im Vordergrund. Fest steht jedenfalls, dass die Mutter kein eigenständiges, selbstbestimmtes Leben geführt hat, sondern sich in Abhängigkeit begeben und darin verharrt hat und, als kein externer Faktor mehr als Rechtfertigung dafür dienen konnte, eine Krankheit, also ein scheinbar wieder außerhalb ihres Einflusses liegender Faktor dazu diente, in dem Muster fortfahren zu können.

Man kann also sagen, dass Marcel von dieser Mutter nicht allzuviel zu erwarten hat.

Der Vater ist 1953 in Belgien geboren. Über ihn ist nicht sehr viel bekannt. Wir wissen, dass er eine Schwester hat, dass seine Eltern ein Haus mit Garten besitzen und materiell wohl nicht schlecht gestellt sind.

Weder ist seine Schulausbildung bekannt noch Einzelheiten aus seiner Kindheit.

Wir wissen, dass er als Soldat nach Deutschland kommt, in M. stationiert wird, dort seine spätere Frau kennen lernt und mit 24 Jahren Vater wird.

Wir wissen weiter, dass er gewalttätig ist und trinkt, zwei Jahre in der Fremdenlegion<sup>691</sup> verbringt, dann zurückkehrt zu Frau und Sohn und als Arbeiter in der ortsansässigen Papierfabrik arbeitet.

Er trennt sich nach dreiundzwanzigjähriger Ehe von seiner Frau und heiratet erneut.

Der Bruder ist 1983 geboren.

Er wurde von seiner Mutter im Alter von ca. 10 Jahren missbraucht.

Danach kam er in ein Heim, wo er bis zu Volljährigkeit verblieb.

Eine Ausbildung zum Kinderpfleger hat er abgebrochen. Für Marcel ist dieser Bruder ein "Weich-Ei", der sofort anfängt zu "heulen", wenn man ihn anbrüllt. Er scheint sich seinem vermeintlich stärkeren Bruder unterzuordnen und dessen Meinungen zu übernehmen. Marcel hatte zehn Jahre überhaupt keinen Kontakt zu ihm.

---

<sup>691</sup> Die Lègion Etrangère (Fremdenlegion) besteht seit 1831. In dieser Legion, die Frankreich für seine überseeischen Besitzungen geschaffen hat, dienen Angehörige vieler Nationen. Sie ist bekannt für ihre harten bis brutalen Ausbildungsmethoden und schafft bei den ihr dienenden Soldaten ein Elitebewusstsein. In seiner Dissertation stellt H. Nieder 1962 die These auf, dass männliche Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen, die nicht bereit sind, sich gesellschaftlich einzufügen bzw. nicht über die Mittel dazu verfügen, besonders "anfällig" für die Fremdenlegion sind. Er betrachtet die Fremdenlegion als "Sicherungsventil" für die deutsche Gesellschaft, durch das die "Unruhefaktoren" entweichen können. Seine Kernaussage ist die, dass es ohne Fremdenlegion eine Steigerung der Jugenddelinquenz geben würde (vgl. Nieder, 1962, S. 107 f).

Mit der Unabhängigkeitserklärung Algeriens im Vertrag von Evian 1962 wurde der Sitz der Fremdenlegion nach Aubagne (Südfrankreich) verlegt. Dort findet zumeist die Grundausbildung statt. Weitere Einheiten sind stationiert in Korsika, Djibouti, Madagaskar, Tahiti und Französisch-Guyana. Die Fremdenlegion ist heute eine hochspezialisierte Truppe, die Sonderaufgaben und Kommandounternehmen im Rahmen der französischen Armee durchführt, vgl. Göhlert: Die französische Fremdenlegion, [www.militaerhistorie.de/vortrageberichte/fremdenlegion/fremdenlegion.html](http://www.militaerhistorie.de/vortrageberichte/fremdenlegion/fremdenlegion.html)

Marcel selber ist 1977 geboren und gehört damit zur Generation der "Ich-Unternehmer". Signifikant für diese Generation ist der soziale Wandel von der Fremd- zur Selbstverantwortung. Dies birgt Chancen und Risiken.

Auf dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit voran getriebener sozialer Sicherheit werden die Menschen aus traditionellen Klassenbindungen und Versorgungsbezügen z.B. auch der Familie herausgelöst und stärker auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal verwiesen – mit allen Chancen, Risiken, Widersprüchen.<sup>692</sup>

Diese Ausführung mutet fast zynisch an, wenn man den Lebensweg Marcells betrachtet. An Stelle einer Interpretation seines bisherigen Lebensverlaufes sollen seine "Stationen" genannt werden.

Marcel, geb. 1977

Im Alter von 10 Jahren	Psychiatrie (3 Monate)
mit 10-12 Jahren	Pflegefamilie Bauernhof (2 Jahre)
mit 12 Jahren	Psychiatrie (2-3 Monate)
mit 12-14 Jahren	zu Hause
mit 14 Jahren	England-Reise (3 Monate)
mit 14 Jahren	Pflegefamilie (3 Wochen)
mit 14 Jahren	Jugendschutzstelle (mehrere Tage)
mit 14 Jahren	WG / Betreutes Wohnen
mit 15 Jahren	Psychiatrie / "Geiselnnehmer von N."
mit 15 Jahren	Trebe
mit 15 / 16 Jahren	Pflegefamilie "Werner"; innerhalb dieser Zeit ½ Jahr Frankreich
mit 16 Jahren	eigene Wohnung (knappes Jahr)
mit 16 Jahren	kurz bei den Eltern
mit 16-18 Jahren	bei "Werner"
mit 18 Jahren	Bundeswehr
Kein Schulabschluss / Keine Ausbildung / Zur Zeit AB-Maßnahme bei der Stadt M. im Grünflächenamt	

Die Darstellung und Interpretation der objektiven Daten wird an dieser Stelle mit einer ersten Prognose beendet:

### **Erste Fallstrukturhypothese**

Sie ist für Marcel denkbar schlecht.

Verlässliche Bindungen gibt es in diesem Leben nicht. Seine Mutter ist zu schwach ihn zu schützen, später zu stützen. Sein Vater bietet ihm Orientierung an in der Gewalt. Möglicherweise kämen beide Großeltern in Betracht, dieses entwurzelte Kind zu halten. Von ihnen wissen wir zu wenig. Die Fakten sagen aber, dass sie es nicht tun.

Mit diesem Lebensweg trägt Marcel eine schwere Bürde, die er alleine gar nicht tragen kann.

Falls ihm niemand zuverlässig, verbindlich und zugewandt zur Seite tritt, ist die Karriere des Scheiterns fast nicht aufhaltbar.

## **2. Sequenzanalyse**

Auf die Interpretation des Eingangsstimulus wird verwiesen.

(14/15) *Ja, gut, ich bin in M. geboren . und ehm (Pause) ja, ist schwer ´n Anfang zu finden.*

*Ja* bedeutet die übliche Zäsurierung nach dem Vorhergesagten und zugleich die Eröffnung der nun beginnenden Sequenz. Mit *ja gut* ist allerdings eine doppelte Zäsurierung vorgenommen, und diese ist erklärungsbedürftig. Sie drückt zumindest aus, dass Marcel sich in die Lage versetzt sah, eine Entscheidung zu treffen: Er hat sich die Frage gestellt "Ist das gut?" Dazu war eine Antwort zu finden. Dass er seine Entscheidung "es ist gut" nicht nur innerlich vollzieht, sondern auch ausspricht, könnte dreifach motiviert sein:

- Er hat eine Entscheidung gefällt, eine Tatsache, die er auch verbal kundtun will;
- er ist bereit etwas zu sagen; die Entscheidung ist also zugleich eine Zustimmung;
- gleichwohl kommt in ihm, sozusagen während des Entscheidungsprozesses, Unbehagen auf, und zwar einmal wegen der damaligen Situation, und zum Zweiten wegen der aktuellen Situation.

Ihm wird gerade klar, dass es leichter war die Einwilligung zu diesem Interview zu geben, als es jetzt zu führen.

*..ich bin in M. geboren...*

Interessant ist die Tatsache, dass das Interview in M. stattfindet. Unter dieser Voraus-

---

<sup>692</sup> vgl. Beck, 1995, S. 186-188

setzung wäre eine zu erwartende Formulierung: Ich bin hier in M. geboren.

Falls der Geburtsort und Ort der Erzählung identisch sind, stellt man normalerweise diesen Bezug in der Darstellung auch her. Gleichzeitig wird dadurch die persönliche Beziehung zu dem Ort bekundet. Der Geburtsort ist ein relevanter – um nicht zu sagen: der erste relevante Bezugspunkt zu Beginn des Erdenlebens. Auch wenn man dort vielleicht keine lange Zeit nach der Geburt verbrachte, so behält doch die Stätte der eigenen Geburt eine besondere Bedeutung, denn der Eintritt und der Austritt aus dem irdischen Leben markieren doch gleichzeitig auch dessen bedeutungsvollste Momente.

Dass Marcel also hier völlig beziehungslos und fast schon anonymisiert seinen Geburtsort benennt, lässt den Rückschluss zu, dass er diesen Ort nie als seinen Ort des "In-das-Leben-Tretens" begriffen hat, dass er mit diesem keine räumlich-körperliche, aber auch keine mentale Sesshaftigkeit verbindet.

Es ist ein Ort als Datenträger.

Dass er mit seiner Geburt die Erzählung beginnt, lässt eine tabellarische Schilderung erwarten. Der Aufforderung, eine biografische Erzählung abzuliefern, kann man auf unterschiedliche Weise nachkommen: Natürlich ist die Geburt chronologisch am Beginn zu sehen, jedoch kann über diese nicht mit einer eigenen Wahrnehmung berichtet werden. Eigene Erinnerungen datieren frühestens aus dem dritten Lebensjahr. Über die eigene Geburt könnte daher nur aus der Perspektive anderer berichtet werden, z.B. der Eltern, Großeltern etc..

Viele autobiografische Interviews beginnen daher auch mit einer Einlassung wie:

- An meine Geburt kann ich mich natürlich nicht erinnern, meine Mutter sagt, dass sie...
- Ich erinnere mich an meinen ersten Tag im Kindergarten...

Marcel entscheidet sich hier nun für eine Art tabellarischen Lebenslauf, den er aber – gleichsam als von außerhalb seiner selbst stehend – verwaltet, ohne persönliche Bezugspunkte zu markieren.

Möglicherweise hat er diese Art von Aufzählung bereits öfter absolviert oder absolvieren müssen. Sie wirkt in jedem Falle datenträgerhaft.

*... und ehm (Pause) ja, ist schwer 'n Anfang zu finden.*

Diese Aussage ist in ihrem ersten Teil kohärent mit dem zuvor schon bemerkten Unbehagen an und in der Situation; man könnte fast unterstellen, dass es ihm schon leid tut, eine Entscheidung zu Gunsten der Führung des Interviews getroffen zu haben. Ja, es ist schwer.

*... 'n Anfang zu finden* ruft allerdings als die Benennung dessen, was schwer ist, Verwunderung hervor: Da er mit dem Beginn einer Art tabellarischen Lebenslaufes durch Markierung seiner Geburt einen Ansatz zur Darstellung gefunden hat, erstaunt nun, warum er an diesem Faden nicht einfach weiterspinnt Ein tabellarischer Lebenslauf ist

normalerweise relativ problemlos zu berichtet, meist recht überschaubar, erst recht, wenn man erst fünfundzwanzig Jahre alt ist. Die I. antwortet daher auch mit einem dies unbestimmt zur Kenntnis nehmenden *Mhm* (16).

Was natürlich nicht besonders hilfreich für Marcel ist.

(17) (*stöhnt*) *Ja, bin dann irgendwann zur Schule gegangen*

Folglich quittiert er die nicht erfolgte Hilfestellung mit einem leicht genervt wirkenden Stöhnen. Mittlerweile könnte man fast darauf wetten, dass es ihm leid tut, dort zu sitzen.

*...ich bin dann irgendwann zur Schule gegangen...*

ist dann auch eine eher lustlose Fortführung des Begonnenen, wenn auch in der Darstellung konsistent: Er bleibt bei den formalen Datenangaben.

Dennoch ist diese Aussage an Belanglosigkeit nicht zu überbieten: *irgendwann zur Schule gegangen* beinhaltet nun wirklich keine nennenswerte Aussage. Da in Deutschland Schulpflicht herrscht, geht jeder *irgendwann* zur Schule, in der Regel mit sechs Jahren. Insofern bildet diese Sequenz ein der I. entgegen geschleudertes Nullum, quasi als Retourkutsche für ihr zuvor regungsarmes "*Mhm*". "Nimm' diese Aussage und sieh "zu" könnte die Botschaft sein. Das ist jetzt alles sehr lästig.

(17/18)... *und dann fingen so Probleme mit meinen Eltern an, die kamen mit mir nicht mehr klar..*

Mit *und dann* wird einerseits eine Aufzählung eingeleitet, andererseits eine neue Eröffnung vorgenommen.

Hier wird nun inhaltlich weg geschwenkt von der tabellarischen Datenwiedergabe.

*...fingen so Probleme mit meinen Eltern an...*

*So Probleme* bezeichnet zunächst einmal etwas Diffuses, hier nicht genauer Spezifiziertes.

*...mit meinen Eltern...* könnte verschiedene Möglichkeiten eröffnen:

- Die Eltern können Probleme haben; das sind dann aber im nächsten Zuge auch automatisch die des dazu gehörigen Kindes.
- Das Kind hat Probleme mit den Eltern. Diese Aussage würde zum Zeitrahmen der Pubertät passen, in dem Kinder/Jugendliche ihre Eltern als problematisch empfinden, ganz im Sinne des Spruches "Pubertät ist, wenn die Eltern anfangen komisch zu werden." Dann würde hier eine sozusagen normale Entwicklungsstufe vermerkt, denn die Ablösung pubertierender Jugendlicher von ihren Eltern ist generell problematisch.

- Es könnte auch sein, dass Marcel derjenige ist, der den Eltern Probleme macht, sozusagen als "Problemkind." Dann würde er sich unter das Problem subsumieren, sich also einem "label" unterordnen.
- Es könnte sich auch um die Fortführung seines unpersönlich geschilderten Werdeganges ohne persönliche Bezüge handeln: eine abstrakte und neutrale Einführung der Probleme.

Ob das Kind nun der Problemträger ist oder die Eltern, bleibt in dieser Sequenz ambivalent. Eindeutig ist aber, dass

- Marcel sich in dieser Sequenz keine aktive Rolle zuschreibt, sondern – falls überhaupt eine Rolle – einen passiven Part;
- in jedem Falle eine Externalisierung der Ursachen der Probleme stattfindet, was im Prinzip einer logischen Konsequenz seiner Passivität entspricht;
- er das Geschehen "auf Distanz" rückt;
- er es sozusagen widerspruchslos hinnimmt und anerkennt, und zwar immer noch, in der Erzählgegenwart.

Anderenfalls würde an dieser Stelle ein Kommentar erfolgen, wie: "Stellen Sie sich vor: Die hatten Probleme mit mir." Oder: "Ich weiß bis heute nicht warum – aber auf einmal fingen Probleme an."

In der hier vorliegenden Form steht eine abstrakte neutrale Aussage im Raum, unkommentiert und unwidersprochen, ihn aber wiederum persönlich "außen vor lassend." In diesem Sinne akzeptiert er etwas als unvermeidlich.

(18/19) . *und ähh dann bin ich ähh inner Kinder- und Jugendpsychiatrie gekommen.*

Nach kurzer Pause und leichtem Stottern wird mit *dann* expliziert, dass die Aufzählung weitergeht.

*...bin ich ähh inner Kinder- und Jugendpsychiatrie gekommen.*

Bei "inner" (in der) liegt ein Kasusfehler vor, "inne" (in die) wäre richtig. Marcel wechselt den Akkusativ und Dativ im Folgenden sehr häufig.

Der Ausdruck ist darüber hinaus korrekt formuliert: Man kommt in ein Krankenhaus, so sagt man, und um ein solches handelt es sich bei einer Psychiatrie. Gleichzeitig ist damit aber auch immer ausgedrückt, dass sozusagen eine andere Instanz entschieden hat, was passiert. "Ich bin ins Krankenhaus gekommen" bezeichnet einen Ablauf, bei dem nicht ich die Feder geführt habe, sondern jemand anderes, meistens ein Arzt, nach bestimmten Kriterien bzw. einem bestimmten Ablaufmuster entschieden hat, dass ich ins Krankenhaus soll. So drückt auch Marcel hier den Sachverhalt aus: "Bin ich inner Psychiatrie gekommen" heißt nichts anderes, als dass andere nach festgelegten Krite-

rien befunden haben, dass er eben jene Kriterien erfüllt und deshalb dort hin muss.

- Das bedeutet aber, dass er wieder passiv ist. Etwas geschieht mit ihm, an dem er sich keinen aktiven Part zuschreibt;
- eine (wieder außen) stehende Instanz hat ihn sozusagen geschickt;
- auch dies wird kommentarlos und unhinterfragt hingenommen.

Letzteres ist ein ganz erstaunlicher Tatbestand: Dass ein Kind bei Problemen, die wer auch immer mit ihm hat, als erste Maßnahme in eine psychiatrische Abteilung eingewiesen wird, ist ein großes Erstaunen hervorrufender Umstand.

Hier übernimmt jemand fraglos von anderen vorgegebene Urteile über Situationen bzw. über sich selbst.

*(19/20) . für . drei Monate . ja, da haben` se mich dann rausgeschmissen, weil ich nur Mist gebaut hab da...*

Sein erster Psychiatrie-Aufenthalt im Alter (wie wir aus den objektiven Daten wissen) von ca. elf Jahren dauert also drei Monate. Das ist eine lange Zeit. Dass sie ihn dann "rausgeschmissen" haben, ist eine interessante Formulierung.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal, dass Marcel korrekt formulierte, dass er in die Psychiatrie *gekommen* ist, also einen im Zusammenhang mit einem Krankenhausaufenthalt üblichen Begriff verwendete.

Die hier gemachte Aussage ist das genaue Gegenteil: Aus einem Krankenhaus kann man nicht "geschmissen" werden, man wird entweder "entlassen" oder "verlegt" oder "nach Hause geschickt". Ein Krankenhaus "schmeißt" nicht "raus", das passt nicht zu den Sozialbeziehungen, die dort eingegangen werden, und dem zwischen Arzt und Patienten entstandenen Arbeitsbündnis. "Entlassen" wiederum kann man nur werden, wenn man gesund ist oder nicht in die jeweilige Sparte passt, etwa in dem Sinne: Sie sind kein Fall für die Innere, sondern für die Chirurgie. War er vielleicht gar kein Fall für die Psychiatrie?

Eine Ausnahme von diesem Muster könnte darin bestehen, dass ein Patient sich – nicht krankheitsbedingt – vollkommen daneben benimmt. Dann könnte man ihn "rauschmeißen". Das würde aber bedeuten, dass man ihn dann zwingt zu gehen. In welchen Beispielen wird man "rausgeschmissen"?

- Es war schon drei Uhr morgens, da haben die uns aus der Kneipe geschmissen.
- Für Trainer XY endete die Bundesliga beim Verein XY mit einem Rausschmiss.
- Er fand einfach kein Ende mit seiner Geschichte über seine Scheidung: Da habe ich ihn rausgeschmissen.



Allen drei Beispielen ist gemeinsam, dass diejenigen, die "rausgeschmissen" werden, dies als Zwang sehen mussten. Das bedeutet aber auf der Kehrseite, dass sie gerne noch geblieben wären: Der Rausschmiss ist in jedem Falle eine Entfernung einer Person aus einem Setting, in dem sie gerne noch geblieben wäre, bzw. noch keine Veranlassung gesehen hätte, zu gehen.

Damit bekommt Marcells Aussage eine interessante Wendung: Er wäre also, wenn es nach ihm gegangen wäre, dort geblieben, sein Weggehen wurde von ihm als Zwangsausübung empfunden. Kann es dort also irgendetwas oder irgendjemanden gegeben haben, das/der ihm gefallen hat? Wäre er vielleicht gerne dort geblieben? Hat er dort etwas als positiv empfunden?

(20/21) *...weil ich nur Mist gebaut hab da und sie sind mit mir da nich klar gekommen...*

Jetzt soll also der Grund für den "Rausschmiss" erklärt werden: "Er hat nur Mist gebaut da."

Diese Aussage ist nun in zweifacher Hinsicht paradox: In einer Kinder- und Jugendpsychiatrie kann man soviel "Mist bauen" wie man will: Man kann nicht "rausgeschmissen" werden, weil es bereits die Endstation ist. Da man Kinder nicht ins Gefängnis stecken kann, ist die psychiatrische Abteilung die letzte Instanz: Sie muss alle Fälle annehmen, und dass dies Fälle sind, die "Mist bauen" können, liegt auf der Hand; das wäre – volkstümlich gesprochen – in etwa so, als ob eine Irrenanstalt sagte: "Wir nehmen keine Irren." Also ein Paradoxon.

Dies trifft ebenfalls für die Aussage zu: *Sie sind mit mir da nicht klar gekommen.*

Der andere Aspekt ist aber der, dass Marcel in dieser Aussage erstmalig zum "Täter" wird: Ich habe Mist gebaut. Erleben wir also hier eine Transformation, wird er jetzt der Aktive?

Vor dem Hintergrund des zuvor Aufgeführten ist dies unwahrscheinlich.

Marcel hat bisher nichts Aggressives an sich, ganz im Gegenteil erträgt er die für ihn offensichtlich unangenehme und lästige Situation des Interviews stoisch ohne Anzeichen von aktivem Widerstand geschweige denn Aggression. Er könnte auch sagen: "Sie können mich mal" oder einfach aufstehen und gehen. Er bleibt und erzählt "brav." Da ist kein grundlegend aggressiver Zug an ihm. Struktur und Inhalt kämen also bei der Annahme von Aggression nicht zur Deckung.

Diese beiden Aspekte, also die fehlende Grundausstattung mit Aggression und die Zuständigkeit psychiatrischer Kliniken für solche, die "Mist bauen", sind so starke Argumente gegen diese Gesamtaussage, dass es nur eine Interpretationsmöglichkeit gibt:

Marcel wurde gar nicht "rausgeschmissen", weil er "Mist gebaut" hat, sondern das

wurde ihm nur erzählt; ebenso, dass man nicht mit ihm klar kommt.

Wahrscheinlich ist sogar, dass die Klinik gesagt hat: Der ist gar kein Fall für uns, da muss etwas ganz anderes geschehen, dies aber keiner hören wollte, und man es schon gar nicht dem Kind mitteilte. Dem, ganz im Gegenteil, versucht man, den schwarzen Peter zuzuschieben: Du baust Mist, mit Dir kommen die nicht klar: Also wieder das "label": Das Problem bist Du. Dann ist auch die Situation "*ich baue Mist*" keine Transformation vom Passiven ins Aktive, sondern verbleibt eine passive, die ihre Zuschreibung empfängt und widerspruchslos annimmt. Bis zum heutigen Tag. Und der Junge selbst wäre gerne geblieben, weil er möglicherweise mitbekommen hat, dass nicht er das Problem ist, sondern andere eines haben und dies für ihn – natürlich – eine positive und vor allem grundlegend neue Erfahrung wäre. Daher ist die Situation für ihn ein Rausschmiss: Dies hätte er gerne länger erfahren. Und das Bemerkenswerte ist, dass er bis zum heutigen Tag keine Distanz dazu bekommen hat, sich nicht vor die Situation stellen und sie als Erwachsener betrachten kann. Das heißt, er redet über sich in Worten anderer, hat keine Mitte für sich gefunden, keine Sesshaftigkeit (mental) entwickelt.

### **Zweite Fallstrukturhypothese**

Wir haben einen jungen Mann vor uns, der offensichtlich einen Mythos seiner selbst kultiviert hat. Dieser lautet: "Andere kommen mit mir nicht klar". Dabei ist signifikant, dass dieses Selbstbild ihm von anderen aufoktroiert wurde, und er es widerspruchslos bis in sein Erwachsenenalter mitgeführt hat.

Dieselbe passive Haltung, die darin zum Ausdruck kommt, setzt sich auch fort in der Beschreibung von Abläufen:

Andere Instanzen entscheiden darüber, was mit ihm geschieht. Ihm kommt dabei keine aktive Rolle zu. Selbst wenn er scheinbar den aktiven Part innehat, wie bei *weil ich nur Mist gebaut hab*, wird bei genauer Betrachtung doch deutlich, dass auch darin nur die Übernahme einer Zuschreibung liegt.

Bereits nach diesem kurzen Interpretationssegment kristallisiert sich heraus, dass in seiner Familie und sozialem Umfeld labeling-Prozesse ablaufen, deren Zuschreibungsmechanismen sich auf ihn konzentrieren. Über die vollständige Identifizierung dieser Zuschreibung findet er seine Anerkennung. Also setzt er den Prozess fort. Struktur und Inhalt dieses ersten Interviewsegmentes fallen auseinander: Während er inhaltlich mitteilt, dass er ein Problemfall ist, der "soviel Mist baut, dass er überall rausfliegt", angeblich selbst aus der Endstufe für "schwierige" Fälle, der Psychiatrie, bildet die Verlaufsstruktur des Interviews ab, dass er kooperativ ist: Er ist zu dem Interview erschienen, er verspürt ein Unbehagen ob der aktuellen, aber auch der vergangenen Situation,

er entzieht sich der Situation jedoch nicht, sondern – wenn auch leicht genervt – lässt sich auf sie ein. Ein ewiger "Störer" hätte auch hier kaum die Gelegenheit ausgelassen, seiner Natur nachzukommen.

Nein, hier ist jemand, der sich die Schuhe, die man ihm bereit gestellt hat, angezogen hat, weil ihm nur darin erlaubt war zu gehen.

Die aus den objektiven Daten herausgearbeitete problematische Familiensituation scheint in ihm ein Objekt gesucht und gefunden zu haben, in dem die Probleme gebündelt werden können. Die angenommene schwache Position der Mutter scheint sich zu bestätigen: Marcells Anerkennung der Zuschreibungen anderer bzw. seine Identifizierung darüber, lässt darauf schließen, dass es innerhalb der ödipalen Triade eine Störung gab, bzw. sich eine Position vollständig auf die andere reduziert hat. Dies könnte die Mutter im Hinblick auf den Vater sein. Durch diese Selbstaufgabe bliebe eine Position innerhalb der ödipalen Triade unbesetzt. Dies wiederum bedeutet nach Oevermann, dass für das Kind der erste Schritt zur Autonomie, der sich daraus begründet, dass es für sich gestellt zwischen den gleichermaßen gültigen aber grundverschiedenen Möglichkeiten des väterlichen und mütterlichen Modells entscheiden muss, und zwar mit einem ex post herleitbaren Anspruch auf Begründetheit, nicht stattfinden kann, zumindest aber erschwert wird.

Die aus den objektiven Daten abgeleitete schlechte Prognose findet in diesem ersten Segment Bestätigung.

*(21-23)... von da aus bin ich dann ehm in so`ne WG gekommen, also . Familien ehm, oder wie das heißt ja und äh da war ich zwei Jahre und so, da auf m Bauernhof, mit vielen Tieren, ja, da hab ich halt gearbeitet...*

Mit *dann* wird der Charakter der Aufzählung wieder fort geführt. *In so`ne WG gekommen* wiederholt das Muster der "anderen Instanz", die auch hier wieder über ihn entscheidet. Dass er in eine WG kommt ist erstaunlich insofern, als er zum Zeitpunkt dieses Ereignisses ca. elf Jahre alt sein muss. Dies erscheint sehr jung für eine solche Interventionsform. Er verbessert sich dann auch und sagt: *also . Familien ehm, oder wie das heißt ja...*

Das hat nun also wirklich etwas Wahlloses. Zwischen einer WG und einer Familie in welcher Form auch immer besteht ein großer Unterschied. Die Frage ist, was er hier meint. Meint er eine Pflegefamilie? Das wäre eigentlich das, was man als Wahrscheinlichstes erachten könnte. Dann ist es schon auffällig, dass ihm der Begriff nicht einfällt, denn der ist nicht kompliziert. Jedenfalls wird die Benennung der nächsten Unterbringungsform ähnlich lustlos in die Aufzählung eingereiht wie in Zeile 17 das *irgendwann zur Schule gegangen*. In dieser Einrichtung war er zwei Jahre, es handelte sich um einen Bauernhof mit vielen Tieren. Diese Beschreibung könnte noch die Mög-

lichkeit eröffnen, dass es sich um ein Setting handelte, in dem vielleicht mehrere familienähnliche Gebilde "WG-förmig" auf einem großen Bauernhof lebten. Es bleibt aber die Tatsache, dass Marcel sich nicht sehr viel Mühe macht, das Setting zu beschreiben, sei es aus Lustlosigkeit, sei es der Tatsache geschuldet, dass es sich um eine von vielen Stationen handelt, die ihn nicht nachhaltig beeindruckt haben.(23/24)...*da hab ich halt gearbeitet ´n bisschen da...* ist eine erstaunliche Zusammenfassung für die Zeit seines Lebens dort. Man hätte erwartet, dass er sagt: "Da hab ich halt gelebt zwei Jahre lang."

Es ist ja nicht davon auszugehen, dass die Hauptbeschäftigung für einen elfjährigen Jungen dort die Arbeit war.

Die Herausstellung derselben betont allerdings die Rollenförmigkeit seines Aufenthaltes dort und seine Sicht dazu: Er hat dort eben nicht gelebt, wie in einer richtigen Familie als klassischer, diffuser Sozialbeziehung, die gemeinschaftsbegründend ist, sondern in einem Gebilde, das rollenförmige Beziehungen unterhielt, wobei seine die Arbeit war. Damit wird aber auch ex post erklärbar, warum ihm der Ausdruck "Familie" nur fragmentarisch in den Sinn kommt: Wie eine Familie hat das dort vorgefundene System auf ihn offensichtlich nicht gewirkt, sondern dann schon eher wie eine WG. Insofern drückt er sich in seiner ganzen Lustlosigkeit doch sprachlich präzise aus.

(24/25) *...und bin auch zur Schule gegangen da, das lief auch alles gut da und da war so`n Junge, Andreas hieß der, der hat mich dann aufgehetzt...*

Der jetzt berichtete Schulbesuch ist im Grunde das, was man zuerst erwartet hätte in der Reihenfolge der Aufzählung, denn für einen Jungen in seinem damaligen Alter ist die Schule die Hauptbeschäftigung und nicht die Arbeit auf dem Bauernhof. Die Arbeit auf dem Bauernhof dient aber sozusagen therapeutischen Zwecken, in diesem Sinne wäre sie dann auch wichtiger als Schule, sie bildet den Grund für den Aufenthalt in dem setting: Problematische Jugendliche sollen durch die Arbeit in und mit der Natur deren heilende Kräfte erfahren.

In diesem Sinne hätte Marcel die Deutungslogik derjenigen übernommen, die diese Intervention vorgenommen haben.

*...das lief auch alles gut da...* beinhaltet zunächst einmal eine zustimmende Haltung zu dem Aufenthalt dort. Dennoch ist *das lief auch alles gut da...* auch eine klärungsbedürftige Aussage. "Das" ist der bestimmte Artikel, er bezeichnet etwas näher spezifiziertes. Dies kann entweder ein nachfolgendes Substantiv sein (hier z.B.: Das Ganze lief auch alles gut), oder etwas, das bereits vorher näher ausgeführt wurde und infolgedessen bekannt ist. Worauf könnte sich "das" dann hier beziehen? Die Aussagen, die Marcel zuvor darlegte, bezogen sich zum einen darauf, dass seine Eltern mit ihm nicht mehr klar kamen, zum Zweiten auf seinen Aufenthalt in der Psychiatrie, der ihm, wie wir interpretiert haben, etwas bedeutet haben muss. Dennoch übernahm Marcel die

Deutung, dass man auch dort nicht mit ihm klar kam, weil er zuviel "Mist baute". Was ist also das "das", auf welches in dieser Sequenz rückverwiesen wird? Es kann ja nicht verweisen auf das "nicht-mit-mir-klarkommen", denn dann wäre die gesamte Sequenz paradox, da sie lauten würde: Das "nicht-mit-mir-Klarkommen" lief auch gut da. Also kann sich "das" doch nur beziehen auf etwas, das auch vorher "gut gelaufen" ist, und damit kann nur der Aufenthalt in der Psychiatrie gemeint sein, bzw. die Elemente des Aufenthaltes in der Psychiatrie, die ihm etwas bedeuteten. Damit wird an dieser Stelle die Deutung der Bedeutung des Aufenthaltes dort als positiv noch einmal bestärkt. Gleichfalls bestärkend, weil auf gleichartig Rückliegendes verweisend, ist hier das "auch". Etwas war "auch" gut schon zuvor. Auch hier kann nur jener Aufenthalt angesprochen sein.

"Etwas läuft gut" ist gleichbedeutend mit: Etwas funktioniert gut. Das ist ein merkwürdiger Ausdruck im Zusammenhang mit dem Aufenthalt in einer Pflegefamilie. Das bedeutet also: Alles funktionierte gut in dieser Pflegefamilie. Was ist "alles" und was meint in diesem Zusammenhang "funktionieren"?

"Alles" beinhaltet eine Summe ohne Ausnahme. Wenn "alles" gut ist, dann gibt es keinen Kritikpunkt. "Alles" ist nicht zu überbieten und bedeutet: ausnahmslos. "Gut laufen", "funktionieren" bedeutet, dass alles seinen Gang ging, so wie es sein soll. Beide Ausdrücke beziehen sich ursprünglich auf etwas Technisches, etwas Mechanisches, das "gut läuft" bzw. "funktioniert", also seine Funktion so ausübt, wie es sein soll: Das bedeutet reibungslos und störungsfrei, gut eingespielt. Marcel billigt seiner Unterbringung dort also in vollem Umfang zu, dass sie ihre Funktion ohne Vorbehalte gut erfüllt.

(24/25) *...und da war so`n Junge, Andreas hieß der, der hat mich dann aufgehetzt und so...*

Mit "und da" wird die Aufzählung weiter fortgesetzt. Da war also ein Junge, dessen Namen Marcel immerhin noch erinnert, und nicht nur das, er teilt ihn auch mit; dieser Junge wird also auch für die I. damit ein "Benannter." Damit ist klar, dass diesem Jungen eine herausgestellte Bedeutung zugewiesen wird, denn anderenfalls hätte es bei der Aufzählung: "Da war ein Junge" bleiben können.

Andreas also hat Marcel *dann aufgehetzt und so*. Jetzt ahnt man im Grunde schon die aufkommende Dynamik und die Richtung der Entwicklung: Denn nach dem Muster, das wir schon von Marcel herausgearbeitet haben, kann man bereits hier darüber spekulieren, ob Marcel übernehmen wird, was ein anderer vorgibt, ob er wieder derjenige ist, der passiv annimmt, was eine außerhalb seiner selbst liegende Aktivität vorgibt.

Andreas "hetzt" Marcel auf, wiegelt ihn also auf, stachelt ihn an und man fragt sich wozu?

Das wird dann im Folgenden ausgeführt:

(25/26) ...*ich soll `n bisschen Ärger da machen dann hab ich da auch Ärger gemacht...*

Er soll also *Ärger* machen, worin dieser "Ärger" besteht, wird nicht näher ausgeführt. "Ärger machen" kann bedeuten von "Unannehmlichkeiten bereiten" bis hin zu "in Rage bringen, kränken, lärmern, schockieren."<sup>693</sup>

Das Interessante ist aber, in welcher Schlichtheit Marcel selber hier das Handlungsmuster darstellt: Er hat gesagt, ich soll Ärger machen, dann mach ich ihn auch.

Ein anderer gibt etwas vor, er übernimmt es kritiklos, führt es aus. Er setzt selbst, aus sich selbst kommend, nichts dagegen, keine eigene Meinung, keine Bewertung. Als ob es das gar nicht gäbe. Die andere Meinung wird automatisch zu seiner eigenen Meinung, ein eigener Kern, eine eigene Mitte ist nicht da. Und – auch dies wurde bereits herausgearbeitet – diese "Nicht"-Meinung kommt auch in der aktuellen Erzählung weiter zum Tragen: Er kommentiert die Abläufe nicht. Sie werden von ihm fraglos als gegeben hingenommen.

(26/27) ...*ja und bin ich im Endeffekt auch rausgeflogen da...*

"Ja" bestätigt noch einmal die Logik des Mechanismus, ja, so war es, und geht dann über zur Konsequenz: Er "fliegt" auch da "raus".

Also, wieder dasselbe Muster: Eigentlich hat es ihm dort gefallen, aber er muss dennoch gehen.

Der Mythos: "Marcel baut so viel Mist, dass er überall rausfliegt und andere mit ihm nicht klar kommen" ist wieder erfüllt. Dies scheint das einzig identitätsstiftende Merkmal zu sein, dass überdies – wenn auch negative – Anerkennung verheißt.

Das in dieser Sequenz beschriebene Muster variiert in einem Punkt von dem der vorherigen: Dort hatten wir festgestellt, dass auch das "Mist bauen" eine Zuschreibung war. Sie diente als Begründung dafür, dass er ein Setting verlassen musste, in das er gar nicht passte, in dem ihm aber positive Dinge begegnet sind, so dass der Grund für das Verlassen gegen seinen Willen ihm selbst zugeschoben werden musste. Anderenfalls hätten andere einen Fehler bzw. ein Versagen eingestehen müssen.

Hier nun scheint er relativ aktiv zu werden, d.h. auf eine Aufforderung zum Handeln hin auch zu handeln.

Dass er "Ärger macht" ist hier keine Zuschreibung sondern bereits die Erfüllung einer Zuschreibung.

Dass er ein ihm behagendes Setting auf's Spiel setzt, um die Aufforderung eines anderen zu befolgen, kann dafür sprechen, dass er entweder

---

<sup>693</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.60

- keine Parallele zur anfänglich geschilderten Situation sieht, weil diese wirklich anders war, und er dies – wenn nicht weiß – dann: ahnt;
- er kognitiv noch nicht auf dem Stand der Entwicklung ist, der entwicklungspsychologisch für dieses Alter typisiert wird;
- er auto-destruktive Züge trägt, die eigentlich eher für Mädchen geschlechtstypisch sind.<sup>694</sup>

Diese Möglichkeiten müssen weiter mitgeführt werden.

(27-29) ...und ja (lacht) dann bin ich wieder inne Psychiatrie gekommen, na und da war ich . glaub ich zwei zwei drei Monate . und dann (Pause) von da aus . Mensch ey, das ist alles schon so lange her...

Mit *und ja* geht die Aufzählung weiter, dann lacht Marcel und fährt fort: *dann bin ich wieder inne Psychiatrie gekommen.*

Dieses Lachen ist dem Grunde nach nicht motiviert, denn er erzählt ja nichts Witziges. Es hat auch einen anderen Zug: Es ist eher selbstgefällig, stolz darauf, was er schon alles mitgemacht hat. Es ist Ausdruck des Mythos "Marcel".

Dass er nun wieder in die Psychiatrie kommt, kann mehrere denkbare Gründe haben:

- Sein Verhalten war so aggressiv, dass Gefährdung oder Selbstgefährdung drohte;
- es findet sich keine andere Betreuungsform und die Psychiatrie muss aufnehmen;
- "man" ( i.e. die Entscheidungsträger) denkt: Er ist doch ein Fall für die Psychiatrie und sieht sich im Grunde bestätigt;
- "man" denkt: Damals ging von dort eine Lösung aus, vielleicht klappt es auch jetzt wieder.

Auch diese Möglichkeiten müssen mitgeführt werden.

Bei der Zeitangabe gibt Marcel sich Mühe, korrekt zu sein, er denkt nach: *zwei zwei drei Monate*. Er ist nicht mehr so widerwillig wie in Sequenzen zuvor, sondern hat sich jetzt auf das Interview eingelassen.

Nach wie vor will die Struktur nicht zum Inhalt passen:

Ein Aggressionspotential tritt nicht hervor.

Auch die Sequenz in Zeile 29: *Mensch ey, das ist alles schon so lange her* dient eher der Erklärung für Gedächtnislücken, als dem Vorwurf an die I., ihm dies zuzumuten.

(30-33) ...*ich kann mich nich mehr so richtig entsinnen . ich war drei Monate in K. und danach (Pause) genau, nach Hause wieder gekommen, da hab ich dann zwei Jah-*

---

<sup>694</sup> vgl. Böhnisch, 1999 b, S.180 ff

*re wieder bei meinen Eltern gelebt, weil mich kein Heim und nix mehr haben wollte, also wollten mich nich mehr aufnehmen...*

Hier drückt er explizit aus, dass auf Grund der langen Zeit, die dies alles zurückliegt, die Erinnerung schwer fällt. Aber auch in dieser Sequenz gibt er sich Mühe, denkt nach, sogar länger, angedeutet durch die Pause, und versucht den Ablauf richtig wieder zu geben. Er ist jetzt kooperativ zu nennen. Im letzten Teil dieser Sequenz wird dann wieder der Mythos bemüht: *weil mich kein Heim und nix mehr haben wollte . also wollten mich nich mehr aufnehmen.*

Offensichtlich sind Bemühungen und Versuche angestellt worden, eine Unterbringung für Marcel zu finden nach seinem zweiten Psychiatrieaufenthalt, aber vergebens: *kein Heim und nix* findet sich.

Die Tatsache an sich ist an dieser Stelle nicht verwunderlich, denn mittlerweile ist Marcel ca. dreizehn Jahre alt und hat bereits eine beachtliche Laufbahn hinter sich. Eine Pflegefamilie wird sich in der Tat für einen solchen Jungen nicht mehr gefunden haben.

Bemerkenswert ist die Formulierung "mich . keiner mehr haben wollte;" wann sagt man: "Mich will keiner mehr haben"?

- Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren können im Falle einer als ungerecht empfundenen Behandlung in Selbstmitleid verfallen, weinen und rufen: Mich will ja sowieso keiner mehr haben, keiner hat mich mehr lieb!
- Arbeitslose, die schon viele Bewerbungen vergeblich verschickt haben, seufzen beim Erhalt einer weiteren Absage: Mich will sowieso keiner mehr haben.
- Alleinlebende ältere Frauen, im Volksmund "alte Jungfern" genannt, erzählen in ihrer Lebenserinnerung: Keiner wollte mich haben, so bin ich alleine geblieben.
- Die Mutter sagt zum Kind mit dem Trotzanfall: Wenn Du so bist, will Dich keiner mehr haben.

Gemeinsam ist diesen Lesarten, dass die Person, die den Satz ausspricht, sich in einer desolaten Situation befindet: Sie ist alleine, fast schon verlassen, und hat gerade eine Zurückweisung erfahren, die schmerzt. (Im Falle der letzten Variante ist dieser Satz, ausgesprochen durch die Mutter, für das Kind katastrophal.)

Diese Zurückweisung wird als so elementar empfunden, dass als Verursacher nicht der oder die konkrete Person oder auslösende Situation benannt wird, sondern das anonyme, aber alles umfassende "Keiner". "Kein" ist das Gegenteil von "alles", also eine absolute Größe, die nicht mehr steigerungsfähig ist. So ist es auch mit "Keiner". Darunter gibt es nichts mehr; (Marcel sagt sogar: *kein Heim und nix*, versucht also die absolute Null-Situation zu erklären, so wie man umgangssprachlich auch sagt: "Null-Komma-Nix" als synonym für "absolut" nichts.



In den zuvor genannten Lesarten schwingt auch Verzweiflung mit, jedenfalls aber Trauer und Resignation.

Und das trifft auf Marcells Aussage hier auch zu. Besonders zu vergegenwärtigen ist auch der Umstand, dass augenscheinlich die Eltern ihn nicht wirklich aufnehmen wollten, sondern dies nur taten, weil sich keine andere Möglichkeit fand, sie es tun mussten. Also wollten sie ihn zuvor auch schon "nicht haben". Die Reihenfolge sah demnach so aus, dass Marcel – aus der Psychiatrie kommend – nicht von seinen Eltern aufgenommen wurde, sondern erst, als wirklich keine andere Möglichkeit gefunden werden konnte.

Während zuvor der "Mythos Marcel" sich darin gefällt, ein ganz "Schlimmer" zu sein, bröckelt hier die Trauer durch die so hergestellte Identität: Denn die Kehrseite des Erhaltens von Anerkennung über die vollständige Identifizierung mit den negativen Zuschreibungen anderer ist die Ablehnung und das Sich-Abwenden derselben Personen von ihm.

Dieser Spirale kann er unmöglich alleine entkommen und auch die anderen daran Beteiligten können immer wieder nur systemimmanent, also autopoietisch, agieren und so zur andauernden Reproduktion des "Mythos Marcel" beitragen.

Marcel scheint selber zu merken, dass seine Aussage eher Trauer als den zuvor durch das Lachen in Zeile 27 zelebrierten Stolz trägt, und er fügt hinzu: *also wollten mich nicht mehr aufnehmen* (33), ersetzt also "haben" durch "aufnehmen", einen Terminus technicus, der wieder verweist auf die Rollenförmigkeit der Sozialbeziehungen in den Institutionen, die ihn "aufnehmen" könnten. Damit nimmt er die Absolutheit und Ganzheitlichkeit der Ablehnung seiner Person durch andere, die in "haben" noch erhalten war, zurück, und fährt sie zurück auf das erträgliche Maß der Ablehnung eines Maßnahmeträgers in Hinblick auf einen neuen unbequemen "Maßnahmeteilnehmer."

### **Dritte Fallstrukturhypothese**

Auffällig wird hier sofort, dass bereits jetzt, also nach relativ kurzer Analysearbeit bis zum Ende der ersten Seite des Textes, nur noch Wiederholungen erfolgen können. Wir finden immer und immer wieder die Darstellung eines Musters, und zwar in einer solchen Kohärenz, dass die Redundanzen weiterer Bestätigungen unterbleiben können.

Die Elemente der Fallstrukturhypothese sind:

- Marcel wächst in einer Familie auf, die strukturell durch Gewalttätigkeit geprägt ist.
- Es scheint, als sei in der ödipalen Triade die Position der Mutter ausgefallen.
- Er bekommt die Sündenbockfunktion zugeschrieben, die als Etikettierung für ihn

vorsieht: Marcel baut so viel Mist, dass keiner mit ihm zurecht kommt.

- Diesem Label entspricht Marcel fürderhin komplett, bietet es ihm doch über vollständige Identifizierung damit auch die Möglichkeit der Anerkennungsfindung. Der "Mythos Marcel" ist geboren und reproduziert sich selbst in Folge immer wieder.
- Eine eigene Mitte, eine Sesshaftigkeit in sich selbst zeigt Marcel nicht, eher eine Selbstaufgabe.
- Die ihm zugeschriebene und daher von ihm angenommene und danach stilisierte Aggressivität zeigt sich in der Struktur der Praxis des Interviews nicht: Zwar ist er zunächst widerwillig, dann aber fast schon bemüht bis kooperativ.
- Eine Person, die die Dynamik des analysierten Prozesses aufbrechen könnte, ist nicht in Sicht. Aus dem Kreise der Familie tritt niemand für ihn ein, eher das Gegenteil ist der Fall: Man ist bemüht sich seiner zu entledigen.
- Die Einweisung in eine psychiatrische Klinik im Alter von zehn Jahren als erste Station einer Unterbringung des Kindes spricht für ein überzeugendes Auftreten der Eltern und unsichere institutionelle Vertreter, sei es Schule, Jugendamt oder sonstige mögliche involvierte Institutionen: Sie sind offensichtlich nicht in der Lage eine sozialpädagogische Diagnose des gesamten familiären Kontextes zu erstellen, sondern delegieren diese Aufgabe auf andere Professionen: nämlich Ärzte und/oder Psychiater.

Damit bleiben sie bei der Stigmatisierung des Kindes und erhoffen sich Klärung zu Lasten und auf Kosten Marcells, der als der Symptomträger dieser Familie zum Untersuchungsobjekt wird. Für die Bestätigung dieser Fallstrukturhypothese gibt es im Text zahlreiche Belege.

Die folgenden Segmente wurden zur Interpretation ausgewählt, weil sie widersprüchlich und schwierig erscheinen und möglicherweise Falsifizierungspotential enthalten.

(761) *Ja klar (Pause) ich hab mein Vatter immer gehasst...*

Die Antwort *ja klar* bezieht sich auf die Frage, die die I. vorher gestellt hatte. Diese lautete, ob er Kontakt zu seiner Mutter habe. Zuvor war dieselbe Frage im Hinblick auf bestehenden Kontakt zu seinem Vater gestellt worden, worauf Marcel mit einem einfachen "ja" geantwortet hatte. Auf die Frage nach dem Kontakt zu seiner Mutter erfolgt nun dieses *ja klar*.

Diese Antwort präsupponiert eine Selbstverständlichkeit, auf deren Basis der Gefragte auf die Frage mit Verwunderung reagiert.

*Ja klar* antwortet man, wenn für einen selber ein Sachverhalt völlig "klar" ist und fest-

steht, und man dem anderen dies auch mitteilen möchte, gepaart mit der unausgesprochenen Frage: Wieso fragst Du das überhaupt?

- Gehst Du morgen auch ins Konzert? Ja klar, meinst Du, das lass ich mir entgehen?
- Fährst Du ganz alleine in den Urlaub? Ja klar, ich bin schließlich schon sechzehn.
- Hast Du Herrn W. schon guten Tag gesagt? Ja klar, meinst Du ich bin unhöflich?

Diesen Beispielen ist gemeinsam, dass die Gefragten die Frage insofern als fast schon eine Zumutung empfinden, weil für sie der abgefragte Sachverhalt selbstverständlich ist, und sie die Frage demnach provokativ finden müssen. So wird mit der Antwort "ja klar" die Fraglichkeit zurückgewiesen.

Genau das trifft in dieser Sequenz auch auf Marcel zu: Er reagiert auf einen ungerechtfertigten Zweifel, er reagiert, als sei die Frage völlig abwegig. Dabei ist die Frage motiviert, nach all dem, was er bis dahin über seine Mutter erzählt hat, daher steckt aber auch das Überschüssige der Reaktion darin. Es gibt eine Repräsentanz für die Berechtigung des Zweifels, das spürt er, will es aber nicht wahrhaben, und er muss mit seinem *ja klar* auch noch markieren, dass es so ist. Für ihn ist der Zweifel so abwegig, weil es für ihn keine Alternative zur Fragestellung gibt. Dies schließt aber wiederum ein, dass er die Auseinandersetzung mit der Mutter gar nicht führen kann, dass er einer Ausblendung, einer Illusion unterliegt, nicht anerkennt, was auseinandersetzungswürdig wäre.

Es folgt nach *ja klar* eine längere Pause.

Wie in den vorher gebildeten Lesarten für das Auftreten der Antwort "ja klar" ersichtlich, bleibt es nicht bei diesem "ja klar", sondern es erfolgt in allen Möglichkeiten noch eine weitere Ausführung dazu. Sozusagen die Erklärung dafür, warum die Frage so abwegig ist.

Die Erklärung könnte man von Marcel jetzt auch erwarten, etwas in der Art:

- Ja klar, ich seh sie einmal die Woche.
- Ja klar, wir haben ein gutes Verhältnis.
- Ja klar, sie ruft mich täglich an.

Es erfolgt jedoch nichts dergleichen, statt dessen eine längere Pause. Diese ist somit erklärungsbedürftig. Sie kann der Tatsache geschuldet sein, dass er nun den Inhalt, der folgen müsste, nicht füllen kann. Er ist ins Nachdenken gekommen und merkt die Illusion, merkt, dass er es gerade nicht füllen kann. Dies kann er aber wiederum nicht thematisieren, er kann nichts Nachdenkliches sagen, denn das ist ausgeblendet, verschlossen, eingekapselt, wie auch immer, jedenfalls ihm nicht zugänglich. Das Verhältnis zu seiner Mutter muss gut sein, etwas anderes darf nicht sein, es gibt dazu keine

Alternative.

Nach der Pause folgt: *Ich hab meinen Vatter immer gehasst...* Das ist jetzt überraschend, quasi ein Themensprung. Es ist so, als sei die Frage nach dem Vater gestellt gewesen, nicht nach der Mutter. Dies kann dadurch motiviert sein, dass im vorher stattfindenden Dialog, d.h. in der Frage-Antwort-Interaktion zwischen Marcel und I., zwischen Vater und Mutter hin- und her gesprungen wird.

Ebenso ist aber möglich, dass mit dem Vater anzuschließen ihm erlaubt, nicht über die Mutter zu reden.

Die Mutter ist bar jeder Fraglichkeit, der Vater anscheinend nicht. Das würde aber auch bedeuten, dass er das nicht einmal aussprechen kann, also es möglicherweise gegenüber seiner Mutter noch stärkere Affekte gibt als gegenüber dem Vater.

*...immer gehasst...* ist nun der in affektiver Hinsicht stärkstmögliche Ausdruck. Zu sagen: "ich hasse" ist eine Äußerung von besonderer Qualität. Zwar ist der Ausdruck auch unter Kindern und Jugendlichen gebräuchlich, etwa wenn sie sagen:

- Ich hasse Mathe, es ist einfach schlimm.
- Ich hasse es, dass mein Vater mich immer den Rasen mähen lässt.

In beiden Fällen werden jedoch Objektbeziehungen thematisch, die nicht affektiv zu deuten sind, sondern eher auf ein Problem hinweisen.

Es kommt auch vor, dass Kinder und Jugendliche das "hassen" auf Personen beziehen:

- Ich hasse Frau Müller (die Lehrerin).
- Ich hasse meinen Bruder, er nervt mich jeden Morgen.

In diesem Falle kommt der Gebrauch des Ausdrucks einem Slang gleich, einer Jugendsprache innerhalb der peer-group. Über dieses Alter ist Marcel hinaus. Er spricht auch sonst nicht in einer jugendtypischen Sprache, verwendet also nicht aktuell gängige Vokabeln wie: "echt, voll, cool, end, geil" oder ähnliches.

Es ist davon auszugehen, dass *hassen* auch "hassen" bedeutet, also die Bekundung des stärksten negativen Affektes. Dies wird noch verstärkt durch den temporalen Zusatz: *immer*. Damit wird die Aussage zum Extrem. Erstaunlich ist, dass er vorher bejaht hat, Kontakt zu seinem Vater zu haben, und jetzt diesen Hass äußert. Die Aussage steht allerdings im Perfekt, bezieht sich also auf eine Vergangenheit. Das Perfekt ist aber die grammatische Zeitform, die noch einen Bezug zur Gegenwart herstellt. So auch hier: Man erwartet diese Bezugnahme nach der Einleitung: "Ich hab mein Vatter immer gehasst." Man erwartet entweder die Einleitung eines Gegensatzes oder eine weitere Steigerung, in jedem Falle aber eine Veränderung, etwa in dem Sinne:

- Ich hab´ mein Vatter immer gehasst, aber jetzt versteh´ ich ihn. Oder:

- Ich hab mein Vatter immer gehasst und tu es bis heute.

Die erste Variante ist insofern problematisch, als das starke Gefühl des Hasses kaum zurückzunehmen ist und im Grund auch nicht zu transformieren ist. Es ist so massiv, dass es kein Zurück geben kann; es kann auch nicht von der affektiven auf die rationale Ebene gehoben werden, wie es im ersten Beispiel angedeutet wird: aus "hassen" kann nicht "verstehen" werden. Im Grund kann tatsächlich aus "hassen" gar nichts werden: Es ist allumfassend vernichtend und zwar bezogen auf die ganze Person.

Wenn er aber so voll ergriffen ist vom Hass, bedeutet das nicht, dass er noch nicht abgelöst ist?

Hass ist der Ausdruck der dauernden Ambivalenz in der Affektbeziehung in der ödipalen Triade. Diesem Hass muss eine Traumatisierung zu Grunde liegen und zwar in der Form, dass die Position des Vaters in der ödipalen Triade nicht wirklich gefüllt war, man wurde "hängen gelassen", dafür hasst man. D.h., dass der Vater wohl anwesend war in der ödipalen Triade (er kann nicht vollständig gefehlt haben, eine wirkliche Leerstelle würde man nicht hassen), aber auf eine Art, die den Sohn zerstört hat.

(761/762) ...*aber jetzt hass ich ihn nicht mehr (Pause)*...

Mit *aber jetzt* wird nun der zu erwartende Gegensatz eingeleitet: *hass ich ihn nicht mehr* ist dann auch die schlichteste Möglichkeit der Umkehrung, die möglich ist. Man fragt sich allerdings, was denn passiert sein mag, dass der Hass jetzt aufgehoben sein soll. Die danach eintretende Pause trägt dieser Frage Rechnung: Beide (Marcel und die I.) scheinen nachzudenken, was das jetzt bedeuten mag.

(762) *Ich find das gut...* geht es dann weiter. "Ich find das gut" kann in diesem Kontext nur eine Vorverweisung bedeuten, würde es eine Rückverweisung beinhalten, müsste das Verb im Imperfekt stehen. Das "das" muss damit in der Zukunft liegen und noch nicht expliziert worden sein. Das "gut finden" steht in einem krassen Gegensatz zum vorher ausgedrückten Hass, es ist begrifflich zu schwach, zu neutral, um auf den Hass rekurren zu können. Eine mögliche Satzfortsetzung wie:

"Ich find das gut, dass ich ihn nicht mehr hasse" macht noch einmal deutlich, dass "Gut-finden" unmöglich zurückverweisen kann, und welche Diskrepanz zwischen den Ausdrücken "hassen" und "gut-finden" liegt.

"Ich find das gut" ist aber auch eine distanzierte Äußerung, wer so spricht, ist nicht wirklich involviert, ist mehr der externe Beobachter. Das aber würde wiederum bedeuten, dass Marcel den Hass nicht wirklich bearbeitet, dass er ihm emotional steril gegenüber steht und ihn sozusagen verkapselt hat. Nach einer so starken affektiven Äußerung, wie sie in der Bekundung des Hasses vorlag, kann keine so neutrale, distanzierte Bemerkung folgen wie "ich find das gut", es sei denn, der Sprecher hält sich selbst außen vor und spricht über ein Phänomen aus der Sicht eines andern. Dann sind

wir wieder bei der Übernahme von Fremdbeschreibungen durch Marcel.

So kann er aber die Ablösung von dem Hass nicht vollziehen, er rückt das Thema lediglich in Distanz, aber damit auch sich selber. Es findet eine Art Selbst-Technokratisierung statt: Man kann nicht eigene Lebenspraxis distanziert beurteilen, kann nicht selbst eine Meta-Ebene für eigene Lebenspraxis einnehmen.

In der Distanzschaffung zur eigenen Lebenspraxis liegt auch die Distanzschaffung zum eigenen Selbst: Dadurch aber bin ich der Möglichkeit beraubt, aus der eigenen Mitte heraus Lebenspraxis zu gestalten.

(762) ...*das er dass ich...*

Auffällig ist der schnelle Subjektwechsel.

Da keine Unterbrechung, keine Pause im Text markiert ist, ist davon auszugehen, dass hier nicht die Möglichkeit einer Satzstrukturkorrektur vorliegt. Ein solches Vorhaben ist immer durch eine Unterbrechung markiert.

Der schnell gesprochene Subjektwechsel kann daher nur für eine starke Verwobenheit der beiden genannten Subjekte sprechen, d.h. "er" und "ich" verschmelzen ineinander bzw. wird das eine dem anderen einverleibt. Ein (hypothetisches) Prädikat gilt für beide, die Subjekte sind austauschbar.

Diese Entwicklung ist ein interessantes Phänomen im Hinblick auf die zuvor gegenüber dem Vater bezugten Hassempfindungen. Kann man mit jemanden verschmelzen, den man hasst? Ist das dann nicht selbstzerstörerisch in dem Sinne, als der Hass zum Eigen-Hass wird? Oder ist es die "Identifikation mit dem Angreifer," die Anna Freud beschrieben hat, und die als Schutzmechanismus fungiert? Ist die Reaktion der "Härte-Entwicklung" für Marcel der Schutzmechanismus um den Preis, dass er nicht mehr empathisch sein kann? Das "Hart-Sein" passt insofern zum Hassen, als es dafür sorgt, dass Marcel es durch die Härte schafft, nicht mehr zu hassen. Denn es bildet einen solchen Schutzpanzer, dass auch der Hass dort nicht mehr hindurch kommt. Er bildet dieses harte Korsett wegen der absoluten Verletzbarkeit, die dem Hass vorausging und ihn später hervorrief: Die absolute Verletzbarkeit, der Kinder in den Phasen ihrer Entwicklung ausgesetzt sind, und die in Marcells Entwicklung durch den Vater zerstörerisch gewirkt haben muss. Denn der Hass ist ein Gefühl, das Selbstaflösung evoziert und keine eigene Mitte mehr zulässt. So tritt der starke Hass an deren Stelle. Gleichzeitig bedingt der Prozess der Selbstaflösung aber auch, dass die Annahme von Fremdzuschreibungen an die Stelle eigener Persönlichkeitsentwicklung tritt.

Auch in dieser Sequenz nennt Marcel zuerst den Vater, dann anverwandelt er sich dem Vater. So könnte man als sein Lebensmotto das der "Anverwandlung" begreifen.

### Vierte Fallstrukturhypothese

Das Segment, in dem Marcel von seinem Vater spricht, erschien widersprüchlich und schwierig. Nach der Interpretation wird jedoch klar, dass es kein Falsifikationspotential aufweist. Ganz im Gegenteil vertiefen sich die in der dritten Fallstrukturhypothese herausgearbeiteten Annahmen:

- Die Selbstaufgabe Marceles wird noch evidentere durch die angezeigte Verschmelzung mit dem Vater.
- Es wird deutlich, dass vom Vater traumatisierende Verletzungen ausgegangen sein müssen, auf die Marcel mit einem elementaren Hass reagiert. Hass ist jedoch in seinem Wesen so beschaffen, dass er nicht nur vernichtend auf das Hassobjekt, sondern auch auf den Hassenden wirkt: So ist er auch autoaggressiv und selbstauflösend. Um diese bereits dergestalt zersetzte Mitte legt Marcel noch einen Schutzpanzer unerbitterlicher Härte, der es nun nicht einmal mehr möglich macht, den ursprünglichen Affekt zu thematisieren. Eingekapselt in der Härte des Hass: So kann die Ablösung vom Vater nie vollzogen werden.

Und so kann keine eigene Position entstehen. Also ist es für ihn folgerichtig, statt dessen die Zuschreibungen anderer zu setzen.

- An die Seite des "Mythos Marcel" tritt das "Lebensmotto der Anverwandlung".
- Waren wir in unserer Annahme von einer Störung in der ödipalen Triade, bzw. dem Nicht-Besetztsein einer Position ausgegangen, und hatten vermutet, dass die Position der Mutter nicht ausgefüllt war, so lässt sich jetzt folgendes sagen:
- Wenn wir – ausgehend von Oevermanns Modell der Heptade<sup>695</sup> - annehmen, dass die ödipale Triade eines Ego um jeweils die beiden ödipalen Triaden zu vervollkommen ist, aus denen die Eltern als individuierte Subjekte hervorgegangen sind, und diese selbst die ödipale Krise erfolgreich bewältigt haben müssen, dann finden wir hier im Falle Marceles und seiner Eltern ein disaströses Bild:

Von der Mutter ist anzunehmen, dass sie eine erfolgreiche Ablösung vom Elternhaus während der Ablösungskrisen nicht vollzogen hat.

Zwar kommt es zur Aufnahme einer Gattenbeziehung auf sexueller Grundlage, es wird jedoch von ihr der Typus Mann gewählt, der maximalmöglich ihrem Vater entspricht. In einer "normal" verlaufenden Ablösungsphase und gleichzeitiger sozialer Kooperation mit der peer-group in der Latenzphase, erkennt und erlebt ein Jugendlicher die kategoriale Differenz von Eltern-Kind-Beziehung und Gatten-

---

<sup>695</sup> vgl. Kpt. 5 II

Beziehung und gerät ex post in Selbst-Vorwürfe und Schuldgefühle durch die Annahme, das gerade verinnerlichte Inzest-Tabu zumindest in der Phantasie durchbrochen zu haben.

Erst mit der Annahme der Schuld kann auch die objektive Generationenzuordnung als eine subjektive Struktur angeeignet sein.

Indem die Mutter nun eine möglichst Vater-gleiche Figur als Gatten wählt, befolgt sie das Inzest-Tabu einerseits, um andererseits doch ihre Fixierung zu zeigen. Es ist möglich, dass sie von ihrem Vater sexuell missbraucht wurde, und es insofern auch zu keiner Verinnerlichung des Inzest-Tabus kommen konnte. Dafür würde auch sprechen, dass sie später ihren Sohn sexuell missbraucht.

In jedem Falle bleibt ihr Vater auch in der Gattenbeziehung präsent, mischt sich ein, prügelt sich sogar mit dem Gatten, was eher für eine Gegenspieler- bzw. Konkurrenz-Situation spricht, als für eine Beziehung zwischen Schwiegervater und Schwiegersohn, die durch ein Generationenverhältnis geprägt wäre.

Marcel's Vater ist Alkoholiker und gewalttätig. Das bedeutet, dass seine Position in der ödipalen Triade für Marcel nicht wirklich gefüllt war, denn Alkoholiker können dies grundsätzlich nicht, da sie selbst nicht mittig sind. Er muss Marcel förmlich "hängen gelassen" haben, was auf diesen traumatisierend gewirkt haben muss, da er zwar anwesend war, aber auf eine Art, die den Sohn zerstört hat. (Gab es vielleicht auch Übergriffe der Mutter auf Marcel, die der Vater nicht "verhindert" hat?) Marcel ist in Zeile 761 nicht fähig über seine Mutter zu sprechen. Wir hatten festgestellt, dass er die Pause nach "ja klar" nicht positiv füllen kann und dann direkt auf seinen Vater-Hass überwechselt. Wenn dies der Ausweg ist, nicht weiter über die Mutter sprechen zu müssen, könnte dem zu Grunde liegen, dass der Hass auf den Vater immer noch leichter zu benennen ist als das, was er über seine Mutter sagen könnte. Marcel's Hass auf ihn jedenfalls ist der Ausdruck der dauernden Ambivalenz in der Affektbeziehung der ödipalen Triade. So können wir sagen, dass in einem imaginierten Drei-Generationen-Modell dieser Familie die soziale Konstitution Marcel's qua sozialisatorischer Praxis gescheitert ist und scheitern musste. Er hatte keine Chance.

Was ihm nun zu wünschen gewesen wäre, wäre eine männliche Figur, die ihm eine berechenbare, authentische, geduldige Beziehung anbietet, also quasi die Position des Vaters in der ödipalen Triade stellvertretend gelungen ausfüllt.

Dazu bietet es sich an, den Blick auf Marcel's Auslandsaufenthalt und seinen Betreuer zu jenem Zeitpunkt zu lenken.

Nachfolgendes Segment wurde demnach ausgewählt.

(147/148) ...*der hat` n Haus an der H-Strasse gehabt und wir sind klar gekommen wie*



*Freunde...*

Zum Zeitpunkt der Aufnahme der Betreuung durch Werner L. ist Marcel fünfzehn oder sechzehn Jahre alt. Werner L. arbeitet für einen Verein, der individualpädagogische Maßnahmen im Rahmen der Hilfe nach § 35 SGB VIII im Auftrage des Jugendamtes durchführt. Zu ihm zieht Marcel in das oben genannte Haus in der Großstadt, also nicht in seiner Heimatstadt, sondern ca. 50 km entfernt.

Mit diesem Werner also ist er "klar gekommen wie Freunde".

Das ist eine interessante Formulierung im Hinblick auf das zu Grunde liegende Verhältnis der beiden.

"Klar kommen" bedeutet "überein kommen", "klar kommen mit" sowie "bewältigen".<sup>696</sup> Das wiederum könnte bedeuten, dass es zwischen Marcel und Werner sozusagen einen Aushandlungsprozess gegeben haben muss, was bestärkt wird durch den Zusatz *wie Freunde*. Ein solcher Aushandlungsprozess kann zweierlei Hintergründe haben:

- Marcel stellt mit seiner Aussage heraus, dass zwischen ihm und Werner kein hierarchisches Verhältnis bestand;
- Der Aushandlungsprozess entsprach dem Beteiligungsrecht des Jugendlichen im Hilfeplanverfahren; sozusagen als Analogon zur dortigen "Mitsprache".

Gegen die letztgenannte Möglichkeit spräche dann aber wieder der Zusatz *wie Freunde*. Die Mitwirkung an dem Zustandekommen einer Jugendhilfemaßnahme findet nicht im Rahmen eines freundschaftlichen Verhältnisses statt, sondern ist ein Rechtstatbestand, der ein bestimmtes Verhältnis zwischen Staat und Bürger regelt.

Also kann die Aussage "klar kommen wie Freunde" nur auf das fehlende hierarchische Verhältnis abzielen.

Damit sind Marcel und Werner sozusagen "gleichberechtigt". Das Wesen der Freundschaft ist ein gegenseitiges Geben und Nehmen, ein Sich-Verlassen-Können, Vertrauen; Werner ist als Erzieher für Marcel eingestellt. Was ist das Wesen der Erziehung?

Schrappert vertritt die Auffassung, dass nur wenn professionelle Pädagogen Kindern *Erziehung* anbieten, sie mit ihnen auch eine *Beziehung* eingehen dürfen. Denn Erziehungsarbeit lässt sich nicht polarisieren in "Haltung oder Handwerk"; vielmehr gerät sie als ein Handwerk ohne Haltung zur Technik und als eine Haltung ohne Handwerk zu Gesinnung. Beide Elemente bedingen sich wechselseitig und bilden darin eine Einheit.<sup>697</sup>

Durch Marcells Aussage wird zweierlei deutlich:

---

<sup>696</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.404

Werner vermittelt ihm Verlässlichkeit und Vertrauen, das, so hatten wir gesagt, sind für Marcel unerlässliche und heilende Erfahrungen. Er braucht aber ebenso Grenzen, an denen Orientierung möglich wird.

Wir hatten festgestellt, dass die Ausbildung der eigenen Position des Korsetts der ödipalen Triade bedarf, wobei die Definition des Korsetts darin besteht, dass es gleichsam die Prototypik der strukturell gegensätzlichen Dyaden innerhalb der ödipalen Triade abbildet.

Dass es sich hierbei um die für die Kernfamilie konstitutive Vergemeinschaftungsform der diffusen Sozialbeziehungen handelt, war bereits erläutert.<sup>698</sup> Darin liegt aber auch begründet, dass das Personal in diffusen Sozialbeziehungen nicht austauschbar ist. Sollte nun gleichsam im Erziehungsprozess die ödipale Triade als Ablösungskrise aufgearbeitet werden durch Pädagogen oder Psychologen, so ist klar, dass hierbei ein Arbeitsbündnis zwischen ganzen Menschen entsteht, also eine diffuse Sozialbeziehung einerseits, andererseits der Pädagoge aber auch in seiner spezifischen Rolle des professionellen stellvertretenden Krisenbewältigers auftritt: Diese (möglicherweise) widersprüchliche Einheit beider Beziehungen ist ein Wesensmerkmal des Arbeitsbündnisses zwischen (Sozial-) Pädagogen und Klienten.

Innerhalb dieses Arbeitsbündnisses ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses evident, das aber wesentlich gepaart sein muss mit dem professionellen Umgang mit pädagogischem "Handwerkszeug".<sup>699</sup>

Die letztgenannte Komponente wäre kein Wesensmerkmal einer Freundschaft.

(148) ...*wir waren die Besten also...*

Entweder fehlt in dieser Sequenz ein Substantiv, also etwa "Freunde", so dass man diesen Satzteil vervollständigen könnte in: "Wir waren die besten Freund also." Dies wäre eine sinnstiftende Aussage, die auch sinnlogisch an die zuvor gemachte Äußerung anschließen würde.

Wie wäre die Sequenz zu verstehen, wenn sie nicht durch "Freunde" ergänzt würde? Wann könnte in anderen Zusammenhängen davon gesprochen werden, die "Besten" zu sein?

- Wir haben das Turnier gewonnen, wird waren einfach die Besten.
- Da kannst machen, was Du willst: Ich bin sowieso der Beste.
- Der Beste also im ganzen Wettbewerb war ich.

Zunächst ist einmal festzustellen, dass es sich bei "die Besten" um eine Steigerungs-

---

<sup>697</sup> vgl. Schrapper, 2003, Bandaufzeichnung

<sup>698</sup> vgl. Kpt. 5 II

<sup>699</sup> vgl. Schrapper, 2003, Bandaufzeichnung

form des entweder als Adjektiv oder adverbiale Bestimmung möglichen "gut" handelt, nämlich um den Superlativ.

Wie auch in den Lesarten ersichtlich, geht dem Setzen eines Superlativs ein Vergleich voraus, inhaltlich betrachtet sogar ein Wettbewerb, denn mit das "Beste" ist ursprünglich der Siegerpreis gemeint.<sup>700</sup> "Die Besten" sind also die Sieger eines Wettbewerbs.

Ein Wettbewerb ist im Kontext von Marcells Aussage nicht erkennbar und auch nicht unmittelbar schlüssig.

Man könnte sich die Aussage "wir waren die Besten" auch noch in ironischer Form vorstellen, etwas in dem Tenor: Ihr könnt machen, was Ihr wollt, wir sind doch sowieso die Besten. Hier schwingt dann ein stilisierter Größenwahn mit.

Marcel macht seine Aussage jedoch im Brustton der Überzeugung und keinesfalls ironisierend.

In dieser Aussage liegt in jedem Falle eine Selbstcharismatisierung vor, wie wir sie in Zeile 762 bereits einmal herausinterpretiert hatten aus der dortigen Bemerkung "Ich find das gut". Wir hatten diese Form der Selbstcharismatisierung als distanziert und steril bezeichnet. Es spricht ein Beobachter, der nicht mehr involviert ist.

Genau dies trifft auf die Bemerkung *wir waren die Besten also* auch zu: Es ist ein distanzierteres, emotional steriles Urteil eines nicht mehr involvierten Beobachters, ein Prädikat, das entweder von außen vergeben wurde oder eine eigene Zuschreibung ist, wie auch immer aber eine Zuschreibung ist. Das Changieren zwischen selbstcharismatisierender Eigenzuschreibung und Übernahme von Fremdzuschreibung tritt als Muster wieder hervor.

(148/149) *...ich hab mich mit seinen Töchtern auch verstanden...*

Wenn wir davon ausgehen, dass Marcel zu diesem Zeitpunkt entweder fünfzehn oder sechzehn Jahre alt ist, ist ein Interesse an Mädchen entsprechend vorhanden. Es ist davon auszugehen, dass es sich nicht um kleine Mädchen gehandelt hat, sondern wahrscheinlich um gleichaltrige oder nur unwesentlich jüngere Mädchen, denn Werner, so darf wohl rückgeschlossen werden, kann a) als Pädagoge oder Psychologe an einer Sonderschule und b) als Betreuer einer Einzelmaßnahme mit einem schwierigen Jugendlichen kein ganz junger Mann mehr sein.

(149/150) *...der hat `ne Tochter gehabt und dann die Söhne, die waren alle echt die Brüder...*

Offensichtlich handelt es sich also nur um eine Tochter und um Söhne. Dann wäre in der Aussage in Zeile 148 der Begriff "Kinder" angebracht gewesen, also zu sagen: *"..ich hab mich mit den Kindern gut verstanden."* Dass er statt "Kinder" *Töchter* sagt

---

<sup>700</sup> vgl. Duden 11, 1998, S.104

und das auch noch, obwohl es nur eine Tochter, sonst aber Söhne gibt, kann dadurch motiviert sein, dass dieses weibliche Element in der Familie ihn stark beeindruckt hat. Eine Reaktion, die für einen adoleszierenden Jungen normal ist. Möglicherweise hatte die Tochter auch öfter Freundinnen zu Besuch, so dass der Plural durch die Anwesenheit mehrerer Mädchen gerechtfertigt ist. Die Nicht-Setzung des Wortes "Kinder", sondern statt dessen der geschlechtsspezifischen Nennung Tochter-Sohn bestärkt noch einmal die Annahme, dass es sich bei Werners Kindern nicht mehr um lebensalterliche Kinder, sondern um Gleichaltrige, also ebenfalls adoleszierende Jugendliche handelt.

(150) ...*die waren alle echt Brüder...*

Je nach Deutung des Wortes "echt" können hier zwei Sinnzusammenhänge entstehen:

- Falls es sich bei "echt" um den Jugendslangterminus handelt, hieße die Aussage: ...*die waren alle wirklich die Brüder*; ("für mich" könnte man die Sequenz noch vervollständigen); allerdings wäre in dieser Bedeutungsform ein "wie" an Stelle des "die" zu erwarten, also: "Die waren alle echt wie Brüder."
- falls *echt* "echt" im Sinne von: natürlich, ungekünstelt, ursprünglich, unverfälscht, typisch, aufrichtig<sup>701</sup> meint, dann hieße diese Aussage: ...*die waren alle ursprünglich (typisch, unverfälscht) die Brüder*. Hier wäre dann keine Satzweiterführung vorzustellen, da die Aussage in dieser Form bereits sinnstiftend ist. Allerdings wäre dann der Gebrauch des Ausdrucks "Brüder" erklärungsbedürftig, denn es handelt sich nicht um seine Brüder und das vorhergehende Substantiv lautet "Söhne". "Brüder" wiederum könnte allerdings auch ein umgangssprachlicher Ausdruck sein für: Kerle, Jungs, Typen. Warten wir den weiteren Verlauf ab, vielleicht klärt die nächste Sequenz, welche Möglichkeit sich durchsetzt.

(150) ...*waren zum Teil , der war geschieden, natürlich...*

Hier findet sich ein Satzfragment, das nicht vervollständigt wird. (Je nachdem, welcher Lesart der vorhergehenden Sequenz man folgt, war auch diese bereits ein Fragment.)

Was kann also hier weggelassen worden sein, bzw. hinzu gedacht werden, um einen Sinnzusammenhang herzustellen? Nehmen wir noch einmal die Sequenz vorher dazu:

- ...*die waren alle echt die Brüder, waren zum Teil auch nicht viel besser als ich.*
- ...*die waren alle echt die Brüder, waren zum Teil ganz schön gut drauf.*
- ...*die waren alle echt die Brüder, waren zum Teil echte Nummern.*

Dies wären Lesarten, die man bilden könnte, wenn man die zuvor angestellte Deutung weiter vollzöge, dass "echt" im Sinne von ursprünglich, typisch, unverfälscht etc. gebraucht würde, und "Brüder" im Sinne von "Kerle, Jungs".

---

<sup>701</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.188

Gemeinsam ist den gebildeten Beispielen, dass dann Sätze entstünden, die eine Art von Anerkennung für eine bestimmte Eigenschaft der *Brüder* ausdrückten. Und zwar für eine bestimmte Eigenschaft, die zumindest zweideutig ist, also nicht uneingeschränkt positiv, und sich auch rückbezieht auf Marcel selber, also sozusagen einen imaginierten Vergleich vornimmt.

Versuchen wir jetzt noch Satzfortführungen unter der Lesart zu bilden, dass "echt" im Sinne von "wirklich" verwandt würde und eine Satzfortführung "für mich" angeschlossen werden könnte:

- ...die waren alle echt die Brüder (für mich), waren zum Teil noch besser als echte Brüder.
- ...die waren alle echt die Brüder (für mich), waren zum Teil zu mir netter als untereinander.
- ...die waren alle echt die Brüder (für mich), waren zum Teil mir lieber als meine eigene Familie.

Unter dieser Lesart entwickelt sich ebenfalls eine Vergleichssituation, also auch hier wurde eine Relation zwischen Marcel und den "Brüdern" hergestellt; in diesem Falle sind jedoch nur inhaltlich positive Vergleichsmöglichkeiten gegeben. Das heißt zusammengefasst: Unter der ersten Lesart wären die Söhne des Werner "schlimmer" als Marcel; unter der zweiten Lesart wären sie "besser" für Marcel.

Im Zusammenhang mit "die Besten sein" (betont!) und der charismatisierenden Eigenschaftszuschreibung des unemotionalen Beobachters, die Marcel zuvor vorgenommen hat, liegt hier die Deutung näher, dass Marcel sich unter "Seinesgleichen" wähnt und dies (vielleicht gerade) im Hinblick auf die Eigenschaften, deren Ausprägung ihn zu jenem Zeitpunkt schon ganz schön haben herumkommen lassen.

Die folgenden Sequenzen werden eventuell diese These stützen oder die andere Lesart unterstützen, daher soll auch jene ruhig noch mitlaufen.

(150) ...*der war geschieden, natürlich...*

Nach dem unvollendeten *waren zum Teil* – Fragment wechselt nun das Subjekt. *Der* kann sich nur auf Werner beziehen.

Werner ist geschieden, und zwar *natürlich*.

Damit ist die Lesart nunmehr klar: Völlig fraglos, erwartungsgemäß, verständlicherweise, zweifellos für Marcel ist Werner geschieden, also gescheitert in seinem Leben, ebenso wie Marcel. Das heißt, alle Umstände dort sind so beschaffen, Werner selbst ist so beschaffen, dass es selbstverständlich ist, dass eine Frau an seiner Seite nicht denkbar wäre bzw. die Lebensumstände mit Frau so nicht denkbar wären.

Eine Frau hätte es entweder dort nicht ausgehalten oder nicht geduldet, dass ein solches Leben geführt wird: Wie auch immer, das Leben dort ist ein bestimmtes Leben. Und das kann nach: *Wir waren die Besten, waren alle echt die Brüder, waren zum Teil und geschieden, natürlich* nur heißen, hier waren die Besten aller Gescheiterten zusammen, eine Wahlverwandtschaft der "Harten und Schwierigen" begründet.

(151/152) *...hatte keine Frau, das war gut, ich hab von denen alles gekriegt, Spielkonsolen und Diesel Jeans und Levis, Markenjeans und so was...*

Marcel erläutert das "geschieden" noch weiter durch *hatte keine Frau*. Das heißt, dass Werner geschieden ist von seiner Ehefrau, aber auch keine andere Frau da war, also etwa eine Lebensgefährtin oder Freundin oder Geliebte. Er *hatte keine Frau, das war gut*. Diese Aussage ist in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum einen handelt es sich um einen dieser selbstcharismatisierenden, emotional sterilen und distanzierten Ausdrücke. Die Aussage ist insofern brutal, als Werner die Tatsache, dass er keine Frau hat, wahrscheinlich ganz und gar nicht als "gut" deklarieren würde. Dass Marcel dies hier gleichwohl tut, spricht für seine Unfähigkeit zur Empathie. Der Ausdruck ist zu neutral verfasst, als das irgendeine emotionale Verbundenheit zu Werner mitschwingen könnte.

Zum anderen ist die Aussage auf der inhaltlichen Ebene interessant, denn sie bedeutet im Umkehrschluss, dass es mit Frau, die ja sozusagen auch die Mutterrolle eingenommen hätte, nicht gut gewesen wäre.

Hier spricht Marcel offensichtlich aus den Erfahrungen mit seiner Mutter in seiner Herkunftsfamilie: Es war nicht gut.

Weiter geht es mit: *...ich habe von denen alles gekriegt*. Jetzt wird also weiter ausgeführt, worin dieses "gut-sein" begründet ist: Er bekommt *alles* von denen. Also noch einmal die Gedankenkette: keine Frau (Mutter) in der Familie → gut → alles kriegen. Das bedeutet im Umkehrschluss: Wenn die Frau / Mutter in der Familie ist, kriegt man nicht alles. Damit hat er eine der grundlegenden Dynamiken von Familie auf den Punkt gebracht: In der ödipalen Triade kann das Kind nicht alles bekommen, es ist ausgeschlossen von bestimmten Positionen.

Hier haben wir kein vollkommenes Familiengebilde vor uns, eine Position ist nicht besetzt, die für den Gatten wichtige Position der Gattin. Folgerichtig geht alles, was von ihm ausgeht, in Richtung der Kinder.

Die *kriegen alles*; in diesem Falle spricht Marcel für sich: *...ich hab von denen alles gekriegt*.

Mit *alles* ist eigentlich klar, dass von materiellen Dingen die Rede sein muss. Wäre z.B. eine affektive Zuwendung gemeint, könnte dieses nicht mit "alles" sondern z.B. mit "viel" ausgedrückt werden. Zum Vergleich:

- ...ich habe von denen alles (Zuwendung) gekriegt;
- ...ich habe von denen viel (Zuwendung) gekriegt.

In der nächsten Sequenz wird dann *alles* näher expliziert.

*Spielkonsolen und Diesel Jeans und Levis, Markenjeans und so was...*

Es handelt sich bei *alles* also um alle Dinge, die ein Jugendlicher in dem Alter gut findet: elektronische Spiele und "Markenklamotten".

(152/153) ...*also alles was ich haben wollte hat der mir gegeben...*

Die Aufzählung aller materiellen "Zuwendungen" wird mit einer nicht mehr steigerungsfähigen Aussage beschlossen: ...*alles was ich haben wollte...*

Das ist im Hinblick auf die erwähnten Dinge und in Anbetracht der Kosten dafür eine eigentlich schon unwahrscheinliche Aussage.

Wir sind aber gehalten, sie zu nehmen, wie sie ist. Und da findet die Logik: Keine Frau → gut → alles kriegen, was man will ihren inhaltlichen Endpunkt.

Da keine Frau dem Kind etwas wegnehmen kann, bekommt das Kind alles. Dies ist in der Tat eine Möglichkeit im Falle des Nicht-Ausgefülltseins einer Position in der ödipalen Triade. Aber es ist kein wirklicher Vorteil für das Kind, denn es kann keinen Entwicklungsschritt vollziehen, wenn der Ablösungsschritt in der Krise einer vollkommenen ödipalen Triade nicht vollzogen werden kann. Es verbleibt dann ein symbiotisches Stadium mit dem einen zur Verfügung stehenden Elternteil, das nicht ermöglicht, eine eigene Position auszubilden.

Eine Symbiose hier wird sogar noch materiell ausgedrückt und nach außen sichtbar: Wie das unersättliche Kleinkind, das in der oralen Phase alles von seiner Mutter fordert, wird hier Marcel ersatzweise "zugeschüttet" mit vermeintlichem Lustgewinn durch materielle Zuwendungen: Ersatzbefriedigung wird geschaffen, die zugleich regressiv von ihrem Charakter her ist, und gleichzeitig das Aufsteigen in die nächste adäquate Entwicklungsstufe verhindert.

Somit geschieht hier eine genau kontraindizierte Bewegung: An Stelle des Nach-Erlebens, des Nach-Reifens in einer gelingenden ödipalen Triade mit vollkommener Besetzung und der Möglichkeit der gelingenden Ablösung geschieht hier eine Regression in eine prä-ödipale Phase, die ein Marcel bekanntes Muster genau noch einmal durchläuft: Der Schritt der gelingenden Ablösung kann nicht vollzogen werden, weil wieder eine erwachsene Position nicht besetzt ist.

(153) ...*der hat echt, also mit dem bin ich gut klar gekommen...*

Diese Sequenz beginnt wieder mit einem Satzfragment: *der hat echt*. Man könnte sich diesen Satzbeginn gut vorstellen mit der Fortführung:

"...der hat echt alles gemacht."

Das wäre dann eine Wiederholung bzw. Bekräftigung des bereits Gesagten.

*Also mit dem bin ich gut klar gekommen* ist wie ein Fazit aus der ganzen Geschichte zu sehen: Marcel fasst die konsequenterweise auf ihn ausgeübte Wirkung dieser "Verwöhnung" zusammen, *also*, als Formulierung der Konsekutio, *mit dem*, als Deixe auf Werner, *bin ich gut klar gekommen*.

Die letzte Sequenz macht noch einmal deutlich, wer das handelnde Subjekt in der Beziehung war, nämlich Marcel. Damit steht diese Aussage im genauen Gegensatz zu den Aussagen der Eingangssequenzen, in denen Menschen mit Marcel nicht klar kommen.

Dort war er passiv, etwas geschah mit ihm, hier ist er derjenige, der entscheiden kann, mit wem er klar kommt.

Die Äußerung spiegelt im Grunde verbal wider, wie es ihm in dieser Beziehung ergangen ist: Der unersättliche Säugling hat auch eine Macht in der Familie, das verwöhnte Kind bekommt auch das Gefühl von Omnipotenz, wenn alle "nach seiner Pfeife tanzen".

(154) *...da war ich glaub` ich zwei oder drei Jahre hab ich da gewohnt...*

An dieser Sequenz ist erwähnenswert, dass er *gewohnt* sagt, und zum Beispiel nicht: "gelebt."

"Gelebt" würde mehr bedeuten, nämlich, dass z.B. wirklich eine familienähnliche Konstellation empfunden wurde. Dies ist bei "wohnen" nicht der Fall, es ist ein technokratischer und distanzierter Ausdruck.

Wenn man sagt:

"Ich habe drei Jahre in Berlin gewohnt" kann daraus geschlossen werden, dass ich keine Beziehung zu der Stadt aufgebaut habe; sie ist mir fremd geblieben.

Wenn Marcel sagt *hab ich da gewohnt*, passt das zu Äußerungen wie: Wir waren die Besten, das war gut oder ähnliche unbeteiligte Äußerungen eines distanzierten Beobachters. Eine tragfähige Beziehung ist dort jedenfalls nicht entstanden.

(154-161) *Mit ihm bin ich ja auch `n halbes Jahr nach Frankreich gefahren weil ich in Y. angefangen hab ganz schwer unter de Räder zu kommen, also, richtig mit der Autogang und Nordstadt da rumgehangen hab und so die ganze (...) richtig abgegangen bin und zugekiff immer kam und so, da hat der gesagt, jetzt reicht es, jetzt müssen wir`n halbes Jahr irgendwo hin und da sind wir zu `ner Reise nach Frankreich, ich und er nur...*

Jetzt wird erzählt, wie es zu dem Aufenthalt in Frankreich kam.



Dieses Segment soll nicht vollständig der Feinanalyse unterzogen werden, es käme zu zahlreichen Wiederholungen. Da die Regression nun einmal eingeleitet wurde, wird sie auch weiter vollzogen. Zumindest der Drogenkonsum entspricht diesem Schema. Eine peer-group, in der abweichendes Verhalten die Sucht nach Anerkennung befriedigt und gleichzeitig Entlastung schafft durch Triebabfuhr in "Action", ist in der Großstadt im entsprechenden Brennpunkt schnell gefunden.

Interessant ist die Tatsache, dass Werner selber die *Reise* Marcells begleitet.

Begründet wird diese mit den Worten:

(159/160) ...*jetzt reicht es, jetzt müssen wir`n halbes Jahr irgendwo hin...*

Mit *jetzt reicht es* wird zunächst einmal eine Begrenzung markiert. *Jetzt müssen wir`n halbes Jahr irgendwo hin* hebt diese allerdings sofort wieder auf. Wodurch? Weil sofort wieder eine Symbiose hergestellt wird zwischen Werner und Marcel. Nicht *wir*, sondern Marcel ist derjenige, der die bestehenden Absprachen gesprengt hat.

Diese waren ja durch *wir sind klar gekommen wie Freunde* als Bestandteil der Beziehung markiert worden.

Werner hat anscheinend seinen Teil erfüllt, wenn man sich vorstellt, dass die Absprache gelautet haben könnte: "Du bekommst alles, was Du willst, verhältst Dich aber anständig".

Gleichwohl wird hier durch *wir* ausgedrückt, dass beide ein Handlungsproblem haben, dass sie eine Einheit bilden. Zumindest aus Werners Sicht ist diese Aussage folgerichtig, denn die Möglichkeit zur Regression in die symbiotische Vereinigung der Phase der unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung ist von ihm eröffnet worden.

...*müssen wir`n halbes Jahr irgendwo hin...*

verstärkt dem Grunde nach noch das *wir* einer angenommenen Schicksalsgemeinschaft. Es klingt ein wenig nach Flucht, nach Konspiration. Als wäre es zwanghaft von Nöten, unabdingbar, unausweichlich, existentiell.

Das Modalverb "müssen" steht für eine unter Anordnung oder Druck erfolgende Handlung, "Freiwilligkeit" wäre das Gegenstück dazu.

Durch das *irgendwo hin* wird der Eindruck der Flucht verstärkt: Hauptsache weg, egal wohin.

Das alles klingt nicht nach professioneller Überlegung zur Initiierung einer Maßnahme, sondern nach – wie schon gesagt: einer Flucht – einer Hals-über-Kopf-Aktion.

(160/161) ...*und da sind wir zu`ner Reise nach Frankreich, ich und er nur...*

Das Ganze wird also deklariert als Reise, die zudem Exklusivität vermittelt, da *ich und er nur* fahren, die anderen Kinder zu Hause bleiben.

(163/164) ...*ja und da hab`ich da`n halbes Jahr in den Pyrenäen . das hat mir gut getan, da bin ich ruhiger geworden.*

In Anbetracht der Tatsache, dass Werner und Marcel gemeinsam fahren, ist bemerkenswert, dass er hier nur von sich in der *ich*-Form spricht.

Der Satz bleibt darüber hinaus unvollendet, d.h. ohne Verb stehen. Es ist fraglich, warum Marcel hier kein Verb setzt, sondern statt dessen eine kurze Pause macht Sinnlos richtig wäre das Verb "gelebt" zu denken, so dass der Satz vollständig hieße: "...und da hab ich da ´n halbes Jahr in den Pyrenäen gelebt."

Marcel hätte auch zu einer Formulierung greifen können, die er schon einmal gewählt hatte, als er die Zeit, die er bei Werner insgesamt lebt, mit *hab ich da gewohnt* (154) umschrieb.

"Gewohnt" ist aber anscheinend ein Begriff, den er hier nicht setzen möchte. "Gelebt" aber wohl ebenso wenig. Möglicherweise erscheint ihm der eine Ausdruck zu schwach, der andere zu stark. Jedenfalls füllt er die Lücke nicht, sondern lässt sie durch eine Pause hindurch bestehen.

Nach dieser Pause fährt er fort mit:

(163/164) ...*das hat mir gut getan, da bin ich ruhiger geworden.*

Diese Ausdrucksweise ist völlig konträr zu seinen vorherigen Äußerungen wie z.B.: "Das war gut" (46/151) oder "lief auch alles gut" (24); waren jene emotional steril, distanziert und von außen beobachtend, ist diese persönlich, beteiligt, authentisch.

Er selbst als Subjekt kommt vor, Empathie ist spürbar. *Da bin ich ruhiger geworden* ist ebenfalls eine differenzierte Aussage, die Marcel selbst als Person benennt und auch betrifft.

Er beschreibt einen Veränderungsprozess seiner eigenen Person, den er so charakterisiert, dass er "ruhiger" geworden sei.

Das Adjektiv steht im Komparativ, also seiner ersten Steigerungsform. Der zu steigende Positiv wäre demnach "ruhig". Da Marcel jedoch vor der "Reise" nicht ruhig war, kann der Komparativ hier nicht im gebräuchlichen Sinne gesetzt sein. Vielmehr war er vorher "unruhig", so dass als Benennung einer Wandlung die gegenteilige adjektive Bezeichnung "ruhig" ausreichend und korrekt gewesen wäre.

"Da bin ich ruhiger geworden" wäre jedoch eine feststehende Aussage, die einen absoluten Status bezeichnen würde.

*Da bin ich ruhiger geworden* drückt dagegen eine Bewegung aus, einen noch nicht abgeschlossenen Prozess, der hier durch die besondere Verwendung des Komparativ angezeigt wird. Bei diesem Gebrauch hat der Komparativ nicht steigernde, sondern abschwächende, mindernde einschränkende Bedeutung, jedoch nicht auf seinen ursprünglichen Positiv bezogen, sondern auf dessen Gegenteil,<sup>702</sup> so dass die Aussage hier (voll ausformuliert) folgendermaßen lauten würde: Da bin ich ruhiger geworden, was bedeutet, dass ich nicht mehr unruhig bin, aber immer noch nicht ruhig.

Dies ist für Marcel eine ungewöhnlich differenzierte Aussage.

(165/166) *I: Mhm. Also, das war dann nicht nur gereist, sondern an einem Ort geblieben auch?*

---

<sup>702</sup> vgl. Duden 4, 1998, S.300

Die Frage der I. ist zweifach motiviert: Da Marcel zuvor von "Reise" gesprochen hatte, fragt sie nach, ob es auch zu einem Aufenthalt kam. Außerdem hatte er bereits von einem Reiseprojekt nach England gesprochen (44), so dass sie hier Klarheit darüber haben möchte, ob es sich hier um ein Reiseprojekt oder ein Standprojekt handelt.

(167/168) *Mc: Richtig. Das war dann da ein Ort. Da hab ich Lautsprecherboxen gebaut, Pyramidenboxen, vier Stück*

Marcel bestätigt mit *Richtig*, dass der letztgenannte Bestandteil der Frage nach dem Aufenthalt an einem Ort zutrifft. *Richtig* ist nun mehr als "ja". Es ist einerseits eine wohlwollende Bestätigung in Richtung der I., also durchaus freundlich, andererseits erhebt Marcel sich damit in den Rang des Experten, denn nur dieser kann eine Expertise darüber abgeben, ob etwas richtig oder falsch ist. Er versetzt sich also hier in eine Position, in der er ein Urteil abgeben kann, die ihn als kompetent ausweist.

Da die Frage der I. alternierend aufgebaut war, gibt er danach noch einmal die zutreffende Variante wieder: *Das war dann da ein Ort*, womit er bekräftigt, dass er dort blieb und nicht herumreiste.

Dann erläutert er, was er dort tat, nämlich Lautsprecherboxen bauen, und wird noch konkreter: *Pyramidenboxen, vier Stück*.

Die Aussage lautet genau: *Da hab ich Lautsprecherboxen gebaut*. Er als Subjekt benannt, nicht wir. Indem er die bestimmte Form der Lautsprecherboxen, bzw. den Namen für ihre Bauweise und die Anzahl benennt, weist er sich erneut als Experten und kompetenten Fachmann aus. Die Aussagen von (164): *Da bin ich ruhiger geworden* bis hierher zeichnen sich durch differenzierte Klarheit, Beteiligung und Selbstbewusstsein aus, das – im Gegensatz zu früheren selbstcharismatisierenden Äußerungen – nicht aufträgt, sondern einfach vorgetragen wird.

(169) *I: War da ein Haus, das ihm auch gehörte oder...*

Mit *ihm* ist Werner gemeint. Die I. versucht offensichtlich immer noch, diese Unternehmung einzuordnen, ihren Rahmen nachvollziehen zu können. Wenn Werner dort ein Ferienhaus besäße, wäre der Charakter der "Reise" weiterhin gewahrt, auch wenn sie länger dauert. Die Deklaration als Auslandsstandprojekt kann an Hand der hier dargestellten Eckdaten eindeutig nicht erfolgen. Die Irritation der I. wird dadurch deutlich, dass sie mit dieser Frage nicht auf Marcells vorherige Aussage eingeht, sondern immer noch bemüht ist zu begreifen, unter welcher "Flagge" dieses Projekt "segelt."

(170) *Mc: Ja, Peer G. war das, das is`n Bekannter von diesem Verein*

Marcel bleibt geduldig, und versucht das für ihn Selbstverständliche zu erläutern.

(171) *I: Und der wohnt da immer?*

Da Marcel die Frage nach dem Haus mit der Nennung eines Namens beantwortet, versucht die I., die Verbindung zwischen Haus und Namen durch die Feststellung der Bewohnerschaft herzustellen.

(172/173) *Mc: Genau. Und da ham wir dann wohnen können und das war... das war*

*schon gut in Berge klettern und so*

Marcel antwortet wieder mit einer wohlwollenden Bestätigung: *Genau*. In der nächsten Sequenz ist das Subjekt das gemeinschaftsstiftende "wir".

*...ham wir dann wohnen können...* hat nun wieder den Anklang an Flucht wie auch schon die Sequenz in Zeile 160/161, in der das Subjekt auch "wir" war, und wie der Ausdruck einer Komplizenschaft anmutete. Diese Aussage klingt so, als seien beide (Werner und Marcel) unangemeldet vor dem Haus des Peer G. aufgetaucht und hätten um "Asyl" gebeten. Das ganze Unternehmen wirkt nicht wie ein durchdachtes und geplantes Projekt, sondern wie ein plötzlicher Entschluss. Auch hier wird durch das Verb "wohnen" eine größere Distanz ausgedrückt, als durch ebenfalls mögliche andere Verben, wie "leben, verbringen, verleben."

So hätte ein wohlgeformter Satz auch lauten können: "Da haben wir dann ein halbes Jahr gelebt."

(172/173) *...und das war... das war schon gut in Berge klettern und so...*

Es folgt wieder ein unvollendeter Ausdruck, der sehr wahrscheinlich lauten sollte: "...und das war gut."

Damit läge wieder eine von Marcells distanzierten Äußerungen vor. Das fällt ihm ganz offensichtlich hier selber auf, er unterbricht und beginnt noch einmal, indem er sagt: "...das war schon gut..."

Durch das kleine eingeschobene "schon" erhält die Aussage eine völlig andere Nuance. "Schon" drückt nämlich echte Anerkennung aus, die durch ein steriles "das war gut" nicht expliziert worden wäre. Und noch mehr als das: Es drückt eine Anerkennung aus, die man eigentlich zu zollen gar nicht gewillt ist, aber nicht darum herumkommt doch zu zollen, weil nämlich etwas wirklich gut war.

- Ich muss schon sagen: Das hat Klaus wirklich gut gemacht.
- Er hat sich schon Mühe gegeben.
- Das waren schon schöne Ferien.

In allen Lesarten schwingt mit, dass die Erwartungshaltung an Personen oder Situationen eine andere war und man hinterher zugeben muss, angenehm überrascht worden zu sein.

Die hier vorliegende Satzkorrektur Marcells macht aber auch deutlich, wie äußerst differenziert er Sprache einsetzen kann, und dass er sehr wohl in der Lage ist, fein zu nuancieren.

Was gut war, wird dann auch benannt: *...in Berge klettern und so*.

An dieser Bemerkung hätte nun Kurt Hahn seine Freude gehabt: Die sportliche Betätigung in natürlich-reizvoller Umgebung hat ihre Wirkung nicht verfehlt. Sagt Marcel das, weil ihm genau das bekannt ist? Dass es sich um eine der Methoden in einer solchen Maßnahme handelt? Beruht darauf auch seine "gezwungene" Anerkennung? Letztendlich ist das aber unerheblich, weil allemal seine Anerkennung echt ist.

(175/176) *Hab ich viel Training gemacht da und so das war dann so (schnalzt) jaaa (Pause)...*

Mit diesem Satz endet Marcells Schilderung über seinen Frankreich-Aufenthalt. Er hat also noch andere sportliche Betätigungen dort ausgeübt. Die Sequenz endet mit einem Fragment und einer langen Pause. Das Fragment könnte gedeutet werden als der Formulierungsversuch einer abschließenden Bewertung zumindest aber Zusammenfassung. Zu dieser kommt es aber nicht. Wieso nicht? Die lange Pause lässt darauf schließen, dass er noch nachgedacht hat. Er kann oder will sich aber nicht mehr dazu äußern. In jedem Falle äußert er sich aber nicht negativ zu jener Unternehmung.

### **Fünfte Fallstrukturhypothese**

In der vierten Hypothese war die Frage aufgeworfen worden, ob es einen Ersatz für die in der ödipalen Triade ausgefallene Vaterposition gibt in Marcells Leben, und ob möglicherweise der Betreuer, bei dem er zwei oder drei Jahre gelebt und mit dem er ein halbes Jahr in Frankreich war, diese Position stellvertretend hätte ausfüllen können. Damit nämlich gäbe es für Marcel eine reale Chance, die Krise einer wesentlichen Ablösung zu bewältigen und in diesem Sinne nachzureifen.

Nach allem, was aus diesem Segment herausgearbeitet ist, kann gesagt werden, dass der Betreuer diese Position ebenfalls nicht ausfüllt. Vielmehr führt er Marcel in eine weitere Stufe der Regression, sinnbildlich gesprochen zurück in die orale Phase, indem er ihm den Status des "verwöhnten Kindes" zukommen lässt. Gleichzeitig wird so eine Symbiose zwischen Marcel und ihm geschaffen, statt einer Ablösung also gegenteilig eine Abhängigkeit konstruiert.

Marcel vollzieht den Schritt in die Regression jedenfalls gründlich, nicht nur, dass er sich materiell überhäufen lässt, ebenso verfällt er dem Drogenkonsum bzw. der Suche nach Anerkennung über delinquente Verhaltensweisen, und damit natürlich seinem alten Muster.

Scheinbar fluchtartig verlassen Marcel und sein Betreuer Werner dann den gemeinsamen Wohnort zu einem halbjährigen Aufenthalt in Frankreich. Denkbar ist, dass der Eindruck der Flucht oder auch der Eile sachlich begründet darin liegt, dass ein Arrest drohte bzw. zur Abwendung desselben eine Weisung erteilt wurde. In jedem Falle verstärkt der gemeinsame Aufbruch den Eindruck der Symbiose zwischen Beiden.

Da Werner seinerseits sozusagen ein Teil des Problems von Marcel ist, mindestens aber ein bedingender Faktor, ist nicht nachvollziehbar, wie es zu der Durchführung jenes Auslandsaufenthaltes kommen konnte.

Die Herauslösung aus einem problematischen Rahmen wird so nicht vollzogen, sie ist aber ein wesentlicher Bestandteil der Auslandsmaßnahmen. Marcel selbst nennt das Unternehmen "Reise", was definitorisch aus seiner Sicht angemessen ist, wenn er mit

seinem "Pflegevater" aufbricht, um einige Zeit mit ihm bei dessen Bekannten zu verbringen. Dies alles wirkt zufällig. Per definitionem kann dieses Unternehmen nicht als Auslandsstandprojekt deklariert werden, da wesentliche Regeln nicht eingehalten sind. Der bemerkenswerte "Kunstfehler" liegt in jedem Falle darin, dass ein Betreuer, unter dessen Betreuung sich Marcells Verhalten deutlich verschlechtert hat, auch zum Betreuer der vermeintlichen "Maßnahme" wird. Hier hätte eine sorgfältige Analyse bereits zu anderen Weichenstellungen kommen müssen.

Gleichwohl benennt Marcel Elemente, die ihm gefallen haben. Diese trägt er differenziert, kompetent und zugewandt vor. So scheint er Befriedigung in der handwerklichen Tätigkeit ebenso gefunden zu haben wie in der körperlichen Herausforderung des Kletterns in den Bergen.

Man ist fast geneigt sich vorstellen zu mögen, was daraus sich hätte entwickeln können.

Weiterhin nicht nachvollziehbar ist auf dieser Grundlage der Entschluss, nach einem halben Jahr in die Großstadt zurückzukehren und dem dann Sechzehnjährigen eine eigene Wohnung zur Verfügung zu stellen, in der er wiederum scheitert.

Die fünfte Hypothese endet in Bezug auf die vorausgegangenen Hypothesen bestätigend und in Bezug auf die Frage nach einer tragenden Beziehung für Marcel – mit Chance zur Veränderung der Prognose zum Guten – negativ. Da sich keine neuen Aspekte mehr ergeben haben, kann jetzt die Fallrekonstruktion vorgenommen werden.

### **3. Die Fallrekonstruktion**

Marcel ist Jahrgang 1977.

Die Ehe seiner Eltern kann als problematisch bezeichnet werden. Seine Mutter bekommt ihn mit neunzehn Jahren, nachdem sie seinen Vater, einen belgischen Besatzungssoldaten, geheiratet hatte. Der Vater ist Alkoholiker und gewalttätig. Die Väter beider Elternteile scheinen ebenfalls militärische Laufbahnen eingeschlagen zu haben, so dass das Milieu insgesamt als martialisch bezeichnet werden kann. Beide (Groß-)Elternpaare waren gegen die Heirat von Tochter und Sohn.

Marcel wird bereits im Kindergarten auffällig, weil er andere Kinder schlägt. Im Alter von zehn Jahren kommt es zu einem ersten dreimonatigen Aufenthalt in der Psychiatrie. Offensichtlich gelingt die Darstellung von Eltern und möglicherweise anderen beteiligten Institutionen in Bezug auf die Zuschreibung Marcells zum Sündenbock glaubhaft, anderenfalls lässt sich die Psychiatrie als erste Station für ein Kind nicht erklären. Möglicherweise werden himorganische Schädigungen in Erwägungen gezogen. Bereits in dieser Zeit bildet sich eines der Lebensmotti Marcells, der "Mythos Marcel", der besagt: "Ich bin so schwierig, dass keiner mit mir zurecht kommt." Die Psychiatrie scheint zu dem Schluss zu kommen, dass Marcel gar kein Fall für sie ist, dass Ursachen für sein Verhalten im familiären Bereich zu suchen sind.

Dem Kind wird aber offensichtlich erzählt, dass es sich dort schlecht benommen hat und deshalb "herausfliegt." Die nächsten zwei Jahre verbringt er in einer, wie er sagt: WG, auf einem Bauernhof. Dort wird er seinem Mythos gerecht und stellt so viel an, dass er erneut drei Monate in die Psychiatrie kommt. Nachdem er dort entlassen wird, lebt er für zwei Jahre zu Hause, was sich sehr schwierig gestaltet, da es zwischen ihm und dem Vater zu tätlichen Auseinandersetzungen kommt.

Mit vierzehn Jahren tritt er dann ein von Jugendamt initiiertes dreimonatiges Reiseprojekt nach England an. Es handelt sich um eine Gruppenreise von mehreren Jugendlichen mit mehreren Betreuern.

Als er wiederkommt wird für ihn eine Pflegefamilie gesucht. Dort bleibt er nur drei Wochen, dann wird er untragbar. Der "Mythos Marcel" lebt.

Er kommt in die Jugendschutzstelle und von dort in eine Jugendlichen-Wohngruppe im Rahmen des betreuten Wohnens. Dort wird er so auffällig, dass er wieder in die Psychiatrie kommt. Er bricht aus der Klinik aus unter zu Hilfenahme einer Geisel und erlangt Medienrum als "jugendlicher Geiselnnehmer von N."

Danach lebt er eine Zeitlang auf der Straße, bis sich ein Maßnahmeträger seiner annimmt, indem für ihn eine Pflegestelle bei einem alleinerziehenden Vater eingerichtet wird. Bei diesem lebt er knapp zwei Jahre. Er wird wiederum auffällig (im Sinne des Begehens von Straftaten), so dass der Pflegevater mit ihm für ein halbes Jahr nach Frankreich fährt. Als er wieder zurück ist, bekommt er eine eigene Wohnung mit nunmehr sechzehn Jahren.

Diese verliert er nach knapp einem Jahr, weil er wieder straffällig wird. Er kommt für kurze Zeit zu seinen Eltern, was sich wiederum als unmöglich erweist, um dann zurück zu dem alleinerziehenden Vater zu ziehen, bis er volljährig ist. Sobald er achtzehn ist, geht er zur Bundeswehr und bleibt dort zwei Jahre.

Danach nimmt er sich eine eigene Wohnung in seiner Heimatstadt und jobbt.

Er hat keinen Schulabschluss. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er fünfundzwanzig Jahre alt, steht kurz vor Beendigung einer AB-Maßnahme beim Grünflächenamt und will danach im Straßenbau arbeiten. Er hat keine feste Beziehung. Kontakt zu seiner Familie besteht.

Marcel ist ein Mensch, dem die eigene Mittigkeit fehlt, der Zuschreibungen anderer an diese Leerstelle setzt und changiert zwischen der kritiklosen Übernahme eines Fremdbildes und einer oftmals überzogenen Selbstcharismatisierung. So können seine Lebensmotti zusammengefasst werden in

- das "Motto der Anverwandlung" (an andere; insbesondere auch den Vater) und
- den "Mythos Marcel", der besagt, dass er schwierig ist, keiner mit ihm zurecht kommt und er stets so viel anstellt, dass er, egal wo er ist, herausfliegt.

Beide Motti begründen sich in einer Störung der ödipalen Triade (ja sogar der ödipalen Heptade), in der die Position des Vaters nicht ausgefüllt ist, bzw. wenn sie ausgefüllt

ist, auf ihn zerstörend wirkt. Die Position der Mutter ist ebenfalls sehr schwach, so dass eine gelingende Ablösung nicht erfolgen kann. Indem er sich dem Vater anverwandelt, ist es ihm bis zum heutigen Tage nicht möglich dieses Thema zu bearbeiten, vielmehr ist durch die Einkapselung des Hasses auf den Vater und gleichzeitige Anverwandlung eine Ablösung weiterhin ausgeschlossen. Ebenso ist durch die nicht zu Stande gekommene Entwicklung einer eigenen Position und einer eigenen Mittigkeit die Möglichkeit zur Empathie bzw. Authentizität stark eingeschränkt bis unmöglich.

Statt dessen tritt eine selbstcharismatisierende, distanziert-beobachtende, emotional-sterile Haltung hervor.

Marcel hätte als therapeutische Intervention einer berechenbaren, authentischen, geduldfähigen Beziehung bedurft, die ihn ernst nimmt und keine schnellen Erfolge erwartet. Ein solches Angebot wurde ihm nicht unterbreitet.

Da aus seiner Familie niemand in Frage kam, diese Position auszufüllen, hätten institutionelle Vertreter als stellvertretende Krisenbewältiger auftreten müssen, denn der Pädagoge ist stellvertretender Krisenbewältiger von dem Moment an, in dem die Familie nicht mehr zurecht kommt. Ein solcher zeigt sich in Marcells "Jugendhilfekarriere" nicht: Statt dessen lesen sich die Stationen seiner Unterbringung wie ein Manifest institutioneller Hilflosigkeit gepaart mit an Zufall erinnernder Willkür. Ein einziges Mal taucht eine männliche Person auf, die geeignet sein könnte, Marcel die Möglichkeit zur "Nachreifung" zu ermöglichen, doch auch dieser Betreuer bietet nur die unreife Symbiose und Regression anstatt stellvertretender Bewältigung einer Ablösungskrise an. Selbst die Chance eines halbjährigen Auslandsaufenthaltes, der durch die ungewohnte Situation verunsichern und eröffnen zugleich soll, Neuanfang symbolisieren und Nachreifung ermöglichen soll, natürliche Situationen mit selbstverständlichen Anforderungen bietet und so Veränderungen akzeptabel macht, gerät durch die Umklammerung des Betreuers zur Unmöglichkeit, bleibt also wirkungslos.

Dabei nennt Marcel selbst unter diesen nicht-förderlichen Bedingungen während des Aufenthaltes, zwei Elemente, die er positiv in Erinnerung hat: Die körperliche Betätigung in der Natur und das handwerkliche Tätig-Sein.

Anknüpfungspunkte hätten sich also ergeben, Ressourcen hätten sich nutzen lassen, Potentiale erschließen lassen. So aber gerät das Unternehmen zu einer fluchtartigen Reise unter Mitnahme der heimischen Beziehungs-Verstrickungen.

Nach der Rückkehr setzt sich die Odyssee fort bis zur Volljährigkeit Marcells und der damit einhergehenden Beendigung des Betreuungsverhältnisses durch das Jugendamt. Eine Bearbeitung seiner Lebensmotti ist Marcel bis heute nicht gelungen. Dies belegt die Interpretation einzelner Interview-Segmente nachdrücklich. Die Härte und Brutalität, die er erzählend an den Tag legt, schützen ihn vermeintlich vor Verletzungen eines Kerns, den es bis jetzt gar nicht gibt. Denn er müsste zunächst erschlossen werden durch die Herausbildung einer eigenen Position.



#### 4. Die Strukturgeneralisierung

Im Falle Marcells haben wir es zu tun mit einem Jungen in der vorpubertären Phase, der mit 10 Jahren erstmalig fremd untergebracht wird.

Die Familienkonstellation besteht aus Vater, Mutter und einem jüngeren Bruder.

Die Position der Mutter dieser Familie wurde als schwach definiert; die Position des Vaters muss traumatisierend auf den Jungen gewirkt haben, da sie von Gewaltausübungen geprägt war. Eine Gewaltstruktur findet sich in der vorhergehenden Generation dieser Familie ebenfalls.

Im Herkunftsmilieu sind diese Prozesse nicht diskursfähig. Es findet stattdessen ein Etikettierungsprozess in Bezug auf Marcel statt, dem die Sündenbockfunktion zugeschrieben wird. Marcel füllt die Funktion aus, weil sie ihm (negative) Anerkennung und Zuwendung sichert.

Innerhalb der Sozialisation Marcells kann davon ausgegangen werden, dass die Ablösung in der ödipalen Phase nicht vollzogen werden konnte. Das Eingehen symbiotischer Beziehungen in der Folge resultiert daraus.

Als die Adoleszenzkrisenbewältigung ansteht, wiederholt sich das Muster: Mutter und Vater stehen für eine Auseinandersetzung nicht zur Verfügung. Der Pflegevater bietet eine symbiotische Beziehung an, die Marcel eingeht. Entsprechend regressiv wird sein Verhalten: Drogenkonsum und delinquentes Agieren nehmen zu, verschärfen sich.

Nach einer weiteren Zuspitzung der Situation wird ein Auslandsaufenthalt initiiert.

Ein Transformationsprozess während dieser Maßnahme kann nicht gelingen, weil

- der Betreuer, der Teil des Problems der symbiotischen Beziehung ist, auch diese Maßnahme begleitet;
- der Zeitraum von sechs Monaten als zu kurz erachtet wird;
- keine Distanz zum Herkunftsmilieu geschaffen werden kann, wenn man Teile desselben mitnimmt.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Marcel alleine, hat häufig wechselnde Freundinnen.

Er arbeitet als ungelernter Arbeiter in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme bei einem öffentlichen Träger. Er hat Kontakt zu seiner Familie.

### III. Mona

#### 1. Objektive Daten

Über die Großeltern väterlicherseits ist nichts bekannt. Die väterliche Linie insgesamt scheint aus dem Bewusstsein "getilgt". Diese Tatsache gilt es in Erinnerung zu behalten.

Die Großeltern mütterlicherseits sind Jahrgang 1937, gehören also der "Schweigenden Generation" an. Für sie ist biografisch signifikant, dass sie zu einem hohen Prozentsatz

ohne Väter aufgewachsen sind. In Deutschland waren achtzehn Millionen Männer als Soldaten eingezogen. Davon gelten ein Drittel als gefallen, ein weiterhin großer Anteil kam direkt vom Kriegsgeschehen in Gefangenschaft, die sich oftmals bis in die 1950er Jahre hinein erstreckte. Die dadurch entstandene Männerknappheit in der Bevölkerung verhinderte demnach auch neue Bindungen der allein zurück gebliebenen Frauen und Kinder. Wenn die Väter zurückkehrten, verlief auch dieses "Wiederzusammenwachsen" nach deren traumatischen Kriegserfahrungen oftmals traumatisch, da sie quasi als andere zurückkehrten als sie gegangen waren.

Dieser Zustand verlief gewissermaßen flächendeckend und wirkte dadurch traumatisierend, dass man entweder jemanden vermisste und nicht wusste, was mit ihm geschehen war, also auch nicht Abschied nehmen oder trauern konnte, aber im Falle der Gewissheit des Todes wiederum wusste, dass jemand für ein verbrecherisches System gestorben war, der Tod also sich nachgerade nicht nur als nutzlos, sondern sogar als beschämend herausstellte. Eine wirkliche Befreiung aus diesem Alptraum schien kaum möglich. Weil aber diese Art von Empfinden weite Teile der Bevölkerung betraf, brauchte man nicht darüber zu reden, es nicht zu explizieren, was sowieso als unangenehm lieber verdrängt wurde. Es war eine Art schweigendes Allgemeinwissen und jede verbale Explikation wäre als Überdramatisierung abgetan worden.

Daher liegt das charakteristische Merkmal dieser Generation darin, nicht über ihre Gefühle oder seelischen Befindlichkeiten sprechen zu können einerseits, und es auch nicht zu wollen andererseits, mithin sich also darüber "auszuschweigen". Vielmehr zeigt sich in Kino, Musik und Trivilliteratur eine ausgeprägte Suche nach heiler Welt, nach Heimat, die einher geht mit einer Zeit der Restauration der Werte: bürgerliche Ordnung, Anstand, Moral, Fleiß, Pünktlichkeit.

Das Schweigen dieser Generation blieb in den gesamten 1950er Jahren programmatisch und für die Generation selber problematisch, denn in diesen Jahren des Wiederaufbaus war man mit anderem beschäftigt, als mit seelischem "Nabelbeschauen".

Das "Wirtschaftswunder" unter Wirtschaftsminister Ludwig Erhardt lenkt ab von dem Blick "nach innen". So sagt er selbst von sich, dass er zwar die Portemonnaies der Deutschen gefüllt, aber die Kirchen geleert habe.

Dass eine weitestgehend vaterlose Generation aufwuchs, wurde nicht thematisiert, eine Generation, der zur Stabilisierung ihres Aufwachsens nicht nur das Vorbild fehlte, sondern auch die materielle Sicherheit durch ein von den Vätern erwirtschaftetes Volks- und/oder Privatvermögen, wie es zum Beispiel die Generationen davor noch kennengelernt hatten, und wie es für die Generationen danach selbstverständlich wurde.

Von diesen Großeltern ist bekannt, dass sie beruflich selbständig tätig waren, sie besaßen einen Schildermacherbetrieb. Dies stellt eine vielleicht nicht besonders hoch entwickelte, aber doch spezialisierte Handwerkstätigkeit dar, die ein recht solides Ein-

kommen gewährleistet haben dürfte.

Beide Großeltern sind mittlerweile verrentet. Der Großvater trägt noch Zeitungen aus. Dies wird er einerseits tun, um seine Rente finanziell aufzubessern, andererseits sichert ihm eine solche Tätigkeit auch soziale Kontakte durch die Möglichkeit der Kommunikation, sowohl mit Kollegen, als auch mit den Empfängern seiner Zeitungen. Darüber hinaus wirkt eine solche Tätigkeit tagesstrukturierend und wohl auch sinnstiftend in einem Status (nämlich dem Rentnerstatus), in dem sich viele Menschen zur plötzlichen Untätigkeit verdammt sehen und in ein Loch der Leere und Sinnkrise zu stürzen drohen.

Die Großeltern stammen aus Ostwestfalen, aus einer mittelgroßen Stadt.

Ostwestfalen insgesamt ist ein protestantisches Gebiet plus Erweckungsbewegung, pietistisch, 19. Jhd., ein Gebiet in dem Ästhetik und Ordnung zusammenfällt, sehr puritanisch, eine der hässlicheren Kulturlandschaften Deutschlands, Plattenbaulandschaft. Ein geistiges Zentrum Ostwestfalens ist Bethel mit Bodelschwingh, das ist also pietistisch. In einer mittelgroßen Stadt, einem Gebiet demnach, das zwar dicht besiedelt ist, dennoch durch eine fehlende Urbanität ausgewiesen wird. Wegen der Wanderarbeiter herrscht eine frühe SPD-Tradition, die dieses Gebiet bis heute zu einer "Hochburg" macht.

Schon im 18. Jhd. war die Stadt durch die Feingarnspinnerei, Handel mit Garnen und Lebensmitteln, insbesondere Speck und Schinken, und durch ihr Frachtfuhrwesen bekannt. Die Flachsspinnerei und das Frachtfuhrwesen kamen in der ersten Hälfte des 19. Jhds. zum Erliegen, während sich der Handel mit Fleischwaren weiter entwickelte und zur Gründung größerer und kleinerer Fabriken führte. In der zweiten Hälfte des 19. Jhds. legte die aufstrebende Stadt den Grundstein zu ihrer heute mannigfaltigen Industrie wie der Textil- und Fleischwaren, Metall-, Maschinen- und Holzindustrie sowie vielen Webereien für Leinen, Baumwolle, Seide, Bänder und Gurte. Hergestellt werden weiterhin Zentrifugen, Waschmaschinen, Haushaltsgeräte, Drahtseile, Ketten, Räder, Grubenholz und Möbel. Außerdem gibt es zwei ältere Brennereien, Nudel- und Pumpernickelfabriken.<sup>703</sup>

Signifikant zu erwähnen ist sicherlich, dass diese Großeltern Monas Mutter erzogen haben. Wie es dazu gekommen ist, dass sie ihre Tochter nicht dazu bringen konnten eine Ausbildung zu machen oder eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, die ihr einen eigenständigen Status gesichert hätte, bleibt eine offene Frage. Ob sie ihre Tochter finanziell unterstützen, ist nicht bekannt. In jedem Falle ist die Tochter abhängig von Unterhaltszahlungen anderer, sei es des geschiedenen Ehemannes, der Eltern oder des Sozialamtes.

Augenscheinlich haben die Großeltern nach der frühen Geburt von Monas älterem Bruder diesen in Pflege genommen. Auch hier stellt sich die Frage, warum sie dies

---

<sup>703</sup> vgl. Keyser, 1954, S. 152

taten oder tun mussten, wenn doch die Mutter des Kindes die daraus entstehenden Freiräume nicht nutzt. Das Argument der Mutter, sie hätte sich zu jung für das Kind gefühlt, scheint bei den Großeltern auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein, denn immerhin sahen sie sich dazu bewegt, das Kind aufzunehmen. Teilten sie die Einschätzung der Mutter? Hielten sie sie ebenfalls für unreif, noch schärfer formuliert: Für unfähig?

Damit nicht genug: Das Enkelkind, das sie aufziehen, schlägt im Grunde dieselbe Richtung ein wie zuvor die Mutter: Es verharrt in unselbständiger Symbiose mit den aufziehenden Personen bis immerhin zum vierundzwanzigsten Lebensjahr, absolviert keine Ausbildung, geht keiner Erwerbstätigkeit nach, sondern lässt sich von den Großeltern "durchfüttern" und konsumiert im Gleichklang dazu, regressiv retardierendem Muster folgend, Drogen.

Die Großeltern scheinen demnach - dies kann durch die Doppelung der Ereignisse wohl als gesichert festgehalten werden - nicht in der Lage zu sein, eine Grundlage für gelungene Ablösungsprozesse für die von ihnen abhängigen und überantworteten Menschen herzustellen. Entweder stellen sie Unselbständigkeit durch übertriebene Fürsorge her oder produzieren diese durch Zuschreibung von Unfähigkeit auf ihre zu erziehenden Kinder. Beide Möglichkeiten stellen jedenfalls kein gesundes Erziehungsverhalten dar, sondern dienen dazu, das eigene Ego durch Erzeugung von Abhängigkeiten zu stärken.

Monas Vater ist Jahrgang 1957, er fällt mithin in die "Sinnkrisen-Generation".

Für diese Generation ist als Erste prägend die strukturelle Arbeitslosigkeit beginnend mit der Rezession Mitte der 1970er Jahre, und es gilt für sie, dass die Bildungszertifikate, auch auf Grund der Bildungsreform, die zwischenzeitlich stattgefunden hat, vergleichsweise leicht zu erwerben sind, aber eine Berufsrekrutierung schwierig geworden ist, und das Problem, dass man für das erworbene Bildungszertifikat nicht automatisch die dazu passende Berufsposition auf dem Arbeitsmarkt bekommt. Vor dieses Problem waren die im Schnitt 1960 geborenen zum ersten Mal gestellt.

Ähnlich beschreibt Fuchs<sup>704</sup> die Situation dieser Generation, indem er anmerkt, dass "dieselben Jugendlichen, die in ihrer Kindheit und in ihrem bisherigen Weg durch die Lernsituation zu hochgesteckten Zielen ermutigt worden sind, diese Unsicherheiten vom Arbeitsmarkt her verarbeiten müssen."

Und bei Böhnisch<sup>705</sup> heißt es: "Nun ist also die Schere zwischen dem durch die Bildung verheißenen und dem tatsächlich sozial und beruflich erreichbaren größer geworden. Damit entsteht auch die Gefahr, daß bei den von dieser Schere am stärksten betroffenen Jugendlichen das Vertrauen in die Verlässlichkeit zentraler Lebens- und

---

<sup>704</sup> vgl. Fuchs, 1983, 368 f.

<sup>705</sup> vgl. Böhnisch 1983, S. 259

Wertmuster verloren geht."

Monas Vater ist Arbeiter in einer Drahtseilfabrik; dies bedeutet einerseits, dass er als Arbeiter in einen traditionellen Industriezweig seiner Heimatstadt eingestiegen ist. Andererseits bedeutet es für diese Generation schon ein ziemliches Scheitern, weil sie zu höher gesteckten Zielen angespornt wurde als zu einem wahrscheinlich ungelerten Arbeiterdasein. Eine Generation vorher hätte das noch anders ausgesehen, aber wenn man 1957 geboren ist, dann hat man es eigentlich nicht geschafft.

Diese Diagnose wird dadurch erhärtet, dass der Vater zum Zeitpunkt des Interviews inhaftiert ist. Das diagnostizierte Scheitern zieht sich also bis zur Gegenwart durch das Leben des Vaters.

Zum Zeitpunkt der Geburt seines ersten Kindes, also Monas Bruder, ist er zweiundzwanzig Jahre alt. Das ist bei seiner beruflichen Laufbahn ein normales Alter zur Fortpflanzung.

Monas Mutter ist Jahrgang 1960, gehört also ebenfalls zur "Sinnkrisen-Generation".

Ihr erstes Kind, Monas Bruder, hat sie im Alter von neunzehn Jahren bekommen. Das ist ein sehr junges Alter, auch daran gemessen, dass 1979 die Pille ein durchaus übliches Mittel zur Empfängnisverhütung darstellte, es zu dem Zeitpunkt kein Problem darstellte dieses Medikament zu erwerben, und die Aufklärung zur Verhütung zum allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs gehörte.

Dass die Mutter in so jungem Alter ihr erstes Kind bekommt ist allerdings als Einzeldatum genommen nicht so bemerkenswert wie die Tatsache, dass sie das Kind direkt nach der Geburt zu ihren Eltern gibt. Es kann sich also nicht um ein Wunschkind gehandelt haben, was wiederum hätte plausibilisieren können, weshalb sie nicht die Pille nahm oder nicht abtrieb.

Sie bekommt das Kind und gibt es ab an ihre Eltern.

Was macht sie danach? Man hätte jetzt erwarten können, dass sie, nachdem sie sich vom Kinde "befreit" hatte, den zurückgewonnenen Freiraum nutzt für eine eigene Ausbildung oder Berufstätigkeit. Beides wird nicht vollzogen. Nach Monas Aussagen hat ihre Mutter nie gearbeitet. Dies ist um so verwunderlicher, als die ökonomischen Verhältnisse eine Erwerbsarbeit angemessen erscheinen lassen. Der Vater wird als Arbeiter in der Drahtseilfabrik natürlich ein Grundeinkommen erwirtschaftet haben. Es galt jedoch zu der Zeit bei Frauen von Arbeitern durchaus als üblich, einen zusätzlichen Verdienst beizusteuern, um am Konsumverhalten des Milieus partizipieren zu können. Dieses "Zubrot" von Frauen muss nicht unbedingt in einer vollen Erwerbstätigkeit bestanden haben, jedoch waren zumindest stundenweise (Aushilfs-)Tätigkeiten als gängig einzustufen. Es stellt sich also die Frage, was die Mutter in dieser Zeit machte. Mona wird sechs Jahre später geboren, als die Mutter fünfundzwanzig Jahre

alt ist. Die Sparsamkeitsregel zwingt uns, davon auszugehen, dass es sich um denselben Kindsvater handelt, denn etwas anderes ist nicht vermerkt. Ein Geburtenabstand von sechs Jahren ist unüblich und somit erklärungsbedürftig. Mögliche Erklärungen könnten sein, dass eine Mutter a) davon ausgeht, dass ihr erstes Kind, wie man umgangssprachlich so schön formuliert "aus dem Größten raus ist", zur Schule geht und sie sich mit freigesetzter Energie und Intensität im selben Maße um ein zweites Kind kümmern kann, wie sie es um das erste Kind getan hat; b) eine Mutter in den zwischen den Geburten liegenden Jahren eine Ausbildung und Erwerbstätigkeit begann und abgeschlossen hat, nunmehr im Arbeitsprozess steht und, von dieser gesicherten Ausgangsbasis aus, noch einmal ein Kind bekommen möchte, möglicherweise um einem stressigen Berufsalltag zu entfliehen, möglicherweise um Selbstverwirklichung noch einmal in der Mutterrolle zu finden; c) könnte es möglich sein, dass es eine Krise in der Beziehung zum Kindsvater gab, und die Schwangerschaft als "Beziehungskitt" dienen soll, sowie d) die Möglichkeit besteht, dass eine Mutter aus Nachlässigkeit schwanger wird und zu initiativlos ist, diese Schwangerschaft zu beenden. Das wäre ein analoges Muster zur ersten Schwangerschaft.

Wir wissen aus den Fakten, dass a) und b) nicht zutreffen, denn die Mutter hat sich in den zwischen den beiden Geburten liegenden Jahren nicht erwerbsarbeitsbezogen betätigt. Die Varianten c) und d) könnten gleichermaßen möglich sein, hier würde sich im Grunde das Muster der ersten Schwangerschaft wiederholen. Das zweite Kind, also Mona, verbleibt aber bei der Mutter. Die Ehe der Eltern ist geschieden. Über den Scheidungszeitpunkt ist nichts bekannt.

Mona äußert über ihre Mutter, dass sie immer gesundheitliche Probleme geltend gemacht habe und stark übergewichtig sei. Dies könnte dafür sprechen, dass sie extrem unbeweglich ist, antriebsschwach bis möglicherweise hin zur Depressivität. Hier könnte die Erklärung für die fehlende Berufstätigkeit zu finden sein, aber auch die Erhärtung des Gedankengangs, dass sie zu träge war, die Geburten der Kinder zu verhüten und diese - sozusagen aus Planlosigkeit - einfach hingenommen hat.

Zusammenfassend ist zur Figur der Mutter zu sagen, dass es dort erklärungsbedürftige Auffälligkeiten gibt. Insgesamt wirkt die Mutter wie eine schwache Person, gewissermaßen initiativlos, problematisch.

Monas Bruder ist Jahrgang 1979, gehört also zur Generation der "Ich-Unternehmer". Doch aus genau diesem Generationsmuster hebt sich der Bruder deutlich ab.

Er lebt mit dreiundzwanzig Jahren noch bei den Großeltern, bei denen er auch aufwuchs, verfügt über keinen Schulabschluss, keine Ausbildung, keinen Job. Nach Monas Aussagen "hängt er rum", ist Drogenkonsument, möglicherweise dealt er auch. Dazu gibt es jedoch keine gesicherte Aussage, sondern lediglich eine Andeutung Monas im Interview.

Das Leben des Bruders kann an Hand dieser wenigen objektiven Daten bis dahin bereits als gescheitert bezeichnet werden. Er hat bis zum aktuellen Erhebungszeitraum keine der altersgemäßen Hürden in seinem Leben genommen. Sein Verbleib im Haushalt der Großeltern ist erklärungsbedürftig. Abgesehen von der sicherlich für ihn bequemen Grundversorgung wiegt der Grad der Abhängigkeit und die nicht vollzogene Ablösung ungleich schwerer. Entweder genießt er im großelterlichen Haushalt alle Freiheiten, so dass ihm ein Auszug nicht plausibel erschiene, oder er fühlt sich nicht in der Lage alleine zurecht zu kommen.

Die für seine Generation signifikante Chance zur Karriere hat er jedenfalls nicht wahrgenommen, von einem Unternehmertum in Sachen "Ich" ist bei ihm nichts zu bemerken. Somit ließe er die Möglichkeiten, die seine Generation innehatte, für sich ungenutzt. Die einzige Möglichkeit, die er "karrieretechnisch" umgesetzt haben könnte, wozu hier aber keine Aussage möglich ist, da Angaben fehlen, wäre eine Art von krimineller Karriere. Sein Vater ist aktuell inhaftiert, ein Abgleiten in kriminelle Energie ist der Familie also nicht unbekannt.

Ungeachtet dessen lässt sich konstatieren, dass der Bruder nach gesellschaftlich normativer Vorstellung bis dahin als "verkrachte Existenz" bezeichnet werden darf.

Mona wurde 1985 geboren. Ihre Adoleszenzkrise fällt demnach ungefähr in die Jahre 1997-2000. Für diese Zeit wurde von U. Oevermann noch kein Label gebildet.

Ich schlage vor, diese Generation die "Milleniums-Generation" zu nennen. Damit wird genau die Generation beschrieben, die zwischen der Generation liegt, die Oevermann die "Ich-Unternehmer-Generation" nennt, also die um 1980 geborenen, und der Generation, die 2001 adolesziert hat, und von der man annehmen kann, dass sie das Label "Axe-of-evil-Generation" bekommen wird, da die Ereignisse des 11.09.2001, wie auch immer man sich entschließt, sie zu deuten, einen historisch deutlich markierten Einschnitt in das Lebensgefühl der Postmoderne markierten.<sup>706</sup> Die "Milleniums-Generation", der Mona angehört, ist noch geprägt von einem Geist des Aufbruchs und des "Alles ist möglich". Die konservative Regierung der CDU wurde 1998 nach sechzehnjähriger Regierungszeit abgelöst von einer rot-grünen Koalition. Die in dieser Koalition agierenden Amtsinhaber und Funktionsträger manifestieren in persona das Motto der "Milleniums-Generation": Alles ist möglich! Zeigen sie doch, dass mit Einsatzbereitschaft, Kraft, Ausdauer, kämpferischem Einsatz und dem Willen zur Macht die Möglichkeit besteht, aus Biografien, die ursprünglich schlechte soziale Prognosen gehabt hätten, eine Karriere zu basteln.

So wird durch die Mandatsträger des Volkssouverän in den letzten vier Jahren des alten Jahrtausend ein Gefühl des Aufbruchs, der Modernität und Modernisierung, des Ma-

---

<sup>706</sup> Im Rückgriff auf Generationenbildung unter dem Paradigma der Globalisierung ist hier bemerkenswert, dass herrschende öffentliche Diskurse sich bereits im transnationalen Raum abspielen. Siehe hierzu die Ausführungen unter Generationenbildung in Kpt. 5 II.

chertums symbolisiert. Neoliberale Ideale stehen im Vordergrund, die Globalisierung gilt weiterhin als uneingeschränktes Ziel. Dies bezieht sich nicht nur auf freien Handel und fiktive Finanzströme rund um den Globus, es gilt auch für persönliche Freiheiten, individuelle Uneingeschränktheiten, örtliche und zeitliche Mobilitätsmöglichkeiten, eben dem Lebensgefühl, dass man es aus eigener Kraft zu etwas bringen kann und danach, ausgestattet mit genügend Kaufkraft, sich eigentlich grenzenlos entwickeln kann. Kurzum: Der Höhepunkt der Individualisierung scheint erreicht. Die Risiken und Nebenwirkungen werden vielleicht im Schatten bereits erahnt, treten jedoch noch nicht dominant hervor. Zwar gibt es erste wirtschaftliche Einbrüche, der als "New Economy" gefeierte neue Aktienindex geht bereits in die Knie, die Arbeitslosenzahl ist hoch, aber insgesamt erscheint die wirtschaftliche Situation noch valide.

Man konzentriert sich auf den Jahrtausendwechsel, den nun wirklich nicht jede Generation miterleben darf, beschließt, ein "event" daraus zu machen. Dazu herrscht eine gewisse Aufregung, auch ein gewisses Lampenfieber, nicht zuletzt weiß man ja gar nicht, wie die IT- Technologie, deren gesellschaftliche Vorherrschaft und wechselseitige Abhängigkeit unstrittig ist, auf den Zeiteinsprung reagiert, aber eventuell vorhandene Ängste, Unsicherheiten, Erinnerungen an Bilder, die vor gar nicht so langer Zeit noch "science-fiction" hießen, werden in der Festtagsstimmung ertränkt.

Geboren wird Mona in Ostwestfalen, in einer mittelgroßen Stadt.

Zum Ort der Geburt und auch des Aufwachsens ist zu sagen, dass es sich um ein Mlieu handelt, das eher kleinbürgerlich orientiert ist, obwohl es sich um eine mittelgroße Stadt handelt auch eher kleinstädtisch urbanisiert, geordnet. Die Gegend selber ist materiell recht wohlhabend, was auf zwei bis drei führende Arbeitgeber dort zurückzuführen ist. Diese betätigen sich auch durchaus als Mäzene in Kultur und Kunst, ohne jedoch wirklich in der Lage zu sein, ein Zentrum für die bildenden Künste etablieren zu können. Künstlerisch und kulturell gesehen gilt Ostwestfalen als Provinz, gerade im Vergleich zum äußersten Westen des Landes NRW mit Köln und Düsseldorf. Dies mag auch an der gelebten Sinnes- und Lustfeindlichkeit des Landstriches liegen, in der das protestantische Moment zum Tragen kommt. So fährt man keinesfalls nach Ostwestfalen um zu schwelgen, in was auch immer, sondern eher um rational nachvollziehbaren Notwendigkeiten nachzugehen, wie der Bildung oder der Gesundheit. Es finden sich denn auch reformatorische Bildungsbewegungen durchaus dort wieder (Labor-Schule Bielefeld, Uni Bielefeld mit reformierten integrierten Studiengängen, bilingualen Studiengängen), ebenso wie bedeutende klinische Einrichtungen (Herz-Zentrum Bad Oeynhausen), zahlreiche Bäder und Kurorte in denen namhafte Vertreter des Gesundheitswesens gewirkt und ihre Namen hinterlassen haben.

Aufgewachsen sein in Ostwestfalen bedeutet all dies, es bedeutet aber insbesondere, dass funktionierende öffentliche Netzwerke bestehen, die vor dem Hintergrund des protestantischen sowie des sozialdemokratischen Grundverständnisses der Chancen-



gleichheit etabliert wurden und eigentlich jedem Bürger Möglichkeiten eröffnen (prominentes Beispiel mit ostwestfälischer Provinienz: Der Bundeskanzler Gerhard Schröder, der sich aus armen Verhältnissen dank der Förderung "Minderbemittelter" hocharbeiten konnte.). Gerade deshalb ist aber auch das Nicht-Gelingen einer Biografie in diesem festgesteckten Rahmen als persönliches Scheitern apostrophiert.

Dies ist die Adoleszenzzeit von Mona und nicht zufällig wird sie so zur Klientin eines Auslandsstandprojektes, also einer Maßnahme, welche die zeitliche und räumliche "Entgrenzung" als therapeutisches Mittel der Wahl ansieht.

Monas weitere biografische Stationen und Eckdaten liegen in einem Heimaufenthalt in 1998 und sich daran anschließenden Psychiatrie-Aufenthalt in 1999. Diese beiden Daten markieren einen deutlichen Bruch in der biografischen Laufbahn und lassen vermuten, dass es sich bei Mona um einen als schwierig diagnostizierten Fall der Jugendhilfe handelt. Die Herausnahme aus dem elterlichen bzw. mütterlichen Haushalt mit anschließender Heimunterbringung nach § 34 SGB VIII lässt eine Reihe von Rückschlüssen zu: Da das Spektrum der Hilfen zur Erziehung sich langsam von der Erziehungsberatung nach § 28 SGB VIII bis hin zur ISE nach § 35 SGB VIII aufbaut, ist davon auszugehen, dass die Hilfemöglichkeiten, die im elterlichen Haushalt hätten gewährt werden können, nämlich die Erziehungsberatung, die sozialpädagogische Familienhilfe, die Tagespflege in Gruppen oder die Wochenpflege in einer Pflegefamilie einer Prüfung unterzogen wurden und nicht als ausreichend im Sinne von § 27 SGB VIII definiert wurden. Zu diesem Schluss kann man aber nur gelangen, wenn entweder das Verhältnis zwischen Erziehungsberechtigten und Kind/Jugendlichen schwer gestört ist, oder das Kind/ der Jugendliche zu Hause gefährdet ist oder das Kind/der Jugendliche sich bereits so resistent gegenüber erzieherischen Maßnahmen gezeigt hat, dass auf Grund drohender Verwahrlosung oder Fremd- oder Eigengefährdung eine Inobhutnahme mit anschließender Fremdunterbringung als das einzige Mittel der Wahl erscheint.

Alle drei Möglichkeiten können in Monas Fall zutreffen.

Da wir des Weiteren sehen, dass sich nach dem Heimaufenthalt auch noch ein Psychiatrieaufenthalt anschließt, wird die These erhärtet, dass wir es mit einer auffälligen Störung mit möglicherweise auch Selbstgefährdungspotential zu tun haben.

Die Jugendhilfekarriere Monas gipfelt dann in dem in 2000 gewährten Auslandsstandprojekt.

### **Erste Fallstrukturhypothese**

Mona entstammt einem sozial schwachen Milieu. Sie wächst nach der Scheidung der Eltern bei der Mutter auf. Diese ist eine schwache, problematische Persönlichkeit. Es ist anzunehmen, dass diese Mutter für Mona keine große Unterstützung oder Orientierung sein wird, dass vielmehr Mona diejenige sein muss, welche die Probleme ihrer

Mutter mitlöst, mithin also eher eine Belastung von Seiten der Mutter ausgeht, als eine Stütze.

Zum Vater besteht kein Kontakt, ebenso wenig zu den Großeltern väterlicherseits. Über diese Linie ist nichts bekannt, sie ist dem Grunde nach aus Monas Leben eliminiert. Der Vater hat zwar zumindest eine gewisse Initiative gehabt, er hat wenigstens eine geordnete Arbeit gehabt, ist aber dann mit den Verhältnissen auch nicht zurecht gekommen.

Die Großeltern mütterlicherseits sind nach den objektiven Daten wohl "rechtschaffene Leute", aber es ist nicht zu vergessen, dass sie diese antriebsschwache Mutter erzogen haben, ebenso wie Monas älteren Bruder, der, ähnlich wie die Mutter, mit dreiundzwanzig Jahren noch bei den Großeltern lebt, keine Ausbildung, keinen Beruf, keinen Job hat und dort in Unselbständigkeit verharrt. Er lässt sich von den Großeltern durchfüttern, die deswegen sogar zum Aufbessern der Rente Zeitungen austragen, und steuert als einzigen eigenständigen Beitrag zu dieser kleinen Gemeinschaft seinen Drogenkonsum bei.

In Monas familiärem Umfeld findet sich also niemand, der auf sie einen richtungsweisenden orientierenden Einfluss ausüben könnte. Für sie wird dort kein stabiles Realitätsprinzip, kein Autonomisierungsanreiz oder -ansatz, keine Motivierungsinitiative erkennbar.

Mona selber durchläuft eine "Jugendhilfekarriere" im Schnelldurchgang: nach häuslichen Problemen und Schulschwierigkeiten: Heimeinweisung. Nach Schwierigkeiten im Heim: Psychiatrieunterbringung. Letztendlich, als klassische letzte Möglichkeit: Das Auslandsstandprojekt.

Dieser rasche Aufbau einer Jugendhilfekarriere signalisiert, symbolisiert und charakterisiert einen ebenso rasch verlaufenden persönlichen Abstieg.

Die soziale Prognose für Mona ist vergleichsweise schlecht.

## 2. Sequenzanalyse

Auf die Interpretation des Eingangsstimulus wird verwiesen.

Mona beginnt in Zeile 15 wie folgt:

*M: Alles klar (lacht). Es fing an, als ich... Also das ganze mit den Problemen und dem nicht mehr ganz klarkommen fing an, als ich...*

Mit "alles klar" bestätigt Mona hier, dass sie die Aufforderung zum Erzählen verstanden hat. Sie hat keine Nachfragen an die Interviewerin, sie sieht es nicht als erforderlich an, eine Phase der Aushandlung, die sonst des Öfteren dem Eingangsstimulus folgt und der weiteren Absicherung des Interviewverlaufes dient, einzuschalten. "Alles klar" bedeutet, ja, ich steige auf Deine Erklärung ein und hinterfrage sie nicht mehr weiter. Das Lachen hinter dieser Bestätigung affirmiert verlegen, aber auch wohlwo-

lend, dass sie bereit ist, in die Erzählung einzusteigen.

Diese wohlwollende und bestätigende Einwilligung in die soziale Interaktion des Interviews ist insofern bemerkenswert, als nach Interpretation des Eingangsstimulus für den Interviewee nicht ganz klar sein kann, ob hier eine biografische Schilderung erwünscht ist, oder die Schilderung eines gewissen Erlebnisses. Zumindest stellte der doppelte Aufforderungscharakter die Interviewees vor ein Entscheidungsproblem.

*Es fing an, als ich...* Schon mit dieser verbalen Initiation wird deutlich, für welche Erzählvariante sich Mona entscheidet. Eine autobiografische Schilderung würde üblicherweise eingeleitet mit Sätzen wie: "Ich wurde 1985 geboren, im April, in X-stadt". Oder: " Ich beginne mal mit meiner Geburt, die war am xx. April 1985 in X-stadt". Oder: "Ich fang mal an zu erzählen, ab wann ich mich erinnern kann, da war ich ungefähr drei Jahre alt..." Dies sind mögliche Satzintrojekte auf die Aufforderung, eine autobiografische Erzählung abzugeben. Monas Einstieg hingegen lautet: *Es fing an, als ich...* Dies kann nicht den Beginn einer autobiografischen Schilderung markieren. "Es fing an, als ich im Frühjahr 1985 geboren wurde.." wäre ein nicht gebräuchlicher Erzählkontext. *Es fing an*. Was könnte dieses *es* markieren? Es kann nicht das Leben markieren, "es (das Leben ) fing an" wäre eine unpassende und nicht gebräuchliche Umschreibung für so etwas allumfassendes wie das Leben. Selbst die Zusammensetzung "mein Leben fing an" wäre nicht üblich, bestenfalls "mein Leben begann". Die Vokabeln *es* und *anfangen* markieren eindeutig ein konkretes Ereignis und kein abstraktes Gesamtgebilde wie das Leben, die Geburt oder die Schwangerschaft der Mutter. Bei *es* handelt es sich um ein Ereignis, ein konkretes Vorkommnis. Im Zusammenhang mit *fing an* wird dieser konkrete Bezug noch deutlicher. Ein operativer Anfang wird expliziert.

Die darauffolgende Unterbrechung und der erneute Erzählbeginn sind der Interferenz des Eingangsstimulus geschuldet. Sie hört auf und überlegt jetzt: "Ja, wo soll ich denn anfangen? Sie (die Interviewerin) hat gesagt von Anfang an, und das war das Eine, und dann wurde gesagt, ich soll die Erlebnisse schildern, das ist doch das Aktuelle." Und daraus entsteht: *Es fing an*, bezogen auf dieses Herausgehobene, da ist dieser Auftakt. Mit der Markierung der Terminierung *als ich* fällt ihr ein: "Halt, ich soll ja von Anfang an erzählen." Also unterbricht sie. Danach führt sie explizit ein, was sie mit *es* ausdrücken wollte: *Also das ganze mit den Problemen und dem nicht mehr ganz Klarkommen fing an, als ich... ja so 13, 14 war... 13 mehr*. "Es" ist ein ominöses Ganzes, nicht unbedingt fassbar im Moment, nicht konkretisierbar, das Ganze eben, das mit den Problemen *und dem nicht mehr ganz Klarkommen*. Zu beachten ist die Relativierung des "nicht mehr ganz Klarkommens". Sie erhebt also schon den Anspruch, dass sie im Großen und Ganzen klarkommt. Dieses "nicht mehr ganz" billigt sie aus der Ex-Post-Erzählsituation der Sozialpädagogin zu. Dahinter steht aber deutlich die Aussage: "Normalerweise und in der Hauptsache komme ich klar!"

Mit dieser Eingangseinlassung macht sie gleichzeitig deutlich:

- Ich habe gemerkt, dass die Fragestellung doppeldeutig war.
- Ich habe mich entschieden, für welche Fragestellung ich mich ausspreche, nämlich für die Schilderung der aktuellen Ereignisse unter Verzicht auf eine Lebensdarstellung.
- Es könnte sein, dass meine Einlassung ähnlich missverständlich ist wie Deine, daher erkläre ich Dir noch einmal ausdrücklich, was ich mit "es" meine.
- Das ausgesprochene Bemühen um Genauigkeit bei der Altersangabe.
- Ich bin nicht mehr *ganz* klargekommen. Aber ich bin schon noch klargekommen.

Die Interpretation der objektiven Daten lieferte zunächst für Mona eine relativ schlechte soziale Prognose.

Nach der Interpretation der Eingangssequenzen des Interviews lässt sich eine gegenläufige zweite Fallstrukturhypothese aufstellen.

### **Zweite Fallstrukturhypothese**

Mona ist ein selbstbewusstes junges Mädchen, das im Alter von dreizehn bzw. vierzehn Jahren alters- und entwicklungspsychologisch korrekt, aber innerhalb ihres Milieus nicht toleriert, in einen gesunden Ablösungsprozess zur Herkunftsfamilie eintritt. Dieser Prozess erfolgt zunächst progressiv und zukunftsorientiert. Die Mutter bzw. die Familie treten von Bedeutung und Wertigkeit in den Hintergrund, die Gleichaltrigen-Gruppe mit ihren Initiations- und Bewährungsritualen in den Vordergrund. Die häusliche Situation - angesiedelt im Harmoniemilieu, das keine Extravaganzen duldet und Anatomiebestrebungen unterbindet - spitzt sich zu. Mona treibt die Krise auf die Spitze, verliert dann aber ihre anfängliche und noch optimistische Energie und Initiative und kippt um in eine destruktive Lethargie, in der sie durch Drogenkonsum in ein passiv-regressives Symbiosestadium zurückverfällt. Zum Zeitpunkt des Interviews schildert sie den fünf bis sechs Jahre zurückliegenden Zeitraum klar strukturiert, reflektiert, sprachlich prägnant und kohärent in ihrer bekannter (sozialpädagogischer) Diskursform. Sie verfügt über eine wache, prägnante Wahrnehmung und kompetente Realitätszugewandtheit, die ihr fast schon diagnostische Aussagen ermöglichen.

Die Organisation ihrer Schilderung zentriert sich um eine kohärente Mitte, in die sie fähig ist, alles zu integrieren und für sich (positiv) zu nutzen. Sie hat die Fähigkeit zur Selbstironie und zur distanzierten Selbstbetrachtung.

Es ist davon auszugehen, dass sie zum Zeitpunkt der beginnenden Krise ansprechbar war, denn es kommt ja auch zu Dialogen mit der Mutter.

Diese enden jedoch wohl zumeist im Lamentieren der Mutter, also in einer gewissen Resonanzverstärkung, so dass Mona letztendlich aufgibt.

Ihr ursprünglich hohes Anatomiepotential verpufft. Ausgehend von dem einst vorhan-

denen Potential sowie der aktuellen Erzählung im Interview, in der sie mit der ihr eigenen Kompetenz reflektiert, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei Mona um ein Mädchen mit einem hohen Selbstheilungspotential handelt, an das eine jugendhilferechtliche Intervention anknüpfen kann.

Die These von der schwachen Mutter schien sich in Monas Äußerungen über ihre Mutter (*dominant und temperamentvoll*) zunächst zu falsifizieren. In der weiteren Interpretation stellte sich dann doch erhärtend heraus, dass diese Eigenschaften eher einem Menschenbild und einer Zuschreibung Monas entstammen und die Mutter in ihren Reaktionen das zuerst entworfene Bild ihrer Schwachheit bestätigt.

Es soll in der Interpretation zunächst mit den folgenden Sequenzen weitergehen (ab Zeile 63):

*... das wurde immer schlimmer, wir haben uns nur noch gezoft, wenn wir uns gesehen haben... und... sie hat mich auch geschlagen und eh ja, all so was ...*

Das zuvor geschilderte "Nicht-mehr-gut-drauf-sein" ist also noch steigerungsmöglich, es wurde noch schlimmer, *sie hat mich auch geschlagen*.

Mona eröffnet hier, sprachlich wiederum sehr präzise formuliert, einen Einblick in die immer weiter eskalierende Situation, in dem sie Stufen der steigenden Dramaturgie des Geschehens kaskadenförmig aufeinander folgen lässt: nicht gut drauf sein, immer schlimmer werden, schlagen. Allerdings lässt sie den Tatbestand des Geschlagenwerdens nicht im vollen dramatischen Glanze entstehen. So hätte man nach der aufgezeigten Klimax erwarten können, dass sie sagt: "Und dann hat sie mich tatsächlich auch noch geschlagen"; oder: "...hat sie auch noch angefangen mich zu schlagen." Ihre Formulierung kommt jedoch eher beiläufig: *...und... sie hat mich auch geschlagen*. Diese Aussage bestätigt nicht die erwartete dramatische Zuspitzung, die man nach dem bisherigen sprachlichen Aufbau hätte erwarten können. Vielmehr lässt sie die Dramatik ins Leere laufen und formuliert eine eher lapidare Aufzeichnung.

Wenn man sich einen anderen Kontext vorstellt, ließen sich folgende Möglichkeiten denken:

- Dann bin ich mit meiner Mutter spazieren gegangen, wir haben uns unterhalten, und sie hat mir auch angeboten bei ihr zu essen.....
- Dann war ich mit meinem Freund im Kino, wir sind noch ein bisschen mit dem Auto herumgefahren... er hat mich auch geküsst.

Diese beiden Beispiele haben gemeinsam, dass positive bzw. angenehme Ereignisse aufgezählt werden, denen allerdings auch eine Steigerung innewohnt: Ausgedrückt durch "auch" wird deutlich, dass eine Linearität die Ereignisse kumuliert bzw. sie in eine letzte positive Ereignisnennung mündet. Bei der Aufzählung positiver Ereignisse ist das eingeschobene *auch* als krönender Schlusspunkt geläufig und akzeptiert. Es drückt sogar eine erfüllte Erwartung aus, die sich am Ende einer Kette angenehmer Ereignisse auch noch einstellt.

Am Schlusspunkt einer Erzählung negativer Ereignisse mutet das *auch* seltsam deplaziert an. Hier erwartet der Leser oder Zuhörer eine negative Steigerungsformel, die nicht mit einem einfachen "auch" erfüllt wird, sondern sich bestenfalls in einem "auch noch" oder "sogar" abgebildete.

So nimmt Mona der sich steigernden Aufzählung im letzten Moment die Schärfe und Dramatik, und lässt den begonnenen Satz ins Leere laufen, dies auch deutlich gerahmt durch zwei Sprechpausen (Zeile 64) *...und... sie hat mich auch geschlagen.*

Die Aufzählung wirkt damit nicht authentisch dramatisch und gerade dieser letzte Punkt ist damit wohl eher dem schon bekannten sozialpädagogischen Kriterienkatalog gewidmet, der nun auch zur Abrundung noch "handfeste" Beweise benötigt. Eine echte Betroffenheit oder ein Leidensdruck kommen hier nicht zum Ausdruck.

(Zeile 64) *....und eh ja, all so was....*

Hier wird im Grunde das lapidare Element des "auch" weiter aufgenommen und ausklingen lassen. Was *all so was ist*, wird für nicht explikationswürdig gehalten bzw. als bekannt vorausgesetzt.

Mona selbst hält es nicht für wichtig weiter ins Detail zu gehen, und in sozialpädagogischen Kreisen wird man schon wissen, was damit gemeint ist.

(Zeile 65) *...und da hab ich dann irgendwann gesagt: Näh, so kann's nicht weitergehen...*

Mit diesem Satz konkretisiert sich die in der vorangegangenen Sequenz festgestellte In-Kohärenz: Mona selbst sagt irgendwann *so kann's nicht weitergehen*, nicht etwa die Mutter. Hätte die Mutter das Heft des Handelns in der Hand, hätte sie diesen Satz formulieren müssen. Mona ist also gerade nicht das geschlagene Opfer, wie man oberflächlich nach der eingangs beschriebenen Sequenz hätte annehmen können, sondern so lapidar und eher aufzählungstechnisch kühl sie vorher Merkmale aneinander reiht, die eine Entscheidung, einen Schnitt ankündigen und explizieren sollen, so kühl und klar ist sie jetzt auch diejenige, die Handlungen ankündigt bzw. Konsequenzen aus Vorangegangenem zieht: Sie markiert die Zäsur. Damit kehrt sie zurück zur Aktion und verlässt ihre passive Lethargie. Möglicherweise war das Schlagen der Mutter der Auslöser für diesen Wandel, sozusagen als I-Tüpfelchen, als Ende einer Reihe, als der Tropfen, der das Fass zum Überlaufen bringt, aber keinesfalls der dramatische Höhepunkt einer wirklichen Umkehrung der Verhältnisse: Und genauso beiläufig hat sie es im Grunde in der vorangegangenen Sequenz ausgedrückt, so dass die Explikationen sprachlich vollkommen kohärent sind. Mona, wieder wach geworden, schreitet zur Tat.

(Zeile 66) *...sie hat's dann, sie hat's auch gesagt...*

Das *sie* bezieht sich auf die Mutter. Nach *sie hat's auch gesagt* unterbricht Mona zunächst den angefangenen Satz. Wenn wir uns vorstellen, wie der Satz hätte enden können, dann kommt man auf Vervollständigungen wie:

- Sie hat's dann auch eingesehen.
- Sie hat's dann gerafft/gecheckt/geschnallt.
- Sie hat's dann zugegeben.

Diese Möglichkeiten haben gemeinsam, dass sie eine konditionale Beziehung ausdrücken, also eine Folge bzw. eine Reaktion auf etwas, was vorher geschehen ist oder stattgefunden hat. Durch das Wort *dann* wird diese Konditionalität eindeutig expliziert.

Mona unterbricht sich aber an dieser Stelle, um dann fortzufahren *sie hat's auch gesagt*. Wie wir schon in vorhergehenden Sequenzen sehen konnten, billigt Mona ihrer Mutter durchaus noch Erziehungspotential zu. Sie hat ein Bild von ihrer Mutter entworfen, dass diese dominant und temperamentvoll abbildet, aber ebenso gehört zu ihrem Entwurf, dass eine Mutter erziehungsberechtigt und verpflichtet ist. So kann die Unterbrechung des Satzes nach *sie hat's dann* durchaus diesem Bild geschuldet sein, dass ihre Mutter als Erziehende eben nicht nur auf die Handlungen der Tochter reagiert, sondern sich aktiv dazu verhält, wie es in *sie hat's auch gesagt* zum Ausdruck kommt, wobei das *auch* hier korrekt im Gegensatz zu vorher im Sinne einer übereinkommenden Aufzählung gesetzt ist.

(Zeile 66/69) *und dann sind wir zum Jugendamt gegangen und da dann erst mal 'nen bisschen rundiskutiert, wie was man machen könnte, welche Möglichkeiten es mit 'nem Heim gibt im Heim gibt, oder dass man WG inne WG kann...*

So gehen Mutter und Mona folgerichtig und übereinstimmend zum Jugendamt. An dieser Stelle ist zumindest bemerkenswert, dass sie zielgerichtet, einvernehmlich und selbstverständlich (ohne Zusatzklärungen Monas in dieser Sequenz) direkt zum Jugendamt gehen. Dies lässt zumindest unterschiedliche Interpretationsweisen zu:

- Entweder kennt man das Jugendamt bereits, z.B. aus vorangegangenen Erfahrungen; dies könnte in Monas Fall ein Tätigwerden des Jugendamtes im Scheidungsverfahren der Eltern gewesen sein; oder ein Tätigwerden auf Grund Monas Schulschwänzens oder ihres Drogenkonsums. Dann wäre ein sozialpädagogische Fachkraft bereits mit Monas Fall betraut gewesen, so dass eine bekannte Ansprechpartnerin zielgerichtet aufgesucht wird.
- Bei Erziehungsschwierigkeiten ist das Aufsuchen des Jugendamtes als erster "Hilfestation" nicht selbstverständlich. In bestimmten Milieus, mindestens im Niveau- und Selbstverwirklichungsmilieu, aber sehr wahrscheinlich auch im Integrationsmilieu, wäre ein Aufsuchen des Jugendamtes unvorstellbar, weil a) nicht diskret, b) "unter unserer Würde" und c) aus einem Misstrauen gegenüber der Profession der Sozialpädagogik/Sozialarbeit heraus, die "standesgemäß" eigentlich eher unterhalb dieser Milieus angesiedelt ist (im Selbstbild der drei genannten Milieus). In diesen Milieus würde man z.B. eher einen niedergelassenen Psychologen, gute Freunde oder - wenn überhaupt - eine freie Beratungsstelle aufsuchen.

- Da Monas Familie dem Harmoniemilieu zuzuordnen ist, wäre eine Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt im weitesten Sinne schon normal, da in diesen Kreisen bekannt ist, dass das Jugendamt sich um schwierige Kinder kümmert. Oftmals wird sogar diese Tatsache als Drohung gegenüber den Kindern ausgesprochen: "Wenn du jetzt nicht lieb bist, gehe ich zum Jugendamt bzw. kommst du ins Heim." Dennoch würde man allerdings vielleicht auch hier zunächst eine Erziehungsberatungsstelle aufsuchen.
- Denkbar wäre auch ein Hilfeersuchen in kirchlichen Kreisen, etwa beim Pfarrer oder einer kirchlichen Beratungsstelle.
- Ebenso möglich wäre ein Hilfeersuchen in der Schule oder bei Freunden, der (erweiterten) Familie oder bei Bekannten.

An dieser Stelle kann keine eindeutige Aussage über die Motivation zum Jugendamt zu gehen, getroffen werden; einiges aus der Vorerzählung Bekannte spricht für die erste Möglichkeit. Doch lassen wir dies an dieser Stelle offen und halten zunächst fest, dass sich hinter der einfachen Aussage *und dann sind wir zum Jugendamt gegangen* doch eine Vorgeschichte verbergen muss.

(Zeile 66/67) *...und da dann erst mal 'nen bisschen rumdiskutiert, wie was man so machen könnte...*

Das Jugendamt, das wird hier deutlich, ist also nicht aufgesucht worden, um um Rat zu fragen, denn man hat dort *erst mal 'nen bisschen rumdiskutiert*.

Dies erhärtet allerdings die in der vorherigen Sequenz aufgestellt Möglichkeit (1), dass "das Jugendamt" vorher schon bekannt war. Denn hier wird eindeutig keine Situation geschildert, in der man fremd zum "Amt" kommt und, in einer eher asymmetrischen Konstellation, um Rat, Hilfe oder Auskunft fragt. Hier wird durch den Ausdruck *'nen bisschen rumdiskutiert* deutlich gemacht, dass ein symmetrisches Verhältnis gesehen wird (dies scheint Mona generell verinnerlicht zu haben, denn sie hat sich ja, wie bereits mehrfach erwähnt, bereits den Fachjargon angeeignet), dass man die dort getroffene Person kennt (denn mit dem "Amt" kann nicht diskutiert werden; es ist aber interessant, dass dieser anonyme Terminus technicus beibehalten wird und nicht z.B. Frau Müller vom Jugendamt gesagt wird), denn mit einer fremden Person kann man nicht *rumdiskutieren*. Der Ausdruck "rumdiskutieren" verhält sich gegenläufig zur Beibehaltung des formalen Begriffs "Jugendamt". Dass Mona eine solche Kombination wählt, kann eigentlich nur ausdrücken, dass sie das Jugendamt gerade nicht als eine (Eingriffs-) Behörde, also als formale staatliche Institution (ernst-) nimmt, sondern es in eine Reihe stellt mit ihresgleichen, es also personifiziert und zwar auf gleicher (Rang-) Ebene. *Rumdiskutieren* ist etwas, das unter Gleichgesinnten, Gleichaltrigen stattfindet, zum Beispiel unter Freunden, Schülern, politischen Gesinnungsgenossen, alten Bekannten oder möglicherweise in der Familie. Mit diesem Satz bestätigt Mona also a) die Vermutung, dass sie schon vorher mit dem Jugendamt zu tun hatte und b)



noch einmal die schon erwähnte Beobachtung, dass sie sich selbst einbindet in sozialpädagogische Sichtweisen, also quasi mit dazu gehört.

Hier wird nun also darüber geredet *wie was man machen könnte*. Die Wortstellung ist ungewöhnlich, da es entweder heißen müsste "wie und was man machen könnte" oder "wie man was machen könnte." Auf diese Fehlstellung soll hier nicht eingegangen werden, sie erscheint hier unerheblich und ist möglicherweise auch (wieder) Monas schnellem Sprechen geschuldet, in dem sie sich einfach verhaspelt. Jedenfalls wird das *wie was* in der folgenden Sequenz weiter expliziert, nämlich:

(Zeile 68/69) *welche Möglichkeiten es mit 'nem Heim gibt im Heim gibt, oder dass man WG inne WG kann.*

Auffällig ist jetzt, dass sofort die Möglichkeit einer Heimunterbringung ins Auge gefasst wird. Es wird also - alle möglichen ambulanten Hilfen überspringend - sofort nach einer stationären Unterbringungsform, nämlich der des Heims oder des betreuten Wohnens in Form einer WG, in Betracht gezogen.

Auch hier sind mögliche Motivierungen denkbar:

- Mona und ihre Mutter, wahrscheinlich Mona selbst, ist mit der ganz klaren Vorstellung ins Jugendamt gegangen, einen möglichst strikten Trennungsstrich zwischen ihre Mutter und sich zu ziehen und ganz klar nach Fremdunterbringungsmöglichkeiten zu fragen.
- Oder es sind bereits im Vorfeld andere Hilfsangebote gemacht worden, von denen wir nichts wissen, so dass jetzt sozusagen die Heimerziehung als nächste Stufe überhaupt nur noch in Frage kommt.

Das vorher explizierte *rumdiskutieren* findet jedenfalls nach Monas Diktio nicht mehr als breit gefächerte Diskussion statt, sondern wird sofort sehr eingengt auf den Fokus Fremdunterbringung betrieben. Dies wird von Mona sogar ausdrücklich in doppelter Ausführung bestätigt *es mit 'nem Heim gibt im Heim gibt und dass man WG inne WG kann*. Dabei spricht Mona explizit von *Möglichkeiten*, ein interessanter Aspekt, wenn man bedenkt, dass Fremdunterbringung in der Mehrzahl der Fälle als Repressalie empfunden wird. Dies spricht dafür, dass sie entweder bisher aus ihrer Sicht gute Erfahrungen mit den Angeboten des Jugendamtes gemacht hat, oder sie sich in ihrer Vorstellung zumindest ein positives Bild von Heimunterbringung gemacht hat. Denn eine *Möglichkeit* eröffnet zunächst einmal ein positives Bild:

- Ich habe die Möglichkeit zu reisen.
- Da hast du die Möglichkeit, die Sprache zu lernen.
- Er hatte die Möglichkeit, sich im Job dort zu verbessern.

Man würde nicht formulieren:

- Da hast du die Möglichkeit, krank zu werden.
- Da hatte er die Möglichkeit, in den Knast zu kommen.

*Möglichkeiten* zu haben ist also positiv besetzt und so verspricht auch Mona sich von

der Möglichkeit ins Heim oder die WG zu kommen, etwas Positives, zumal sie hier auch noch auswählen kann, was deutlich wird in dem Fragment *oder dass man WG inne WG kann*. So bleibt ihr aktiv die Wahl, es wird nichts mit ihr gemacht, sie selbst eröffnet sich Möglichkeiten.

(Zeile 69/70) *..ja.. oder erst mal einfach nur gucken, wie sich das weiterentwickelt und da hab ich gesagt: Nee, gucken wie sich das weiterentwickelt, das geht nicht.*

Zwischen der hier aufgezeigten Option und der zuvor Gezeigten besteht nun ein krasser Unterschied, um nicht zu sagen: der Größtmögliche. Zunächst eine stationäre Unterbringung ins Auge zu fassen und dann als Alternative zu benennen *einfach nur gucken wie sich das weiterentwickelt* klingt eigentlich nicht realistisch, wäre doch insgesamt ein breit gefächertes Spektrum von Angeboten möglich.

So kann sie in dieser Sequenz eigentlich nur ausdrücken, dass entweder Mona sich auf die krasse Abwägung der absolut polaren Möglichkeiten beschränkt, oder dass das Gespräch im Jugendamt vielleicht so verlaufen ist, dass Mona in ihrer selbstbewussten Art sehr skeptisch und kritisch mögliche Alternativen prüft, und von Seiten des "Jugendamtes" irgendwann, möglicherweise schon leicht ungeduldig, gesagt wurde: "Gut, dann werden wir erst mal *einfach nur gucken, wie sich das weiter entwickelt.*"

Jedenfalls drückt dieser Satz eins aus: Das Jugendamt scheint als eine Möglichkeit anzubieten, abzuwarten und zu schauen *wie sich das weiter entwickelt*.

Dies beinhaltet zumindest eine Aussage: Mona als Fall scheint "dem Jugendamt" nicht so dramatisch, dass eine sofortige Intervention nötig ist. Es gibt die reale Möglichkeit noch abzuwarten. Das Eröffnen dieser Option bestätigt die Interpretation der Sequenz aus Zeile 64, *sie hat mich auch geschlagen*, die wir bereits als nicht dramatisch sondern eher inszenierte Aussage gedeutet hatten. Auch dem Jugendamt stellt sich der Fall nicht so dramatisch dar.

Aber nun kommt Mona auf ihren Punkt zurück und sagt (Zeile 70) *...nee, gucken wie sich das weiterentwickelt, das geht nicht*. Mit der nun eröffneten Möglichkeit ist sie nun so gar nicht einverstanden und - entsprechend den schon vorher gemachten Feststellungen - ist es Mona, die diesen ausgesprochen präzisen Satz der Verneinung äußert, und nicht etwa die Mutter. Mona ist die Handelnde.

(Zeile 71-73) *...das kann einfach nicht gehen, wir schlagen uns dann die Köpfe ein, ja und dann weiteren Besuch beim Jugendamt gehabt... zum Heim angucken oder WGs angucken.*

Hier liefert Mona also die Begründung für ihre vorangegangene strikte Verneinung: Sie und ihre Mutter schlagen sich dann die Köpfe ein. Sie greift damit zurück auf eine Begründung, die sie schon einmal ergriffen hat, und die sich bewährt hatte. Wenn man geschlagen wird, muss das Jugendamt tätig werden. Das führt sie, da sie den vermeintlichen Kriterienkatalog von Sozialpädagogen offensichtlich kennengelernt hat - klar-sichtig wie bereits zuvor - ins Feld. Dieses Argument muss und wird auch dieses Mal

wieder ziehen. Aber es erscheint in veränderter Form:

Nicht Mona wird geschlagen, sondern *wir schlagen uns dann die Köpfe ein*. Dies ist jetzt eine erneute Bestätigung unserer früheren Vermutung: Dass Mona nicht als passives Opfer geschlagen worden ist, was ihre undramatische Einlassung zum Thema "Schlagen" bereits ausdrückte, und dass das in Zeile 64 bereits erwähnte *sie hat mich auch geschlagen und all so was* hier möglicherweise näher expliziert wird. Es findet keine einseitiges Schlagen statt, sondern ein Wechselseitiges, Mona ist darin nicht passiv sondern aktiv verwickelt.

Interessant ist die Formulierung *wir schlagen uns die Köpfe ein*. Was hätte sie statt dessen sagen können:

- Meine Mutter und ich kloppen uns.
- Wir schlagen uns gegenseitig.

In welchem Zusammenhang wird davon geredet, sich die Köpfe einzuschlagen?

- Den Kopf kann man sich aufschlagen, wenn man hinfällt.
- Eine Person sagt beschwichtigend zu zwei Kampfhähnen: "Nun schlagt euch mal nicht gleich die Köpfe ein."
- Hört auf damit! Wollt ihr euch etwa die Köpfe einschlagen?
- Dann haben die sich vielleicht die Köpfe eingeschlagen...

Gemeinsam ist diesen Aussagen, dass "die Köpfe einschlagen" etwas Besonderes markiert: Es signalisiert eine besondere Härte des Kampfes. Der Kopf ist ein herausgehobenes Teil des menschlichen Körpers. Er ist Sitz des Denkens und des Willens, dass der Mensch den Kopf aufrecht tragen kann, unterscheidet ihn vom Tier. Der Kopf ist oben, er thront auf dem Körper. Wenn der Kopf verletzt ist, sind durch mögliche Schädigungen des ihm innewohnenden Gehirns, auch andere Körperfunktionen betroffen. Ohne Kopf ist der Mensch kein Mensch mehr, ohne Beine, ohne Arm, ohne Magen oder eigenes Herz bleibt er es. Der Kopf ist die zentrale Schaltstelle, und ihn zu verletzen heißt: Das Wesentliche zu verletzen. *Den Kopf einschlagen* ist also mehr als schlagen, es ist die Vernichtung der Person und der Persönlichkeit.

Dieser Ausdruck ist von Mona drastisch gesetzt, und er hat jetzt endlich jene Dramatik die dem *dann hat sie mich auch geschlagen* noch fehlte.

Und er verfehlt seine Dramatik nicht: Das Gegenüber, also "das Jugendamt", lässt ab von dem Vorschlag abzuwarten, jetzt ist die Dringlichkeit gegeben, die vorher fehlte, und dadurch Handlung geboten.

Es gibt einen *weiteren Besuch beim Jugendamt* (Zeile 72). Genauer gesagt: *weiteren Besuch beim Jugendamt gehabt*. Die Kombination von Besuch und gehabt ist erklärungsbedürftig.

Einen Besuch *macht* man oder *bekommt* man, *hat* man dann also. Einen Termin *hat* man.

Einen *weiteren Besuch vom Jugendamt gehabt* wäre stimmig zu sagen gewesen, oder:

einen weiteren *Termin beim* Jugendamt gehabt oder einen weiteren Besuch *beim* Jugendamt *gemacht*. Die von Mona gewählte Zusammensetzung ist jedenfalls nicht möglich.

Der Ausdruck "Besuch" im Zusammenhang mit einem Behördengang, also einem Amtsgeschäft, ist ungewöhnlich. Der Kontakt zu einem Amt bedeutet fast immer für Bürger eine formale Handlung, meistens ungeliebt, lästig, aber oft unvermeidbar. Da es unter die Rubrik fällt: Es muss halt sein, es muss erledigt werden, wäre der wohl übliche Ausdruck, eine Behörde aufzusuchen: Ich habe einen Termin beim Amt. Oder: Ich war beim Amt. Ich musste zum Amt. Ich hatte beim Amt zu tun. Aber nicht: Ich habe einen *Besuch* beim Amt *gehabt*. Etymologisch gesehen stammt das Wort "Besuch" ab von mittelhochdeutsch "besuoch", was das Recht auf einen Weideplatz bedeutet. In althochdeutsch wiederum bedeutet "besuoh" Prüfung.<sup>707</sup>

Interessanterweise wären beide Bedeutungen für Monas Aussage sinnvoll.

Aktuell sind als Bedeutungsanwendungen von "Besuch" vermerkt:

- Das Besuchen; jmd. besuchen, einen Besuch machen oder abstatten; einen Kunden, Vertreter um einen Besuch bitten; er hat seinen Besuch für Montag angekündigt; eine Schule, ein Theater, eine Versammlung, eine Stadt besuchen.
- Aufenthalt als Gast; seinen Besuch absagen; abbrechen, ausdehnen; seine vielen Besuche werden allmählich lästig; ein kurzer, langer Besuch; bei jmd. auf/zu Besuch sein; während meines Besuches bei Freunden, Verwandten.
- Anzahl derer, die etwas besuchen; der Besuch der Versammlung lässt zu wünschen übrig; starker, schwacher, mäßiger Besuch einer Versammlung.
- Jmd., der jmd. besucht, Gast, Gäste; Besuch empfangen, erwarten; wir haben heute Besuch; es kommt Besuch; wir wollen unserem Besuch die Stadt zeigen; lieber Besuch; hoher Besuch; wir haben viel Besuch.<sup>708</sup>

Dass Mona also von einem Besuch beim Jugendamt spricht, deutet wiederum daraufhin, dass ihr dies kein unbekanntes, sondern eher ein vertrautes Gegenüber ist. Es deutet auch nicht auf einen formal festgelegten Termin hin, den sie wahrnehmen muss, sondern auf ein Ereignis, dessen Initiative von ihr ausgeht. Diese Konnotation wäre dann- nachdem sie das Angebot des Amtes zum passiven Warten vehement abgelehnt hat- weiterhin stimmig: Sie ist die Handelnde und Aktive. Abgesehen davon, dass merkwürdigerweise die beiden Bedeutungen aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen sich hier tatsächlich sinnstiftend ausnehmen, ist doch Folgendes auffällig: Es geht im Jugendamt um eine Heimunterbringung, eine der gravierendsten Interventionen der Jugendhilfe. Zumeist ausgeübt in der hoheitlichen Funktion des Staates. Und Mona redet von einem "Besuch" angesichts dieses Anlasses, als ginge es um ein Kaffeekränzchen. Wie ordnet sie das Geschehen ein?

---

<sup>707</sup> Duden, Bd. 7, S. 828

<sup>708</sup> Brockhaus/Wahrig, S. 650

(Zeile 72) *..zum...zum Heime angucken oder WGs angucken.*

Das Bild des Besuches bleibt weiterhin stimmig, denn immerhin finden nun die Aktivitäten statt, die Mona sich gewünscht hat: Man besichtigt Fremdunterbringungsmöglichkeiten. Mona bekommt also tatsächlich die Möglichkeiten einer Sightseeing-Tour durch unterschiedliche Einrichtungen geboten, was eine bemerkenswerte Praxis des dortigen Jugendamtes bedeutet. Es ist normalerweise nicht üblich, Jugendliche durch die Gegend zu chauffieren und Einrichtungen "vorzuführen". Dies wird normalerweise in einem Gespräch geklärt bzw. wird vielleicht auch im Jugendamt überlegt, welche Einrichtung am Besten zum Jugendlichen passt oder in welche Einrichtung der Jugendliche sich am Besten einleben könnte. Ein Umherfahren im Sinne eines "Was hätten's denn gerne?" ist außergewöhnlich. Dieses Vorgehen kann nur dadurch motiviert sein, dass entweder Monas Auftreten derart selbstbewusst war, die selbst auch auf so einer Vorgehensweise bestanden hat, dass die Jugendamtsmitarbeiter sich keinen anderen Rat wussten, oder dass ein wirklich sehr wohlmeinender Mitarbeiter optimal auf Mona (Zeile 73) *...und dann sind wir nach Y. gefahren, haben da zwei WGs angeguckt, die mir aber überhaupt nicht gefallen haben....* Diese Sequenz bestätigt die zuvor getroffenen Äußerungen, dass Mona nun aus einer Palette von Angeboten selbständig die Auswahl treffen darf. Und sie tut dies sehr dezidiert: Es hat ihr *überhaupt* nicht gefallen. Sie sagt nicht nur: "Das hat mir nicht gefallen", sondern klar und präzise *überhaupt nicht*, was bedeutet, dass diese Angebote keinesfalls in Frage kommen werden. Sie verneint hier ebenso scharf, deutlich und auch wirksam (!) wie sie es bereits in Zeile 70 tat, als das Amt Passivität avisierte.

(Zeile 74-77) *...und dann sind wir einen anderen Tag nach Y. gefahren, das war ein altes Franziskanerkloster, ziemlich groß, ziemlich gemütliche und mit ziemlich vielem Zeugs drin, und da hab ich sofort gesagt, ja, da will ich hin, da gefällt's mir.*

Wirksam- wie vorher angemerkt- insofern, als es wirklich einen neuen Termin zur Fortsetzung der Besichtigungstour gibt. Diesmal in eine andere Stadt, man kommt also herum. In dieser Stadt ist das Heim in einem Franziskanerkloster untergebracht. Von einem Heim wird allerdings explizit nicht gesprochen, aber auch nicht länger von WGs. *Wir sind nach Y. gefahren, das war ein altes Franziskanerkloster.* Möglich ist bei dieser Wortwahl Monas, dass der Ort Y. ausschließlich aus dem alten Franziskanerkloster besteht, und der Ort so dessen Namen trägt. Oder dass sie sagen will: *Da war ein altes Franziskanerkloster;* oder: *Das Heim da war ein altes Franziskanerkloster.* Das muss hier zunächst offen bleiben, ist aber an dieser Stelle auch nicht von Bedeutung. Jedenfalls ist dieses alte Franziskanerkloster *ziemlich groß, ziemlich gemütliche und mit ziemlich vielem Zeugs drin.* Jetzt zählt sie also auf, was ihr sofort aufgefallen ist, und dann auch als Entscheidungskriterium genutzt werden wird. Der dreifache Gebrauch des Wortes *ziemlich* ist auffällig, markant eingesetzt und wirkt dadurch be-

kräftigend.

"Ziemlich" bedeutet als Adjektiv genutzt:

von großem, aber nicht übermäßig großem Ausmaß; als Synonyme werden genannt: ansehnlich, beachtlich, beträchtlich, erheblich, ganz schön; als Adverb eingesetzt bedeutet es: sehr, aber nicht übermäßig; als Synonyme werden genannt: einigermaßen, ganz, recht.<sup>709</sup>

In beiden Wortarten deutet *ziemlich* also etwas an, das eine Anerkennung ausdrückt. So ist es in Monas Gebrauch auch zu verstehen: Das Kloster ist also angemessen groß, ganz schön gemütlich, mit beträchtlichem Zeugs drin. Sie sagt *gemütliche*, hängt also ein e an, wonach eigentlich ein Substantiv folgen müsste: Zimmer z.B. oder Einrichtung. Dieses fehlende Substantiv kann ihrem schnellen Sprechen geschuldet sein, ist aber hier auch unerheblich.

Was bedeutet mit *ziemlich vielem Zeugs drin*?

Zeug(s) kann nun unterschiedliche Bedeutungen haben:

Es kann Kram, Krimskrams, Plunder sein; es kann Bekleidung sein; es kann auch im Sinne von Blödsinn (dummes Zeug) oder Talent (sie hat das Zeug dazu) verwandt werden. Die beiden letzten Varianten machen hier keinen Sinn, und die Variante der Kleidung wohl auch nicht. Bleibt also Zeug(s) im Sinne von Plunder, Krimskrams. Da es sich um ein altes Kloster handelt und Mona mit dem Gebrauch des Wortes *ziemlich* eine Wertschätzung ausdrückt, wird es sich bei dem Plunder nicht um Restmüll handeln, sondern zu vermuten ist eher das Vorhandensein von Antiquitäten, alten Gegenständen, möglicherweise aus der Gründungszeit des Klosters.

(Zeile 76/77) *...und da hab ich sofort gesagt, ja, da will ich hin, da gefällt's mir...* Wie sagt doch der Volksmund so schön: Gewogen, und für gut befunden; die aufgezählten Kriterien sind ausschlaggebend für die Entscheidung, diesen Ort als zukünftigen Aufenthaltsort zu wählen. Er ist angemessen groß und angemessen ausgestattet. Für Mona. Das Selbstbewusstsein, dass aus diesen Bemerkungen spricht, ist groß. Mona ist herumgefahren, man hat sich Lokalitäten angesehen, nunmehr wählt Mona (nicht ihre Mutter, nicht das Jugendamt) diesen Ort aus, weil er ihrer würdig ist. Die Situation wird äußerst präzise und sprachlich prägnant dargestellt.

(Zeile 77-79) *...und sofort dann auch Freunde gefunden da gleich am ersten Tag oder nicht richtig Freunde gefunden, aber Kontakt gefunden...*

Nachdem das Ambiente nun stimmt, kann auch dem Rest nicht mehr viel entgegenstehen, gleich am ersten Tag werden Freunde gefunden. Mona ist so ins Fahrwasser ihrer positiven Schilderungen gekommen, dass es gleich positiv weitergeht: Der Ort ist nicht nur schön, sondern es finden sich auch sofort Freunde, er ist also perfekt. Dann jedoch besinnt sie sich: *Oder nicht richtig Freunde gefunden, aber Kontakt gefunden.*

Hier nimmt sie also ihren ersten Überschwang deutlich zurück. Dies mag dem kriti-

---

<sup>709</sup> Duden 7, S. 1067

schen Blick der Sozialpädagogin geschuldet sein, dies mag ihrem eigenen Anspruch auf einen sozialpädagogischen Blick und Diagnosefähigkeit geschuldet sein: Sie schwächt jedenfalls das Wort *Freunde* deutlich ab und korrigiert es in *Kontakt*, rückt es damit zurecht und eindeutig in realistischere Gefilde. Hier zeigt sich wieder einmal ihre wache und prägnante Wahrnehmung, die Motivierung ihrer Korrektur ist hier unerheblich, Fakt ist, dass sie wieder zu ihrer kompetenten Realitätszugewandtheit zurückkehrt, die sie vorher im Begriff war zu Gunsten ihrer Begeisterung zu verlieren.

(Zeile 97-81)...*tja, das war irgendwann im Februar 2000, ja 2000, genau.... ja.... 2000... und dann am 10.03. bin ich dann da ins Heim gekommen.*

Wir erfahren in dieser Sequenz jetzt also, dass es sich wirklich um ein Heim handelt, dieser Ausdruck fiel ja oben im Zusammenhang mit dem Franziskanerkloster nicht. Hier ist wieder ihr absolutes Bemühen um Genauigkeit und Präzision auffällig, sie vergewissert sich drei Mal, dass es das Jahr 2000 war, wie bereits ganz am Anfang des Interviews. Sie zeigt also wirkliches Bemühen um Kooperation, ist gutwillig und zugewandt und nimmt ihre Erzählungen ernst. Den Tag ihres tatsächlichen Eintritts in das Heim weiß sie ganz genau, da muss sie nicht überlegen und korrigieren. Ein Datum behält man dann so genau, wenn es eine herausgehobene Bedeutung für Denjenigen hat, der es benennt. Ihr Eintritt in das Heim hatte also auf jeden Fall für sie eine große Bedeutung. Diese präzise ausgesprochene Erinnerung kontrastiert zu ihrem Erzählstil vorher: Hier stellte sie die Vorgeschichte zur Findung eines Platzes eher wie einen unerheblichen Vorgang dar. Wie bereits herausgearbeitet steht im Gegenteil die Heimunterbringung als "brute fact" im Gegensatz zu ihrer verharmlosenden Schilderung, ausgedrückt durch Begriffe wie: *bisschen runddiskutiert, Möglichkeiten, Besuch, ziemlich...*

Hier gibt es jetzt die nackte Tatsache mit präziser Benennung der zeitlichen und örtlichen Angaben: *Am 10.03. bin ich dann da ins Heim gekommen.* Das ist sozusagen der Klartext. Das ist jetzt die faktische Konkretisierung und gleichzeitige Konsequenz des: (Zeile 15-16) *das ganze mit den Problemen und dem nicht mehr ganz Klarkommen fing an als ich 13, 14 war.* Hier wird dazu deutlich ein erster Meilenstein markiert.

(Zeile 81-84)...*und die Zeit davor, die ging eigentlich mit meiner Mutter, ich war zwar immer noch nicht so viel zu Hause, aber wenn ich dann zu Hause war, dann haben wir uns wenigstens nicht sofort angeschrien und gestritten.... und... aber, halt auch nur weil wir, weil wir wussten bald is es nich mehr.*

Mona berichtet hier über die Zeit zwischen ihrer Entscheidung ins Heim zu gehen, also vom Februar bis zum Heimeintritt am 10. März 2000. Diese Zeit verläuft anscheinend, verglichen mit der Zeit vorher, harmonischer. Es wird nicht sofort geschrien und gestritten, vom Schlagen ist keine Rede mehr. Sehr nüchtern analysiert Mona auch den Grund dafür: Beide wissen, *bald is es nich mehr.* Was ist *es*? Das Verhältnis, das Zusammensein, die Streitsache, mit uns Beiden? Ist *es* das Gemeinsame? Zumindest

steht diese Formulierung für einen Abschied.

"Bald is es nich mehr" kann ich sagen, wenn ich etwas aufgebe, an das ich mich gewöhnt hatte:

- Ich bin im Urlaub, das Meer ist schön, ich sitze am Strand; bald ist es nicht mehr, ich muss wieder nach Hause.
- Man trifft sich täglich nach der Arbeit auf ein Bier. Bald ist es nicht mehr, denn Bernd wird in Rente gehen.
- Man arbeitet drei Jahre täglich in der Bibliothek. Bald ist es nicht mehr, denn die Dissertation ist fertig.

Gemeinsam ist diesen Situationen, dass es eine Gewohnheit gab, die aufgegeben wird oder werden muss. Gemeinsam ist diesen Situationen auch, dass es angenehme Gewohnheiten waren. Selbst wenn wie in der dritten Situation eine Arbeit und somit eine Verpflichtung dahinter steht: Es schwingt ein Bedauern und auch eine Wehmut mit. In negativen Situationen wirkt die Äußerung deplaziert und fremd:

- Mein Bein schmerzt seit Wochen fürchterlich; bald ist es nicht mehr.
- Mein Mann schlägt mich täglich; jetzt kommt er in den Knast, so ist es bald nicht mehr.

In diesen Zusammenhänge macht die Äußerung keinen Sinn und würde auch nicht angewendet werden, man würde wahrscheinlich das "es" präzisieren und noch wahrscheinlicher ein "hoffentlich" vorweg setzen, als Wunschformel, das Unangenehme zu überwinden.

Demnach schwingt in *bald is es nich mehr* ein Verlustgefühl mit, eine Wehmut, und zwar über den kommenden Verlust etwas einstmals Schönen.

So äußert Mona mit diesem Satz, dass die Zeit mit ihrer Mutter nicht nur schlecht war, dass es etwas gab oder gibt, das sie verbindet, ein Gemeinschaftsempfinden mindestens. Dies korreliert deutlich mit der Erziehungsfähigkeit, die sie ihrer Mutter in den Zeilen 24, 55, 57 und 66 zuspricht, es korreliert auch mit dem Wunschbild von der temperamentvollen, dominanten Mutter (Zeile 24/25).

Sie ist ihrer Mutter also durchaus nicht mehr nur negativ gegenüber eingestellt, sie erinnert sich an gute Zeiten, sie gesteht ihrer Mutter etwas zu. Hier wird kein Bruch beschrieben, sondern eine Gemeinsamkeit erzählt, die ihr im Augenblick kurz vor der offiziellen Trennung auch deutlich wird.

Sie macht auch folgerichtig in der Erzählung eine Pause und hängt selbst diesem letzten Satz nach, so dass die Interviewerin mit "Mmh" erneut stimulieren muss.

(Zeile 86/89) *...und letzte Zeit noch so'nen bisschen genießen, und nich allzu schlimm machen ja...*

In dieser Sequenz bestätigt sich die zuvor getroffene Vermutung: Mona will die letzte Zeit mit ihrer Mutter sogar noch *genießen* und *nich allzu schlimm machen*. Die letzte Formulierung lässt sprachtheoretisch zwei Möglichkeiten der Deutung zu:



- Die letzte Zeit soll nicht allzu schlimm gemacht werden, d.h. sie soll nicht von Streitigkeiten überlagert werden, sondern eben genossen werden.
- Die letzte Zeit soll genossen werden und der Abschied soll nicht allzu schlimm gemacht werden. Diese Variante kann ihrerseits noch zweifach ausgedeutet werden:
  - a) Den Abschied nicht allzu schlimm machen im Hinblick auf Trennungsschmerz und zukünftiges Heimweh, oder:
  - b) Den Abschied nicht allzu schlimm machen im Hinblick auf gegenseitigen Zorn, Vorwürfe, etc.

Beide Möglichkeiten würden passen zum vorhergehenden *die letzte Zeit noch so'nen bisschen genießen*, denn beide Möglichkeiten würden den Genuss beeinträchtigen.

Gemeinsam haben die beiden Varianten, dass der Abschied nicht überlagert werden soll von eskalierenden Emotionen, weder von positiv aufgeladenen noch von negativ-destruktiv aufgeladenen.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass die zweite Variante (unerheblich ob Möglichkeit a) oder b) sich im Hinblick auf einen Bedeutungsvergleich mit der vorangegangenen Sequenz kohärenter verhält: Die dort angeklungene Wehmut über die anberaumte Trennung findet in der vorliegenden Sequenz ihre Fortführung. Die noch verbleibende Zeit soll genossen werden, und der Abschied soll nicht allzu schlimm gemacht werden, er soll nicht von großen Emotionen überschwappt werden.

(Zeile 87-89) *...und dann kam halt eine Betreuerin mit'ner Jugendlichen vorbei bei uns, zu Hause, mich abgeholt, Sachen abgeholt, meine Mutter ist dann auch noch mitgekommen, das war wir wohnten in V., oder sie wohnt in V...*

Nun nimmt die Sache ihren Verlauf, Mona wird von zu Hause abgeholt. Die in den letzten Tagen vor dem Aufbruch angestrebte Harmonie wirkt noch nach: Mona spricht kurz aufeinanderfolgend und damit verstärkend von *bei uns* und erklärt dieses *bei uns* quasi noch: *zu Hause*.

*Bei uns zu Hause* drückt eindeutig das Gemeinschaftsgefühl mit ihrer Mutter aus, das auch in vorigen Sequenzen schon angeklungen war. Aus dieser Sequenz spricht ein Wir-Gefühl, eine Intimität, eine Vertrautheit.

- Bei uns zu Hause wurde immer um 18.00 gegessen.
- Bei uns zu Hause kommen solche Dinge nicht vor.
- Bei uns zu Hause sorgt meine Mutter für Ordnung.
- Bei uns zu Hause stehen immer Blumen auf dem Tisch.

Die Gemeinsamkeit dieser Beispiele liegt darin, dass der Ausdruck "bei uns zu Hause" einen Rahmen darstellt, innerhalb dessen es Gewohnheiten oder Regeln gibt. Es wird ein Ort bezeichnet, der seine eigene Dynamik und Gesetzmäßigkeit hat. Er wird gegen andere Orte abgrenzt. Alle Mitglieder des bezeichneten Ortes wissen, wie die Regeln an diesem Ort funktionieren. Genau dieser Umstand schafft die sichernde Rahmung ebenso wie er identitätsstiftend wirkt. Die Rahmung kann bestehen aus schönen Ge-

wohnheiten, die benannt werden, auf die man vielleicht stolz sein kann (Blumen auf dem Tisch), sie kann bestehen aus nüchternen, eher neutralen Absprachen (Essen um 18.00).

"Bei uns zu Hause" würde jedoch nicht formuliert werden bei ausdrücklich negativen Gewohnheiten oder Regeln:

- Bei uns zu Hause werden die Kinder geschlagen.
- Bei uns zu Hause kommt jeden Tag die Polizei vorbei.
- Bei uns zu Hause hat mein Vater jeden Tag die Möbel demoliert.

Die doppelte Heraushebung wirkt in diesen Beispielen - ausgenommen sie würden in einem Setting gesprochen, in dem es um das Toppen von negativen Erfahrungen geht - eher fremd.

Man würde eine einfache Notierung gebrauchen, wie:

- Bei uns kommt jeden Tag die Polizei.
- Bei uns gibt's jeden Tag Dresche.
- Bei uns rückt mein Vater jeden Tag die Möbel gerade,

um damit auch eine gewisse Distanzierung zu diesen Negativ-Gesetzmäßigkeiten zum Ausdruck zu bringen. "Bei uns zu Hause" bin ich wirklich zu Hause, uneingeschränktes Mitglied der Gemeinschaft.

Im Augenblick des Abschieds von eben jenem Ort formuliert Mona dies klar.

Die Mutter fährt dann auch noch mit ins Heim, von einem "Gut-dass-die-wegkommt-Gedanken" ist also nicht viel zu merken, die letzten Tage müssen wohl wirklich harmonisch verlaufen sein.

(Zeile 89) ...*das war wir wohnten in V., oder sie wohnt in V...*

Mona liefert nun auch die geografischen Daten zu jenem "zu Hause", wobei sie den Satz zunächst beginnt mit *das war*, woran ohne Schwierigkeiten anzuschließen wäre: in V. Sie unterbricht diese Konstruktion jedoch und fügt ein: *wir wohnten*. Damit bleibt sie im Duktus des Vorangegangenen: Sie expliziert noch einmal die Gemeinsamkeit, das Wir-Gefühl. *Das war in V.* schien ihr als Ausdrucksform möglicherweise zu lapidar.

Im jetzt sich anschließenden ...*oder sie wohnt in V...* vollzieht sie allerdings - fast abrupt nach dem vorher Gesagten- die Trennung zwischen sich und der Mutter. Zudem verändert sie auch die grammatikalische Zeit: *wir wohnten in V.* drückt die gemeinsame, aber vergangene Wohnform aus, *oder sie wohnt in V.*, gesprochen im Präsens, eine noch aktuelle Tatsache. So kann die jetzt vorgenommene Aufteilung Monas in *wir* und *sie* zunächst sehr klar formal gesehen dem Umstand geschuldet sein, dass Mona früher eben auch in V. wohnte, heute jedoch nicht mehr, die Mutter aber immer noch.

Der Wechsel innerhalb der grammatikalischen Zeiten markiert diese Lesart eindeutig.

(Zeile 91) ...*Und das sind 13 km bei V., 13 km... und ja... dann da gewesen.*

Jetzt erklärt sich, warum Mona überhaupt die geografische Verortung ihres "zu Hau-

ses" vorgenommen hat: Sie will erklären, wie sich beide Bezugspunkte, also altes "zu Hause" und neuer Aufenthaltsort, in räumlicher Distanz zueinander verhalten. Hierbei bemüht sie sich wieder, wie wir es jetzt schon von ihr kennen, um Genauigkeit, sie überlegt wieder penibel, ob 13 km die korrekte Angabe der Distanz ist.

(Zeile 91-93) *...dann da gewesen, bisschen eingeleitet, was es für Regeln gibt, was man unbedingt machen muss, was man nicht machen darf und was man machen kann...*

Angekommen im Heim: *bisschen eingeleitet*.

Nun werden wir also wieder auf das Level des "bisschen" geführt. Das erinnert natürlich an das "bisschen runddiskutiert" im Jugendamt. Angekommen im sozialpädagogischen Sektor verwendet Mona wieder die Diminutivform "bisschen". Weil sie es nicht Ernst nehmen kann, weil sie es für sich abschwächen und verharmlosen will, weil es ihr vertraut ist, und sie dieses Vertrautsein auch wieder zum Ausdruck bringen will?

Anzunehmen ist, dass ein neu angekommener Heimzögling einem bestimmten Ritual unterzogen wird. Dass auch dieses Heim Rituale hat, wurde bereits an der Tatsache deutlich, dass eine Betreuerin zusammen mit einer Jugendlichen Mona von zu Hause abgeholt hat. Es gibt also ritualisierte Handlungen. Diese werden, im Heim angekommen, weiter fortgeführt worden sein.

Für Mona aber - verkleinert definiert - ein "bisschen" eben.

Das nun folgende Wort "eingeleitet" ist auffällig. "Einleiten" bedeutet: beginnen, vorbereiten, in Gang bringen<sup>710</sup>.

- Eine Geburt wird eingeleitet.
- Eine Erzählung wird eingeleitet.
- Abwasser wird in einen Fluss geleitet.
- Die Verfolgung des Täters wird eingeleitet.
- Die Untersuchung wird eingeleitet.

Diesen Beispielen ist zunächst gemeinsam, dass das im Zusammenhang mit dem Verb "einleiten" eingesetzte Substantiv bzw. Subjekt immer sächlich ist. Zumindest in den Passivkonstruktionen der obigen Sätze. Eine Passivkonstruktion liegt aber auch in Monas Aussage vor: *bisschen eingeleitet* kann in dem von ihr geschilderten Sinnzusammenhang eigentlich nur heißen: *eingeleitet worden*, oder könnte auch Mona die Aktive sein? Angenommen, sie hat das "worden" gar nicht verschluckt, sondern will sagen: sie *hat* eingeleitet.

Überlegen wir uns Kontexte, in denen ein Subjekt, und zwar eine Person, einleitet.

- Der Arzt leitet die Geburt ein.
- Der Dichter leitet die Erzählung ein.
- Der Feuerwehrmann leitet die Evakuierung ein.

Hier könnte als Gemeinsamkeit benannt werden, dass es sich jeweils um eine bedeut-

same Handlung handelt, die nicht im alltäglichen Bereich angesiedelt sind.

"Meine Oma leitete die Erzählung mit den Worten ein..."

Dies wäre Schriftdeutsch und keine umgangssprachliche Redewendung, in dieser Form nicht in der alltäglichen, gesprochenen Sprache zu finden. Hier würde man sagen: "Meine Oma begann die Erzählung mit den Worten"; oder: "... fing an zu erzählen mit..." oder Ähnliches.

Ob Mona einen Aktiv- oder Passivgebrauch vollzieht, kann hier nicht eindeutig festgestellt werden. Fest steht aber, dass der Begriff "eingeleitet" in diesem Zusammenhang ungewöhnlich ist, unabhängig von der Aktiv- oder Passivkonstruktion. Er ist in beiden Konstruktionen im hier gegebenen Kontext auffällig. Was wäre in dieser Situation nicht auffällig? Ein Mädchen kommt ins Heim, kommt also dort an.

- Bisschen begrüßt (worden), empfangen (worden), eingeführt (worden), vorgestellt (worden), bekannt gemacht (worden), herumgeführt (worden). Dies wären Möglichkeiten im passiven Sprachgebrauch.
- Bisschen begrüßt, Hallo gesagt, vorgestellt, bekannt gemacht, herumgegangen, umgesehen und eingeführt, wären Möglichkeiten, in denen der Ankommende selbst das handelnde Subjekt wäre.

Eine Ähnlichkeit mit "eingeleitet" liegt noch in "eingeführt" vor, dessen Gebrauch sowohl in der Aktiv- als auch in der Passivkonstruktion sinnvoll wäre. Nun aber zurück zu "eingeleitet": Da wir an dieser Stelle nicht entscheiden können, ob Mona eine Aktiv- oder Passivkonstruktion bildet, müssen wir den Gebrauch des Verbs in beiden Fällen erklären:

Sollte dieser Satzteil ein Passivsatz sein, ist das Verb *eingeleitet* insofern ungewöhnlich, als man keine Person einleiten könnte. Man könnte sie "anleiten" oder "einführen", eingeleitet aber werden Dinge oder Ereignisse.

Sollte es sich um eine Aktivkonstruktion handeln, wäre die Besonderheit, dass jemand, der einleitet, von herausgehobener Bedeutung ist.

Unter dem Aspekt dieser beiden Möglichkeiten müssen wir die folgende Sequenz betrachten.

(Zeile 92-94) *...was es für Regeln gibt, was man unbedingt machen muss, was man nicht machen darf und was man machen kann, welche Angebote es gibt...*

Jetzt können wir versuchen, "eingeleitet" zuzuordnen: Wenn wir annehmen, dass es passiv gemeint ist, können wir sagen, dass Mona sich selbst in diesem Moment "verschüchlicht", denn wie dargelegt, können Menschen/Personen nicht eingeleitet werden, sondern nur Ereignisse und Dinge.

Man könnte sich fragen, warum sie nicht "angeleitet" sagt. Dies kann aus dem bis jetzt bekannten Kontext eigentlich nur so beantwortet werden, dass ihr der Zustand der Anleitung widerstreben würde. Das Bild, das wir bisher von ihr entwerfen können, zeich-

---

<sup>710</sup> vgl. Duden, Herkunftswörterbuch, Mannheim 1989, S. 415

net sie als selbstbewusst, prägnant und präzise und von einer kohärenten Klarheit geprägt aus. Dies geht bis zu diagnostischen Fähigkeiten. Sie befindet sich mitten in der Pubertät, also einer Ablösungsphase, und möchte sich nicht reinreden lassen. Zumindest nicht von der Mutter, der Familie und auch nicht "vom Jugendamt". Allenfalls Gleichaltrige oder selbst gewählte Vorbilder, wie die Eingangs erwähnte Achtzehnjährige, könnten beanspruchen, für Mona Geltungscharakter zu besitzen. Monas Einstellung zu Sozialpädagogen ist noch nicht eindeutig zu definieren: Sie beherrscht deren Jargon und kennt einige ihrer Kriterien, sie rückt sich verbal in eine vertraute, manchmal fast kollegial anmutende Nähe, übernimmt ihren Stil, setzt sich gleich.

Die andere Facette könnte man als ein "Nicht-Ernst-nehmen" beschreiben. Sie "diskutiert ein bisschen rum" und oktroyiert ihnen (fast) schon die Vorgehensweise in ihrem Fall auf.

Sie sieht sie aber auch als potentielle Spender von Möglichkeiten. In jedem Falle geht ihre Einstellung zu ihnen jedoch nicht so weit, dass sie sich von ihnen "anleiten" ließe, denn dieses Wort kommt ihr nicht über die Lippen, obwohl es in den Kontext sinnvoller einzubringen wäre.

Vielmehr nimmt sie gegenüber dieser Deutungsvariante lieber in Kauf mit ihrem Eintritt in das Heim sozusagen als Ding, als Fall, als Akte, als "zu Bearbeitendes" zu erscheinen. Dieses könnte eine Motivation für die Wahl des Wortes "eingeleitet" sein. Eine Zweite könnte sein, dass sie die Situation auch genauso explizieren will, und die Wahl des Ausdrucks in hohem Maße authentisch ist. Diese Überlegungen sollen mit in die Interpretation der nächsten Sequenz genommen werden.

Mona wird also nun erklärt, welche Regeln es im Heim gibt, wie bereits erwähnt ein als üblich und zu erwartendes Ritual zu bezeichnender Vorgang.

(Zeile 92-93) ...*was man unbedingt machen muss, was man nicht machen darf und was man machen kann...*

Mona stellt auch hier wieder eine klar gegliederte Steigerung der potentiellen Möglichkeiten vor:

Sie beginnt mit der schlechtesten Variante, dem was man unbedingt machen *muss*. Das "unbedingt" ist noch unterstrichen, also betont gesprochen. Die etwas schwächere Variante ist das, was man nicht machen *darf*, wobei das "darf" betont ist. Zum Schluss folgt die eigentlich positive Variante dessen, was man machen *kann*. Sehr präzise staffelt sie hier die Modalverben müssen, dürfen und können in sinnvoller Steigerungsform, beginnend mit dem absoluten Gebot über ein abgeschwächtes Verbot hin zur Möglichkeit. Auffällig ist, dass in den beiden ersten Aufzählungen eine Betonung vorliegt, sie betont einmal das "unbedingt", dann das "darf", in der eigentlich positiv zu bewertenden Variante des "Könnens" aber keine Betonung vorkommt, sondern statt dessen ein Gestammel: *was was* gefolgt von einem Seufzer am Ende der Ausführung.

Offensichtlich wiegen also für sie selbst die Verbote, Regeln und Einschränkungen

massiver als die ihnen entgegenzuhaltenden Möglichkeiten, die nur mit einem Seufzer bedacht werden können.

(Zeile 93) *...welche Angebote es gibt...*

Jetzt wird also die Möglichkeit des "Könnens" weiter expliziert und zwar in sozialpädagogischem Duktus: die Angebote. Möglicherweise ist diese Explikation motiviert dadurch, dass genau dies auch der Begriff ist, der in der beschriebenen Situation fiel: Die Betreuerin erklärt die Angebote, die die Einrichtung für ihr Klientel bereitstellt.

Oder Mona bedient sich von sich aus wieder sozialpädagogischer Terminologie, um ein weiteres Mal ihr Insidertum auszudrücken.

(Zeile 94-95) *...was eigentlich nicht sehr viel war, es war Fußball, Zirkus, das hat mich alles nicht so interessiert...*

Nun erklärt sich der Seufzer hinter den Möglichkeiten des "was man machen kann": Es war eigentlich nicht sehr viel. Damit hat sie jetzt den verbalen Spannungsbogen sinnvoll geschlossen. Es gibt in diesem Heim absolute Gebote, es gibt Verbote und es gibt wenige Möglichkeiten. Dies kontrastiert natürlich in krasser Weise mit den Vorstellungen, die Mona sich vorher von ihrem Unterfangen gemacht hat. Nach "ein bisschen runddiskutieren" im Jugendumt und einer fast launigen Sightseeing-Tour durch verschiedene Unterbringungsmöglichkeiten mit anschließender Wahl des stimmigsten Ambientes, kommt dieses Begrüßungsritual einem Schubs ins eiskalte Wasser gleich. Die Möglichkeiten bestehen also aus *Fußball und Zirkus, das hat mich alles nicht so interessiert*. Es ist anzunehmen, dass es mehr als diese zwei Angebote gibt, erstens, weil alles andere realitätsfremd wäre, und zweitens weil sie sagt: *Alles*. Gäbe es nur diese zwei Angebote, hätte sie formuliert "Beides". Für die Anzahl zwei würde man nicht die Umschreibung "alles" wählen, dazu ist es zu wenig, und gerade für die Anzahl zwei existiert die Vokabel "Beides", was für die darüber liegenden Zahlen nicht mehr der Fall ist. So kann auch nur die Zwei ein Paar sein, und alles darüber liegende vielleicht ein paar, aber eben nicht mit einem nur der Zwei zuzuordnenden Synonym umschrieben werden.

Mona benennt also aus mehreren zur Verfügung stehenden Angeboten als Beispiele "Fußball und Zirkus". Diese Auswahl soll dem Zuhörer deutlich machen, warum sie das alles nicht mehr interessiert, also eine Plausibilisierung ihrer Reaktion auf das vorgefundene Angebot darstellen. Ihre Auswahl ist insofern geeignet, diesem Plausibilisierungsanspruch zu genügen, als nachvollzogen werden kann, dass ein Mädchen nicht Fußball spielt (wovon es natürlich Ausnahmen gibt, die aber eben nicht die Regel sind), und dass "Zirkus" für ein 13-jähriges Mädchen mit sexuellen sowie Drogenenerfahrungen, wie Mona es zu jedem Zeitpunkt ist, ein kindisch anmutendes Programm darstellt.

(Zeile 95-96) *...da war ich ziemlich passiv in der Zeit und zu nichts Lust und am Besten nur rumgammeln und rauchen ...saufen und trinken... (das Richtige?)...*

Für ihre jetzt beschriebene Reaktion hatte Mona vorher den Boden bereitet: Gebote, Verbote, keine Möglichkeiten - was also soll man tun, was bleibt einem übrig zu tun? Mona *war ziemlich passiv in der Zeit*. Angemessen also. Sie nimmt hier wieder den Ausdruck "ziemlich" auf, den sie in der zuvor anerkennenden positiven Schilderung in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild des Heims dreimal eingesetzt hatte: im Sinne von "angemessen". Nun hören wir hier das "ziemlich" wieder und zwar exakt in der selben Bedeutung. Nach der erlittenen Enttäuschung durch nicht eingelöste Hoffnungen ist ihr Passiv-Werden eine für sie angemessene Reaktion.

Allerdings verlässt Mona hier ihren Erzählstrang, denn eigentlich befinden wir uns noch im Begrüßungsritual des Heims, sie wechselt jetzt aber zu *in der Zeit*. Welche Zeit hier nun eingeführt wird, welcher Zeitraum benannt wird, bleibt offen. Meint sie den gesamten sich anschließenden Heimaufenthalt? Meint sie die sich der Aufnahme in das Heim unmittelbar anschließende Zeit oder jenen Ausschnitt ihrer Lebenszeit? Das bleibt zunächst offen. Fest steht, dass "in der Zeit" nicht das Begrüßungsritual betreffen kann, denn ihre als Reaktion auf die ihr gemachten Eröffnungen benannte Passivität braucht Zeit, um sich zu entwickeln, eine angemessene Reaktionszeit.

Diese Reaktion wird nun noch weiter ausgeführt in:

*... zu nichts Lust haben, rumgammeln und rauchen ...saufen und trinken...* Das in Klammern gesetzte ("das Richtige") war nicht deutlich zu verstehen.

Den Zustand, den Mona hier beschreibt, haben wir schon einmal zur Kenntnis genommen: vor ihrer Heimeinweisung. Dieser Zustand führte zum Ergreifen der Maßnahme "Heimerziehung". Das Verfallen in den Zustand regressiv-destruktiver Passivität als Reaktion auf Situationen, die nicht so verlaufen, wie sie es sich vorgestellt hatte. Denn nachdem ihr ihre Mutter ihren ersten Freund ausreden wollte, war sie ebenfalls in diesen Reaktionsstil verfallen. Sozialpädagogisch formuliert: geringe Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz. Oder typisches Verhalten von Pubertierenden als Auflehnung gegen die Zwänge, denen sie sich von Seiten der Erwachsenen ausgesetzt sehen? Beide Möglichkeiten können zutreffen. Sollte es sich wirklich um Auflehnung handeln, so wäre diese allerdings in ihrer passiven Variante zu verzeichnen, denn aktive Auflehnung wäre Aktion, wäre "Bambule". Die hier gezeigte Reaktion geht eher in das regressiv-destruktive Muster, in dem Aggression als Autoaggression ausgelebt wird und sich damit gegen die eigene Person richtet, was eben deren Regressionstypus ausmacht im Gegensatz zur progressiv nach vorne gerichteten Aktion. Dieses Muster ist bei Mona jetzt zum zweiten Mal aufgetreten, zu wenig, um es schon abschließend zu bescheiden. Wir werden weitersehen.

(Zeile 97-99) *...und ja dann mein Zimmer eingeräumt und mit meiner Mutter noch ein bisschen geblabbert und dass wir das doch hinkriegen würden, dass das doch gar nicht so schwer wäre...*

Mona kehrt hiermit wieder zum chronologisch korrekten Erzählstrang zurück. Damit

ist klar, dass die kurze Passage, die *in der Zeit* spielt, eine kurze Auskoppelung aus der Haupterzählung ist, wahrscheinlich als Ausblick gedacht und angedeutet. Auch hier findet sie also zu ihrem roten Faden zurück, wie sie bereits einmal demonstrierte, zeigt wieder die Organisiertheit ihrer Schilderung.

Jetzt räumt sie ihr Zimmer ein, ein nach dem Vollzug des Begrüßungsrituals zu erwartender Akt und *blabbert* noch ein bisschen mit ihrer Mutter.

"Blabbern" ist eine Wortschöpfung Monas, eine Kombination aus labern, blubbern, plappern. Ein interessantes Wortgebilde, insbesondere die Komponenten aus "blubbern" und "plappern", die beide etwas Kleinkindtypisches haben.

Zusammen mit der zuvor kurz eingeschobenen Phase, die eine Regression zum Gegenstand hatte, eine zweite Regression im Moment des Abschieds von der Mutter? Blubbern und Plappern nicht gerade Kleinkinder mit ihrer Mama, die sie brauchen und von der sie in jeder Hinsicht abhängig sind?

(Zeile 98-99) *...und das wir das doch hinkriegen würden, dass das doch alles gar nicht so schwer wäre...*

Das klingt nun wirklich nach einem sentimentalen Abschied. Interessant ist es, dass die Beiden sich gegenseitig trösten und so tun, als sei das Schicksal über sie hereingebrochen. Eine solche Szene wäre normal, wenn Mona auf Betreiben des Amtes von ihrer Mutter getrennt würde. Hier aber haben beide zusammen dem Jugendamt den Vorschlag unterbreitet. Zumindest nach dem, was Mona uns berichtet, aber nur daran können wir uns ausrichten.

Wahrscheinlicher wird dadurch aber nun eine Möglichkeit die wir bisher immer noch mitführen, betreffend Monas Verhältnis zu Sozialpädagogen: Bisher war nicht ganz sicher, wie sie zu ihnen steht. Eine Frage war, ob sie sie vielleicht nicht ganz Ernst nimmt. Diese Variante könnte sich hier insofern bestätigen, als nun sowohl Mona wie auch ihrer Mutter klar wird, dass es sich hier um den Ernstfall handelt. Mona hat den Weg bis zum hier markierten Heimeintritt in einer zumindest irritierend leichtfertigen Art beschrieben: wie einen Sonntagsausflug. Jetzt, an dieser Stelle, nach der nüchternen Regelaufzählung zur Begrüßung und dem unmittelbaren Getrenntwerden von ihrer Mutter wird ihr eins klar: Es handelt sich nicht um einen läppischen Ausflug. Dies ist in jeder Weise real.

(Zeile 99-101) *...ja... da ist sie dann auch gegangen oder gefahren, da war ich alleine in meinen Zimmer und dachte auf einmal: Huch, was ist passiert (dunkle Stimme) hoho (lacht), was hast du dir eingebrockt...*

Mit dieser Sequenz ist die zuvor genannte Deutungsmöglichkeit endgültig bestätigt. Die Mutter geht bzw. fährt, selbst in dieser Situation bleibt Mona präzise und penibel bedacht auf einen korrekten Ausdruck; Mona registriert, dass sie allein in ihrem Zimmer bleibt und *dachte auf einmal*, wie die Franzosen sagen würden: un coup de feuil - wie von einem Blitz getroffen, quasi plötzlich und zum ersten Mal: *Huch, was ist pas-*



*siert*. Mit *huch* ist lautmalerisch markiert, was in ihr vorgeht: nämlich erstauntes Erschrecken oder erschrecktes Erstaunen. Ab genau diesem Punkt der Erzählung beginnt ein interessantes Phänomen: Mona beginnt ihre Stimme zu verstellen. In diesem Fall spricht sie ganz dunkel, raunend, unheimlich, unterstreicht also lautmalerisch die Wirkung ihrer Worte: Es ist unheimlich. Dies wird zusätzlich noch verstärkt durch das in eben diesem Ton gesprochene *hohoho*. Nunmehr können wir zurückgreifen auf eine ebenfalls schon angestellte Überlegung: Den Gedanken an Regression in ein Mutter-Kleinkind-Verhältnis im Augenblick des Abschieds, hervorgerufen durch Monas Wortschöpfung "blabbern". Hier findet sich nun ein Äquivalent zu jenem Ausdruck und zu dem, was er bereits an der vorhergehenden Stelle markierte: Nachdem der Abschied vollzogen ist und Mona endgültig alleine in ihrem Zimmer sitzt, beginnt sie mit einer Stimme zu sprechen, mit der man kleinen Kindern Angst macht, wenn man ihnen z.B. ein gruseliges Märchen erzählt. Etwa in dem Sinne: "Hohoho, wer hat Angst vorm schwarzen Mann?". Allerdings lacht Mona nach dem gruseligen *hohoho*, was entweder einer Übersprungshandlung gleichkommt oder klar macht: Dies ist eine Inszenierung, die ich in der Lage bin, selbstironisch zu kommentieren.

Als nächstes folgt: *Was hast du dir eingebrockt...*

Dies ist jetzt eindeutig die Beantwortung der Frage nach der Initiative dieser ganzen Geschichte: Mona selbst hat diese Situation herbeigeführt, nicht ihre Mutter, nicht das Jugendamt. Das Steuerruder lag in Monas Händen, und die Konsequenz der von ihr eingeschlagenen Richtung liegt jetzt glasklar vor ihr, sozusagen unheimlich klar. Sie hat sich etwas eingebrockt und, wie der Volksmund so schön formuliert, muss es nun auch auslöffeln. Genau diese Tatsache hat Mona so eben realisiert.

(Zeile 101-103) *...und, ja so erst mal so zu versucht n' bisschen zu realisieren, dass ich wirklich da bin, dass ich im Heim bin und dass das jetzt erst mal bleiben wird...*

Jetzt drückt sie den Realisierungsgedanken selbst aus. Wie schwer ihr das gefallen ist, lässt sich jetzt leicht an der völlig zerstoßenen Satzstruktur ablesen: Mona, die sprachlich präzise Darstellerin, verhaspelt sich hier tüchtig: Sie bringt es kaum heraus, was sie zu sagen hat. *So erst mal so*, das ist schon leicht verhuscht, *zu versucht n' bisschen zu realisieren*, hier soll also zunächst ein erweiterter Infinitiv mit "zu" eingeleitet werden, vermutlich "zu realisieren", was jedoch noch einmal rückgängig gemacht wird, um mit dem Einbringen des "versucht" die Schwierigkeit des Vorhabens deutlich zu machen, ebenso wie die Möglichkeit des damit Scheiterns. Dann kommt das schwierige Wort "realisieren" doch hervor, muss aber verkleinert werden, weil es sonst zu mächtig (wie oben: zu unheimlich) daherkommt, also ein "bisschen realisieren", so mag es gehen. *Dass ich wirklich da bin*, das *da* wird betont gesprochen, *dass ich im Heim bin und dass das jetzt erstmal bleiben wird*.

Jetzt ist die Kröte raus.

"Es gibt zwei Katastrophen im Leben eines Menschen: Die Nichterfüllung eines Wun-

ches ist die Eine. Aber eine noch Größere ist seine Erfüllung." Diese von G.B. Shaw-angestellte treffsichere Beobachtung gilt nun auch für Mona. Und sie realisiert ebenfalls, dass der von ihr herbeigeführte Zustand auch von einer gewissen Dauer sein wird.

(Zeile 103-105) *...und habe auch ziemlich schnell Anschluss gefunden. Zu der Gruppe und... ich glaube, drei Tage, vier Tage später war ich auch schon total integriert...*

Jetzt erleben wir eine völlige Kehrtwendung. Mit diesem Satz rechnet man nicht. Er wird eingeleitet mit einem staunenswürdigen *und*. Dass passt nun überhaupt nicht. Denn was nun gesagt wird, verhält sich so konträr zum Vorhergesagten, dass die einzig richtige Überleitung ein "aber" gewesen wäre.

*... habe auch ziemlich schnell Anschluss gefunden zu der Gruppe...*

Worauf bezieht sich jetzt "auch"? Es kann sich nur auf das unmittelbar vorher Gesagte beziehen, anders macht ein "auch" keinen Sinn. Mit "auch" kann nicht ein Inhalt wieder aufgegriffen werden, der schon ein gutes Stück vorher erzählt wurde, z.B.:

"Meine Schwester hatte heute einen sehr ausgefüllten Tag. Sie war mit ihrem Freund frühstücken, danach mit meiner Mutter shoppen. Mittags traf sie sich mit Lena. Nachmittags musste sie zum Friseur und anschließend noch eine Bekannte, die zu Besuch kam, vom Bahnhof abholen. Sie kamen dann zusammen zu uns nach Hause und wir aßen gemeinsam zu Abend.

Ich war auch shoppen. Aber nachmittags."

An diesem Beispiel werden zwei Dinge deutlich: Wenn ich "auch" verwende und damit auf einen Vergleich abziele, in diesem Fall zu einer Tätigkeit, die jemand anders zuerst macht, und die ich dann ebenfalls ausübe, macht die Setzung von "auch" nur Sinn, wenn eben der Vergleich nicht in jeder Hinsicht stimmig ist, sondern mit einer Abweichung versehen wird, die ich dann auch benenne. Wenn eine völlige Übereinstimmung expliziert werden soll, geht dies nur in direkter Rede und Gegenrede: "Sie war heute morgen shoppen. Ich auch."

Wenn ich also im vorher genannten Beispiel eine völlig Übereinstimmung mit den vorstehenden Inhalten ausdrücken wollte, dann ginge dies nur, indem ich alle Tätigkeiten zusammenfasse und dann darauf Bezug nehme, etwa wie: "Ich hatte auch einen anstrengenden Tag."

Damit schließe ich dann unmittelbar an und stelle eine Gleichheit her, besser: Einen Vergleich, der mit dem Ergebnis der Gleichheit endet, was ich nicht tun kann, wenn ich mich auf einen Inhalt beziehe, der weiter vorher liegt, also sequentiell mit einigem Abstand.

Betrachten wir hier noch einmal Monas Einsatz von "auch". Im Zusammenhang mit dem ebenfalls gesetzten *und*, also *und auch*, will sie nun keinesfalls einen Gegensatz zum vorher Gesagten konstruieren, denn *und auch* ist beide Male positiv anschließend. Also kann sich "auch" nur auf das unmittelbar vorher Gesagte beziehen. Was wieder-

um bedeutet, dass sie die Tatsache der dauerhaften Heimunterbringung realisiert hat, dass sie anerkennt, die Konsequenzen ihrer Handlung zu tragen, auch wenn ihr zwischenzeitlich ganz schön mulmig dabei war. Sie wollte ins Heim, der Abschied von zu Hause war schwer, ihr wurde unheimlich ob der eigenen Courage, aber es ist so wie es ist. Das gehört dazu. Punkt. Insofern liegt hier für sie kein Bruch, keine Inkonzonsequenz in dem vor, was beim ersten Lesen den Leser ins Stocken bringt.

So ist es im Heim und so geht es weiter. Im Sinne des Ablösungsthemas der Pubertät geht sie an dieser Stelle, wie bereits am Anfang des Textes, relativ gesund über den kritischen Punkt hinweg, vollzieht also die Ablösung progressiv und schaut nach vorne, findet Anschluss.

*Ziemlich schnell.* Hier ist wieder das bekannte "ziemlich", also: angemessen. Sie bestätigt sich damit, dass sie im Durchschnitt gesehen im oberen Drittel liegt, also anzuerkennender Weise: über dem Durchschnitt liegt in ihrem Vermögen Anschluss zu finden.

(Zeile 104-136) *...zu der Gruppe und... ich glaube, drei Tage, vier Tage später war ich auch schon total integriert...*

Mona erklärt nun, wo sie Anschluss gefunden hat, bzw. zu wem, nämlich zu der Gruppe. Der Gebrauch des bestimmten Artikels hier lässt zwei Deutungen zu: Entweder ist die Gruppe gemeint, der sie im Heim zugeteilt ist. Sie hätte demnach Kontakt zu ihrer (Wohn-)Gruppe gefunden. Denkbar ist auch eine Diktio, die darauf zielt, dass hier eine bestimmte Gruppe expliziert wird, die In-Group möglicherweise.

(Zeile 104-107) *...und... ich glaube, drei Tage, vier Tage später war ich auch schon total integriert und hab mir auch gar keine Gedanken auch mehr so gemacht, so: Poch, huuh, wo bist du puuh... jetzt, was machst du da (spricht mit leicht singender hoher Stimme) und dann lief das alles...*

Wie immer bemüht sich Mona korrekt zu erzählen, in diesem Fall wie lange die Integrationszeit dauert. Die Zeitspanne von vier Tagen hatte sie auch erwähnt, als es anfangs darum ging den Zeitraum zu benennen, den es brauchte, bis sie mit dem Jungen, den sie kennengelernt hatte, zusammen war. Vier Tage, eine knappe Woche also, scheint für sie ein probater Zeitraum für das Erreichen bestimmter Ziele zu sein. In diesem Fall ist sie nach vier Tagen sogar schon *total* integriert, also völlig ohne Vorbehalte. *Und hab mir auch gar keine Gedanken auch mehr so gemacht, so....* In dieser Sequenz sind die Wiederholungen auffällig: zweimal *auch* und zweimal *so*. Ein flüssiger Satzverlauf wäre: "Und hab mir auch gar keine Gedanken mehr gemacht." Das wäre ein klarer Aussagesatz, der in seiner bestimmten Geschlossenheit keinen Anlass böte, nachzufragen oder Zweifel zu erheben. Durch den Einschluss von *auch mehr so* wird allerdings die klare Aussage unterbrochen und mit unbestimmten Füllwörtern in ihrer Festigkeit aufgeweicht. Gleichzeitig wird dadurch noch einmal bekräftigt, dass es die Gedanken vorher gab; ausgeschmückt wird jetzt, dass sie aber nicht *mehr*, also

nicht länger und nicht *so*, also in der vorher erklärten Art und Weise angestellt werden.

(Zeile 106/107) ...*so: Poch, huuh, wo bist du, puuh... jetzt, was machst du da...*

Diese vorherige Art und Weise wird in *so* noch einmal näher erklärt und in Erinnerung gerufen. Es folgt dann wieder eine lautmalerische Inszenierung wie auch in der Schilderung der Gedanken in Zeile 104, allerdings diesmal nicht mit einer dunklen Stimme, sondern in hoher, leicht singender Intonation. Das Thema ist aber dasselbe wie in Zeile 101: Sie fragt sich, wie sie dort hingekommen ist, wo sie jetzt ist und was sie eigentlich dort tut. *Wo bist Du jetzt, was machst Du da*. Die Intonation mit heller Stimme nimmt das Unheimliche aus der Schilderung, das zuvor durch die sehr dunkle Stimme bewirkt wurde. Jetzt ähnelt es mehr dem Singsang eines kleinen Mädchens. Es wird aber wieder *so* vorgetragen, als würde eine Rolle gesprochen, eine Inszenierung gegeben.

(Zeile 107-110) ...*und dann lief das alles, und, ja, dann fing das auch wieder an zu rauchen, mit dem Trinken... so wie die anderen das halt auch gemacht haben, es war irgendwie... es gab nicht soviel, was man hätte anders machen können...*

Mona kehrt zurück zu dem Erzählstrang, den sie mit ihrer Inszenierung unterbrochen hatte. Sie macht sich also keine Gedanken mehr *und dann lief das alles*. Wenn also die erschwerenden grüblerischen Gedanken sich nicht dazwischen schieben, nimmt das Leben im Heim eine gewisse Routine an, man ist integriert und alles geht seinen Gang.

... *und, ja, dann fing das auch wieder an...* Diese Bemerkung bezieht sich auf eine bereits vorher gemachte Äußerung, die Mona auch explizit wieder in Erinnerung rufen will durch die Setzung *dann auch wieder*. Von Rauchen hatte sie bereits in Zeile 96 gesprochen, in der Sequenz, die das Ankommen im Heim beschreibt, und in der die Erwähnung des Rauchens als synchroner Einschub erschien. Ihr ist dieser Einschub aber gut in Erinnerung, so dass sie sicher ist, daran anschließen zu können. Sie redet also - wie wir bereits mehrfach feststellen konnten - sehr konzentriert und organisiert und ist in der Lage, vorher Gesagtes aufzugreifen und sinnentsprechend anzuschließen, so dass insgesamt ein kohärenter Erzählfluss entsteht. Auffällig an diesem Halbsatz ist die Wortwahl *fing das auch wieder an zu rauchen...*

Eine regelgemäße Setzung könnte lauten:

- ... fing das auch mit dem Rauchen wieder an, oder:
- ... fing ich auch wieder an zu rauchen.

In Monas Version wird das "das" zum Subjekt, das anfängt zu rauchen, eine nicht mögliche Konstruktion.

Warum setzt Mona nicht ein Personalpronomen als Subjekt ein, wie "ich" oder "wir"? Welches "das" fängt an zu rauchen?

(Zeile 108) ...*mit dem Trinken...* . Hier wird grammatikalisch richtig und sinnvoll angeknüpft: *fing das auch wieder an mit dem Trinken* entspricht der ersten Version die wir oben als mögliche korrekte Variante des Ausdrucks (mit dem Rauchen) gesehen

haben. Da sie hier eine korrekte Satzabfolge formuliert, kann der Halbsatz vorher einer gewissen Flüchtigkeit oder ihrem Schnellsprechen geschuldet sein, oder, da sie nun völlig korrekt zum richtigen Ausdruck übergeht, vorher gerade einer anderen Bedeutung Ausdruck verleihen. (Könnte das "das" Rückbezug nehmen auf eine verdinglichte Mona, die beim Eintritt in das Heim "eingeleitet" wird und damit ihre Person vor der Tür lässt? Mit der fortan gemacht wird, die aber nicht als Subjekt selbst handelt, oder falls überhaupt als Mitläuferin in *der* Gruppe?) Dies ist eine gewagte Überlegung, für die es hier keine weiteren Anhaltspunkte gibt. Sie soll aber weiter mitgedacht werden. Die anderen jedenfalls haben das *halt* auch gemacht, es war also eben einfach so.

(Zeile 110) *...es war irgendwie... es gab nicht so viel, was man hätte anders machen können...*

Nach *es war irgendwie* unterbricht Mona den Satz. Es bleibt offen, was als Anschluss möglich gewesen wäre. Mit ihrem erneuten Satzbeginn greift sie wieder auf eine bereits erwähnte Sachlage zurück: *Es gab nicht so viel, was man hätte anders machen können*. Sie hatte bereits vorher mitgeteilt (Zeile 93-95), welche Angebote es im Heim für Jugendliche gab, dass diese Angebote spärlich waren und man nicht viel machen konnte. Dies bestätigt sie in dieser Sequenz noch einmal. Die Situation war also alternativlos. Interessant ist, dass sie sagt: Was man hätte *anders* machen können und nicht: Was man hätte "anderes" machen können. Im ersten Fall dient "anders" als Adverb und bezieht sich so direkt auf das Tun der Jugendlichen. Ihre Handlung wird fokussiert und für diese Handlungen hatten sie keine Alternative als zu rauchen und zu trinken. Sie konnten sich auch nicht *anders* verhalten, *man*, jeder hätte keine Handlungsalternative gesehen.

Im zweiten Fall (der hier als nicht gebrauchte Möglichkeit gedacht wird), ist "anderes" das Akkusativ-Objekt, bezieht sich also auf die Angebote. Anderes an Angeboten gab es nicht. Der Unterschied der beiden Varianten besteht darin, dass im ersten Fall eine gewisse Aussichtslosigkeit impliziert ist: Es gibt keine andere Handlungsalternative. Diese Aussage steht absolut.

In der zweiten Variante liegt eine gewisse Beliebigkeit vor: Es könnte nach anderen Angeboten gesucht werden, der Fokus liegt aber dann auf den Angeboten als optionalen Objekten. Dies beinhaltet, dass man Wahlmöglichkeiten hätte. Diese sind in der ersten Variante eindeutig ausgeschlossen. Mona stuft für sich die Lage als alternativlos ein. Nach einer kurzen Pause, die die Interviewerin mit "Mhm" (111) kommentiert, fährt Mona fort:

(Zeile 112-113) *Aus Langeweile und damit man gut drauf war, damit man wenigstens etwas erlebt, nicht allzu faul wird...*

Die Aussichtslosigkeit der Situation wird nun also weiter ausgeleuchtet, das "so-und-nicht-anders-handeln-Können" weiter expliziert. Man hatte Langeweile und wollte gut drauf sein, *damit man wenigstens etwas erlebt, ...*

Genau das war es doch auch, was Mona sich vom Heimaufenthalt erhofft hatte: Erlebnisse, Action, Gleichaltrige, die ihr nicht von der Mutter "madig" gemacht werden können.

(Zeile 113) *...und nicht allzu faul wird...*

Diese Aussage ist auffällig und klärungsbedürftig. Damit man nicht allzu faul wird, fängt man wieder an zu trinken und zu rauchen, also in einen eher passiven Zustand zurück. Das erscheint auf den ersten Blick paradox. Möglicherweise hilft es, sich die möglichen Bedeutungsformen des Adjektivs "faul" klarzumachen.

- Ein fauler Schüler; faul herumsitzen; hier steht "faul" für träge, bequem, untätig.
- Faules Obst; in diesem Zusammenhang bedeutet "faul": zersetzt, in Verwesung geraten und dadurch verdorben, ungenießbar geworden.
- Ein fauler Kompromiss; an der Sache ist etwas faul; hier steht "faul" für: dubios, fragwürdig, anrüchig.

Ersetzen wir in der vorliegenden Sequenz "faul" durch eines der oben genannten Synonyme, wird der Zusammenhag weniger paradox:

"...und nicht allzu untätig wird..." Da Rauchen und Trinken zumindest Tätigkeiten sind, wird so eine sinnfähige Aussage daraus. Sie ist allerdings weiterhin insofern nicht kompatibel, als das Gegenteil von "faul" in dieser Bedeutungsform "fleißig" wäre. Die Tätigkeiten des Rauchens und Trinkens wiederum lassen sich nicht den fleißigen Tätigkeiten zuordnen. So würde man nicht sagen: "Na, hast Du auch fleißig geraucht und getrunken", außer in einem ironisierenden Kontext.

Gerade weil man "fleißig" als Gegenteil von "faul" sofort denkt, wirkt diese Sequenz auch besonders ungewöhnlich. Die zweite Lesart von "faul" wäre ebenfalls sinnmachend anwendbar: "...nicht allzu zersetzt und dadurch verdorben wird..."

Eine solche Aussage ist für die Gruppe der Jugendlichen und Mona zum fraglichen Zeitpunkt vorstellbar. Sie befinden sich im Heim, es gibt viele Regeln und wenige Angebote, man kann eigentlich nichts tun, als langsam "verrotten", wonach man endgültig unbrauchbar wäre. Also hält man sich wenigstens etwas bei Laune und raucht und trinkt.

Zumindest handelt es sich dabei um eine Form der Geselligkeit, und sehr wahrscheinlich stellt sich auch eine gewisse Form von Erleben ein, sei es durch Action nach ausgiebigem Alkoholgenuss, sei es durch Filme, die im Kopf "abgehen".

Monas Aussage ist demnach sinnvoll motiviert.

(Zeile 115-116) *...und hab auch nicht viel nachgedacht, hab mich nicht mit mir selbst beschäftigt... und irgendwie andere, blobloß nich an mich denken, weil irgendwo...*

Mona bekräftigt jetzt zum dritten Mal, dass sie Gedanken verscheucht, die ihr offenbar unlieb sind.

*Hab mich nicht mit mir selbst beschäftigt...* klingt wieder sehr stark nach sozialpädagogischem Duktus, wobei auch an dieser Stelle noch nicht ganz klar zu sagen ist, ob

dieser der ZuhörerIn gewidmet ist, oder Gehörtes wiedergibt, oder sozusagen "verinnerlicht" ist und so selbstverständlich zur Anwendung kommt.

Bei den nächsten drei Äußerungen kommt Mona ins Stottern: *...und irgendwie andere...* wird nicht weiter ausgeführt, *bloßlich nich an mich denken*, ist die vierte Bestätigung dieses Gedankengangs, der stotternd hervorgebracht wird, und *weil irgendwie* endet wiederum unvollendet. Hier liegt nun ein einigermaßen wirres Gestammel vor.

(Zeile 117-118) *...weiß nich. war's für mich schwierig, mich mit mir auseinander zu setzen... mit allem, was das gelaufen ist und...*

Mit *...weiß nich...* wird das Gestammel fortgesetzt. *War's für mich schwierig, mich mit mir auseinander zu setzen...*

Dies ist die fünfte Bestätigung dessen, dass sie sich nicht bestimmte Gedanken machen will.

Die Gedanken, um das noch einmal zu rekapitulieren, die sich darum drehen, wie sie es geschafft hat, sich in diese Situation, den Heimaufenthalt, hineinzumanövrieren. In einen Aufenthalt also, den sie sich ganz anders vorgestellt hat, und der nicht nur das nicht hält, was sie sich davon versprochen hat, sondern zudem auf sie "zersetzend" wirkt, so dass sie vielleicht danach sogar "verdorben" ist. In dieser Sequenz wird jedoch eine gewisse Steigerung formuliert: Vorher ist die Aussage Monas so, dass sie nicht denken will. Jetzt geht es aber darum sich mit sich selbst auseinander zu setzen, was bedeutet, dass sie sich die Gründe für ihr Verhalten selbst klar machen will. Und dies ist für sie *schwierig*. Diese Einschätzung wird durch das Gestammel, in dem diese Sequenz erzählt wird, bestätigt. Es ist sogar schwierig auszudrücken, was schwierig ist zu denken.

(Zeile 118) *...mit allem, was das gelaufen ist und...*

Der Zuhörer wird jetzt doch langsam hellhörig und zwar dadurch, dass sie sehr viele Äußerungen für etwas verwendet, was man meint bereits zu wissen. Unklar bleibt allerdings das Gestottere, das ist für die Wiederholung von bereits Gesagtem zumindest auffällig. Aber mit dieser Sequenz führt Mona einen neuen, aufmerksam machenden Aspekt ein: *...mit allem, was das gelaufen ist...* kann jetzt nicht mehr nur ihr eigenes Handeln sein, von dem wir bisher erfahren haben, dass es ausschlaggebend für die entstandene Situation war. Da muss also noch anderes mit im Spiel gewesen sein. Man wird hellhörig und wartet auf nähere Explikationen des "alles, was gelaufen" ist.

(Zeile 188-119) *...auch... mhm, dass ich von meinem Vater missbraucht wurde worden bin, ...*

Nunmehr wird das Gestammel und Gestottere, auch die Wiederholung, plausibel: Mit dieser Eröffnung hat man nun gar nicht gerechnet. Die kommt doch jetzt sehr plötzlich und durch nichts vorher angekündigt daher. Interessant ist das Ende dieses Satzes: *wurde worden bin*.

Sie beendet den Satz nicht nach *wurde*, wie es grammatikalisch und logisch möglich

gewesen wäre.

"Wurde" ist die Imperfekt-Form, die im Deutschen auch als "abgeschlossene Vergangenheit" bezeichnet wird. Mona schließt aber noch ein "worden bin" an, also die Perfekt-Form.

"Präteritum (i.e. Imperfekt, P.T.) und Perfekt sind zwar nicht funktionsgleich, aber doch funktionsähnlich: beide beziehen sich auf ein vergangenes, abgeschlossenes Geschehen. Aber während das Präteritum einer Handlung lediglich den Stempel des (im Sprechzeitpunkt) Vergangenen aufdrückt, stellt das Perfekt den Vollzug einer Handlung, ihre Durchführung fest, und zwar als eine im Sprechzeitpunkt gegebene Tatsache, als eine (möglicherweise) wiederkehrende Tatsache oder als eine zu einem zukünftigen Zeitpunkt gegebene Tatsache."<sup>711</sup> Und:

"Das Perfekt wird vor allem dann verwendet, wenn das Ergebnis oder die Folge eines Geschehens im Sprechzeitpunkt (noch) belangvoll ist."<sup>712</sup>

Der Sprechzeitpunkt ist in diesem Fall doppelt zu definieren: Monas Erzählung spielt ja in der Vergangenheit. Für das Geschehen damals, also für den Zeitpunkt ihres Heimaufenthaltes, war der Missbrauch auf jeden Fall relevant, denn er fällt unter "alles, was gelaufen ist", und an was sie nicht denken will; er war aber, auch wenn er damals schon Vergangenheit war, für den erzählten Zeitraum belangvoll.

Es ist aber anzunehmen, dass er auch bis zum Sprechzeitpunkt des Interviews belangvoll war, worauf die Passagen des Stotterns und Stammelns zuvor hinweisen. Hier wird nicht etwas völlig Abgeschlossenes nüchtern expliziert, hier wird etwas sehr plötzlich herausgestottert. Grammatische Zeitsetzung, Form und Inhalt wirken authentisch.

(Zeile 119-121) ..., *wollte ich alles gar nicht wahr haben (sehr schnell gesprochen), hab ich verdrängt und ja, und irgendwo, weiß ich nich, kam es irgendwie hoch, weil gar kein Anstoß und so...*

Der authentische Eindruck bleibt, das Gestottere und Gehaspel wird fortgesetzt, die Rede wird schneller, schnell darüber hinweg erzählen, *alles gar nicht wahrhaben wollen*, verdrängen. Hier kommt von ihr wieder eine sozialpädagogische Diagnose. Danach weiter Gestotter, *weil gar kein Anstoß war...*

"Anstoß" ist in diesem Zusammenhang interessant gewählt. "Anstoß" kann bedeuten:

Impuls<sup>713</sup>, erstes Spielen des Balles, Anreiz, Antrieb, Ärger.<sup>714</sup>

Jede dieser Bedeutungen bzw. Synonyme ließe sich an Stelle von "Anstoß" sinnstiftend einsetzen; das gesamte Spektrum, das dieses Wort bietet, könnte ausgeschöpft werden.

Es ist zum wiederholten Maße bemerkenswert, wie prägnant Mona mit Sprache um-

<sup>711</sup> Duden, Die Grammatik, S. 152

<sup>712</sup> ebenda, S. 157

<sup>713</sup> Duden 8, S. 53

<sup>714</sup> Duden 10, S. 106



geht, sei es in der Auswahl ihrer Worte, sei es im Gebrauch der Grammatik. Nachdem sie aber nun diesen Missbrauch erwähnt, wird doch einiges - vorher vielleicht noch Erklärungsbedürftige - deutlicher.

So könnte man sich jetzt z.B. erklären, wieso sie in ein Heim will. Eine Tatsache, die uns zuvor befremdete, wenn denn die Ursache "nur" die üblichen pubertären Ablösungserscheinungen wären.

Auch wird ihr Verhältnis zu ihrer Mutter beleuchtet, das man vorher getrost als ambivalent bezeichnen durfte.

Ebenso könnte jetzt ihre Vertrautheit zum Jugendamt erklärt werden. Es ist jetzt fast davon auszugehen, dass das Jugendamt schon vorher in den Familie war, vielleicht wegen des Missbrauchs, vielleicht wegen der Scheidung, deren Ursache ebenso vielleicht der Missbrauch sein könnte, so dass er spätestens dann thematisch geworden ist.

### **Dritte Fallstrukturhypothese**

Nach der ersten Fallstrukturhypothese hatte Mona zunächst nach der Interpretation der objektiven Daten eine schlechte Prognose. Die zweite Fallstrukturhypothese hat die erste deutlich in eine andere Richtung gelenkt:

Mona präsentiert sich als ein äußerst waches, intelligentes, selbstbewusstes und kooperatives Mädchen, das prägnant, präzise und gut organisiert seine Erzählung präsentiert, wobei diagnostische Fähigkeiten von Situationen ebenso auffallen, wie ein gewisser sozialpädagogischer Duktus. Wir erleben insgesamt eine kohärente, authentische Erzählung eines Mädchens, das sich im typischen Ablösungsprozess der Pubertät befindet und progressiv in die Zukunft strebt. Dies scheint mit den Vorstellungen ihres Milieus nicht konform zu sein, so dass dieser Wunsch nach der Wahrnehmung von Autonomie von der Mutter unterbunden wird, worauf Mona wiederum mit einer Regression in eine rückwärts gewandte Passivität und Symbiosehaltung reagiert, die durch Drogenkonsum und Verweigerungshaltung unterstützt und manifestiert wird. Die dritte Fallstrukturhypothese wird nun nach einem Segment gebildet, in dem Mona die Zeit beschreibt, die zwischen der "Zoff-Phase" mit ihrer Mutter und ihrem Heimeintritt liegt (Zeile 69-121). Dieses Segment lässt sich zunächst nur sehr sperrig greifen, da es von Widersprüchen gekennzeichnet scheint.

- Das Verhältnis zwischen Mona und ihrer Mutter präsentiert sich von *Köpfe einschlagen* (Zeile 71) bis *letzte Zeit noch so'nen bisschen genießen* (Zeile 86).
- Das Verhältnis zum Jugendamt könnte in einem Spektrum von Nicht-Ernstnehmen, Eröffner von Möglichkeiten, Vertrauter, kollegial liegen.
- Mona als Täterin oder als Opfer?
- Das Schwanken zwischen aktivem Gestalten und passiver Regression im Drogenkonsum.
- Zum Schluss die Erwähnung des Missbrauchs unter Stammeln.

Die Art und Weise der Erwähnung des Missbrauchs ist dann aber doch geeignet, Vorzeichen vor einige dieser Deutungsmöglichkeiten zu setzen.

Monas Verhältnis zu ihrer Mutter offenbart sich von Anfang an als ambivalent: Sie billigt ihr Erziehungsbefugnisse zu, schildert sie als lebhaft und dominant, reagiert auf ihre Vorhaltungen mit einem provokanten (allerdings autoaggressiven) Lebensstil, streitet und schlägt sich mit ihr, geht aber auch gemeinsam mit ihr zum Jugendamt, um ihr Weggehen von ihr zu organisieren. Im Moment des Abschieds wird sie wehmütig und spricht von *bei uns zu Hause* sowie *blabbern*. Vor dem Hintergrund einer Missbrauchssituation im Kindesalter (wir erinnern uns: Die ganze Szene spielt sich ab als Mona 13 war) wird die Ambivalenz sinnhaft. Monas Wunschbild von einer lebhaften und dominanten Mutter wird erklärbar: Eine solche wäre für den Vater attraktiv gewesen, so dass er sich nicht hätte an der Tochter vergreifen müssen, und sie hätte - im Falle dass doch - ihre Tochter schützt. Dass Mona dann "ausflippt", als ihre Mutter ihr den ersten Freund verbieten will, also eine altersgemäße, normale Entwicklung unterdrücken will, gerade sie, macht Monas Reaktion verständlich.

Dass sie diese in Wahrheit schwache Mutter durch Streit und Schlagen in der Lage ist zu dominieren ist ebenfalls evident. Ebenso, dass sie ihren Lebensentwurf durchsetzen kann, sie zu verlassen und in ein Heim zu ziehen. Die Mutter lässt sich von Mona bestimmen, und sie weiß warum.

Gleichzeitig ist aber klar, dass ein Kind/Jugendlicher in dem Alter eigentlich noch seine Eltern braucht und ihnen auch noch ein Erziehungsrecht zugesteht. Es ist ja ein Autonomiebestreben da, aber doch noch nicht das Potential für wahre Autonomie. So ist eine Mutter doch noch eine Mutter, von der man emotional abhängig ist, und die ein "zu Hause" symbolisiert. Erst recht, wenn sie der Einzige noch vorhandene Elternteil ist, und davon müssen wir ausgehen, denn von einem Vater ist bisher keine Rede gewesen. Das Verhältnis zum Jugendamt wird dadurch klarer, als dass jetzt fast mit Sicherheit davon auszugehen ist, dass schon vorher Kontakte bestanden, es also einen Ansprechpartner dort gibt. Das erklärt die Selbstverständlichkeit, mit der das Amt aufgesucht wird, den ungeheuerlichen Vorschlag der Heimunterbringung ohne bis dahin erkennbaren gravierenden Anlass mit Akzeptanz des Jugendamtes, und das Eingehen des Amtes auf Monas Wünsche.

Und Monas Schwanken zwischen Aktionismus und Regression wird erklärlich durch dieses wohl gravierendste Ereignis, das einem Kind widerfahren kann.

So bleibt dem Grunde nach der Tenor der zweiten Fallstrukturhypothese beständig: Mona ist ein selbstbewusstes, starkes Kind, das trotz traumatischem Kindheitserlebnis in eine für die Pubertät angemessene Ablösungsphase eintritt und versucht Autonomie zu erlangen, indem sie sich von einem sie schädigenden Elternhaus löst. Sie ist dabei so klar und strukturiert sich institutioneller Hilfe zu bedienen, und trägt die Konsequenzen ihres Handelns trotz schwierigem Abschied und schwieriger Eingewöhnung

im Heim. Sie schaut nach vorne und findet ihre peer-group.

Sie erzählt weiterhin präzise, prägnant und organisiert. Auf das nicht als adäquat empfundene Angebot im Heim reagiert sie mit Auflehnung: Ehe sie ganz verkommt wird die Flucht in die Drogen als Erlebnis gesucht. Zwar ist diese Reaktion autoaggressiv, kann aber dennoch als aktives Signal gedeutet werden. Als Reaktion kann sie zumindest als normal anerkannt werden.

Sie ist ein junger starker Mensch mit gesundem Streben nach Autonomie. Der Missbrauch liegt ihr bis zum aktuellen Zeitpunkt in den Knochen, was sich im sprachlichen Ausdruck deutlich zeigt.

Als Nächstes soll ein Segment untersucht werden, das dem Zeitraum des Auslandsstandprojektes entnommen wird. Der Vollständigkeit der Geschichte halber sei erwähnt, dass sie aus dem Heim entweicht, zurückgeholt wird, wieder entweicht, einige Nächte in einem Asylbewerberheim verbringt, von dort vom Heim zurückgeholt wird, Selbstmord ankündigt, in die Psychiatrie kommt, dann zurück in ihr altes Heim kommt, wieder entweicht, zurückgeholt wird, die Schule, die sie sowieso kaum besucht hat, wechselt, in eine Mädchen-WG verlegt wird, von dort abhaut und zurück zu ihrer Mutter entlassen wird. Von dort aus wird dann das Auslandsstandprojekt in Finnland geplant. Es soll das Segment nach ihrer Ankunft betrachtet werden.

(Zeile 858-863) *...Ja... ziemlich schwierig so... hoah, allein mit der family, oh Gott, kenn ich doch gar nich und... ja... und bisschen bisschen geredet und bisschen ange-tastet und da fand ich sie fand fand ich eigentlich ganz nett und ja... war ziemlich oft alleine in meinen Zimmer... und, Lena kam dann auch manchmal hoch und: Mhm, wie geht's Dir denn und wie fühlst Du dich und: Ja, is nich so ganz toll und vermiss die und (holt tief Luft)...*

Es handelt sich hier um die Eingangssequenzen, die in der finnischen Familie spielen, nachdem der Mitarbeiter des Vereins, der dieses Projekt durchführte, und der Mona dorthin gebracht hat, sich verabschiedet hat.

*Ja... ziemlich schwierig so... hoah...* Dies ist die uns bekannte Diktio des *ziemlich* und eines lautmalenden *Hoah*. "Ziemlich" bedeutet auch hier wieder angemessen, es war nicht davon auszugehen, dass es leicht sein würde.

*...allein mit der family, oh Gott, kenn ich doch gar nicht...*

In dieser kurzen Sequenz benennt Mona konzentriert die drei Eckpunkte ihres neuen Aufenthaltes: Sie ist alleine, sie befindet sich in einer Familie, also in einem festgefügt gewachsenen Gebilde, zu dem sie nicht dazu gehört, in dem sie ein Fremdkörper ist, denn sie kennt diese Menschen nicht.

Das Alleinsein ist klar, aber sie sagt auch sehr richtig *mit* der Familie, nicht etwa "in" der Familie oder "bei" der Familie oder "und" die Familie. Sie befindet sich mit der

Familie an einem Ort, aber dieser Ort ist bis jetzt auch das einzig Gemeinsame. Sie ist ein Teil der Ortes, und die *family* ist ein Teil des Ortes. Dass sie den englischen Ausdruck gebraucht ist wohl dadurch zu erklären, dass sie dort während des Aufenthaltes Englisch gesprochen hat und sich dieser Ausdruck für die Familie eingepägt hat. Und sie *kennt sie doch gar nicht*. Sie kennt diese Familie in der Tat nicht, und dass sie nun dennoch mit ihnen an einem Ort verweilt, ist eigentlich ungeheuerlich. Dieser Tatsache ist auch das *doch* geschuldet, denn normal wäre, dass man die Menschen kennt mit denen man das Haus teilt. Das Befremdliche an der Situation wird durch *doch* präzise widerspiegelt. Denn sie kennt sie *gar nicht*, nicht nur "nicht", sondern *gar nicht*. Eingeschoben ist *oh Gott*, was nun keinesfalls zu einem Bekenntnis zu einem Glauben interpretiert werden soll, aber im Gegensatz zu Ausdrücken, die Mona vorher durchaus auch benutzte (*Scheiße, saufen*) klingt *oh Gott* zumindest seriöser und passt insgesamt in die Ernsthaftigkeit dieser Sequenz und ihre Unglaublichkeit.

(Zeile 859-860) *...ja... und bisschen bisschen geredet und bisschen angetastet...*

Hier macht Mona deutlich, wie zaghaft und schrittweise sich die Annäherung an die neue Umgebung vollzieht. Man kennt sich überhaupt nicht und fängt dann eben an *bisschen bisschen* zu reden. Durch den gleich doppelten Gebrauch des Wortes, selbst wenn der Grund dafür in einem leichten Stottern liegt, wird deutlich, wie schwer die Situation wirklich für sie ist, und wie vorsichtig die Kontaktaufnahme passiert. Wir kennen Monas Einsatz des "bisschen" aus dem vorher interpretierten Segment, in dem wir ihn im dortigen Kontext als verharmlosend bis nicht Ernst nehmend interpretierten (*bisschen runddiskutiert mit dem Jugendamt* (Zeile 67)). Gerade so wird es aber hier nicht eingesetzt, was dadurch ausgeschlossen ist, dass sie es doppelt setzt. "Bisschen geredet" hätte man in die Nähe von *bisschen runddiskutieren* rücken können, aber nicht dieses verdoppelte mühsam rausgebrachte *bisschen*. Und sie spricht von *Reden* und nicht etwa von "Unterhalten" oder ähnlicher leichter Kost. Reden hat einen ernsthaften Duktus, in dem es um "sich mitteilen" bzw. einen Informationsaustausch geht und nicht um Amüsement. Das vorsichtige Herantasten aneinander drückt Mona dann auch selbst aus in: *und bisschen angetastet*. Nachdem das "bisschen" nun wirklich als Minimalform und nicht als Verniedlichungsform eingeführt ist, kann sie es jetzt auch einfach benutzen.

Der Ausdruck *antasten* in diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, denn "antasten" bedeutet: beeinträchtigen, beschädigen, schmälern, missachten; etwa in einem Kontext wie:

- Er hat meine Ehre angetastet.
- Die Unabhängigkeit des Landes ist nie angetastet worden.
- Sie traute sich nicht, seinen fachlichen Ruf anzutasten.

Oder aber:

- Er hatte das Ersparte eine ganze Weile nicht angetastet.

Oder:

- Sie hatten Gottes Gebote nicht angetastet.

Diesen Beispielen gemeinsam ist, dass mit "antasten" jeweils an eine Grenze gestoßen wird, und zwar in dem Sinne, dass im Falle des Überschreitens der Grenze eine Sanktion drohen würde.

- Wenn ich die Ehre eines Menschen antaste, und dies möglicherweise vehement tue oder wiederhole, wird er sich rächen.
- Wenn die Unabhängigkeit eines Landes ernsthaft angetastet wird, wird es sich verteidigen.
- Wenn sie seinen Ruf so antastet, dass er ramponiert wird, wird er sie wegen Rufschädigung verklagen.
- Wenn das Ersparte dann doch angetastet wird, ist es weg.
- Wenn sie Gottes Gebote antasten, vertreibt er sie aus dem Paradies.

Es gilt also, das "Antasten", also das Berühren einer Grenze, nicht auszureizen. Mona schließt in ihrer Erzählung diese Grenzüberschreitung aus, indem sie von *bisschen angetastet* spricht. Ihr ist aber klar, dass sie sich an einer Grenze befindet. Dass sie an einer Grenze entlang wandert. Hier ist nun nichts mehr von der kollegialen Vertrautheit, die sie z.B. in ihren Kontakten zum Jugendamt zu Ausdruck brachte, zu spüren. Hier ist ihr sehr deutlich klar, dass sie sich a) in einer insofern ungeheuerlichen Situation befindet, als sie mit einer fremden Familieneinheit auf deren Terrain eng zusammenlebt, also eine Intimität geschaffen ist, die sich (noch) nicht rechtfertigt und b) eine sehr fragile Grenzziehung zwischen ihr und der Familie besteht, deren verletzendes Übertreten Konsequenzen bzw. Sanktionen nach sich ziehen würde.

Dies ist ihr sehr klar und genauso respektvoll drückt sie es in dieser Sequenz aus.

(Zeile 860) *...und da fand ich sie fand fand ich eigentlich ganz nett...*

Sie kommt nun wirklich ins Stammeln. Diese Situation lässt sie nicht ganz unbeeindruckt. Das Ergebnis des "Antastens" ist also, dass sie sie eigentlich ganz nett findet.

Ein anderes Ergebnis hätte auch folgerichtig nicht dabei herauskommen können, zumindest keines, das nicht mit den Worten *eigentlich ganz* umrahmt wäre. Sie hätte natürlich auch zu dem Schluss kommen können, dass sie ganz schön schwierig seien. Aber sie hätte nicht zu dem Urteil kommen können: Sie sind total nett. Denn eine solche Vehemenz wäre nicht kompatibel mit der Bewegung des Antastens.

So sagt sie sinngemäß: Sie waren wirklich, dem Grunde nach ziemlich angenehm, gefällig. Das ist eine vorsichtige erste Einschätzung, die ein plausibles Ergebnis des Antastens darstellt. Diese Sequenz ist in sich völlig kohärent.

(Zeile 861-862) *...war ziemlich oft in meinen Zimmer... und, Lena kam dann auch manchmal hoch und: Mhm, wie geht's Dir denn und wie fühlst Du dich...*

Mona zieht sich also auch tatsächlich in ihre eigenen Grenzen zurück. Wenn wir uns rückerinnern an die Schilderungen zu ihrem ersten Heimaufenthalt, war es ihr da be-

sonders wichtig, innerhalb von drei bis vier Tagen Anschluss an die Gruppe gefunden zu haben, *total integriert* zu sein (Zeile 105). Dies hier lässt sich ganz anders an, ist von anderer Qualität, was an dieser Stelle keine Bewertung, sondern eine Feststellung ist. Lena, das ist die Mutter der Familie, kam *dann auch manchmal hoch*. Mona hat offensichtlich ein eigenes Zimmer im oberen Geschoss des Hauses, das Gelegenheit bietet, sich zurückzuziehen. Dies wird von der anderen Seite wohl ebenso respektiert, denn Lena kommt *manchmal* hoch, ist also keineswegs aufdringlich. Sie fragt dann nach wie es geht und wie Mona sich fühlt. Diese scheinbar lapidaren Fragen sind Mona ja doch vorher so nie gestellt worden, zumindest erzählt sie es nicht. Hier klingt es - eingeleitet mit einem bedächtigen *Mhm* - nach unaufdringlicher Freundlichkeit, scheint der Kürze der Zeit des Kennenlernens angemessen, und wirkt authentischer als ein aufgekratztes *total integriert in drei, vier Tagen*.

Mona antwortet (Zeile 862-864): *Ja, is nich so ganz toll und vermiss die und (holt tief Luft)...Ja, is nich so is nich so das tolle Gefühl...*

Mona sagt wie es ist. Es ist nicht so toll, und alles andere wäre auch merkwürdig. Sie antwortet authentisch und unverstellt. Sie vermisst *die*. Hier erklärt sie nicht näher, wer "die" ist oder sind, es kann die Mutter, die Familie, können Freunde sein. Sie wiederholt dann noch einmal stotternd, dass das nicht so das tolle Gefühl sei. Das Verhaspeln ist - so kann schon bis hierher festgestellt werden - ein Zeichen von innerer Bewegung, denn sie spricht sonst sehr flüssig. Ins Stottern gerät sie tatsächlich immer dann, wenn sie Schilderungen über sie anrührende Sachverhalte gibt, die sie selbst jetzt, Jahre später, immer noch anrühren.

(Zeile 864-865) *...Ja, das hat sich dann aber auch 'n bisschen gelegt, ich saß zwar immer noch da, aber... dann hab ich auch die Ziegen kennengelernt...*

Mit der Zeit scheint es also besser zu gehen. Sie sitzt aber zunächst wohl noch oft in ihrem Zimmer. Nach der äußerst turbulenten Zeit, die Mona bis zu diesem Zeitpunkt hinter sich gebracht hat, kann dieses *ich saß zwar immer noch da* als ein zur Ruhe kommen verstanden werden. War es in der ersten Zeit wohl für sie wegen der Fremdheit unumgänglich, so verliert es doch in dieser Sequenz das vorher wahrscheinlich unangenehme Element:

Man kann sich die Sequenz *ich saß zwar immer noch da* sehr gut fortgesetzt vorstellen mit einem "aber es war nicht mehr so schlimm". Durch das "zwar" wird ein folgender Gegensatz schon angekündigt:

"Zwar wurde ich durch den Regen tropfnass, aber nach der vorhergehenden Schwüle war es eine angenehme Erfrischung."

Und so sitzt Mona *zwar* immer noch alleine in ihrem Zimmer, aber es ist nicht mehr die notgedrungene Folge eines Fremdheitsgefühls.

Sie schließt auch tatsächlich und grammatikalisch richtig einen Konjunktionalsatz mit "aber" an. Der allerdings verblüffend endet:

*...dann hab ich auch die Ziegen kennengelernt.*

Kennenlernen bedeutet, mit jemandem oder etwas bekannt bzw. vertraut zu werden. Synonyme für "kennenlernen" sind: erfahren, erleben.<sup>715</sup> Mona lernt nun also die Ziegen kennen. Und zwar *auch*. Sie wird auch vertraut mit den Ziegen, was bedeutet, dass sie sich mit den Menschen ebenfalls vertraut gemacht hat. Die Fremdheit als Grenze ist - wenn nicht vielleicht aufgehoben- so doch durchlässiger geworden. Sie setzt die Ziegen und die Menschen auf eine Ebene, das bedeutet, dass sie Tieren ähnlich respektvoll gegenüber tritt wie den Menschen.

*(Zeile 865-866) ...an dem nächsten Tag (lächelt)...*

Das scheint ihr selbst auch aufzufallen, denn sie lächelt, nachdem sie es gesagt hat, um dann fortzufahren

*(Zeile 866) ...ja, hab ich die Ziegen dann seit dem Tag gepflegt.*

Dies konkretisiert jetzt also ihr Verhältnis zu den Ziegen, sie lernt sie nicht nur kennen, sondern geht mit ihnen ein dauerhaftes Verhältnis ein, in dem ihr deren Verpflegung obliegt, was bedeutet, dass sie sie regelmäßig füttert.

*(Zeile 866-867) ...Die hatten 15? 15 Ziegen und um die hab ich mich dann halt gekümmert...*

Wieder Monas Bemühen um Genauigkeit. Sie kümmert sich um 15 Ziegen, und zwar *halt*, was soviel bedeuten soll wie: war eben so. Pragmatisch.

*(Zeile 867-869) ...wurde eingewiesen, wie und wann und womit und hat mir zwar nicht so ganz gepasst, dass ich 'ne Pflicht hatte, sofort am Anfang...*

Im Gegensatz zu der Schilderung ihres Heimeintritts, in dem Mona ein erklärungsbedürftiges Verb benutzt, ist der Terminus "einweisen" für die hier vorliegende Situation korrekt. "Einweisen" bedeutet: anlernen, anleiten und genau das geschieht nun mit Mona, indem ihr erklärt wird, wie sie die Ziegen zu füttern hat, wann und womit. Da sie vorher noch keinen Kontakt zu Ziegen hatte, zumindest nicht uns bekannten, eine vollkommen klare Situation, die ihr *zwar nicht so ganz passt*; hat ihr die gesamte Situation nicht gepasst? Das wäre eigentlich nicht plausibel, da sie von den Ziegen positiv-respektvoll berichtet. Nach der Intonation der Erzählung lässt sich nicht rückführen, dass ihr die Versorgung der Ziegen zuwider war.

Hier liegt, wie schon wenige Sequenzen zuvor, wieder eine "zwar-aber-"Kombination vor. Dieses "aber" erwartet man nun. Es folgt aber nicht unmittelbar, sondern statt *...dass ich 'ne Pflicht hatte, sofort am Anfang*. Mona hat nun wohl selbst bemerkt, dass ihre erste Einlassung nicht ganz eindeutig war, bzw. dass man auf den Gedanken kommen könnte, die Arbeit mit den Ziegen hätte ihr keine Freude bereitet. So stellt sie jetzt klar, dass es nicht der Inhalt der Arbeit war, der sie gestört hat, sondern dass es eine Pflicht war, und diese direkt am Anfang ihres dortigen Aufenthaltes auf sie zukommt. Mona stuft also die Aufgabe, die Ziegen zu füttern, als Pflicht ein, was aus-

---

<sup>715</sup> Duden 10, S. 524

sagt, dass die Angelegenheit von ihr sehr Ernst genommen wird. Sie hätte z.B. auch sagen können: Ich hatte die Aufgabe, die Ziegen zu füttern. Eine Pflicht ist aber weit- aus verbindlicher, ernsthafter und offizieller. Alle bis hierher geschilderten Sequenzen Monas nach ihrer Ankunft in Finnland sind geprägt von einem wirklichen Ernstnehmen der Situation. So auch die Einordnung dieser Prozedur des Fütterns der Ziegen: Es ist eine ihr offiziell übertragene Aufgabe, eben eine Pflicht, deren Verletzung - wie jede Pflichtverletzung - Konsequenzen nach sich ziehen würde. Danach sagt sie: *sofort am Anfang*, womit sie deutlich macht, dass sie damit gerechnet hatte, Pflichten übertragen zu bekommen, sozusagen an die Kandarre genommen zu werden, aber nicht so schnell. Nicht sofort am Anfang, sie hatte mit einer Schonfrist gerechnet.

(Zeile 869) ...*aber... naja... hab ich dann halt so hingenommen...*

Jetzt schließt sich der schon erwartete Konjunktionalsatz mit "aber" an: Sie hat es halt *so hingenommen*. Da scheint wieder eine offensichtlich keinen Widerspruch duldende Pragmatik durch: Es musste gemacht werden, einer musste es machen.

#### **Vierte Fallstrukturhypothese**

Monas Anfangsphase ihres Auslandsaufenthaltes ist geprägt von drei Elementen:

- Dem Gefühl, ein Außenseiter in einer intimen Lebensgemeinschaft zu sein, von der man abhängig ist.  
Dies bedeutet Grenzen zu erkennen, sich an diese anzunähern ohne sie zu überschreiten oder zu verletzen, achtsam und respektvoll zu sein.  
Die Grenzen bestehen rein äußerlich auch im Raum, dem es Jedem zuzubilligen gilt, und den sie für sich durchaus auch zunächst als Zuflucht erlebt.
- Es kehrt eine Ruhe ein. Sie findet Zeit zu denken, zur Besinnung zu kommen. Das Fehlen dieser Möglichkeit hatte sie uns wiederum von ihrer ersten Zeit im Heim erzählt. Dort zählte Ablenkung. Hier zählt Kontemplation, nur behutsam unterbrochen von der Gastmutter, die manchmal, also unaufdringlich, hereinschaut. Sie fragt wie Mona sich fühlt. Diese Frage scheint in Monas vorherigem Leben nicht an sie herangetragen worden zu sein. Jedenfalls wissen wir nichts darüber.
- Es gibt feste Gepflogenheiten, Pflichten, Aufgaben, die nicht konstruiert sind. Sie sind pragmatisch gegeben und müssen fraglos erledigt werden. Es sind keine künstlichen Beschäftigungsangebote, sondern zu erledigende Bestandteile, um den Alltag gelingen lassen zu können.  
Mona fügt sich diesem Muster. Sei es aus Intuition, aus Einsicht oder aus einer Ausweglosigkeit heraus: Sie nimmt es hin. Da sie, wie wir bereits gesehen haben, gedanklich gut sortiert ist, ist davon auszugehen, dass sie die Situation richtig einschätzt und sich daran ausrichtet.

Nehmen wir noch eine weitere Sequenz aus der Zeit des Aufenthaltes hinzu.



(Zeile 928-931) *...und dann war da auch die Pia, diese Praktikantin, die war dann auch da, über den Sommer und wir haben viel unternommen, sind schwimmen gegangen und sie hat mir viel geholfen mich richtig einzuleben, richtig. Vertrauen zu kriegen...*

Das sind neue Töne an Mona, denn bisher war nie davon die Rede, dass sie Hilfe annehmen könnte oder überhaupt welche bräuchte. Vielmehr hatte sie von ihren Aktivitäten und ihren Stärken erzählt. Nun nimmt sie Hilfe an, empfindet die Hilfe auch als Hilfe, sich richtig einzuleben; das Einleben bedeutet auch ein Einlassen, eine Verbindlichkeit, sie ist dort nicht zu Besuch, sondern lebt mit. Die Verbindlichkeit, die von der Familie dort an sie herangetragen wird, wird von Mona erwidert. Und mehr als das: Es geht darum *Vertrauen zu kriegen...*

Vertrauen ist die sichere Erwartung, der feste Glaube daran, dass man sich auf Jemanden oder Etwas verlassen kann.<sup>716</sup>

- Er vertraut seinen Freunden.
- Sie vertraut fest auf Gott.
- Sie vertrauten ihren eigenen Fähigkeiten.

Gemeinsam ist diesen Beispielen, dass man sich verlassen kann auf Etwas oder Jemanden, dass Etwas oder Jemand berechenbar ist, und man darauf zählen kann.

So setzt Mona - auch dieses wieder eine ihrer bemerkenswerten Steigerungsformen - nach *einleben* gleich "einlassen", *Vertrauen kriegen* gleich "verlassen können auf."

Auch dieses Wort ist bisher nicht von ihr gesetzt worden. Dass sie aber eine Instanz sucht, die für sie verlässlich und berechenbar ist, leuchtet nach ihren bisherigen Erzählungen ein.

(Zeile 931-933) *...ja, irgendwo doch, das hat viel geholfen. Und dann auch auch andere durch sie kennen gelernt... und... ja, Freunde gefunden...*

Durch Pia findet Mona nun auch andere *Freunde*, es findet also ein nachvollziehbarer Prozess statt, sie knüpft Kontakt zu Gleichaltrigen und erweitert ihren Kreis, wobei es natürlich hilfreich ist, nachdem man neu irgendwo gelandet ist, jemanden zu haben, der einen einführt und bekannt macht. Pia ist möglicherweise ein Mädchen, das dort immer wohnt und dementsprechend ihren Freundes- und Bekanntenkreis hat, an dem sie Mona nun teilhaben lässt.

(Zeile 933-936) *...und dann auch angefangen mit Lena richtig zu sprechen, so, ich hab auch vorher nich mit ihr über meine Mutter gesprochen, meine Mutter war'n ganz hohes Tier, da durfte keiner drüber was sagen und "bloß nichts Schlechtes sagen, sonst kriegst Du Ärger mit mir" (Zitiert sich selbst mit verstellter Stimme, leise und drohend)...*

Nachdem also mit Pias Hilfe ein Einleben stattgefunden hat, das offensichtlich von einem Vertrauensbildungsprozess begleitet wurde, sieht sich Mona in die Lage ver-

---

<sup>716</sup> Duden 10, S. 1000

setzt, auch mit Lena, ihrer Gastmutter, *richtig zu sprechen*.

Das kann an dieser Stelle nur bedeuten, dass hier jetzt auch tiefgründige Gespräche stattfinden.

Welchen Inhalts diese Gespräche sind erklärt Mona dann auch direkt anschließend: *...so*, (also Gespräche dieser Art und Weise) *ich hab auch vorher nich mit ihr über meine Mutter gesprochen*. Bisher war die Vertrauensbasis dafür noch nicht bereitet gewesen, weshalb sie vorher, also vor der Herstellung derselben, der Sicherheit, der Verlässlichkeit, die nach dem Sommer eingekehrt ist, nicht darüber sprechen konnte.

Als Vertrauensbeweis wertet Mona demnach ein Gespräch über ihre Mutter. Der Eindruck aus den Sequenzen des vorhergehenden Segments (also die Zeit vor und um den Heimeintritt) bestätigt sich hier: Mona hat zu ihrer Mutter eine zwar eindeutig ambivalente aber starke Beziehung. Oder sagen wir zunächst: Ihre Mutter spielt in ihrem Leben eine große Rolle, eine wichtige Rolle, möglicherweise die Schlüsselrolle. Mona könnte ja über vieles sprechen, sie hat bis zum besagten Zeitpunkt sehr viel erlebt. Dass sie nun ausgerechnet über ihre Mutter spricht, diese als einziges Thema hier genannt wird, räumt dieser einen herausgehobenen Stellenwert ein. Man muss sich noch einmal die Situation vergegenwärtigen: Sie schildert den Prozess des Einlebens und der Vertrauensbildung in ihrer Gastfamilie und kommt auf dieser Basis mit ihrer Gastmutter ins Gespräch.

Sie hätte sprechen können über die vorher durchlaufenen Stationen und Aufenthaltsorte, über ihre Kindheit, über ihren Vater und den Missbrauch, über männliche Freunde, über Drogenkonsum etc.

Aber das Thema, das sie unter allen anderen auswählt, ist: ihre Mutter.

Liegt es daran, dass sie mit der Mutter der Familie, in der sie sich befindet, über die leibliche Mutter sprechen will?

Oder liegt es an der herausgehobenen Wichtigkeit ihrer Mutter für sie selbst?

Sehen wir weiter: *...meine Mutter war'n ganz hohes Tier, da durfte keiner was drüber sagen...*

Diese Sequenz bietet viele Auffälligkeiten:

Zunächst einmal ist die Wahl des Tempus zu beachten: Mona wählt das Imperfekt, also die abgeschlossene Vergangenheit, die keinen Bezugspunkt mehr zur Gegenwart bietet.

Ein *ganz hohes Tier*, wobei *ganz* noch betont gesprochen wird. Ein "hohes Tier" ist eine umgangssprachliche Redewendung für eine hoch gestellte Persönlichkeit.

- Sein Vater war ein hohes Tier in der Regierung.
- Ihr Onkel ist ein hohes Tier bei der Polizei.

Beiden Beispielen ist gemeinsam, dass die Personen, von denen die Rede ist, eine Stellung bekleiden, die sie mit Macht und Einfluss versieht.

Dass Mona diesen Ausdruck im Hinblick auf ihre Mutter anwendet, erstaunt wieder

einmal. Es erinnert an die Sequenz, in der sie die Mutter als *dominant und temperamentvoll* (Zeile 24-25) schildert, eine Zuschreibung, die wir im Verlauf der Interpretation bereits mehrfach falsifiziert haben. Nun also ein *hohes Tier*. Ein "hohes Tier" kann man sein - wie auch die Beispiele verdeutlichen - in formalen Kontexten, also im Beruf, in Organisationen, in Vereinen oder in Vereinigungen. Dass Mona den Ausdruck in diesem Sinne verwendet, erscheint unwahrscheinlich, denn aus den objektiven Daten wissen wir, dass die Mutter nicht berufstätig ist, es nie war, und über sonstige "Karrieren" ist zumindest nichts bekannt. Also kann die Mutter ein "hohes Tier" nur im privaten Kontext sein, in der Familie.

Wenn wir uns vorstellen, dass jemand sagt:

"Mein Vater ist in unserer Familie ein ganz hohes Tier", dann klingt das in der Tat befremdlich.

Umgesetzt in eine Lebenspraxis würde dieser Ausspruch aber beinhalten, dass der Vater "qua Amtes" in der Familie eine herausgehobene Stellung einnimmt. Das behauptet Mona implizit von ihrer Mutter. Die Fakten sprechen - wieder einmal- gegen diese Sichtweise.

- Monas Mutter hat keine Ausbildung und ist nicht berufstätig.
- Ihr erstes Kind hat sie ihren Eltern überlassen, weil sie sich mit der Erziehung überfordert sah.
- Sie konnte Mona offensichtlich nicht vor dem Missbrauch durch den Vater schützen.
- Sie ist geschieden.
- Sie "versagt" auch bei Monas Erziehung.

Alles genannten Parameter sind Ausdrücke von nicht gelingenden, konkreter noch: gescheiterten Lebensentwürfen. Keine Veranlassung demnach für die Bezeichnung "hohes Tier". Es bleibt damit eigentlich nur die Erklärungsmöglichkeit, dass der Wunsch der Vater des Gedankens ist. Mona wünscht sich eine starke, herausragende Mutter in der Ausübung dieses "Amtes" innerhalb der Familie. Man muss an ein Familienoberhaupt alter patriarchalischer Genese denken, das die Familie regiert aber auch schützt. Stellt sie sich so ihre Mutter vor? Eine souveräne Mutter, die alle Schwierigkeiten meistert und zugleich eine schützende Hand über ihre Lieben hält? Eine Fiktion, ohne die Mona aber vielleicht sonst gar keinen Anhaltspunkt gehabt hätte, nach dem "Wegbrechen" des Vaters?

(Zeile 935-936) *...da durfte keiner drüber was sagen und "bloß nichts Schlechtes sagen, sonst kriegst Du Ärger mit mir" (zitiert sich selbst mit verstellter Stimme, leise und drohend)...*

Es durfte also keiner schlecht über ihre Mutter reden, falls dies so sein sollte, bekäme er Ärger mit Mona. Sie verteidigt ihre Mutter sozusagen schon antizipierend, anscheinend vehement. Das bedeutet aber auf der Kehrseite: Es gab offensichtlich Menschen,

die "schlecht" über ihre Mutter redeten bzw. Andeutungen machten. Dass Mona sich dann zur Verteidigerin ihrer Mutter berufen sieht, widerspricht in sich schon dem Bilde vom "hohen Tier". Ein hohes Tier braucht keine Verteidigung, da es durch seinen Status geschützt ist, bzw. selbst hinlänglich mit Macht ausgestattet ist. Entweder will Mona die tatsächlich gegebenen schlechten Seiten ihrer Mutter bewusst ausblenden, oder sie sieht sie als Opfer der Umstände, wofür ihre Verteidigungsbereitschaft sprechen könnte.

(Zeile 937-938) *...und, ja, irgendwann saßen wir dann halt so und dann fing ich an über meine Mutter zu reden, einfach so frei heraus...*

Mona redet mit der Gastmutter über ihre Mutter und zwar *einfach so frei heraus*. Nach den vorherigen Einlassungen kann das eigentlich nur bedeuten, dass sie auch "Schlechtes" erzählt, denn diese Erklärungen vorher hätte sie sich schenken können, wenn es nur um Lobeshymnen über ihre Mutter ginge. Sie bricht also das Tabu, das sie selbst über diesen Themenkomplex verhängt hatte, und erzählt *frei*. Das aber wiederum bedeutet, dass an dem "hohen-Tier-Sein" ihrer Mutter nichts "dran" ist. Es ist Monas Konstruktion der Wirklichkeit, aber nicht die Wirklichkeit selbst.

(Zeile 938-942) *...Und dann haben wir geredet und dann sagte sie: Hey, ich glaub, Du bist jetzt wirklich richtig angekommen, ich glaub, das hat jetzt gefehlt, ich glaub, jetzt bist Du bereit, dass wir da mal anfangen können, an Dir zu arbeiten. Und ich: Ja (fest), glaub ich auch, ich glaub jetzt is total die Barriere weg und jetzt können wir, glaub ich, loslegen...*

Die Gastmutter scheint die Bedeutung dieses Tabubruchs auch im Sinne einer Grenzaufhebung zu verstehen, denn sie betont mit *jetzt richtig angekommen* sowohl die Aufhebung der Grenze Zeit (bis *jetzt* war nichts, ab *jetzt* kann's losgehen) als auch die des Ortes (ankommen heißt, an einen Ort zu gelangen, an dem man vorher nicht war).

*...dass wir da mal anfangen können, an Dir zu arbeiten...*

ist so ein sozialpädagogischer Duktus, den Mona hier - wie schon des öfteren - mühe-los nacherzählt bzw. übernimmt.

Mona antwortet auf diesen Vorschlag mit einem festen *Ja, jetzt is total die Barriere weg*, d.h. sie hat den Aufbruch der Grenze ähnlich erlebt wie die Gastmutter und unterschreibt das hier noch einmal sehr treffend mit dem Ausdruck der "Barriere", als einen typischen Gegenstand der Grenzziehung, eine Sperre, die etwas von jemandem trennen oder fernhalten soll. Jetzt können wir *loslegen* ist Monas Replik. "Loslegen" bedeutet "anfangen", d.h., dass sie selbst auch an diesem Punkt erst beginnt einen Aufbruch zu vollziehen und diesen Punkt auch genau benennen und bezeichnen kann.

(Zeile 943) *...Ja, und die Arbeit hat dann auf einmal auch total Spaß gemacht...*

In vorhergehenden Sequenzen hatte sie noch über die Arbeit "gemault", über die "Pflichten", jetzt sieht sie sie mit neuen Augen, und sie macht sogar *total* Spaß. Nachdem die Situation geklärt ist, Klarheit geschaffen worden ist, veränderte Grenzziehun-

gen stattgefunden haben, bzw. eine Entgrenzung vorgenommen wurde, trübt kein Wermutstropfen mehr das Leben in und mit der neuen Gemeinschaft. In dieser hat die Transformation von der rollenförmigen zur diffusen Sozialbeziehung stattgefunden, in der nun grundsätzlich alle Themen besprochen werden können. Sie kann sich jetzt uneingeschränkt in dieses Leben hineingeben, ohne wohlmöglich ein Verratsgefühl gegenüber ihrer Mutter zu haben, ohne schlechtes Gewissen, ohne das Gefühl verlassen zu haben oder verteidigen zu müssen. Es scheint in dem Gespräch mit der Gastmutter der Ablösungsprozess von der Mutter zu einem Endpunkt gekommen zu sein, von dem aus wieder ein progressives Nach-vorne-Sehen möglich wird.

### **Fünfte Fallstrukturhypothese**

Auch diese verifiziert die vorher getroffenen Hypothesen.

Nach ihrer Ankunft in Finnland hält Mona zunächst eine gesunde Distanz zu ihrer neuen Umgebung. Sie bleibt verhalten in ihrem Verhalten und sucht auch räumlich einen Ort für sich, indem sie sich oft alleine in ihrem Zimmer aufhält. Sie kann so der Hektik und dem Aktionismus entkommen, dem sie vorher vollends unterlag. Sie kommt zum Nachdenken und zur Ruhe, und man lässt ihr auch diese Zeit.

Gegen auferlegte Pflichten lehnt sie sich zunächst - zumindest innerlich - auf. Nach und nach kann sie diese akzeptieren, da sie ihre Notwendigkeit für den Lebensalltag einsieht. Insgesamt sieht sie schon, dass sie hier keine andere Wahl hat, und fügt sich, teils aus Einsicht, teils fatalistisch. Sie verhält sich nach dem Muster eines gesunden Pragmatismus. Eine Gleichaltrige eröffnet ihr Wege in Kontakte zu weiteren Jugendlichen, wodurch Mona aufblüht und sich langsam heimisch fühlen kann. Auch diese Reaktion zeigt ein normales Bedürfnis von Pubertierenden innerhalb einer peer-group Aufnahme und Akzeptanz zu finden.

Ein offenes Gespräch mit ihrer Gastmutter hilft den Ablösungsprozess von der leiblichen Mutter klärend zu beschließen und wieder progressiv nach vorne schauen zu können. Sie bestätigt so weiterhin das Bild einer wachen, zugänglichen, kooperationswilligen Pubertierenden, die - sobald sie die Möglichkeit dazu sieht - zukunftsgerichtet denkt und handelt, und um Autonomie bemüht ist. Sie bleibt präzise, prägnant, intelligent und diagnostisch in ihren Äußerungen und damit auch insgesamt kohärent.

Die folgenden Sequenzen sind dem Segment nach Monas Rückkehr entnommen.

(Zeile 1178-1181) *...Ja dann erst mal hier (...) Wohnung, einrichten hääh, wie mach ich das denn alles und... ja, auch mit dem Einkaufen, wollte unbedingt Bioprodukte haben, weil das war'n biologischer Hof und wir haben auch so ziemlich biologisch gelebt...*

Mona beschreibt nun nach ihrer Rückkehr wie sie sich häuslich einrichtet. Sie hat eine eigene Wohnung, in der auch das Interview stattfindet. Diesem Umstand ist das *hier*

geschuldet, sie deutet sozusagen auf die Wohnung um sich herum. Die Wohnung muss ausgestattet werden und sie schildert nun, wie sie im Grunde - wie man so schön sagt - "wie der Ochs vorm Berg steht" und keine Ahnung hat. Der Gedanke wird dann aber nicht weiter verfolgt, sondern übergeschwenkt zu einem weiteren alltäglichen Problembereich: dem Einkaufen. Sie betont, dass sie Bioprodukte haben möchte, weil *das war'n biologischer Hof*, womit ihr finnischer Aufenthaltsort gemeint ist.

*Dort haben wir auch so ziemlich biologisch gelebt.*

Mona sagt *wir* und nicht: sie. Sie ist dort, wie wir bereits an vorhergehenden Sequenzen feststellen konnten, Teil der Familie geworden, so dass sie dieses *wir* jetzt auch ohne Zögern aussprechen kann. Sie möchte Dinge, die sie dort offensichtlich gut fand, beibehalten.

(Zeile 1181-1185) *...Tja... das... hab ich dann aber irgendwo bemerkt, das es ziemlich teuer ist, so richtig teuer, ich hatte ja vorher nie fürs Essen bezahlt, es war immer da und... naja... mhm, da war... ehm, ich hab mich halt ganz schön gewundert, wie teuer das dann wirklich ist und ich hatte noch nichmals alles was ich brauchte...*

Sie schildert nun ihre ersten Erfahrungen im Umgang mit Geld, vor allem mit Geld für Lebensmittel und nicht für irgendwelchen Schnickschnack. Bioprodukte sind also ziemlich teuer, das *ziemlich* wird stark betont, das reicht ihr dann aber als Ausdrucksmittel noch nicht aus: Sie steigert es noch einmal und sagt dann, wieder stark betont, so richtig teuer, also wirklich teuer. Dann erklärt sie, sehr plausibel, warum dieser Umstand auf sie so schockierend wirken muss: Sie hatte noch nie, dieses *nie* wird auch wieder stark betont, fürs Essen bezahlt, es war *immer* da. Mona schildert jetzt im Grunde ihre ersten Schritte ins Erwachsenenleben. Ihr wird bewusst, was sie nun alles selbst regeln muss von dem, was früher selbstverständlicher Teil einer Versorgung war. Sie sagt das aber schlicht und ergreifend, ohne großes Pathos, sie benennt einfach die Fakten und betont die relevanten Unterschiedsmomente: *ziemlich*, *richtig*, *nie*, *immer*.

Diese Worte bilden die Eckpunkte der Aggregatzustände: vorher (vor der Selbständigkeit) - nachher (nach dem Selbständigwerden).

Das danach erfolgende Gestammel *ja... mhm, da war... ehm...* drückt ihr Befinden über diese Erkenntnis aus: Im wahrsten Sinne des Wortes fehlen ihr zunächst einmal die Worte. Dann kann sie ihre Empfindungen darüber doch in einen Begriff kleiden und tut dies, indem sie sagt: *ich hab mich ganz schön gewundert*, womit sie einfach noch einmal ihr Erstaunen über die gemachte Erkenntnis kundtut. Sie wiederholt dann noch einmal *wie teuer das dann wirklich ist* und nicht einmal ausreichend für alles, was sie braucht.

(Zeile 1185-1189) *...und ja im ersten Monat... in der ersten Hälfte noch... in der ersten Hälfte des ersten Monats ziemlich viel Geld ausgegeben so Essen und ...ja, halt Sachen für die Wohnung, die ich unbedingt brauchte... tja... und, das erste Mal so richtig mit*

*Geld in Berührung gekommen für mich, für mich alleine ganz ganz für mich alleine Geld...*

Wir erleben wieder Monas Bemühen um Genauigkeit, das sie tatsächlich bis in die Schlusssequenz durchhält: Sie sagt zuerst *im ersten Monat*, korrigiert sich dann: *in der ersten Hälfte*, um dann beides noch einmal vollständig und korrekt hintereinander zu setzen: *in der ersten Hälfte des ersten Monats*.

In diesem Zeitraum hat sie offenbar mehr Geld ausgegeben, als sie für ihn zur Verfügung hatte, nämlich *ziemlich viel Geld* für das schon beschriebene *so* Essen, also Bio-produkte, und Dinge, die sie für die Wohnung braucht. Sie kommentiert dies mit einem schicksalsergebenen *tja*, wie man es so sagt, wenn man etwas hinnehmen muss, das man nicht ändern kann. Dann fasst sie noch einmal zusammen, dass dies ihre erste *richtige* Berührung mit Geld war, womit sie ausdrückt, was sie vorher schon gesagt hatte: Dass sie nun Geld für lebensnotwendige Dinge ausgeben muss, die ihr vorher immer selbstverständlich zur Verfügung gestanden hatten. Das meint die *richtige* Berührung, also die ernsthafte Berührung mit Geld. Um dieses Geld, das betont sie nun mehrfach, und zwar teils nicht nur betont gesprochen, sondern euphorisch ausgerufen, ist nur für sie. Damit ist sie, und das erkennt sie hier auch merklich, den Schritt vom abhängigen Jugendlichenalter in ein autonomes Erwachsenenleben gegangen, in dem sie sehen muss, wie sie für sich zurecht kommt. Wobei sie, obwohl die Sache mit dem Geld sich gar nicht so einfach anlässt, doch vorwiegend Freude darüber äußert.

(Zeile 1190-1192) *...ja, jetzt muss ich wissen, was ich damit machen muss, will, kann, soll, darf? Und... tja... so langsam hier auch eingewöhnt, so. mit den Gedanken: okay, toll, ganz alleine, nur ich hier.*

Sie führt den Gedanken weiter aus, was es für sie bedeutet, eigenes Geld nur für sich selbst zu haben, sie *muss* jetzt nämlich wissen, was damit geschehen soll.

Sie benutzt eine Staffelung von Modalverben, die wir schon einmal von ihr gehört haben, und zwar, als es um die Regeln in ihrem ersten Heim ging. Sie stellt auch hier wieder eine bestimmte Reihenfolge her, in der "müssen" und "wollen" als stärkste Verben den Anfang machen, und dann über "können" und "sollen" in "dürfen" münden. Dies sind übrigens alle Modalverben, die es gibt, sie schöpft also die ganze Palette aus.

Dann folgt wieder ein schicksalsergebenes *tja... so langsam hier auch eingewöhnt; hier* kann sich beziehen auf die Wohnung, wie vorher schon, kann sich aber auch auf den neuen Ort insgesamt beziehen. Sie gewöhnt sich *langsam* ein, was eine durchaus realistische Wahrnehmung widerspiegelt. Wenn wir an Schilderungen vorher denken, so war dort immer alles schnell, super, total, sofort, hier wird die neue Langsamkeit zelebriert, das Warten-Können, das zum ersten Mal Raum gewann, als sie neu in Finnland angekommen war. Bis dahin war sie gehetzt, nun kann sie auch einen Schritt langsamer gehen. Sie gewöhnt sich *auch* ein, auch hier, sie hat sich schon oft einge-

wöhnt und es gelingt ihr *auch hier*:

*... so. mit den Gedanken: okay, toll, ganz alleine, nur ich hier...*

Es sollen jetzt wohl die Gedanken dargestellt werden, die den Eingewöhnungsprozess begleiten, es folgt aber nur ein Gedanke, nämlich *okay, toll, ganz alleine, nur ich hier*.

"Okay" ist zunächst einmal ein Begriff, der Zustimmung signalisiert, und soviel meint wie "in Ordnung". Dann folgt ein Ausdruck, der doppeldeutig eingesetzt werden kann: *toll*. "Toll" kann bedeuten "super", er kann aber auch bedeuten "schlimm". Letzteres ist im Kontext der Gesamtsequenz eher unwahrscheinlich, zumal sie dieses *toll* in einem singenden Tonfall erzählt, und insgesamt ihre neu erworbene Selbständigkeit positiv schildert. Sie realisiert noch einmal ihr Alleinsein, ihr jetzt auf Sich-selbst-gestellt Sein.

(Zeile 1192-1195) *...Auch 'n paar Leute kennen gelernt und... ja... das war das war nich so schwierig, wie ich's mir vorgestellt hatte, es war es war klar es war schwierig, aber nich so, wie ich's mir vorgestellt hatte...*

Sie erzählt nun weiter über den Prozess des Eingewöhnens, zu dem *auch* gehört, dass man zwar alleine in der Wohnung ist, aber auch neue Bekannte gewinnt. Jetzt verhaspelt sie sich wieder ein wenig, wie wir es schon von ihr kennen, wenn ihr etwas näher geht: *das war das war wird* wiederholt und dann: *nich so schwierig*. Das *so* wird dabei noch betont gesprochen. Es heißt also, es war schwierig, aber nicht *so* schwierig, wie sie es sich vorgestellt hatte. Wir können hier wieder eine neue Realitätszugewandtheit Monas wahrnehmen: In ihren früheren Einlassungen gab es immer schnell und problemlos neue Freunde. Zwar macht sie einmal die Einschränkung (77/78), dass es sich dabei nicht um richtige Freunde handelte, aber insgesamt waren ihre Schilderungen vorher in dem Tenor gehalten: Alles ist einfach, sofort neue Freunde, sofort Action. Alles kein Problem. In dieser Sequenz finden wir zweierlei Veränderungen: Zum einen spricht sie nicht sofort von "Freunden", die es kennen zulernen gilt, sondern von *Leuten*; zum Zweiten hatte sie sich Vorstellungen darüber gemacht, dass es schwierig sein könnte, Leute kennenzulernen; die oberflächliche Leichtigkeit des "Alles geht" ist ihr also abhanden gekommen. Sie schätzt hier realistisch und reflektiert die Schwierigkeiten ein, die man zunächst hat, wenn man neu irgendwo hinkommt. Diese Situation hat sie in Finnland zum ersten Mal ganz auf sich gestellt kennengelernt, und auch dort in ihrer Schwierigkeit aber auch ihrer Bedeutung zu würdigen gewusst. Diese Erfahrung überträgt sie nun auf die Erwartungen an den neuen Ort. Das macht sie auch unsicher, wie man an der Haspelei erkennt, aber sie trägt es.

*Es war es war klar es war schwierig...*

Noch einmal eine Wiederholung, ja, es ist klar, dass es schwierig ist, es ist auch ihr klar, sie macht sich da keine Illusionen, *aber nich so, wie ich's mir vorgestellt hatte*, sie war anscheinend auf "Schlimmeres" eingestellt gewesen, auf größere Schwierigkeiten.



(Zeile 1195-1198) *...und ich hab ziemlich viel geputzt in der Anfangszeit, ganz ganz viel geputzt (lächelt), weil, jedes Mal, wenn ich mich komisch gefühlt hab, so'n Anflug von Traurigkeit, dass ich nich mehr in Finnland bin und... Fernweh... und ja irgendwie hab ich dann geputzt und jalala... Ablenkung Ablenkung...*

Die jetzt erzählte Sequenz ist geschlechtstypisch zu verstehen: Für manche Männer ist es vielleicht befremdlich, dass Mona auf einmal zum Putzen überschwenkt, für einige Frauen nicht. Viele Frauen benutzen das Putzen, um Anspannung oder Frust abzubauen, um sich abzureagieren: Man kann herumwirbeln und dabei denken oder auch nicht, kann sich sogar körperlich ausagieren, und angenehme Nebeneffekt ist, dass es dabei sauber und ordentlich wird, und man danach ein Gefühl der Befriedigung und des Wohlbefindens aus dem vollbrachten Werk ziehen kann. Allerdings handelt es sich dabei um eine typisch weibliche Sublimationsform, wie auch die Autoaggression, die wir bei Mona erlebt haben: Das Putzen ist eine sozial erwünschte Form des Frustabbaus, zudem nützlich, so dass sich nicht wirklich Affektion entlädt, sondern diese in bereits kultivierte, angepasste Bahnen gelenkt ist, die zudem der zugeschriebenen Frauenrolle entsprechen. So bleibt auch Mona in dem rollentypischen Muster, in dem sie auch vorher Aggression in Autoaggression gewandelt hatte, gezähmt gegen andere, ungezähmt gegen sich selbst. Aber dennoch hat sie hier einen Weg gefunden, der sich von ihren bisherigen Reaktionsmustern unterscheidet: In der Zeit vor Finnland hatte sie auf Frustration oder die Nicht-Erfüllung von Erwartungen mit Alkohol- und Drogenkonsum reagiert. Jetzt ist sie in der Lage, diese Empfindungen zu lenken und zwar in sozial tolerierte Bahnen. Dabei ordnet sie als angenehmen Nebeneffekt ihr neues Leben. Dass sie dies als Ablenkungsmanöver tut, ist ihr - klar und prägnant wie immer - deutlich. Sie gibt aber weiterhin die Ambivalenz ihres Alleinseins zu: Sie freut sich, autonom zu sein, aber sie beschreibt auch die schwierigen Seiten der Autonomie: sich komisch fühlen, traurig sein, dass man nicht mehr in Finnland ist, Fernweh... Dies mit Putzen in den Griff zu bekommen anstatt zu versacken, ist reif und stark und autonom. Ihr jetzt geäußertes Heimweh bezieht sich nunmehr als Fernweh auf die finnische Familie und nicht mehr auf die Gegebenheiten vor Finnland. Der Ablösungsprozess von ihrer Mutter bzw. ihrer Herkunftsfamilie scheint damit abgeschlossen zu sein.

Dazu gibt es wenig später eine Sequenz, die hier zum Abschluss der Interpretation aus einem Segment nach der Maßnahme noch betrachtet werden soll.

(Zeile 1272-1274) *...dann...war...ziemlich heftig mit meiner Oma ziemlich emotionsgeladen und dann auch die Sachen aus meinem meinem alten Kinderzimmer geholt von meiner Mutter und... das war ganz ganz viel für mich, ganz ganz ganz viel (zieht die Nase hoch)...*

Diese Sequenz beschreibt eine Szene, in der Mona wieder auf ihre Familie trifft. Sie leitet die Erzählung über diesen Besuch in Zeile 1266 ein mit den Worten: *Tja... ja... und halt Familie gehabt und meine Mutter gesehen und meine Oma gesehen...*

Nach dem schicksalsergebenen *tja*, das sie im Übrigen erst in der Schilderung der Zeit nach Finnland einführt, folgt eine auffällige Formulierung: *halt Familie gehabt*.

Diese Aussage ist zunächst in ihrer Diktio nicht sinnhaft.

Sinnvoll wären folgende Möglichkeiten:

- Halt Besuch von der Familie gehabt.
- Halt Besuch bei der Familie gemacht.
- Halt die Familie besucht.
- Halt die Familie gesehen.
- Halt die Familie getroffen.
- Halt Kontakt zur Familie gehabt.

Da Mona, wie wir nun über weiten Strecken sehen konnten, über eine organisierte und dezidierte Sprechweise verfügt, kann diese Sequenz eigentlich nur so gedeutet werden, wie sie dort expliziert wird: *halt Familie gehabt*.

D.h.: Sie hat eine Familie gehabt, hat sie aber nicht mehr. Diese Aussage unterstützt die zuvor festgestellte abgeschlossene Ablösung von der Familie.

(1272)...*ziemlich heftig mit meiner Oma, ziemlich emotionsgeladen...*

Das Aufeinandertreffen muss wohl nicht unbedingt ruhig und harmonisch verlaufen sein, was erklären würde, warum Mona z.B. nicht von einem Besuch in irgendeiner Form spricht: Ein Besuch verläuft zumindest nach bestimmten Regeln und einem vorhersehbaren Ablaufschema.

Hier scheint es dagegen zu einem Eklat gekommen zu sein; es war *ziemlich heftig* und *ziemlich emotionsgeladen*, also von einem starken Ausmaß an Gefühlswallungen begleitet. Die Gefühle werden nicht weiter benannt: War es übergroße Freude über das Wiedersehen? Waren es Vorwürfe oder Schuldzuweisungen? Waren es Bitten, doch zurückzukommen?

"Heftig" bedeutet:

- a) enorm, gehörig, gewaltig (emotional), hart, immens, kräftig, mächtig, intensiv, massiv, scharf, streng, tüchtig.
- b) im Sinne von: leicht erregbar, aggressiv, cholerisch, giftig, hitzig, jähzornig, rabiati, unbeherrscht.<sup>717</sup>

Diesen Synonymen ist gemeinsam, dass sie eher keinen positiven Beiklang haben, heftige Gefühle sind also keinesfalls uneingeschränkt schöne Gefühle, sondern mindestens ambivalente Regungen.

Eine solche Deutung scheint auch auf die beschriebene Situation zu passen: Sollte eine große Wiedersehensfreude da gewesen sein, so war sie nicht ungetrübt, sonst käme Mona nicht zu der hier vorliegenden Ausdrucksgestalt. Mit "emotionsgeladen" verhält es sich ähnlich: Es waren große Gefühle da, aber anscheinend gemischte.

Interessant ist aber, dass die Oma in dieser Situation die tragende Rolle spielt, von der

---

<sup>717</sup> Duden 10, S. 462

es bisher keine herausgehobene Erwähnung gab.

*...und dann auch die Sachen aus meinem meinem alten Kinderzimmer geholt von meiner Mutter...*

Ob es sich bei der beschriebenen Angelegenheit um ein Ereignis handelte, also etwa einen "Besuch" bei der Mutter, bei dem die Oma auch anwesend war, und zu dessen Abschluss Mona ihre Sachen mitnimmt, oder ob es sich um zwei aufeinander folgende Begegnungen handelt, wird nicht ausgeführt. Das *dann* könnte darauf schließen lassen, dass zwei Ereignisse aufeinander folgten: Es gab ein erstes Wiedersehen und dann einen Termin, um das ehemalige Kinderzimmer auszuräumen. In jedem Falle macht der letztgenannte Termin etwas mit Mona, denn sie doppelt wieder die Worte in der Erzählung wie immer, wenn sie etwas berührt. In diesem Fall die Erwähnung ihres alten Kinderzimmers.

*...und das war ganz ganz viel für mich ganz ganz ganz viel (zieht die Nase hoch)...*

Das expliziert sie nun selbst auch ganz klar: Es war viel für sie und zwar sehr viel, denn nicht nur, dass sie zweimal *ganz* wiederholt, das reicht noch nicht, um das wirkliche Ausmaß auszudrücken, sie wiederholt es noch einmal, und im zweiten Falle sogar dreimal. Damit hebt es sich auch noch einmal eindeutig aus ihrem sonstigen Gehaspel in solchen Situationen hervor, das gewöhnlich zweimal erfolgt. Dies ist eindeutig mehr, das bringt sie klar zum Ausdruck. Dabei zieht sie auch noch die Nase hoch, was einem Schniefen gleichkommt, das man beim Weinen an den Tag legt.

*Viel* kann in diesem Zusammenhang daher auch nicht die Bezeichnung für eine große Anzahl von Sachen meinen, sondern eine große Menge an Gefühl, an, wie sie vorher schon sagte, "Emotionsgeladenheit".

(Zeile 1274-1276) *...und dann auch. hier die ganzen Sachen auch so auch so auf'm Boden verteilt und: Haahh, Chaos!!! (leiser Schrei) Nein!!! Da bin ich gar nich mit klargekommen...*

Offensichtlich handelt es sich aber doch auch um eine große Anzahl an Sachen (also doch "viel" im doppelten Sinne?), die sie nun in ihrer neuen Wohnung auf dem Boden *verteilt*. Wieder doppelt: *auch so auch so*, also ein weiterhin erregender Anblick.

*Chaos* nennt sie es, und schreit leise: *Nein!*

Ein "Chaos" ist ein völliges Durcheinander. Mit diesem kommt sie *gar nich*, das wird betont gesprochen, *klar*. Verfolgen wir den Strang weiter, dass es sich schlichtweg um unglaublich viele Sachen handelt, die sich da jetzt auf ihren sauber geputzten (!) Boden ergießen, wäre es dann schlüssig, dass sie *Nein* schreit und *gar nich* damit klar kommt? Wohl eher nicht, wenn sie vorher erzählt hat, dass Putzen ihrem Stressabbau dient. Dazu gäbe es mit dem Wegräumen all dieser Sachen nun genügend Ventil. Wahrscheinlicher mutet die Variante an, dass das Chaos dieser Sachen sie an das Chaos ihrer Kindheit und Jugend erinnert, und dass sie dazu einen *Nein*-Schrei abgibt und damit jetzt *gar nich* klarkommt.

(Zeile 1277-1278) ...wollte die ganze Zeit raus, hab gar keine Motivation irgendwo gehabt, es richtig weg zu packen und... auch einzurichten hier, so, wie is das heute (zieht die Nase hoch)...

Diese These scheint sich zu erhärten: Angesichts des offensichtlich und dringlich gewordenen Chaos drängen sich Mona nur noch Fluchtgedanken auf, sie will raus, damit sie die Dinge nicht mehr sieht. Falls es sich um belanglose Dinge handeln würde, wäre diese Reaktion nicht verständlich. Die könnte sie einfach wegpacken bzw. wegwerfen. Fest steht also, dass diese Sachen behaftet sind mit Erinnerungen, die nicht eindeutig einzuordnen sind. *Keine Motivation es richtig wegzupacken*. Kein Antrieb also *es richtig wegzupacken*. Das "es" kann sie nicht auf die oben genannten Sachen beziehen, dann hätte es "sie" oder "das alles" oder ähnlich lauten müssen. *Es* kann sich nur auf *Chaos* beziehen. Das Chaos hatten wir bisher als doppeldeutig definiert: sächlich und emotional. Jetzt ist es ihr aber noch erwähnenswert, *es richtig wegzupacken*. Es geht nicht um ein einfaches Wegpacken, sondern um ein richtiges Wegpacken. Wann ist ein Wegpacken *richtig*? Bezogen auf das Wegpacken von Sachen ist dieses dann als richtig zu bezeichnen, wenn die Sachen an den Ort geräumt werden, also in die Schränke und Schubladen, in die sie hineingehören, und in denen ich sie wiederfinde, wenn ich sie brauche. Dieses richtige Wegpacken würde ich demnach mit Sorgfalt und Überlegung gestalten. Gefühle kann man allerdings umgangssprachlich auch wegpacken, wobei der Ausdruck Wegpacken dabei allerdings eine Mischung beinhaltet aus:

- Wie hat er das verpackt? Wenn man meint, jemandem ist etwas Ernstes widerfahren, bzw.
- Wie hat er das weggesteckt? In demselben Sinne.

"Wegpacken" wäre eine Zusammensetzung beider Möglichkeiten, die allerdings nicht den Sinn der zwei ursprünglichen Varianten verändert.

So könnte ich also auch ein gefühlsmäßiges Chaos "wegpacken". Aber wie macht man das "richtig"?

Vielleicht genauso wie mit den Sachen: Es muss an die richtigen Orte.

Auch Erinnerungen gehören in wohlgeordnete Schubladen, in denen sie ordnungsgemäß verstaut sind und in denen man sie nach Bedarf wiederfinden kann.

Oder ist "richtig" hier in einem anderen Sinne gemeint: Es kann bedeuten "korrekt" und "ordentlich", es kann auch "angemessen", "geeignet" bedeuten, es kann "aufrichtig" und "echt" und "glaubhaft" bedeuten und "buchstäblich", "direkt".

In der Bedeutung "korrekt und ordentlich" haben wir es bisher gelesen.

Welche Lesarten gibt es für die Bedeutung "aufrichtig und echt"?

- Die Kinder haben Kaufladen mit richtigem Geld gespielt.
- Er ist gar nicht der richtige (leibliche) Vater.
- Sie liebt in gar nicht richtig.

Diesen Varianten ist gemeinsam, dass der Ausdruck "richtig" Zweierlei impliziert:

- Das nachfolgende Substantiv, oder im Falle der Verwendung als Adverb: das beige-fügte Verb, existieren auch sinnvoll, d.h. sinnstiftend, ohne die zusätzliche Beschreibung, die durch "richtig" erfolgt.

In unseren Beispielen ist es so, dass Kinder Kaufladen auch mit Spielgeld spielen können, dass ein Vater auch ein Vater sein kann, ohne der leibliche Vater zu sein, und dass sie ihn liebt oder nicht liebt.

Die Begriffe, die mit "richtig" versehen werden, existieren auch sinnvoll im Falle des Weglassens dieser Beschreibung.

- Was die Bedeutung von "richtig" ausmacht ist, dass eine Bewertung hergestellt wird.

Richtiges Geld ist authentischer als Spielgeld, der Vater im Sinne des leiblichen Vaters ist authentischer als ein Pflegevater und die richtige Liebe ist authentischer als die Liebe zu ihm vielleicht nur aus einem Nutzedanken heraus.

Hier ist "richtig" gleich "echt, authentisch" und das ist wertvoller als ohne den Zusatz "richtig".

Wenn Mona also äußert, dass sie keine Motivationen hat es *richtig wegzupacken*, könnte dies ebenso in dem zuvor dargelegten Sinne geäußert sein: Sie kann und will *es* (also die Sachen und auch die damit verbundenen Erinnerungen) nicht wirklich, nicht echt, nicht authentisch wegzupacken, sondern da behalten, in Erinnerung behalten, präsent behalten. In dieser Version macht der Ausdruck *Motivation*, den sie ja in diesem Zusammenhang ebenfalls gebraucht, mehr Sinn:

Durch was und warum sollte sie bewegt sein, diese Vergangenheit *wegzupacken*, welche Veranlassung sollte sie dazu haben?

Ginge es um ein simples Aufräumen im Sinne von Ordnung schaffen, wäre "Motivation" ein sehr starker Aufhänger dazu. Man würde dann eher formulieren:

- Keine Lust gehabt, es richtig wegzupacken.
- Null Bock gehabt, es richtig wegzupacken, oder Ähnliches.

Betrachten wir die folgende Sequenz aus diesem Blickwinkel.

(Zeile 1278-1279) *...und... auch einzurichten hier, so, wie is das heute (zieht die Nase hoch)...*

Hier geht es also doch um die Einrichtung der Wohnung, also um das Einräumen der Gegenstände im ordnungsschaffenden Sinne. *So, wie is das heute* ist eine etwas verquere Satzstellung, der zwei Erklärungsmöglichkeiten zu Grunde liegen könnten:

- Entweder will sie ausdrücken "so wie das heute ist", was in der Interviewsituation sinnvoll wäre, weil man, wie gesagt, in der Wohnung von Mona sitzt und sich umschauen kann, wie die Einrichtung bis dahin gelungen ist;
- Oder sie stellt sich im Grunde selbst eine rhetorische Frage: *So, wie is das heute* im Sinne von "Wie ist es heute mit dem Wegpacken? Klappt's heute?"

Sie zieht nach dieser Sequenz auch noch einmal die Nase hoch, was der Aussage einen ähnlich weinerlichen Touch verleiht wie in der Sequenz in Zeile 1274. Sehen wir weiter.

(Zeile 1279-1281) *...und... ja, dann hab ich's aber doch gepackt gekriegt (lacht) und dann sah's hier aus wie... weiß ich nich... es hat mir nich wirklich gefallen, irgendwo schon, gehörte zu mir, weil's die Sachen von mir waren, aber es war irgendwo...*

Es wird noch deutlicher, dass sie tatsächlich vom Einräumen der Sachen und Gegenstände spricht. Das hat sie dann doch eines Tages *gepackt gekriegt*, was ihr aber im Ergebnis nicht gefiel. *Es sah aus wie* wird zwar nicht vollendet, aber letztendlich *hat es mir nicht wirklich gefallen*.

Sie fühlt sich den Sachen zwar *irgendwo* verbunden, weil es eben ihre eigenen Sachen sind, sie scheinen ihr jedoch in die neue Umgebung nicht zu passen.

(Zeile 1282-1283) *...ja... Stofftiere hier drin... und... ganz ganz kleinen Krimskrams und... ja nee... weiß ich nich, hat mir nich so nich so wirklich gefallen (zieht die Nase hoch) mhmm...*

Mit *Stofftieren hier drin* ist gemeint: hier in der Wohnung. Offensichtlich fand Mona also Stofftiere und "Nippes" (würde man vielleicht zu so einem *Krimskrams* auch sagen) nicht mehr angemessen für die neue Wohnung.

Sie verhaspelt sich allerdings noch einmal bei *nich so nich so wirklich* und zieht zum Abschluss dieser Sequenz auch noch einmal die Nase hoch.

Zwar kann man zusammenfassend zur Gesamtsequenz wohl jetzt sagen, dass sie mit *es richtig wegpacken* in der Tat meint, die Dinge, die verstreut auf dem Boden liegen, weg- bzw. einzuräumen. Aber selbst wenn damit die psychoanalytische Erklärungsvariante der Verdrängung von *es* in bestimmte Schubladen (Bewusstseinskategorien) nicht mehr haltbar bleibt, ist doch zu konstatieren, dass diesem *Wegpacken* ein gewisser Symbolismus anhaftet, dessen Bedeutung auch Mona klar ist. Dafür spricht ihr Verhaspeln (1273, 1275, 1283), ihr Schniefen (1274, 1278, 1283), aber auch die Wortwahl wie: *gar nich mit klarkommen* (1276), *die ganze Zeit raus wollen* (1277), *Motivation, es richtig wegzupacken* (1277/1278), *ganz ganz viel, ganz ganz ganz viel* (1274).

### **Sechste Fallstrukturhypothese**

Die Zeit nach Monas Rückkehr ist geprägt vom Sich-Einfinden in einen neuen Ort und in die neue Situation des Alleinelebens in der eigenen Wohnung. Auch eine neue Schule wird gefunden und besucht. Das Bild, das Mona in dieser Zeit vermittelt, bleibt kohärent. Schnörkellos und pragmatisch erzählt sich von Schwierigkeiten mit dem ersten eigenen Geld, von einem Ernährungsstil, den sie in Finnland kennengelernt hat und beibehalten möchte, von Heim- bzw. Fernweh nach Finnland, und wie sie durch Putzen versucht es zu bekämpfen. All dies wird wie vorher auch klar und prägnant

dargestellt, mit einem realitätszugewandten Pragmatismus konstatiert, zeitweilig diagnostiziert. Das Wiedersehen mit ihrer Familie einschließlich des Ausräumens ihres alten Kinderzimmers und Einräumens der Sachen in die neue Wohnung gerät in der Schilderung *emotionsgeladener* (um einen Ausdruck von Mona zu verwenden). Aber auch diese Situation meistert sie letztendlich pragmatisch.

Sie genießt die Autonomie, über die sie jetzt verfügt, ohne die Schattenseiten zu verschweigen, die manchmal darin liegen können, dass man alleine ist.

Letztlich bestätigt auch diese letzte Fallstrukturhypothese die Annahme ihrer Vorgängerinnen:

Dass es sich bei Mona um ein intelligentes Mädchen mit wacher, prägnanter Wahrnehmung handelt, das in kompetenter Realitätszugewandtheit entwicklungs-dynamisch angemessen nach Autonomie strebt, sich kooperativ zeigt und ansprechbar ist, sowie über ein hohes Selbstheilungspotential verfügt.

### **3. Die Fallrekonstruktion**

Im Falle Monas haben wir es zu Beginn der Aufzeichnungen mit einem dreizehnjährigen Mädchen zu tun. Das Herkunftsmilieu kann dem von Schulze herausgearbeiteten Harmoniemilieu zugeordnet werden.

Die Großeltern sind einfache Handwerker bzw. Arbeiter; die Mutter bekommt ihr erstes Kind mit neunzehn Jahren; dieses Kind wächst bei den Großeltern auf, aber gleichwohl ist über eine Berufstätigkeit der Mutter nichts bekannt. Über den Vater ist nichts bekannt, nur soviel, dass er von der Mutter geschieden ist und Mona missbraucht hat, wobei über den Zeitpunkt des Missbrauchs auch nichts bekannt ist, und Mona hierzu keine Angaben macht.

Mona zeigt mit dreizehn Jahren die ersten üblichen pubertären Verhaltensweisen, die sich darin äußern, dass sie - wie sie sagt - einen eigenen Kopf entwickelt.

An der Reaktion ihrer Familie ist noch einmal der Rückschluss auf ein bestimmtes Milieu möglich:

Ihr Verhalten wird nämlich nicht toleriert, sondern versucht zu unterbinden. Diese Art der Anpassungsforderung und Bemühtheit um Konformität ist dem Harmoniemilieu zu Eigen. Die Kinder des Niveaumilieus tragen bereits in ihrem Namen den gegenteiligen Impetus: Selbstverwirklichungsmilieu. In diesem würde das Entwickeln eines "eigenen Kopfes" lobend zur Kenntnis genommen werden. Kritisch zu werden und sich selbst zu entdecken ist hier Teil des Planes.

Mona jedenfalls wird "gedeckelt".

Als sich erste sexuelle Empfindungen für das andere Geschlecht rühren, spitzt sich die häusliche Situation zu: Das Verhältnis soll unterbunden werden, der Junge wird Mona verleidet und schlechtgemacht.

Im Anbetracht des Wissens um den sexuellen Missbrauch durch den Vater ist es nicht

bemerkenswert, dass Mona früh sexuelle Kontakte zu Jungen sucht, da in vielen Fällen, in denen der Missbrauch vor dem Eintreten der Pubertät stattgefunden hat, es zu einer Art "sexualisiertem" Verhalten kommt und früh häufig wechselnde Beziehungen geführt werden. Ihre zuerst erwähnte Freundschaft zu einem achtzehnjährigen Mädchen hätte möglicherweise den Schluss zugelassen, dass sie von Jungen nichts wissen will und gegen das männliche Geschlecht voreingenommen ist.

Dann kommt es aber doch zu einer Beziehung mit einem gleichaltrigen Jungen, die - aus ihren Schilderungen ersichtlich - auch einer gewissen Leidenschaftlichkeit nicht entbehrt. Nach Oevermann spricht dies für ein nicht nur gescheitertes Vater-Tochter-Verhältnis. So muss zumindest innerhalb der ödipalen Triade die Ablösung Monas von der Mutter im Hinblick auf das Paarverhältnis der Eltern und ihre Fixierung auf den gegengeschlechtlichen Part der elterlichen Dyade geglückt sein. Selbstverständlich ist und bleibt der Missbrauch durch den Vater ein erheblich traumatisierendes Ereignis, dessen Tragweite hier keinesfalls geschmälert werden soll. Missbrauchte Kinder geraten in eine doppelte Loyalitätskrise, die ihnen auch ausweglos und unlösbar erscheint: Sie begehen einen Verrat an dem nicht-missbrauchenden Elternteil einerseits, dem sie aber auch einen Anteil an Schuld zusprechen durch sein Nicht-Aufdecken des Sachverhaltes bzw. mangelnden Schutz davor, und sie begehen im Falle einer eigen-aktiven Aufdeckung des Tatbestandes andererseits Verrat am missbrauchenden Elternteil, wobei im Falle der Aufdeckung der Verrat an Elternteil 1 implizit einhergeht. Diese Verstrickung ist die moralisch, ethisch und leib-seelisch verwerflichste Bürde, die Eltern ihrem Kind auflasten können.

Mona "löst" diese Verstrickung, indem sie ihren Vater und seine Familie komplett aus ihrem Leben schweigt, und zu ihrer Mutter ein dramatisch ambivalentes Verhältnis hat. Auf die Reaktionen ihrer Mutter bezüglich ihres ersten Freundes, die in dem Versuch bestehen, die Verbindung abubrechen, reagiert Mona sehr heftig. Vor dem Hintergrund des mütterlichen Scheiterns sowohl in der Paar-, als auch in der Mutter-Kind-Beziehung, eine nachvollziehbare Reaktion Monas. So schwankt sie aber generell in ihrer Beziehung zur Mutter zwischen einer Zuerkennung von Erziehungsautonomie und Zuschreibung einer erwünschten Durchsetzungsfähigkeit und eben genau der Aberkennung dieser Kompetenzen bis hin zu einer Sichtweise, in der sie sich als notwendige Beschützerin der Mutter wähnt. Die Sequenzanalyse konnte aber eindeutig herausarbeiten, dass Mona in der Mutter-Tochter-Beziehung das "Sagen" hat, und das Heft des Handelns in ihrer Hand liegt. Von Mona geht auch der Wunsch nach einer Heimunterbringung aus. Erstaunlicherweise geht das Jugendamt auf diesen Wunsch ein und bietet Mona sogar die Möglichkeit der Auswahl. Diese Vorgehensweise erstaunt insoweit, als sie sich aus den Erzählungen Monas nicht unmittelbar ableiten lässt: Hier werden pubertäre Schwierigkeiten und Verirrungen erzählt, die nicht gezwungenermaßen den Schluss auf die Notwendigkeit einer stationären Unterbringung



zulassen. Aus dem Text selbst lässt sich diese Vorgehensweise damit erklären, dass das Jugendamt bereits früher Kontakt zu Mona und ihrer Familie hatte, die Geschichte der Familie kennt und Mona vor diesem Hintergrund für gefährdet hält.

Mit der Heimeinweisung beginnt eine fast vierjährige Odyssee Monas durch die Landschaft der Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung. Sie durchläuft mehrere Heime, Wohngruppen, Schulen, die Psychiatrie sowie zwischenzeitlich immer wieder "die Straße". Nachdem sie sich in allen Einrichtungen als nicht tragbar erweist, soll sie letztendlich in den mütterlichen Haushalt zurückkehren. Da sich dies bereits nach drei Tagen als nicht durchführbar herausstellt, wird als ultima ratio der einjährige Auslandsaufenthalt im Rahmen der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung gesehen.

Die Schilderungen Monas die Stationen ihrer Odyssee betreffend sind gekennzeichnet durch die Hervorhebung eines ausgesprochenen Abenteuercharakters. Hier spricht ein pubertierendes Mädchen auf der Suche nach Abgrenzung, Autonomie und Identität über entgrenzte und entgrenzende Situationen des Ausprobierens von Sexualität, Drogen, Alkohol, Kriminalität und Trebegang. Die Schilderungen erfolgen teils lustvoll, mit verstellter Stimme gesprochen, wie in einem Theaterstück oder Rollenspiel, und erhalten ihre Dramatik durch den schon hervorgehobenen Abenteuercharakter, keinesfalls durch die leidvolle Tragik. Im Vordergrund steht das Erleben aller nur vorstellbaren Möglichkeiten zwischen Himmel und Erde und Leben und Tod. Hier will jemand in vollen Zügen alles erleben, Gutes und Böses, Liebe und Verbrechen, Erfolg und Scheitern. Dies ist die Suche nach Sinn, nach dem anderen, nach sich selbst, die das Lebensalter der Pubertät charakterisiert.

Mona agiert und reagiert insofern normal, altersgemäß entwickelt. Sie überzieht allerdings das Spektrum der akzeptierten Erprobungsmöglichkeiten, und dies führt zu den gesellschaftlichen Reaktionen auf eine dem Grunde nach gesunde Entwicklung.

Anstelle dieses dynamische Nach-Vorne-Streben, diese Entwicklungsgier und Zukunftsgewandtheit zu nutzen und damit weiterzuarbeiten, werden die Impulse seitens der Familie und des Jugendhilfeträgers stigmatisiert, und versucht restriktiv und geordnet in institutionelle Bahnen zu lenken. Dass auf ein dermaßen neugieriges, experimentierfreudiges und abenteuerhungriges Mädchen wie Mona, das zudem sehr wach und selbstbewusst ist, das institutionelle Setting einer Heimerziehung trotz ihres Wunsches danach nicht das geeignete Erziehungsmedium darstellt, hätte durch sorgfältige Anamnese und sozialpädagogische Diagnostik augenfällig werden können. In der Auslandsmaßnahme schließlich werden Monas Grundthemen erkannt, akzeptiert und Ernst genommen:

- die Problematik des Missbrauchs;
- die Problematik der Mutter-Tochter-Beziehung;
- die Möglichkeit der Wahrung der eigenen Grenzen ohne Verletzung derselben

durch andere;

- die Möglichkeit der Grenzerweiterung in beidseitigem Einverständnis;
- die Möglichkeit zur Aktion und Kontemplation in einem gesunden Verhältnis;
- die Möglichkeit zu sinnvoller Tätigkeit;
- die Möglichkeit, intellektuell angemessen gefordert zu werden, sowie einen Lebensstil kennenzulernen, der andere Prioritäten als die im Herkunftsmilieu Gelebten setzt;
- die Möglichkeit, eine Exklusivität zu leben, die sie für sich in Anspruch nimmt, die sinn- und identitätsstiftender Teil ihrer Persönlichkeit ist.

So wirkt das Jahr in der ländlichen Umgebung Finnlands in einer Familie als Konglomerat der Erfüllung dieser Erwartungen auf Mona.

Ihre ausgeprägten positiven und gesunden Eigenschaften greifen Raum, setzen sich durch und verdrängen regressiv-destruktive Tendenzen.

Der Zeitraum nach der Maßnahme ist ein recht Kurzer. Dennoch beweist sie in dieser für sie doch auch krisenhaften Rückkehrphase ihre Stärken:

- Sie schätzt die Schwierigkeiten, die sie zu bewältigen hat, realistisch ein;
- Sie schätzt ihre Autonomie;
- Sie flüchtet bei Empfindungen von Einsamkeit oder Frustration nicht in Drogen, sondern erfindet für sich andere Möglichkeiten, sich zu ventilieren;
- Sie meistert die Situation des Wiedersehens mit ihrer Familie und schafft es, ihre Vergangenheit *richtig wegzupacken*;
- Sie entwickelt eine schulische Perspektive; sie will das Abitur machen;
- Sie schafft sich ein soziales Netzwerk.

Die Prognose für Monas weiteren Lebensweg ist gut.

#### **4. Die Strukturgeneralisierung**

Zum Zeitpunkt ihrer Kontaktaufnahme mit dem Jugendamt haben wir es bei Mona zu tun mit einer Jugendlichen in der Lebensphase der Pubertät (13 Jahre).

Die Familienkonstellation besteht im Kern aus Mona und ihrer Mutter; der Vater ist sozusagen aus dem Leben getilgt. Ein älterer Bruder lebt bei der Oma.

Die Position der Mutter in dieser Familie wurde als schwach herausgearbeitet.

Traumatisierend liegt der Tatbestand des sexuellen Missbrauchs durch den Vater vor.

Innerhalb der Sozialisation Monas kann davon ausgegangen werden, dass die Ablösung in der ödipalen Phase erfolgreich verlaufen ist, denn sie war und ist im weiteren Entwicklungsverlauf in der Lage, aus ihrer eigenen Position heraus Bindungen einzugehen und Heterosexualität zu leben.

Für die jetzt anstehende Adoleszenzkrisenbewältigung ist aber die Position des Vaters unbesetzt, die der Mutter schwach.

Ihr Herkunftsmilieu reagiert auf ihr Autonomiestreben abwertend, mit negativen Zu-

schreibungen.

Sie sucht die Bewältigung dieser für sie anomischen Situation im abweichendem Verhalten in und mit einer sie bestätigenden peer-group.

Daraufhin verstärken sich die Zuschreibungsprozesse.

Das Jugendamt interveniert. Die institutionelle Laufbahn durch die Sparten der Erziehungshilfe beginnt und erstreckt sich über drei Jahre.

Als letzte Maßnahme wird ein Auslandsstandprojekt initiiert.

Im Transformationsprozess dieser Maßnahme waren zur Krisenbewältigung hilfreich:

- eine authentische geduldige Erzieherin;  
mit ihr konnte die Ablösung von der Mutter gelingen.  
Gleichzeitig lag eine familiäre Rahmung als Geflecht diffuser Sozialbeziehungen vor.  
Alle Positionen waren also besetzt und konnten stellvertretend krisenbewältigend zur Ablösung beitragen.
- Ruhe und Zeit waren maßgebliche Faktoren dabei ebenso wie
- Distanz zum Herkunftsmilieu.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Mona in einer eigenen Wohnung und besucht ein Gymnasium. Sie will das Abitur machen und studieren. Sie hat einen Freundes- und Bekanntenkreis. Ihr Verhältnis zur Herkunftsfamilie kann als reflektiert gelten. Vor diesem Hintergrund kann sie es pflegen.

#### **IV. Matthias**

Vor der Interpretation des vierten Interviews sind einige grundsätzliche Anmerkungen zu machen:

Es wird bei diesem Interview deutlich werden, dass sich Strukturen herausbilden, die bereits in den vorherigen Ausführungen dargestellt wurden.

Dies betrifft zum einen Interpretationen zu den objektiven Daten. Die Eltern und Großeltern der Jugendlichen entstammen teilweise denselben Generationen, so dass auf ausführliche theoretische Ausführungen, die dazu bereits gemacht wurden, verzichtet wird, um Wiederholungen zu vermeiden.

Ebenso verhält es sich mit den Anschlüssen an bestimmte Theorien, die in den jeweiligen Interpretationen hergestellt wurden, wie z.B. zur Entwicklungspsychologie Piagets oder der Sozialisationstheorie Oevermanns. Auch hier sollen, um Redundanzen zu vermeiden, Verweise erfolgen und die für die folgende Interpretation maßgeblichen Relevanzen kurz benannt werden.

Schließlich soll nach Formulierung der ersten Fallstrukturhypothese gezielt nach Segmenten gesucht werden, die ein Falsifizierungspotenzial aufweisen, um nach Auswertung derselben zur Fallrekonstruktion zu kommen.

Ebenso würde man bei einer größeren Untersuchung mit entsprechender Datenmenge verfahren:

Nach ausführlicher Interpretation möglichst kontrastiven Materials, wird das übrige Datenmaterial gezielt herangezogen, um zu falsifizieren, zu verifizieren oder zu verfeinern.

Dem häufig erhobenen Vorwurf, dass die Methode zu aufwändig sei und enormes Textmaterial produziere, kann so entgegen getreten werden.

## 1. Objektive Daten Matthias

Von den Großeltern mütterlicherseits ist nicht sehr viel bekannt. Sie sind beide verstorben. Die Großmutter starb an Krebs, als Matthias Mutter sieben Jahre alt war, also 1965. Sollte sie ungefähr im Alter ihres Mannes gewesen sein, dann wäre sie etwa fünfundvierzig Jahre alt geworden. Der Großvater heiratete danach wieder; die "Stiefoma" lebt noch, der Großvater starb 1995. Der Großvater war Jahrgang 1920. Damit gehörte er zu jener Generation, deren Adoleszenzkrise mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten überein fiel, also jener Generation, die die Nationalsozialisten nicht gewählt hatte, aber alle Folgen dieser Regierung zu tragen hatte. Gleichzeitig wurde diese Generation nationalsozialistisch sozialisiert und trug die Bewegung oft begeistert mit. Das wiederum war etwas, wofür sie sich später schämte.

Die Berufe der Großeltern sind nicht bekannt. Sie stammten aber beide aus einer Kleinstadt an der Ruhr, zu Füßen des unteren Sauerlandes. Es handelt sich um ein altes Städtchen (810 erstmalig erwähnt), das früher von der Fischerei in der Ruhr und von der Landwirtschaft (Kornmarkt) lebte.

Später eingegangene Gewerbebezüge waren die Tabakbereitung, Ziegelbetriebe, Steinkohle und Schuhmachergilde (alle 17. Jhd.). Später kamen Brauereien, Mühlenwerke, Tuchweberei hinzu (18. Jhd.).

Im 19. Jhd. dann Stoffdruckerei, Eisen- und Holzfassfabriken, Lack- und Farberstellung, chemische Fabriken, Metallwaren, Brennerei.<sup>718</sup>

Heute existiert noch eine Farben- und Kunststofffabrik, ein Spaten- und Schaufelwalzwerk und ein Wasserkraftwerk.<sup>719</sup>

Das Städtchen hat also eine lange Bauern- und Arbeitertradition. Auffällig ist vielleicht, dass der Großvater schon recht alt ist, als seine Tochter (Matthias' Mutter) geboren wird, nämlich achtunddreißig Jahre. Über Geschwister der Mutter ist nichts bekannt, so dass nicht gesagt werden kann, ob sie vielleicht das letzte Kind in einer Geschwisterfolge ist. Da es hierzu keine Angaben gibt, sollen weitere Überlegungen entfallen.

---

<sup>718</sup> vgl. Keyser, 1954, S.178

<sup>719</sup> vgl. Siefert, 1983, S.222

Die Großeltern väterlicherseits stammen aus Sachsen. Ein genauer Ort ist nicht bekannt.

Auch das Alter dieser Großeltern, die beide noch leben, ist nicht bekannt. Sie leben jedenfalls "schon lange" in einer Großstadt im Ruhrgebiet, wo auch der Vater von Matthias geboren wird. Dort hat der Großvater im ortsansässigen Stahlwerk gearbeitet. Denkbar ist, dass diese Großeltern nach dem Zweiten Weltkrieg aus dem Osten flohen und sich im Ruhrgebiet niederließen, wo es ausreichend Arbeit gab.

Die Großstadt, in der sie leben, war zwar im Kriege ebenfalls zu 93 % zerstört, baute jedoch sehr rasch die drei Eckpfeiler der Vorkriegs-Industrie wieder auf: Kohle, Eisen, Bier. So waren bereits 1950 wieder 90 % des Beschäftigungsstandes der Vorkriegszeit erreicht. In den anschließenden Jahren war die Stadt ein Zentrum der Großindustrie von Kohle, Eisen und Bier, sowie des Großhandels mit Eisen, Blechen, Maschinen, Kohlen, Kohlenprodukten, Vieh, Chemikalien, Seifen, Fetten, Textilien, Papier- und Lederwaren, Ölen, Nahrungs- und Genussmitteln.<sup>720</sup> Es handelt sich um eine traditionelle Arbeiterstadt, die nach dem Kriege viele Flüchtlinge aus dem Osten in die Industriearbeit integrierte. Die Stadt wird nach dem Kriege zu einer Hochburg der sozialdemokratischen Bewegung mit protestantischem Glaubenshintergrund.

Der Großvater arbeitete in einem der Stahlwerke der Stadt, wohnte und wohnt immer noch in einem Arbeitervorort, der um das Werk herum entstand, und hat drei Kinder. Einer seiner Söhne folgt ihm später als Arbeiter in das Stahlwerk nach.

Wir haben es also bei beiden Großelternpaaren mit dem Arbeiter- und/oder bäuerlichen Milieu zu tun.

Der Vater von Matthias ist 1958 in jener Großstadt geboren. Er gehört also zur "Sinnkrisen-Generation".

Damit gehört er zu jener Generation, deren Eltern mit dem Wiederaufbau beschäftigt waren und Vollbeschäftigung und Wirtschaftswachstum kannten. Ihre Kinder jedoch, die mit diesem zentralen Lebens- und Wertemuster groß geworden sind, erleben die erste und zweite Rezessionsphase sowie den Beginn der strukturellen Arbeitslosigkeit mit. Ihre Sicherheit ist erschüttert, es entsteht der nachhaltige Eindruck des Prekären allen Materiellen.

Welchen Schulabschluss der Vater hat, welche Ausbildung, ist nicht bekannt. Er arbeitet heute als Immobilienmakler in einer norddeutschen Großstadt, hat also sowohl seine Heimatstadt, als auch das traditionelle Arbeitermilieu verlassen. Er verließ seine Familie 1986, also im Alter von achtundzwanzig Jahren, anscheinend spurlos. Es scheint nach der Scheidung von seiner Frau lange kein Kontakt mehr zu seiner Familie bestanden zu haben.

---

<sup>720</sup> vgl. Keyser, 1954, S.111

Zum Zeitpunkt von Matthias Geburt war er zweiundzwanzig Jahre alt; zwei Jahre später wird sein zweiter Sohn geboren. Er war demnach noch recht jung, als er Vater wurde.

Die rasche Geburtenfolge lässt jedoch auf eine zunächst intakte Ehe schließen. Es ist davon auszugehen, dass das zweite Kind gewollt war denn – angenommen die erste Schwangerschaft war vielleicht ungeplant – so hätte man 1982 in einer Großstadt zumindest ein zweites Kind verhüten können.

Dennoch scheint ein Zustand eingetreten zu sein, der ihn Familie und Heimatort verlassen lässt.

Die Mutter ist ebenfalls 1958 geboren, so dass die Aussagen über die "Sinnkrisen-Generation" auch auf sie zutreffen. Über sie wissen wir, dass sie Einzelhandelskauffrau gelernt hat, einen Beruf, der zu jener Zeit, als sie ihn erlernte, wahrscheinlich noch die Bezeichnung "Verkäuferin" trug.

Diese Ausbildung würde zu ihrem Herkunftsmilieu passen.

Auch für sie trifft zu, dass sie sehr jung war, als sie Matthias bekam, nämlich genau wie ihr Mann, zweiundzwanzig Jahre. Ob die Schwangerschaft gewollt oder nicht gewollt war, lässt sich nur erahnen: Zumindest ist zu sagen, dass im Jahre 1982 Verhütungsmethoden allgemein zugänglich waren und ein Schwangerschaftsabbruch legal möglich war.

So könnte es sein, dass es sich um eine leidenschaftliche Beziehung handelte, die Ehe also gewollt und geplant war, und ein Kinderwunsch vorlag.

Die zweite Geburt nach einem kurzen Abstand von zwei Jahren könnte ebenfalls dafür sprechen.

Die Ehe scheitert, als das erste Kind sechs Jahre alt ist. Die Kinder kommen zu der Mutter. Diese gibt ihre Berufstätigkeit auf und lebt von Sozialhilfe, um sich um die Kinder kümmern zu können. Sie scheint dabei auf sich gestellt, zumindest was die Kooperation des Vaters der Kinder angeht. Zu ihren Eltern besteht ein Verbindung.

Ausgehend von ihrem Herkunftsmilieu ist ihr Lebensweg zunächst normal. Sie macht eine Ausbildung und arbeitet. Selbst ihr relativ junges Alter bei der ersten Geburt könnte in jenem Milieu als normal gelten.

Die Scheidung und das Allein-Gelassen-Werden mit den beiden Kindern muss für sie jedoch gravierend gewesen sein: Im bodenständigen Arbeiter- und Bauernmilieu kommt so etwas nicht vor.

Ihr Lebensentwurf ist gescheitert.

Matthias Bruder ist 1982 geboren.

Über ihn ist bekannt, dass er Heizungsbauer gelernt hat und auch in diesem Beruf arbeitet.

Damit bleibt er der Tradition seines Herkunftsmilieus treu. Auffällig ist, dass er zum Zeitpunkt des Interviews noch bei seiner Mutter lebt, also mit einundzwanzig Jahren den mütterlichen Haushalt noch nicht verlassen hat. Gerade unter der Prämisse, dass er relativ früh über ein eigenes Einkommen verfügte, hätte er die Ablösung schaffen können. So ist zu mutmaßen, dass er freiwillig bei der Mutter bleibt, was für eine starke Bindung an die Mutter spricht. Der Auslöser für diese Bindung wäre interessant zu betrachten. Jedenfalls ist entweder er selber zu schwach, sich von der Mutter zu lösen, oder die Mutter produziert die Bindung, indem sie selber sich schwach zeigt oder schwach ist, so dass er sie beschützen muss.

Matthias ist 1980 geboren, in einer Kleinstadt am nördlichen Ausläufer des Sauerlandes. Die Stadt hat ein Amtsgericht, Gymnasien, Realschulen, kaufmännische, gewerbliche und hauswirtschaftliche berufsbildende Schulen, Jugendmusikschule und Volkshochschule.<sup>721</sup>

Die Stadt hat noch eine alteingesessene Schicht von Bauern und Arbeitern. Mitte des 19. Jhds. begann die Entwicklung der Metallindustrie: Eisenpuddel- und Walzwerke, Gießerei, Maschinenfabrik, Nickelhütte, Nickel- und Silberindustrie, Profileisenwalzwerk, Nietenfabrik, Patentspinnerei, großes Eisenbahnaufbesserungswerk für Lokomotiven.<sup>722</sup>

Die Metallindustrie ist bis heute vorherrschend, dazu kommen Nahrungsmittel- und chemische Industrie.

Die Einwohner sind ungefähr jeweils zur Hälfte katholisch und evangelisch. Auch dies hat Tradition.<sup>723</sup>

Die Stadt liegt räumlich zwischen der Großstadt, aus der der Vater stammt, und der kleinen Stadt, aus der die Mutter stammt. Sie verbindet in sich auch bäuerliches und Arbeitermilieu.

Er gehört zur "Ich-Unternehmer-Generation", für die typisch ist, dass sie mit ihrer Biografie unternehmerisch umgeht. Dies vor dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit vorantriebener sozialer Sicherheit, aber um den Preis der Loslösung aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen.

Matthias jedenfalls bekommt mit vierzehn Jahren einen Jugendhelfer, weil er mit einem Bagger herumfahrend einen anderen Bagger beschädigt. Mit fünfzehn Jahren kommt es zu Diebstahlsdelikten und Drogenkonsum. Er absolviert mehrere soziale Trainingskurse.

---

<sup>721</sup> vgl. Siefert, 1983, S.455

<sup>722</sup> vgl. Keyser, 1954, S.323

<sup>723</sup> vgl. Keyser, 1954, S.323

Er verlässt die Schule nach der neunten Klasse, die er zweimal absolviert, ohne Abschluss. Mit knapp siebzehn Jahren kommt er in ein Auslandsstandprojekt nach Griechenland. Was zunächst nach normalen Problemen eines Pubertierenden aussieht, bekommt dann doch eine gewisse Dynamik in die Delinquenz.

### **Erste Fallstrukturhypothese**

Vor dem Hintergrund des recht bodenständigen Milieus, aus dem er stammt, müsste es möglich sein, auf seine Lebenspraxis Einfluss zu nehmen. Die Frage ist, ob innerhalb der Familie eine stabilisierende Figur zu finden ist; die Mutter scheint sich nicht in dieser Position zu befinden. Der Vater wiederum ist abwesend. Die leiblichen Großeltern mütterlicherseits sind tot; die Großeltern väterlicherseits möglicherweise schon zu alt.

Die Prognose für Matthias ist nach der Auswertung der objektiven Daten offen:

Das Herkunftsmilieu erscheint stabil, dennoch fehlt eine ihm richtungsweisende Orientierung durch eine möglicherweise männliche Bezugsperson. Sollte sich diese finden (es könnte z.B. die Person des Jugendhelfers sein), bestünde eine gute Wahrscheinlichkeit, sein Selbstheilungspotential zu aktivieren.

## **2. Sequenzanalyse**

Auf die Interpretation des Eingangsstimulus wird verwiesen.

(14) *Von Anfang an.*

Auf den doppelten Stimulus reagiert Matthias mit einer Nachfrage, die er aber in einem Aussagesatz formuliert: von Anfang an. Er greift die Aufforderung zu einer biografischen Erzählung auf und wiederholt diese.

Da er danach eine kurze Pause macht, sagt die I:

(15) *Von Anfang an, ich weiß auch gar nicht, wann Du geboren bist.* (Matthias hatte bei der Begrüßung das "Du" angeboten.)

Sie wiederholt also noch einmal die Aufforderung zu einer biografischen Erzählung und bietet Matthias dann eine Hilfestellung an, indem sie ihn nach seinem Geburtsdatum fragt. Dies ist einerseits eine Hilfe, da er nun darauf antworten kann, andererseits geht damit die Forderung einher, vom Zeitpunkt der Geburt an sein Leben zu erzählen; das wiederum ist genau genommen nicht möglich, denn die eigenen Erinnerungen beginnen erst mit dem dritten Lebensjahr, vor dieser Zeit könnte man allenfalls über sich Gehörtes berichten, also Erzählungen, die andere über die eigene Geburt und das Säuglingsalter gemacht haben.

(16/17) *1980, 30. Mai, 23, lange Zeit. So ganz klein kann ich mich ganz ganz schwer dran erinnern jetzt.*

Matthias greift die Frage nach dem Zeitpunkt seiner Geburt auf, indem er sein Ge-



burtsdatum nennt. Er nennt zu erst das Jahr, dann den Tag, dann sein Alter.

Die Reihenfolge in der Datumsangabe entspricht griechischer Tradition.

Dass er danach noch sein Alter benennt ist eigentlich überflüssig, denn es ließe sich leicht errechnen. Die Nennung des Alters gibt dem Ganzen einen Auszählungscharakter, der zudem etwas Stakkatohaftes aufweist. Hier werden Fakten genannt, wie man sie in einem tabellarischen Lebenslauf benennen würde. Wenn das so weitergeht, wird es keinesfalls eine Erzählung, sondern endet nach drei bis vier weiteren Daten. Dabei handelt es sich um eine Reaktion, die nach dem Stimulus zu einem biografischen Interview möglich ist: Der Interviewee kann seinen Lebenslauf tabellarisch abliefern. Damit hat er der Form genüge getan, seinen Lebensweg zu berichten.

Der erste Antwortsatz Matthias' könnte in diese Richtung gehen, zumal er ihn beschließt mit *lange Zeit*. Was so viel heißt wie: "Woher soll ich noch wissen, was da war. Es ist zu lange her. Die Frage ist unsinnig gestellt." Dabei handelt es sich um eine objektiv schlüssige Reaktion.

Er fährt aber fort: *So ganz klein kann ich mich ganz ganz schwer dran erinnern jetzt*.

Das ist eindeutig ein Zugeständnis an die I., quasi ein Entgegenkommen, denn er erklärt damit sehr freundlich und kooperativ seine anfangs kurze Einlassung mit einem objektiv völlig richtigen Argument: Er kann sich nicht erinnern (niemand kann das!). Mit diesem Satz wird jedoch klar, dass er nicht weiter tabellarisch vorgehen wird (womit das Vorhaben der I. als gescheitert hätte betrachtet werden müssen), sondern dass er sich darauf einlassen wird, zu erzählen. Erst mit diesem Satz ist die Aushandlungsphase also abgeschlossen, die bis zu diesem Zeitpunkt noch hätte völlig anders ausgehen können.

Festzumachen ist die Trendwende an dem doppelten Gebrauch des Wörtchens "ganz".

Indem er dies doppelt setzt, kommt es sozusagen einer Beteuerung gleich, einer doppelten Affirmation.

Damit wird ausgedrückt, dass er sich auf jeden Fall Mühe geben wird, sich zu erinnern, wenn er eine längere Zeit dafür zur Verfügung hätte oder gehabt hätte, aber "jetzt", also in dem für das Interview zur Verfügung stehenden Zeitrahmen, kann er dafür nicht garantieren.

(17/18) *An mein Vater, als ich sechs war, sind die beiden auseinander geschieden...*

Der jetzige Verlauf ist ein weiteres Indiz dafür, dass er nicht weiter tabellarisch berichten wird. Denn dann hätte er z.B. fortfahren können mit: Mit sechs bin ich dann in die Schule gekommen.

Er schließt jedoch an den "Erinnern" an und schildert seine offensichtlich erste, zumindest aber eine eindruckliche Erinnerung: Die Trennung seiner Eltern, als er sechs Jahre alt war. Er sagt aber *an mein Vater*, in seiner Erinnerung an jenen Zeitpunkt nimmt der Vater die dominante Rolle ein. Anderenfalls hätte er sagen können: Mein

Vater und meine Mutter, meine Eltern oder meine Mutter.

Dass er seinen Vater benennt, kann zweifach motiviert sein:

- Einmal könnte man folgern, dass dieser Auslöser oder Verursacher der Trennung war.
- Man kann aber auch schließen, dass der Vater für einen sechsjährigen Jungen eine entscheidende Rolle spielt und deshalb die Erinnerung an ihn stärker ist, insbesondere, wenn sich ergibt, dass er zu dem Zeitpunkt seine Position innerhalb der Familie verlässt.

Der Wegfall einer Position der ödipalen Triade ist in jedem Falle einschneidend für das Kind, da er den Verlauf einer großen Ablösungskrise beeinflusst, und damit das Finden einer eigenen Position erschwert. Auch nach Piagets Entwicklungspsychologie bedeutet der Wegfall eines Elternteils in einer Phase, in der noch keine autonome Haltung ausgebildet ist, sondern normatives Bewusstsein an Personen geknüpft ist, für das Kind eine Bürde.

(18) ...*sind die Beiden auseinander geschieden...*

Interessant ist, dass er nicht sagt: "Sind mein Vater und meine Mutter auseinandergeschieden", sondern *die Beiden*. Überlegen wir, wann es in anderen Zusammenhängen zu der Formulierung, "die Beiden" kommt:

- Grüß' die Beiden, wenn Du sie siehst!
- Was haben die Beiden denn jetzt schon wieder angestellt?
- Wollt Ihr Beide Euch eigentlich nicht verabschieden?

Gemeinsam ist diesen Lesarten, dass die zwei Personen, die mit dem Terminus "die beiden" umschrieben werden, offensichtlich eng zusammengehören, zumindest so eng, dass man sie sozusagen in "Eins" benennen kann. Es besagt, dass sie viel Zeit zusammen verbringen, oft zusammen gesehen werden, zumeist dieselbe Meinung vertreten und zusammen auftreten. Um so erstaunlicher ist, dass Matthias hier im Zusammenhang mit der Trennung seiner Eltern von "die Beiden" redet.

Das wiederum kann nur bedeuten, dass vorher zwischen "Beiden" ein enger Zusammenhalt bestanden haben muss, sie jedenfalls für das Kind eine Einheit dargestellt haben müssen.

Möglicherweise ist so auch motiviert, dass er sagt: *auseinander geschieden*, was eine sonst unnötige Doppelung zur Benennung eines Sachverhaltes wäre, nämlich den der Scheidung.

Hier hätte einer der beiden Begriffe zur Klärung gereicht, er aber bekräftigt das *auseinander* sein mit dem Zusatz des formalen *geschieden*, wodurch sowohl die Endgültigkeit als auch der formelle Charakter hervorgehoben werden.

(18/19) ...*und dann sind wir zu meiner Mutter, beide, ich und mein Bruder, sind wir naaach... nach F. als erstes nach F. gezogen...*

Matthias beschreibt nun, wie es nach der Scheidung weiterging. Das Subjekt dieser

Sequenz ist *wir*, woraus zu schließen ist, dass nicht er alleine "betroffen" ist. Da er in der vorherigen Sequenz seine Eltern als Einheit dargestellt hat, ist davon auszugehen, dass mit *wir* hier nicht die gesamte Familie bzw. ein Elternteil und ein Kind gemeint sein kann, sondern, dass es sich bei *wir* um Kinder handeln muss, jene nämlich, die aus der Eltern-Paar-Dyade ausgeschlossen waren. Es ist damit klar, dass außer ihm noch mindestens ein Kind in der Familie sein muss, mit dem – wie mit ihm – jetzt etwas geschieht.

*...sind wir zu meiner Mutter...* Die Kinder werden also, wie man früher sagte, "der Mutter zugesprochen".

Dass er von *zu meiner Mutter* und nicht "mit meiner Mutter" spricht, kann so motiviert sein. Da er vorher von *geschieden* gesprochen hat, ist es möglich, dass ihm eine Formulierung wie "der Mutter zugesprochen", die früher in Sorgerechtsentscheidungen im Scheidungsurteil formuliert wurde, in Erinnerung geblieben ist, bzw. er zumindest Ähnliches gehört hat.

*Zu meiner Mutter* drückt einmal mehr aus, dass die Eltern für ihn eine Einheit darstellen, an der die Kinder nicht (immer) beteiligt waren. So kann er dieser Logik folgend nicht "mit meiner Mutter" sagen, denn dies wäre entweder eine Verbindung oder eine Verbündung mit der Mutter, die zum Zeitpunkt der Trennung der Eltern nicht bestanden haben kann. Darüber hinaus drückt "zu" auch aus, dass hier eine andere Instanz entschieden hat, wie der weitere Verlauf fortschreiten soll, dass also eine Entscheidung getroffen wurde, an der er keine Mitwirkungsanteile hatte.

*...beide, ich und mein Bruder...*

Es wird nun ausgeführt, wer sich hinter dem Subjekt "wir" verbirgt: Es gibt einen Bruder. Mit diesem bildet Matthias die Einheit *beide*, so dass gesagt werden kann, dass es in der Familie die Eltern und die Kinder gab.

Die klare Unterscheidung lässt darauf schließen, dass die ödipale Triade in dieser Familie gelungen sein muss: Die Strukturtypen der Gattenbeziehung und der Vater-Kind bzw. Mutter-Kind-Beziehung sind differenziert.<sup>724</sup>

Danach müsste die Ablösungskrise als zweite große Ablösungskrise nach der Geburt transformationsgesetzlich vollzogen sein.

Die Reihenfolge der Aufzählung: *ich und mein Bruder* und nicht "mein Bruder und ich" fällt dadurch auf, dass er sich zuerst benennt. Dies kann begründet sein durch seine Hauptrolle in diesem Interview. Es kann aber auch mit den Worten des damals sechsjährigen Jungen erzählt sein, für den in jedem Falle normal wäre, sich selbst zuerst zu nennen. Es könnte allerdings auch signalisieren, dass er der ältere der beiden Brüder ist.

(19) *sind wir naaach... F. als erstes nach F. gezogen...*

Matthias versucht sich zu erinnern, wohin sie umzogen. Mit dieser Sequenz könnte das

---

<sup>724</sup> vgl. Kpt. 5 II

Wörtchen "zu" noch weiter erklärt werden: Möglicherweise lebte die Mutter schon eher in F., und die Kinder ziehen dann zu ihr. Das könnte bedeuten, dass sie vorher beim Vater oder ganz woanders gelebt haben. Dies wird nicht erwähnt. Der Satz, wenn man ihn denn als solches zusammen zieht, "sind wir zu meiner Mutter nach F. gezogen," kann jedenfalls bedeuten, dass die Mutter dort bereits wohnte.

Matthias ist hier um korrekte Wiedergabe bemüht. Er denkt nach, um sich an den Ort richtig zu erinnern, was sich in dem Dehnungs"a" in *naaach* ebenso wie in der Pause ... vor F. zeigt.

(19) *nach F. als erstes nach F. gezogen*

Nachdem er sich sicher ist, dass es sich bei dem Ort um F. handelt, wiederholt er den Namen noch einmal. "Als erstes nach F. gezogen" lässt den Schluss zu, dass es noch weitere Umzüge geben wird und F. den Anfang einer Aufzählung bildet.

(19/20) *...ja, und dann fing das dann alles an...*

Nach dem Umzug also fing etwas an, das er mit "das Alles" umschreibt. Die Formulierung insgesamt wirkt opak und diffus dadurch, dass das Subjekt dieses Satzes aus dem bestimmten Artikel "das" und der ungenauen Mengenangabe "alles" besteht, also kein persönliches Subjekt, sondern eine Sache ist. Diese ist nicht näher definiert, was ihr das Undurchsichtige aber auch Unberechenbare verleiht, sie aber jedenfalls mit Handlungsmacht ausstattet. Was würde man umschreiben, wenn man sich zu diesem Ausdruck entscheidet?

- Meine Tochter kam ins Krankenhaus, und da fing das dann alles an.
- Mein Mann verlor seine Arbeitsstelle, und da fing das dann alles an.
- Ich hatte diesen Sportunfall, und da fing das dann alles an.

Gemeinsam ist diesen Lesarten, dass dem ominösen Anfang von "das alles" unangenehme, negative Ereignisse vorausgehen, die einen unheilvollen weiteren Verlauf nehmen, der durch das zuerst genannte Ereignis initiiert wurde. Es gab eine Initialzündung, die eine negative Kettenreaktion nach sich zieht. Versuchen wir einmal, ein positives Ereignis als Initial vorzuschicken:

- Ich gewann den Hauptpreis bei der Lotterie, und da fing das dann alles an.
- Ich fuhr in den Urlaub nach Spanien, und da fing das dann alles an.
- Er bestand sein Examen mit "sehr gut", und das fing das dann alles an.

Es funktioniert sinnhaft in dieser Form nicht: Selbst an sich positive Ereignisse bekommen durch den weiteren Satzverlauf den Charakter der Ankündigung einer Katastrophe, also den Charakter eine Wende.

Durch "da fing das dann alles an" kann keine positiv besetzte Aufzählung ihren Anfang nehmen.

(20) *...zu meinem Bruder hatte ich noch nie irgendwie so ´ne gute Beziehung...*

Der Schwenk auf den Bruder zurück nach der vorherigen Bemerkung erstaunt zunächst. Auch der Inhalt der Sequenz mutet zunächst erstaunlich an, weil in Zeile 18 noch von *beide* gesprochen wurde, also Matthias sich und seinen Bruder als Einheit darstellt. Dieses Bild wird nun zurückgenommen, zumindest aber korrigiert.

Zu dem Bruder hatte er *noch nie irgendwie so 'ne gute Beziehung*.

Mit "noch nie" wird ausgedrückt, dass etwas von Anfang an bis zum heutigen Tag fort dauert. Es war noch nie und ist auch heute nicht.

"Noch nie" lässt sich nicht fortsetzen, indem man zum Beispiel sagen würde: "Mit meinem Bruder hatte ich noch nie eine gute Beziehung, aber heute ist es anders." Dieser Satz wäre kein sinnvolles Gebildet; es könnte höchstens heißen: "Mit meinem Bruder hatte ich früher keine gute Beziehung, aber heute ist es anders."

Das "nie" drückt etwas Unwiderrufliches aus.

Gegen diese Absolutheit spricht das folgende *irgendwie*. Hieße der Satz: "Zu meinem Bruder hatte ich noch nie 'ne gute Beziehung," dann wäre die Aussage in ihrem absoluten Aussagegehalt eindeutig und unmissverständlich.

Das diffuse *irgendwie* nimmt nun dem *nie* die Schärfe des Ausdrucks. "Nie irgendwie" ist wie "bisschen Frieden" oder "bisschen schwanger", die Kombination von relativierenden Elementen und absoluten Bedeutungen ist sinnvoll nicht möglich. So ist an dieser Stelle zunächst festzuhalten, dass die Beziehung zum Bruder nicht eindeutig ist.

Um auf den Punkt zurückzukommen: Diese Aussage erstaunt an dieser Stelle, an der ein undurchsichtiges "Alles" ausbuchstabiert werden soll. Ein Teil des "Alles" ist die Beziehung zum Bruder. Diese ist nicht gut, wie auch schon mit "fing Alles an" nicht der Beginn von etwas Gutem angesagt wurde.

Rückblickend auf die Sequenzen zuvor wäre als Initialzündung zu einer schlechten Entwicklung der Umzug zur Mutter nach der Trennung der Eltern zu sehen, nach dem "das alles anfing;" das erste ausbuchstabierte Glied der nun folgenden Reaktionskette ist die nicht gute Beziehung zum Bruder, der mit Matthias zur Mutter kommt.

Man erwartet jetzt im Prinzip weitere Aufzählungen dessen, "was alles anfing".

(21) I: *Wie alt ist der?*

Die I. fragt nach dem Alter des Bruders.

(22/23) *Zwei Jahre jünger, der ist jetzt einundzwanzig. (Pause) Probleme in der Schule hatte ich (Pause).*

Matthias beantwortet die Frage, indem er das Alter des Bruders in Relation zu seinem eigenen Alter setzt: Er ist zwei Jahre jünger als Matthias. Damit hatten die beiden Kinder zum Zeitpunkt der Trennung der Eltern einen durchaus unterschiedlichen Entwicklungsstand.

So ließe sich erklären, warum a) Matthias in Zeile 18 die Reihenfolge wählte *ich und mein Bruder* und b) die Beziehung *irgendwie nie* so gut war: Zum Zeitpunkt der Krise war der kleine Bruder kein adäquater Verbündeter, konnte es nicht sein. Die Um-

schreibung "beide" für die Kinder ist also eine formal betrachtete Einheit gewesen.

(22/23) *Probleme in der Schule hatte ich (Pause).*

Nach der unterbrechenden Frage der I. nimmt er thematisch seinen Faden wieder auf, und fährt fort in der Aufzählung der negativen Reaktionen. Er *hatte Probleme in der Schule*. Danach folgt eine lange Pause, in der er offensichtlich nachdenkt und seine Aussage gedanklich füllt.

Die Pause ist so lang, dass die I. nachfragt:

(24) *I: Von Anfang an, direkt in der Grundschule schon?*

(25) *Jaaa, immer Probleme gehabt. Gute Noten und so hatte ich, aber keine Lust...*

Matthias antwortet mit einem lang gezogenen *Jaaa*, das hell intoniert ist, und in der Art der Intonation auf die unterstellte Ungewöhnlichkeit eingeht. So klingt es wie: "Ja, ich weiß, dass das ungewöhnlich ist, aber es war bei mir so."

*Immer Probleme gehabt* greift dann noch einmal die Sequenz aus Zeile 22/23 auf, verstärkt sie jedoch graduell, indem er *immer* hinzufügt. Wie zuvor schon *nie* so umfasst auch *immer* eine absolute Aussage: ausnahmslos. D.h. an diesen Problemen wird sich bis zum Ende der Schulzeit nichts ändern. Wir können hier analog zum Adverb "nie" für "immer" dieselbe Absolutheit der Aussage in Anspruch nehmen.

(25) *Gute Noten und so hatte ich, aber keine Lust...*

Diese Aussage ist noch einmal der Frage der I. geschuldet, in der subkutan mitgeführt wurde, dass Probleme in der Grundschule auffällig sind. Matthias stellt hier klar, worin seine Probleme bestanden, nämlich nicht in seiner intellektuellen Auffassungsgabe, denn wenn mit der Auffälligkeit, in der Grundschule bereits Probleme zu haben, gemeint sein sollte, dass dies auf eventuelle intellektuelle Defizite zurückzuführen sei, bzw. volkstümlich gesagt: man zu blöd sei, dann will er hier klarstellen, dass er zu dem Personenkreis nicht gehört.

Sondern, ganz im Gegenteil, er hatte sogar gute Noten, hat die erforderlichen Leistungen gebracht, aber hatte keine Lust; letzteres wird mit besonderer Betonung ausgesprochen. "Keine Lust zu etwas haben" bedeutet, jemandem steht der Kopf / der Sinn nicht nach etwas.<sup>725</sup> Es ist gut vorstellbar, dass Matthias in der Schule, wie man so sagt: mit seinen Gedanken woanders war. Nämlich bei seiner häuslichen / familiären Situation.

(26) *...irgendwie nie richtig beteiligt oder so, das war, Schulzeit das war (...)*...

Mit *irgendwie nie richtig* wiederholt er einen Ausdruck der Ambivalenz, den er bereits in Zeile 20 benutzte. Die Kombination von "irgendwie" und "nie" ist in sich widersprüchlich bis hin zur gegenseitigen Aufhebung. In jedem Falle bezeichnet "irgendwie" etwas Diffuses. *Nie richtig beteiligt lässt eine doppelte Interpretation zu:*

- Wenn "richtig" als Gegenteil von "falsch" gesetzt ist, wäre Matthias' Aussage hier: "Ich habe mich falsch beteiligt," was in der Schule so viel bedeutet würde wie: sich

nicht am Unterricht zu beteiligen, sondern sich mehr der Beschäftigung mit den Mitschülern zu widmen.

- Wenn "richtig" in der Bedeutung von "geeignet", "recht"<sup>726</sup> gesetzt ist, würde die Aussage lauten: "Ich habe mich in der Schule nie recht beteiligt," was so viel bedeuten würde wie: "Ich habe mich nie gemeldet, um mitzuarbeiten".

Die Sequenz wird mit *oder so weitergeführt*, was den Eindruck des Diffusen unterstreicht.

*...das war, Schulzeit das war (...)*...

Es folgt eine abgebrochene Sequenz: *das war*. Er greift den Satz noch einmal neu auf und ersetzt den Artikel "das", der vorher ohne ein folgendes Substantiv stand, durch ein Substantiv, diesmal ohne Artikel: *Schulzeit das war*. Es lässt sich vorstellen, dass er in der Sequenz, die er abbricht, bereits ein Adjektiv zur Beschreibung der Schulzeit anfügen wollte: "Das war schrecklich". Es liegt ihm aber offensichtlich daran, das "das" genau zu definieren damit es nicht zu Missverständnissen über den Bezugspunkt kommen kann. Worauf hätte sich "das" noch beziehen können, wenn er es nicht expliziert hätte? Auf die vorangegangene Sequenz, und das wäre die Aussage: *irgendwie nie richtig beteiligt oder so*. Das war schrecklich, hieße dann die Aussage, wenn er das Fragment vollendet hätte Dann aber wiederum wäre die Bedeutung die gewesen, dass seine mangelnde Beteiligung schrecklich war, und diese Aussage wollte er nicht machen. So stellt er durch seine Unterbrechung und deutliche Benennung des Subjekts klar, dass die weitere Aussage sich *nicht* auf seine Beteiligung bezieht, sondern auf die Schulzeit.

Leider ist in der Bandaufzeichnung nicht verständlich, was hinter *das war (...)* gesagt wird.

Demnach lässt sich zu Matthias Schulzeit eine Schlussfolgerung ziehen: Er hatte Probleme in der Schule, weil er mit seinen Gedanken woanders war, abgelenkt war. In Bezug auf seine Beteiligung kann man mit Blick auf das Ende der Sequenz eine der vorher entworfenen Lesarten verwerfen: Nämlich die, dass er sich "falsch" beteiligt hat im Sinne von "Quatsch machen." Denn würde sich jene Lesart durchsetzen, würde das bedeuten, dass er zumindest Spaß gehabt hätte. Davon ist er aber weit entfernt. Er bewertet seine Schulzeit abschließend als etwas negativ in Erinnerung Bleibendes.

Seine "irgendwie nie richtige Beteiligung" bedeutet aber dann, dass er sich nicht am Unterricht beteiligt hat, was wiederum nicht mit den angeblichen guten Noten zusammenpasst. Ein Schüler mit guten Noten kann nur am Unterricht beteiligt sein, denn ohne die nötige Empathie sind gute Noten nicht zu erzielen. Dies trifft allzumal auf die

---

<sup>725</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.465

<sup>726</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.585

Grundschule zu. So aber ist davon auszugehen, dass die Schulzeit für ihn in doppelter Hinsicht quälend war:

Er konnte sich nicht auf den Unterricht konzentrieren, sich nicht beteiligen und kein guter Schüler sein, hatte aber auch keinen Spaß mit den Mitschülern.

(26-28) *...Ja und später sind wir umgezogen nach G., das war ich so im zehnten in meinem zehnten Lebensjahr glaub ich in G.*

Nach der Schulsequenz folgt eine längere Pause.

Es beginnt eine inhaltlich neue Sequenz, in der von einem Umzug berichtet wird. Dass noch mindestens ein Umzug folgen musste, war nach Zeile 19 und dem dort geäußerten *als erstes nach F. gezogen* zu erwarten. *Später sind wir umgezogen* ist interessant im Hinblick auf das Subjekt *wir*. Hier werden die beteiligten Personen nicht mehr einzeln aufgezählt, wie noch zuvor, sondern in "wir" zusammengefasst, was den Rückschluss auf eine Vergemeinschaftung zulässt. Die Mutter, der Bruder und Matthias bilden jetzt uneingeschränkt die Familiengemeinschaft.

*Später* ist ein weiterer diffuser Begriff, der erläuterungsbedürftig ist. Die Familie zog jedenfalls nach G., also zurück in Matthias' Geburtsort; zwischen beiden Städten liegen ungefähr vierzig Kilometer. Im Anschluss expliziert er das *Später*: *...das war ich so im zehnten in meinem zehnten Lebensjahr glaub ich...*

Der Beginn über *das war* legt die Vermutung nahe, dass eine Jahreszahl hätte folgen können etwa: "Das war 1990." Stattdessen folgt aber *ich so*, was nahe legt, dass das erste Wort dieser Sequenz "da" hätte lauten sollen.

*So im zehnten* wird ebenfalls nicht fortgeführt; wenn man in Gedanken noch bei der Schulzeit wäre, erwartete man jetzt "im zehnten Schuljahr;" möglicherweise um auch hier nicht falsch verstanden zu werden korrigiert er sich in: *in meinem zehnten Lebensjahr*, was recht gestelzt klingt. Er hätte auch einfach sagen können: "Da war ich zehn glaub ich."

*In meinem zehnten Lebensjahr* klingt formal, offiziell, nach Berichterstattung in einem bestimmten Kontext, z.B. auf Befragung von Behörden, Biografen oder Ähnlichem. Man könnte sich vorstellen, dass die Frage dazu hätte lauten können: "Wissen Sie noch, wo Sie in Ihren zehnten Lebensjahr wohnten?" Das zehnte Lebensjahr erhält durch diese offizielle Umschreibung eine Wichtigkeit zugesprochen, ganz anders, als wenn gefragt würde: "Wissen Sie noch, wo Sie mit zehn wohnten?" Durch die verklausulierte umständliche Beschreibung mit "Lebensjahr" ist klar, dass eben dieses Lebensjahr eine besondere Bedeutung haben muss.

(28/29) *Ja und dann gings los mit Freunden da ham wir nur Blödsinn im Kopf gehabt, ja die Jugendlichen.*



Tatsächlich ist es so: Jetzt geht es los!

*Ja und dann* kündigt etwas Neues an, zumindest etwas, das sich vom bisher Dagewesenen abhebt.

*...gings los mit Freunden...* ist etwas Neues, denn von Freunden war vorher keine Rede. *Gings los* bezeichnet etwas Lebhaftes, Lebendiges, das mit viel Elan voranschreitet. Nachdem seine Grundschulzeit für ihn wohl eher quälend war, kehrt jetzt eine Wende ein: Es geht los, etwas geschieht, etwas anderes, Lebendiges, Freunde sind da.

Die Aufbruchstimmung der Pubertät und Adoleszenz kündigt sich an.

*... da ham wir nur Blödsinn im Kopf gehabt...;*

das ist nun normal für das Alter. Für ihn allerdings muss es doppelt überwältigend gewesen sein, da Spaß in seinem Leben vorher nicht erwähnt wird. Mit den Gleichaltrigen hat er Spaß, macht Blödsinn, hat so etwas im Kopf und nicht mehr die Probleme wie vorher.

*...ja, die Jugendlichen,* beschließt er die Sequenz.

Das ist sozusagen ein Resümée aus heutiger Sicht, aus der Sicht des Erwachsenen. Es erinnert an den Kanon: "Lasst doch der Jugend ihren Lauf," in dem ebenfalls mit wohlwollender Nachsicht für die Jugend der Freiraum gefordert wird, sich ausprobieren zu können. So spricht auch der erwachsene Matthias dem jugendlichen Matthias und seinen Freunden dieses Recht zu, denn ohne "Blödsinn" keine Reifung.

Das ist eine reife Haltung, aus der heraus er hier formuliert.

(29/30) *ja und später, weiß ich nich, hab ich angefangen mit Haschisch und so ´n Scheiß (Pause)*

"Ja und später" setzt eine neue Zäsur. Wiederum das diffuse "Später", gefolgt von einem ebenso diffusen *weiß ich nich*. "Weiß ich nicht" kann sich beziehen auf das vorhergehende "Später", dann würde es Unkenntnis über den Zeitpunkt formulieren. Es kann sich aber auch beziehen auf das nachfolgende *hab ich angefangen mit Haschisch und so ´n Scheiß*, dann würde es Unkenntnis über einen Grund dafür formulieren. Die lange sich anschließende Pause spricht für die zweite Lesart.

Dem Nachsinnieren über die Gründe wäre demnach die Pause geschuldet. Ein Nachsinnen über den Zeitpunkt würde die lange Pause nicht motivieren.

*Weiß ich nicht* bezogen auf die Unkenntnis des Motivs zum Haschischkonsum drückt aus, dass es sich um kein ihm bekanntes Motiv handelte, sondern die Jugendlichen da so "reinschlitterten", wie man wohl sagen würde, quasi in Fortführung des "Blödsinn-Im-Kopf-Habens." Er bezieht aus aktueller Sicht auch hier eine Position dazu: So ´n Scheiß. D.h. die augenzwinkernde Nachsicht, die den "Blödsinn" noch umrankte, ist

hier einem ebenso deutlichen Urteil gewichen, dass das Tun im Nachhinein negativ sieht.

(34-36) *Ja, und dann ham die mich (Pause) vierzehn war ich glaub ich da, da ham die mich ehmm mit meinem Bruder ehmm mit meinem Bruder zusammen da war ich vierzehn und Timmi zwölf, an meinem Geburtstag... und da ham se uns erwischt...*

*Ja und dann* läutet den Sachverhalt ein. *Ham die mich (Pause)* baut eine Spannung auf. Man fragt sich, was jetzt passiert. "Haben die mich" lässt fast alle Fragen offen: Wer ist "die" und was "haben" sie mit ihm gemacht? Die lange Pause wird mit Nachdenken gefüllt.

*...vierzehn war ich glaub ich da...* ist ein Zugeständnis an die I., die Matthias direkt zuvor nach seinem Alter beim Einstieg in den Haschischkonsum gefragt hatte. Er geht davon aus, dass Altersangaben die I. interessieren, und bemüht sich jetzt, diese ohne Nachfrage zu berichten.

Dann nimmt er den Erzählfaden wieder auf:

*Da ham die mich ehmm mit meinem Bruder ehmm mit meinem Bruder zusammen...*

Der Bruder ist also mit dabei. Dieses Mal trennt er wieder die beiden Personen voneinander, sagt nicht: "wir".

Daraus, und dass er im ersten Satzteil nur sich erwähnt, ist zu schließen, dass er die Hauptrolle in dieser Sequenz hat, der Bruder "mitläuft." Matthias kommt in dieser Sequenz das erste Mal im Interview in ein leichtes Stammeln. Ganz kurz hintereinander macht er "ehm". Und zwar beide Male bevor *mit meinem Bruder* folgt. Das ist insofern interessant, als davor und danach nicht mehr vorkommt. Es könnte der Unstimmigkeit mit der Äußerung in Zeile 20 geschuldet sein, wonach er zu seinem Bruder noch nie eine gute Beziehung hatte. Zumindest könnte man die Frage aufwerfen, wie die hier beschriebene Kumpanei sich mit jenem Satz deckt bzw. auseinander klafft.

*...da war ich vierzehn und Timmi zwölf...*

Bevor die I. wieder eine Frage nach dem Alter stellt, expliziert er es hier für beide Brüder noch einmal ganz klar. Das ist überaus kooperativ von ihm, er ist auf jeden Fall bemüht jetzt.

(36-38) *...an meinem Geburtstag... und da ham se uns erwischt da an der Baggersache und zwar, also Bagger aufgebrochen, zwei Bagger, und den kaputt gefahren.*

Die ganze Geschichte findet also an seinem Geburtstag statt. Jetzt kann man sich das Szenario schon fast vorstellen, wenn auch nicht konkret, so doch in seiner Dimension: An einem Geburtstag muss schon etwas Besonderes passieren, denn das ist ein ganz besonderer Tag! Da reicht nicht der übliche Blödsinn oder die übliche Hasch-Zigarette: Da muss etwas Besonderes her! Man darf gespannt sein.

*...und da ham se uns erwischt da an der Baggersache...*

Aha: *Da ham se uns erwischt erhellt nun gleich zweierlei: Es muss sich um eine unerlaubte Handlung handeln, denn sonst könnte man nicht "erwischt" werden; und die "Erwischer", also se im Text, müssen solche sein, denen das "Erwischen" Routine ist.* Man denkt natürlich als erstes an die Polizei. Denn bei der langen und spannungsreichen Einleitung und der Überleitung zum Besonderen, ist es eher unwahrscheinlich, dass es sich bei den "Erwischern" um Lehrer, Nachbarn oder sonstige Erwachsene handelt, denn ein solches "Erwischt-Werden" würde zum üblichen "Blödsinn" gehören.

*Da an der Baggersache* impliziert, dass Matthias in dem Glauben ist, die I. habe Kenntnis von der "Baggersache".

Dies könnte wahrscheinlich sein entweder dadurch, dass die Geschichte damals groß durch die Medien ging unter dem Titel "Der jugendliche Baggerfahrer von G.," oder auch dadurch, dass Matthias vielleicht annimmt, die I. kenne die Geschichte durch das Jugendamt G., durch das auch der Kontakt zwischen Beiden hergestellt wurde. Die I. kennt die Geschichte jedoch nicht und drückt dies gestisch und mimisch aus. Daher beginnt er nun doch den Sachverhalt zu erklären: Die Brüder haben zwei Bagger aufgebrochen *und den kaputt gefahren*. Der letzte Satzteil passt nicht zum Anfang des Satzes, zumindest kann sich "den" nicht auf "zwei" beziehen, so dass man sich nun fragen muss: Wen oder was kaputt gefahren?

(38/39) *Mhm ja, is die Polizei gekommen und ham dann gesagt... und ja... das is die einzigste Sache, die immer noch aktiv ist...*

Er verlässt den Erzählstrang der "Schilderung der Tat" und geht über zu den Konsequenzen: Die Polizei kommt.

Diese Folge hatte sich angekündigt durch *ham se uns erwischt* (36). Danach geht es fragmentarisch weiter *...und ham dann gesagt...* bleibt unvollendet stehen ebenso wie *und ja* nach einer längeren Pause. Wir erfahren also nicht, was die Polizei gesagt hat. Er kann sich nicht dazu entschließen, es auszuführen, auch der erneute Versuch durch *und ja...* wird nicht vollendet. Stattdessen fährt er fort mit:

(39) *...das ist jetzt die einzigste Sache, die immer noch aktiv is...*

Das ist jetzt ein Gedankensprung, mit dem er die Darstellung des "Deliktes" und der Reaktion der Polizei verlässt und sozusagen zum Abschluss eine Darlegung des aktuellen Sachstandes vornimmt.

*Das ist die einzigste Sache* legt den Schluss nahe, dass es auch noch andere Sachen gab, diese aber als Einzige übrig geblieben ist.

*...die immer noch aktiv ist* ist eine recht malerische Umschreibung. "Immer noch aktiv

sein" ist ein Ausdruck, den man im Zusammenhang mit einem Vulkan benutzen könnte: Ein immer noch aktiver Vulkan ist ein Vulkan, der entweder beständig auch nach außen ersichtlich vor sich hin brodelte, oder einer, von dem man weiß, dass er, auch wenn man es nicht sieht, in seinem Kern noch tätig ist. Genauso scheint es sich mit der *Sache* hier zu verhalten: Sie ist entweder offen oder verdeckt aktiv, in jedem Fall aber noch vorhanden.

"Die Sache" kann nur ein Strafverfahren wegen des oben beschriebenen Deliktes sein, also wegen schwerer Sachbeschädigung. Da die Tat an seinem vierzehnten Geburtstag geschah, war er strafmündig nach Jugendstrafrecht. Mit "noch aktiv sein" kann aber nicht gemeint sein, dass noch eine strafrechtliche Konsequenz "offen" ist. Diese hätte er direkt im Anschluss verbüßen müssen, etwa in Form von Jugendarrest.

So kann es sich hier eigentlich nur um materielle Forderungen handeln, die noch immer offen stehen. Vorzustellen ist, dass der/die Eigentümer der Bagger auf Schadensersatz geklagt haben. Da Eltern für ihre Kinder haften, wäre die Forderung an die Eltern gerichtet gewesen; wahrscheinlich an die Mutter, denn es ist anzunehmen, dass sie das Sorgerecht hat. Falls die Mutter keine Haftpflichtversicherung abgeschlossen hat, wäre sie selbst in der Zahlungspflicht, bzw. nach Erreichen der Volljährigkeit Matthias selber. Selbst wenn sie eine Haftpflichtversicherung gehabt hätte, hätte diese wegen mangelnder Ausübung der Aufsichtspflicht durch die Mutter möglicherweise nicht regresspflichtig sein können. Jedenfalls haben Forderungen nach § 823 BGB (Schadensersatz) im Sinne des § 852 BGB eine Verjährungsfrist von dreißig Jahren. Das bedeutet, dass immer noch gezahlt werden muss, in diesem Sinne die Sache *noch aktiv ist*.

Die I. fragt in Zeile 40 nach:

*Also, Ihr habt die Bagger aufgebrochen und seid gefahren damit?* Worauf Matthias antwortet:

(41) *Das war verrückt genug.*

Diese Aussage passt zu der oben angestellten Vermutung, dass an einem Geburtstag auch etwas Besonderes geschehen musste: Diese Tat war verrückt genug, um sie an so einem herausgehobenen Tag wie dem eigenen Geburtstag zu begehen. Sie hatte das Format dazu!

### **Zweite Fallstrukturhypothese**

Matthias Eltern lassen sich scheiden, als er sechs Jahre alt ist. Mit seinem zwei Jahre jüngeren Bruder lebt er danach bei der Mutter. Er beginnt seine Erzählung mit der Darstellung dieser Situation, wobei sein Vater in seiner Erinnerung als Erster erwähnt

wird. Seine erste Erinnerung beginnt mit seinem Vater.

Die Ehe der Eltern muss zumindest so verlaufen sein, dass die Dyade der Gattenbeziehung sich klar von der Eltern-Kind-Beziehung abhob, die ödipale Triade demnach als gelungene Ablösung bewältigt worden sein muss. Das Wegfallen der Position des Vaters ist für den sechsjährigen Jungen gleichwohl eine schwierige Situation, die ihn beschäftigt, so dass es in der Schule zu Problemen kommt. Er scheint unaufmerksam zu sein. Als er zehn Jahre alt ist, zieht die Familie zurück in seine Geburtsstadt.

Hier werden für ihn Freunde zur wichtigsten Bezugsgruppe, was einer altersgerechten Entwicklung entspricht. Mit ihnen veranstaltet er ebenso altersgemäßen "Blödsinn", wobei dieser nicht näher erläutert wird. Er bezieht bei der Darstellung jener Situationen die Position des heute Erwachsenen und bewertet sie ex post: Im Falle des "jugendlichen Blödsinns" mit nachsichtiger Toleranz, im Falle des etwas später beginnenden Haschischkonsums mit klarer Verurteilung ("Scheiß").

An seinem vierzehnten Geburtstag bricht er einen Bagger auf und fährt damit einen anderen Bagger zu Schrott. Diese Tat macht er sich offensichtlich selber zum besonderen Geschenk anlässlich seines Geburtstages. Die Schadensersatzansprüche aus jener Zeit scheinen ihn bis zum aktuellen Zeitpunkt zu verfolgen.

Die vorliegende Fallstruktur zeichnet einen zum Zeitpunkt des Interviews dreiundzwanzigjährigen jungen Mann, der bemüht ist, sich auf die Fragestellung einzulassen und kooperativ dem Interviewverlauf folgt. Dabei nimmt er kritische Bewertungen seiner früheren Handlungen vor, die eine reife und erwachsene Betrachtungsweise spiegeln. Er kann differenziert beurteilen, welche Entwicklungen dem Jugendalter als typische Verhaltensweisen zuzuschreiben sind, und ab wann sich Entwicklungen anbahnen, die gefährdend sind. Er hat angemessene Distanz zu dem Geschehen aufgebaut, um selbstkritisch zu reflektieren und Schlüsse zu ziehen, Auswirkungen auf sein Leben zu erkennen.

Der Verlust der Vaterfigur muss auf ihn traumatisierend gewirkt haben. Sein Verhältnis zur Mutter kann als distanzierter als zum Vater bezeichnet werden, was sich insbesondere in der Sequenz zeigt, in der er davon spricht, dass er "zu" seiner Mutter kommt und nicht "mit" ihr geht.

Der zwei Jahre jüngere Bruder kann den Verlust nicht ausgleichen, zumal er ihn in einer anderen Entwicklungsstufe durchlebt.

Die Trennung der Eltern gerät für ihn zur Initialzündung einer Abfolge von Problemen. Die Phase nach dem Umzug mit Mutter und Bruder in eine andere Stadt, der Schulbeginn, all das war für ihn problematisch. Wie ein Befreiungsschlag muss der Rückzug in seine Geburtsstadt auf ihn gewirkt haben, der Freundeskreis der sich aufbaut, die Möglichkeit, Aufgestautes nun in Aktionen umsetzen zu können und damit

auch loszuwerden. Die Möglichkeit der Bewältigung eröffnet sich zusehend. Eine lebendige Zeit beginnt. Ein Aufbruch. Die vierte große Ablösungskrise der Adoleszenz. Was er von dieser Phase berichtet, ist zunächst einmal normal. Die krisenhafte Erzeugung von Neuem während der Pubertät und die daraus erwachsenden Spannungen sind normal.

Was jedoch ebenso normal dagegen gesetzt werden sollte, sind Grenzen, an denen sich Jugendliche orientieren können. Mögliche grenzziehende Personen in dieser Zeit der Transformation können Eltern, Lehrer oder "die Gesellschaft" ein.

Matthias sucht zu seinem vierzehnten Geburtstag, einem plakativen Zeitpunkt, einen außergewöhnlichen Stimulus. Das bedeutet aber auch, dass auf vorher von ihm gesetzte Stimuli möglicherweise keine (angemessenen) Reaktionen erfolgten. Von seiner Mutter, bei der er in der Zeit lebt, berichtet er nichts, also auch keine Reaktionen.

Von Lehrern oder anderen auf ihn einwirkenden Erwachsenen ebenso wenig. Daher wählt er mit seiner Tat an seinem Geburtstag einen Stimulus, von dem er annehmen muss, dass er eine Reaktion hervorrufen muss und wird; ebenso klar dürfte ihm sein, dass für den Part der Reaktionsbildung nur eine Instanz in Frage kommt: Eine Instanz, die institutionellen Charakter hat und damit die Gesellschaft repräsentiert: die Polizei.

So können wir sagen, dass Matthias während seiner Pubertät die auftretenden Handlungsprobleme zu bewältigen sucht, indem er sie in deviantes Handeln verwandelt und so sich Entlastung verschafft.

Gleichzeitig scheint ihm eine grenzziehende Instanz, die vielleicht potentiell der Vater gewesen wäre, zu fehlen, so dass er seine Reize immer höher setzen kann und muss, um Reaktion bzw. Begrenzung zu erfahren.

Da die Mutter diese Orientierung anscheinend nicht bietet, wäre ihm zu wünschen, dass eine Person in sein Leben tritt, die diese Funktion für ihn erfüllen kann.

Das nächste Segment handelt von Matthias' Anfangszeit in Griechenland.

*(105-108) Und dann hab ich da gearbeitet und dann mal `n Wochenende da geschlafen und der hat sechs Jungen, der Jannis, nee, nich sechs Jungen, sechs Kinder, zwei Mädchen, vier Jungen und da kam er natürlich gut mit klar, das is, alle in meinem Alter ungefähr...*

Jannis ist ein Bauunternehmer in einem Dorf in der Nähe des Standprojektes. Der Leiter des Standprojektes und Jannis mit seinem Betrieb arbeiten des Öfteren zusammen an Bauprojekten. Matthias hat auch dort gearbeitet. Zwischen Dorf und Standprojekt liegen ca. 3 km, also zwar eine Entfernung, aber keine nennenswerte Entfernung. Es wäre nachzuvollziehen, wenn Matthias unter der Woche bei Jannis übernachtet hätte, weil sich vielleicht der Heimweg nicht lohnt, wenn es später geworden ist, und man

morgens wieder früh beginnen muss. Dass er jedoch über das Wochenende da bleibt, muss andere als arbeitstechnische Gründe haben, denn am Wochenende wird in griechischen Dörfern auch Sonntagsruhe gehalten. Es ist also davon auszugehen, dass Matthias freiwillig dort geblieben ist, was bedeuten würde, dass er sich dort wohl fühlte.

Ein möglicher Grund wird dann auch benannt: Jannis hat sechs Kinder, die alle ungefähr in Matthias' Alter sind, vier Jungen und zwei Mädchen. Dass dort viele Kinder bzw. Jugendliche sind, kann nicht an sich das Reizvolle für Matthias sein. In seiner Wohngruppe im Projekt sind auch mehrere Kinder und Jugendliche, ebenso wie mehrere Betreuer.

*...und da kam er natürlich gut mit klar...*

könnte schon eher ein Motiv für die Attraktivität der Jannis'schen Familie für Matthias sein.

Auffällig ist, dass er sagt *natürlich* kam er gut klar mit seinen Kindern.

Da Matthias selbst aus einer vaterlosen Familie stammt und die anderen Jugendlichen in seinem Standprojekt möglicherweise ebenfalls Probleme mit ihren Familien haben, ist es nicht per se "natürlich", dass der Vater gut mit seinen Kindern "klarkommt".

"Natürlich" ist es aber möglicherweise in einem griechischen Dorf, in einer Großfamilie, in der die traditionellen Strukturen noch Bestand haben. Es drückt allerdings ebenso aus, dass Matthias von Jannis eine hohe Meinung hat.

Denn in "natürlich kam er klar" schwingt auch mit: "So ein guter Typ wie Jannis kam natürlich auch mit seinen Kindern klar."

Die Bedeutung des Begriffes "Klarkommen" ist bereits an anderer Stelle<sup>727</sup> ausführlich dargelegt worden. Er bedeutet so viel wie "übereinkommen, bewältigen."<sup>728</sup>

Beide Bedeutungen machen im Hinblick auf Jannis und seine Familie einen positiven Sinn:

- Wenn er mit seinen Familienangehörigen übereingekommen ist, wie das Familienleben verlaufen soll, würde dies für ein harmonisches Gebilde sprechen.
- Wenn die Bedeutung des "Bewältigens" synonym gesetzt würde, wäre es Jannis, der als stark und durchsetzungsfähig herausgestellt würde; also ebenfalls eine positive Bedeutung, allerdings fokussiert auf die Person des Vaters.

Man kann sich allerdings vorstellen, dass eine funktionierende griechische Großfamilie mit patriarchaler Struktur eine Faszination auf Matthias ausgeübt hat. Selbst wenn

<sup>727</sup> vgl. die Sequenzanalyse zu Mona

<sup>728</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.404

die Situation in der Wohngruppe ebenfalls harmonisch gewesen sein mag, was nicht in Abrede gestellt wird, so ist doch dieses natürliche, organische Familiengebilde, das kein Ersatz und keine künstliche Inszenierung ist, von einer anderen Qualität. Und gerade die starke Vaterfigur dürfte Matthias angezogen haben.

(110-113) ... *ja und dann war`n wir da arbeiten da später mit den Jungens, haben dann Holz gemacht, die verbrannten Oliven da haben wir abgesägt und verkauft, aber mehr so im Bau, alles, was damit zu tun hat, mit Fliesenlegen und so (Pause)...*

In dieser Sequenz beschreibt er die Art der Arbeit, die er zusammen mit den Jungen der Familie erledigt. Dabei handelt es sich um die typische Tätigkeit eines griechischen Bauunternehmers auf dem Lande. Daher wird diese Arbeit auch als fraglos gegeben hingenommen, mehr noch: akzeptiert. Sie hat nichts künstlich Angelegtes oder Therapeutisches. Sie bildet für diese Großfamilie die Grundlage des Lebensunterhaltes, ist notwendig und sinnvoll und vor Allem: Alle Söhne und der Vater arbeiten daran mit. Matthias kann sich einfügen ohne eine Extra-Position zugewiesen zu bekommen. Er wird Teil des Ganzen. In dem Personalpronomen "wir" drückt er aus, dass eine Gemeinschaftsbildung stattgefunden hat.

(113-115) *Und dann ging das natürlich, ich weiß nich mehr wie lange, wie lange ich bei denen . in der deutschen Gruppe überhaupt noch ganz gewohnt hab.*

Mit *und dann* wird eine Zäsur angekündigt, bzw. das Einsetzen eines neuen Ereignisses. Es ist der Ausdruck für eine Eröffnung.

*...ging das natürlich...* wird nicht vollendet, sondern an dieser Stelle abgebrochen. Nach den Schilderungen der vorhergehenden Sequenz vermag man sich aber leicht vorzustellen, wie eine Fortsetzung lauten könnte.

Vor allem durch das erneute Setzen des Wortes "natürlich", was so viel bedeuten kann wie: erwartungsgemäß, drängt sich sofort die Frage auf, wie die Betreuer im Standprojekt auf den "Quasi-Auszug" ihres Zöglings reagieren.

*...ich weiß nich mehr wie lange, wie lange ich bei denen . in der deutschen Gruppe überhaupt noch ganz gewohnt hab.*

Er berichtet die Reaktion nicht, sondern nimmt das Ergebnis vorweg, indem er darüber nachsinnt, wie lange er dort noch gewohnt hat. Mit anderen Worten: Man ist sich einig geworden darüber, wo er in Zukunft seinen Lebensmittelpunkt haben wird. Im Gegensatz zu seinen Formulierungen von der Familie, in denen er durch das Gemeinschafts-Pronomen "wir" ausdrückt, dass er sich dort zugehörig fühlt, spricht er von den im Standprojekt Lebenden als "Denen", also einer Distanz schaffenden Deixe.

Meistens haftet dem Ausdruck "denen da", wie er hier auch verwandt wird, etwas Abwertendes an; "die da" sind Leute, auf die man herab schaut, mindestens aber Abstand



wahrt.

Das scheint ihm selbst aufzufallen, nachdem er es ausgesprochen hat, so dass er nach einer kurzen Pause ein erläuterndes *in der deutschen Gruppe* hinzufügt. Immerhin ist das eine korrekte Ausführung, die aber weiterhin von Distanz kündet: dort die deutsche Gruppe, hier die griechische Familie. Da er selbst Deutscher ist, hätte er auch formulieren können: "In der Gruppe", denn die Gruppe und ihn eint das Deutsch-Sein, so dass es nicht als klassifikatorisches Merkmal dienen kann.

Das kann es nur, wenn er sich selbst bereits als griechisches Familienmitglied versteht.

*...überhaupt noch ganz gewohnt hab...* macht klar, dass es einen Prozess der Ablösung und des Hinüberwechselns gab, der sich möglicherweise schleichend und unspektakulär vollzog: ein Hinein-Wachsen in andere Verhältnisse.

Das Verb "wohnen" drückt einmal mehr eine Distanz aus, erst Recht, wenn es gegen eine Alternative wie "leben" gedacht wird, die auch möglich gewesen wäre.<sup>729</sup>

(115-117) *Aber später bin ich dann natürlich nach oben gezogen, ich hatte dann auch die Freundin, die Tochter von Jannis, und dann haben sie mich bei bei sich aufgenommen, in der Familie als siebtes Kind ... ne?*

Durch *aber* als eine einen Gegensatz markierende Konjunktion wird nochmals eine Wende eröffnet: Zwar hat er wohl noch Anteile an "Wohn"-Zeit im Projekt gehabt, aber *natürlich* zieht er dann *nach oben*. Das Dorf, in dem die Familie lebt, liegt auf einem Hügel, daher *nach oben*.

Auch dies wird als selbstverständlicher Vorgang dargestellt.

Immerhin wird jetzt auch – neben dem Leben in der Großfamilie – die zweite Attraktion für Matthias dorthin zu ziehen expliziert: Er hat eine Beziehung zu einer Tochter von Jannis aufgenommen.

Da er zu dem Zeitpunkt zwischen sechzehn und siebzehn Jahre alt ist, kann man sich gut erklären, wie wichtig eine gegengeschlechtliche Beziehung in diesem Alter ist, und welch hohen, um nicht zu sagen: höchsten Stellenwert sie hat. Ihre Aufnahme bezeichnet auch immer eine weitere erfolgreiche Ablösung von der vorhergehenden Generation, denn mit dem Eingehen einer hetero-sexuellen Gattenbeziehung wird wiederum die Grundlage für das Schaffen einer weiteren Generation gelegt.

Dass Matthias so altersgerecht und gesund diesen Schritt vollzieht, bestätigt noch einmal die Vermutung, dass es in seiner ödipalen Triade ebenfalls zu einer erfolgreichen Ablösung gekommen sein muss. Die Gattenbeziehung seiner Eltern muss für die Positionierung des Kindes eindeutig gewesen sein und ihm gleichzeitig in ihrer Beschaffenheit erstrebenswert erschienen sein, so dass er sie jetzt zur geeigneten Zeit nach-

---

<sup>729</sup> vgl. die Sequenzanalyse zu Marcel

vollziehen kann.

Gleichzeitig wähnt er sich in der Familie als "siebtes Kind aufgenommen."

Um zunächst auf die Aussage "als siebtes Kind" einzugehen, so wird mit dieser deutlich, wie Matthias sich in dieser Familie erlebt: als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft, wie die anderen Kinder auch. Gleichzeitig wird deutlich, dass das Gemeinschaft ausdrückende Pronomen "wir" genau das bereits andeutete.

"Als Kind" in einer Familie zu leben, bedeutet, dass die diffuse Sozialbeziehung, die konstitutiv für dieses Gebilde ist, einen selbst mit einbezieht.

Damit hat Matthias es geschafft, nicht nur eine Stellvertretung für seine Herkunftsfamilie zu finden, in der es zB. möglich ist, die Position seines Vaters und ihre Bedeutung seines Wegfalls für ihn gelingend nachzuvollziehen, sondern einen vollwertigen Ersatz.

Dass er dies so klar erkennt und benennt und seine Chance intuitiv nutzt und auch gegenüber dem Projekt durchsetzt, zeigt, wie gesund und voller Selbstheilungspotential er ist.

Die Anfangszeit in der "Gruppe", in der Beziehungen naturgemäß zunächst rollenförmig angelegt sind, muss ihm natürlich gegenüber dem Original wie ein Placebo erscheinen, so dass es ihn drängt zu der Ganzheitlichkeit versprechenden Perspektive.

Offensichtlich haben aber auch die Betreuer im Projekt dies als seine Chance gesehen und ihm den Weg geebnet.

Des Weiteren bemerkenswert ist sein Gebrauch des Verbes "aufnehmen" (*aufgenommen* [117]).

In welchen Kontexten wird es sonst angewandt?

- Seid Ihr bereit, uns vor unserem Umzug noch ein paar Tage aufzunehmen?
- Wir haben sie damals aufgenommen, als es ihr nicht so gut ging.
- Wir konnten gar nicht anders, als das Kind bei uns aufzunehmen.
- Es fand sich kein Wirt bereit, Maria und Josef aufzunehmen.

Diesen Beispielen ist gemeinsam, dass die Menschen, die aufgenommen werden sollen, sich vorher in einer Notsituation befinden. Die aufnehmenden Menschen nehmen sich ihrer an, nehmen sie auf, was auch vom Wortsinn gelesen werden kann als "jemanden herauf, also von unten, zu nehmen, anzunehmen." Aufnahme bedeutet auch, so, wie man gerade da steht, von einem anderen wahrgenommen und angenommen zu werden, sozusagen frag- und bedingungslos.

Ganz offensichtlich trifft das auch auf die Aufnahme Matthias' in Jannis' Familie zu: Sie tut es fraglos, weil sie erkennt, dass dort ein Mensch in einer Situation ist, der Hilfe zu bedürfen.

Dass Matthias sich dieses Verbes bedient macht gleichzeitig deutlich, dass er sich selbst auch als hilfebedürftig einstuft. "Aufnehmen" lässt sich aber noch in einer weiteren Lesart finden:

- Haben sie Dich im Rotary-Club aufgenommen?
- Sie haben ihn nicht in die "Hall of Fame" aufgenommen.

In dieser Lesart verweist "aufnehmen" auf einen Modus der Exklusivität. Es existieren bestimmte Ansprüche, denen man genügen muss, um Einlass gewährt zu bekommen. Man kann darüber nicht selbst entscheiden, sondern die aufnehmende Instanz hat die Bedingungen festgelegt und entscheidet auch über die Aufnahme.

Auch diese Lesart wäre hier denkbar. Dann wäre es nicht so sehr die vermutete Hilfslosigkeit, die zu seiner Aufnahme in der Familie geführt hat, sondern die Tatsache, dass er bestimmte Kriterien erfüllt hat. In dieser Lesart wäre die Aufnahme eine Auszeichnung.

Lassen wir zunächst einmal beide Lesarten mitlaufen.

(117/118) *War ganz gut (Pause). Also sehr nett.*

*War ganz gut* ist ein selbstcharismatisierender Ausdruck, wie wir ihn schon einmal beschrieben haben.<sup>730</sup>

"Ganz" kann bedeuten, dass etwas "voll und ganz" in Ordnung ist, oder aber "leidlich" in Ordnung ist; in letzter Bedeutung wird es umgangssprachlich verwandt.

Diese Doppeldeutigkeit ist auch hier gegeben. Nach diesem Satz macht Matthias eine lange Pause. In langen Pausen wird jeweils das Gesagte gedanklich mit Inhalt gefüllt. Danach formuliert er dann: *Also sehr nett* (118). Diese Erläuterung schafft nun in doppelter Hinsicht Klarheit: Zum einen stellt sie richtig, wie "ganz" hier ausgelegt werden soll, nämlich in der Bedeutung von "ganz und gar;" er erläutert es in der nachgeschobenen Erklärung mit "*sehr*".

Das "gut" wird dann ersetzt durch "nett". Hierdurch wird zum anderen nun klar, wie die "Aufnahme" von Matthias verstanden wird: nämlich als Hilfestellung und nicht als Auszeichnung bzw. Exklusivität.

Denn letzteres würde man nicht kommentieren mit "nett".

"Ich bin in den Rotary Club aufgenommen. Ist das nicht nett?"

Diese Aussage wäre nicht sinnstiftend. Denn, wie wir gesagt hatten, gibt es für eine derartige Aufnahme Kriterien, auf deren Einhaltung die Entscheidung fußt. Diese Entscheidung kann dann im Einzelnen "großartig, bedeutsam" oder ähnliches für den Aufgenommenen sein, aber nicht "nett," da sie aus objektiven Gründen erfolgen musste, und es sich nicht um eine Gefälligkeit handelte. Dies würde nämlich "nett" signalisieren. Wenn Matthias hier also sagt "nett", dann heißt das, dass es sich um eine Gefälligkeit seitens Jannis handelte, um guten Willen. Und das wiederum schließt die zuvor gebildete zweite Lesart von "aufnehmen" aus.

(124/125) *Aber es war da ganz gut, also ganz... der Jannis eben, weil er sechs Kinder hatte, der war mehr so: ...mach was du willst, aber . auf dich allein gestellt...*

Das *Aber* bezieht sich auf den Dialog zwischen der I. und Matthias vorher; es ist hier

als Abgrenzung gesetzt zu der Zeit vor seiner "Aufnahme" bei Jannis. Dann wiederholt er noch einmal, dass es dort *ganz gut* war, und will danach wiederum das "ganz" weiter ausfüllen, erklären. Es folgt aber lediglich eine Pause. Offensichtlich fehlen ihm sozusagen die Worte, ein passender Begriff fällt ihm nicht ein. Durch den Versuch der Differenzierung wird aber auch dem vorherigen *war ganz gut* der Charakter des Selbstcharismatisierenden genommen. Denn er lässt diesen Ausdruck nicht jeweils für sich stehen, was ihm, wie wir auch bereits interpretiert haben,<sup>731</sup> etwas emotional Steriles und Distanziertes geben würde, sondern ist bemüht, ihn näher auszuführen. Was aber offensichtlich schwierig ist.

*...der Jannis eben... (124) wird dann zur Erklärung: Dieser Mann in seinem So-sein sorgt dafür, dass es gut ist.*

*...weil er sechs Kinder hatte...*, d.h. ein erfahrener Vater ist. Den kann a) so leicht nichts erschüttern und b) hat er für seine Kinder gesorgt.

*(125) ...der war mehr so: ...mach was du willst, aber . auf dich alleine gestellt...*

Er versucht nun, den Mann weiter zu charakterisieren. "Mach was du willst" könnte als "Laissez-faire"- Manier gelesen werden, als Gleichgültigkeit oder Wahllosigkeit. Auch diese Möglichkeit korrigiert Matthias direkt anschließend. *....aber . auf dich allein gestellt...* heißt so viel wie: Du musst alleine dafür gerade stehen, die Verantwortung tragen. Und das ist nun nicht wahllos und gleichgültig, sondern eine Erziehungsmaxime, die Jannis anscheinend formuliert hat. Damit gesteht er Freiraum zu, mit dem eigenverantwortlich umgegangen werden muss.

*(125-127) ...also musstest das Geld da, also du konntest nicht Geld leihen oder so, das wollte der nicht...*

Matthias versucht nun weiter zu erklären, was unter Jannis "mach was du willst" zu verstehen ist; er nennt eine beispielhafte Situation. Ein Beispiel für eigenverantwortliches Handeln betrifft den Umgang mit Geld. Die Regel dort heißt wohl: "Du kannst nur soviel Geld ausgeben, wie du hast. Darüber hinaus steht dir nichts zur Verfügung. Also: Denke nach, was du wann wofür ausgibst."

Eine sinnvolle Regel, kann man sagen.

*Das wollte der nicht* drückt aus, dass diese Regel galt, ohne Diskussion. Eine feste Regel, eine Grenze, die gesetzt wird, nachvollziehbar, berechenbar, unumstößlich.

*(127-128) Darum, ich hab Führerschein gemacht sofort, und dann durft` ich mit seinem Auto rumfahren und überhaupt, da hatte der überhaupt kein Problem mit...*

Es folgt dann die Beschreibung der Situation, die das Wechselspiel von Freiräumen und festen Regeln umreißt.

---

<sup>730</sup> vgl. die Sequenzanalyse zu Marcel

<sup>731</sup> vgl. S. 310 Interview Marcel

(129/130) ...*aber eben ... dass du auch von klein auf auf dich alleine gestellt bist, also das war für mich viel ...*

"Aber eben" signalisiert wieder einen Wechsel; durch *eben* wird der direkte Bezug angedeutet, sozusagen als die zwei Seiten einer Medaille: Du hast den Vorteil der Freiräume, du hast den Nachteil der Regeln. Indem er dies hier so expliziert, erkennt er aber auch genau die Verflechtung und akzeptiert sie als die zwei Seiten einer Praxis.

In der nächsten Sequenz ist interessant, dass er mit der Einlassung *dass du von klein auf auf dich gestellt bist* sich selbst zu jenem Zeitpunkt als "klein" sieht, bzw. sich mit einbezieht, wenn er das sagt. Man könnte annehmen, dass sich diese Aussage auf die anderen Kinder von Jannis bezieht, die möglicherweise "von klein auf" so erzogen wurden. Da war er aber eindeutig nicht dabei, bzw. ist jenen nicht zuzurechnen

Er hätte dann auch sagen können: "dass *sie* von klein auf auf sich gestellt *waren*."

So jedenfalls markiert die Aussage, dass er bei seiner Aufnahme in Jannis` Familie sich als "klein" im Sinne von "jung" bezeichnet, denn "von klein auf" ist ein Synonym für "von Kindheit an."<sup>732</sup> Das ist insofern bemerkenswert, als er in seinem siebzehnten Lebensjahr steht; würde man zu einem Jugendlichen in diesem Alter sagen: "Du bist ja noch klein bzw. noch ein Kind," würde man einen Sturm der Entrüstung hervorrufen, und zwar zu Recht. Ein gutes Jahr vor dem Erreichen der Volljährigkeit ist man dem Erwachsen-Sein näher als der Kindheit. Wenn er es dennoch so expliziert, kann das nur bedeuten, dass er sich so fühlte. Dieses Gefühl könnte zweifach motiviert sein:

- Entweder fühlt er sich in dem fremden Land, der neuen Umgebung und Anforderung "klein" / abhängig wie ein Kind;
- oder er fühlte sich auch zu Hause schon so; das wiederum würde bedeuten, dass er sich dort noch im Stadium der Kindheit gewöhnt hätte; was wiederum nur dadurch hätte evoziert werden können, wenn er wie ein Kind behandelt worden wäre; was weiterhin bedeuten würde, dass er für seine Handlungen nicht verantwortlich gewesen wäre.

Wenn er die Erziehung in Griechenland so skizziert, dass man a) von klein auf auf sich alleine gestellt ist b) machen kann was man will aber c) auch dafür verantwortlich gemacht wird, und er dies mit einem *aber eben* als Gegensatz zu etwas anderem eröffnet, dann kann der Gegensatz nur lauten, dass man a) nicht auf sich alleine gestellt ist von klein auf b) nicht machen kann was man will und c) dafür auch nicht verantwortlich zeichnet.

Das schlussendlich wäre eine recht zutreffende Beschreibung dessen, was in Deutschland als gesellschaftliches Phänomen erkennbar ist: Bedingt durch lange Ausbildungszeiten und prekäre Situationen auf dem Arbeitsmarkt gelingt die Ablösung der jungen Generation von den Eltern immer später und komplizierter. Da man länger in der Abhängigkeit verharrt, gelingt die letzte große Ablösungs- und Bewährungsdynamik,

nämlich sich unabhängig auf eigene Beine zu stellen und eine eigene Familie zu gründen, entweder verzögert oder gar nicht.

(129/130) *...also, das war für mich viel...* bekräftigt noch einmal die Annahme, dass es für Matthias neu war, er vorher in einem anderen Bewusstsein gelebt hat. Er sagt aber nicht "zu viel", was eine Überforderung ausdrücken würde. "Das war für mich viel" ist eine Feststellung, die aber weder Larmoyanz noch Resignation ausdrückt, sondern einfach darlegt.

(130/131) *... von ... sechzehn . als ich sechzehn Jahre alt war, sofort auf'n Bau, mitgeholfen hab ...*

Jetzt wird wieder ein Beispiel gegeben: Er meint also tatsächlich sich selbst mit sechzehn Jahren. Und findet es ungewöhnlich, dann bereits arbeiten zu müssen.

Dies zeigt in der Tat noch einmal eindrücklich, wie sich Gesellschaft verändert hat: Vor Beginn der Bildungsreform in den 1960er Jahren sah der Standard-Lebenslauf so aus, dass man nach Beendigung der Volksschule (in der Regel mit dreizehn/vierzehn Jahren) eine Lehre begann. D.h., dass man einer damals normalen 42-Stunden-Arbeitswoche ausgesetzt war.

In der heutigen Zeit wird eindeutig die (Schon-)Phase der Jugend sehr viel weiter ausgedehnt.

(131/132) *...also der war wirklich in Ordnung, sofort in die Familie aufgenommen (Pause) und da war ich dann dort.*

Mit *also* fasst Matthias diese Sequenz noch einmal zusammen und beschließt sie. "Der war wirklich in Ordnung" ist sein Resümée zu Jannis. Demnach war letztendlich auch die Arbeit "in Ordnung". Er scheint das Regelwerk dieser Familie verstanden und nachvollziehend akzeptiert zu haben, was wiederum für die Familie seine Aufnahme nachvollziehbar macht. In der Pause füllt er das Gesagte noch einmal gedanklich mit Inhalt, um dann abschließend zu sagen *und da war ich dann dort*, was so viel sagt wie: So hat es sich gefügt, und fast ein wenig nach glücklicher Fügung anmutet.

### **Dritte Fallstrukturhypothese**

Die zweite Fallstrukturhypothese kann kein falsifizierendes Potential erschließen.

Matthias berichtet von seiner Anfangszeit in Griechenland. Er ist zu jenem Zeitpunkt sechzehn Jahre.

Er wechselt nach einiger Zeit von dem Ort, in dem sich das Standprojekt befindet, in die Großfamilie eines griechischen Bauunternehmers und lebt schließlich dort. Neben der Tatsache, dass er sich in eine von dessen Töchtern verliebt hat, ist für ihn wohl die Gestalt des Vaters selbst faszinierend: Er wird dargestellt als jemand, der die Dinge in Griff hat. Er ist die Autorität in seiner Familie, er sorgt für seine Familie. Die Söhne

---

<sup>732</sup> vgl. Duden 11, 1998, S.388

arbeiten mit dem Vater im Geschäft. Der Vater gibt viel Freiraum und Eigenverantwortung an seine Kinder, hat jedoch auch Prinzipien und feste Regeln, die eingehalten werden müssen. Dieses familiale Gebilde wird von Matthias idealtypisch dargestellt. Er scheint selbst intuitiv zu erkennen, dass es dies ist, das er gesucht hat und braucht. Mit dieser Klarheit setzt er gegenüber den Betreuern des Standprojektes durch, dass er dort leben kann. Diese stimmen dem Wechsel zu. Matthias beweist in dieser Situation eine prägnante und gesunde Wahrnehmungskraft: Er erkennt, was ihm gut tut und ergreift die Chance. Damit zeigt er sein Selbstheilungspotential. Die klare Figur des Vaters bietet ihm aber auch die nötige Begrenzung. Er erkennt und analysiert präzise das Wechselspiel von Freiraum und Verantwortung mit der ihm innewohnenden Möglichkeit, die eigene Position zu finden. Er sieht sich darin gefordert, aber nicht überfordert. Die Position des Vaters, die für ihn die Jahre zuvor unbesetzt war, wird mit jenem griechischen Vater wieder besetzt, und zwar in einer Weise, die es ermöglicht, die Transformation vom Kind zum jungen Erwachsenen in einem gelingenden Krisenbewältigungsprozess zu vollziehen. So kann man sagen, dass das, was man Matthias wünschte bzw. für sein Wachstum erforderlich hielt, eingetroffen ist.

Mit dieser Wendung kann man die Hypothese verknüpfen, dass er eine autonome Lebenspraxis wird führen können, weil Ablösung möglich geworden ist, und zwar auch und insbesondere die Ablösung vom Vater.

Die folgende Sequenz soll noch einmal darauf abgeprüft werden. Sie wird gewählt, weil es so scheint, als ob Matthias sein Verhältnis zu seinem Vater so darstellt, als ob es für ihn nicht problematisch gewesen wäre.

Wenn dies so wäre, er also hier keine realistische Einschätzung äußert, könnte dies ein Indikator für keine gelungene Ablösung sein, und damit die Hypothese doch noch falsifizieren.

(478/479) *Ich hab auch kein Problem damit, dass er sich nicht gemeldet hat, aber einfach nur...*

Man muss erläuternd sagen, dass die vorhergehende Sequenz ein Treffen mit seinem Vater schildert, von dem Matthias sagt *hat mir gut getan und gefallen* (476). Die I. sagt *ja* und direkt darauf folgt die oben geschriebene Äußerung.

Das Verb in dieser Sequenz steht im Präsens. "Ich hab kein Problem" ist die Kernaussage. Das "auch" bezieht sich auf die positive Empfindung, die vorher geäußert wurde. Sie soll mit dieser Einlassung nicht geschmälert werden. Der positive Eindruck und das positive Gefühl, das der Besuch des Vaters ausgelöst hat, soll von dieser nachfolgenden Äußerung unbeeinträchtigt bleiben. Damit wird aber präsupponiert, dass das, was jetzt gesagt wird, das Potential dazu hätte, den positiven Eindruck zu beeinträchtigen, d.h. damit wird klar, dass die folgende Sequenz etwas ausdrücken muss,

das nicht positiv ist. Mit "damit" wird vorverwiesen, dass die Erklärung sich anschließen wird. Dieses "damit" wird nun mit Inhalt gefüllt werden müssen.

*...dass er sich nicht gemeldet hat...*

"Er" ist der Vater, von dem vorher Gutes berichtet wurde. "Er hat sich nicht gemeldet" ist eine im Perfekt gesprochene Aussage. Sie liegt in der Vergangenheit. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, handelt es sich beim Perfekt um eine Zeitform, die bis in die Gegenwart reicht. So bleibt die Frage offen, ob er sich heute meldet. Jedenfalls wird aber ein Zustand in der Vergangenheit beschrieben. Der Vater hat sich nicht gemeldet. Die Frage ist, wie es zu dem Verb "melden" kommt. Ein Verb, das man hätte erwarten können, wäre z.B. "kümmern" gewesen, "dass er sich nicht gekümmert hat", wäre eine sinnhafte Verknüpfung mit der Vaterfigur gewesen. Von einem Vater wird erwartet, dass er sich kümmert. Hier aber geht es um "melden". Synonyme für melden sind "anzeigen, mitteilen, Lebenszeichen geben, aber auch: telefonieren."<sup>733</sup>

Beispiele, in denen "melden" vorkommt, sind:

- Kannst Dich ja mal melden, wenn Du angekommen bist.
- An seinem ersten Arbeitstag musste er sich zuerst in der Personalabteilung melden.
- Sie meldet sich immer nur mit "Hallo"?

In allen Lesarten steht "melden" für eine sogenannte "short message." Sich kurz zu melden, wenn man verreist ist, um zu sagen, dass man gut angekommen ist, ein Lebenszeichen geben. Das kurze Bescheidsagen in der Personalabteilung, dass man da ist, die Arbeit aufnimmt. Das kurze Melden am Telefon, um mitzuteilen, dass man am Apparat ist. Es geht immer um ein Zeichen, zu sagen, dass man da ist. Darauf kann dann das Gegenüber reagieren, es kann nachfragen, es kann ein Gespräch beginnen, es kann die "Meldung" mit einem kurzen "ja gut" bescheiden ebenso, wie sie dazu nutzen, einen Dialog daraus zu machen.

Wenn Matthias von seinem Vater sagt, dass er sich nicht gemeldet hat, dann bedeutet das, dass er keinerlei Lebenszeichen von sich gegeben hat, dass er also wohl wirklich für die Familie unerreichbar war. Hätte er sich gemeldet, hätten sie in dieser oder jener Form darauf reagieren können, so aber bestand anscheinend nicht einmal die Möglichkeit der Kontaktaufnahme.

Das ist natürlich für einen Vater arg wenig, es bedeutet, dass er seine Rolle nicht im Mindesten ausgefüllt hat. Damit hat Matthias kein Problem, wie er sagt.

*(478/479) ... aber einfach nur . als . als Hilfe für meine Mutter mit...*

Mit "aber" wird ein Gegensatz eröffnet. Dieser kann sich jetzt zweifach auf tun: Er kann eine Person benennen, die im Gegensatz zu ihm ein Problem damit hat, oder er könnte eine dieses Verhalten bewertende Äußerung anschließen, etwa "aber ich fands nicht so gut."

Die erste Alternative tritt ein: Er benennt eine Person, für die das Verhalten des Vaters



problematisch war, nämlich für seine Mutter. "Einfach nur als Hilfe für meine Mutter", bedeutet a) dass die Mutter hilfebedürftig war und b) dass diese Hilfe unkompliziert und unspektakulär hätte geleistet werden sollen.

- Ich mach das jetzt einfach mal so.
- Er hat ganz einfach die Reise gebucht.
- Sie hat einfach eine Rechnung geschrieben.

In allen drei Fällen wird durch "einfach" ausgedrückt, dass schnell und unkompliziert etwas getan wird. So hätte sich Matthias die Hilfe für seine Mutter vorgestellt: Schnell, wenn es nötig ist, unkompliziert, unspektakulär. Ohne aufwändige Beziehungsdiskussionen "drum herum", falls es das ist, was der Vater fürchtet. Er tut sich etwas schwer damit, die Hilfebedürftigkeit für seine Mutter zu formulieren: "Als" wird doppelt gesprochen und eingerahmt von Pausen.

(479/480) *...also nich für mich, ich hatte da kein Problem mit, aber meine Mutter hatte da ein Problem...*

Er stellt dann noch einmal klar, dass es für ihn kein Problem war, aber für seine Mutter.

Wir hatten bereits aus den ersten Sequenzen interpretiert, dass die Gattenbeziehung der Eltern eine Gelungene gewesen sein muss, und auch für die Kinder deutlich geworden sein muss, dass sie von dieser Dyade ausgeschlossen sind, wobei sie als Geschwister das Gegenstück als Einheit zu der Einheit der Gattenbeziehung darstellten.

In der hier vorliegenden Äußerung Marcells wird die vorhergehende Deutung bestärkt: Die Mutter scheint sehr betroffen gewesen zu sein über den Verlust ihres Partners. Sie scheint ihn als Gatten mehr vermisst zu haben als als Vater. Das expliziert Matthias hier überaus deutlich.

Der Mann und Gatte hat gefehlt, nicht der Vater. Diese widerspricht den Äußerungen in den Zeilen 17-27; denn hier schildert er durchaus eigene Probleme, die mit dem Weggang des Vaters gekoppelt sind.

(481) *I: Als er damals ging, hatte sie ein Problem*

Die I. wiederholt dem Grunde nach seine letzte Aussage.

(482) *Ja, weil sie alleine war* erwidert Matthias.

Damit drückt er noch einmal ganz klar aus, wie seine Mutter den Weggang des Vaters gesehen hat: "Sie war alleine", was ja nicht stimmt, denn sie hatte die Kinder. Aber sie hatte keinen Partner mehr, mit dem sie die Gattenbeziehung hätte leben können.

---

<sup>733</sup> vgl. Duden 8, 1997, S.480

(484/485) *Da ham sie sich natürlich nicht viel um uns gekümmert und mehr auf sich gestellt und ... schwierige Zeit (räuspert sich)*

Er spricht von den Eltern jetzt wieder als Einheit. "Sie haben" sich nicht gekümmert, dass bedeutet, alle Beide haben nicht sehr auf die Kinder geachtet.

*...und mehr auf sich gestellt...* könnte jetzt bezogen werden auf die Kinder, die auf sich gestellt sind, oder auf die Eltern, die auf sich gestellt sind, denn es fehlt in diesem Satzfragment das Subjekt. Da es aber fehlt ist anzunehmen, dass das Subjekt des vorhergehenden Hauptsatzes beibehalten wird, und das war "sie".

Also würde der Satz lauten: "Und sie (ham sich) mehr auf sich gestellt." (Im übrigen hätte das Objekt des Fragmentes sonst auch "uns" lauten müssen: "auf uns gestellt.")

Die Gatten scheinen sich demnach in der Trennungszeit intensiv mit sich beschäftigt zu haben, was Matthias mit einem "natürlich" (484) versteht. Nach der intensiven Paarbeziehung in der Ehe erscheint es ihm natürlich, dass das Paar sich auch in der Trennungsphase wieder mit sich beschäftigt, und die Kinder eine eher marginale Rolle spielen. Immerhin resümiert er: "schwierige Zeit", nach einer längeren Pause, in der er gedanklich der Zeit nachgegangen sein dürfte.

Was aus dieser Sequenz zu schließen ist, besagt dass Matthias Mutter ein massives Problem mit der Trennung hatte. Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass sie zu dem Zeitpunkt achtundzwanzig Jahre alt war und mit zwei relativ kleinen Kindern zurück blieb, kann man sich vorstellen, dass a) ihr Lebensentwurf geplatzt war, sie dem Gefühl des Scheiterns ausgesetzt war und b) sie nach einer wohl vorher leidenschaftlichen Gattenbeziehung den (Sexual-)Partner vermisste.

Dieser wiederum scheint nach der Trennung regelrecht "verschollen" zu sein.

Er ist für seine Ex-Frau nicht erreichbar.

Matthias stuft den Zustand seiner Mutter nach dem Verlust des Partners gravierender ein als den Verlust des Vaters für die zurückbleibenden Kinder. Das bedeutet, dass er ex post die damalige Zeit sehr gut analysieren kann. In seiner Schilderung der Zeit am Anfang der Erzählung, in der er aus der Position des kleinen Jungen erzählt, sind es selbstverständlich seine Probleme, die im Mittelpunkt stehen. Diese sind aber nach den jetzigen Äußerungen um so verständlicher: Denn wenn die Mutter im Grunde nur mit sich beschäftigt war, und der kleine Bruder noch kein adäquater Partner für ihn sein konnte, wird klar, wie einsam jene Zeit für ihn gewesen sein muss, so wie er auch selbst hier zusammenfasst: *schwierige Zeit*. Danach räuspert er sich, d.h. seine Stimme ist belegt, er muss etwas "weg husten".

### **Vierte Fallstrukturhypothese**

Die Frage war, ob in dieser Sequenz falsifizierendes Material herauszupräparieren ist, im Hinblick auf Matthias' Vaterbeziehung. Macht er sich etwas vor, wenn er sagt, er habe und hatte keine Probleme mit dem Verhalten seines Vaters?

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass er die damalige Situation prägnant analysiert, deren Dramatik nicht zu unterschätzen ist. Die Mutter war wohl nach der Trennung völlig aufgeworfen, brauchte Hilfe, der Vater verschwunden. Beide kümmern sich nicht um die Kinder.

Selbstverständlich hatte Matthias ein Problem damit, so wie er es auch in den Eingangssequenzen darstellt. Aber verglichen mit dem Zustand seiner Mutter stuft er aus seiner jetzigen Sicht als Erwachsener deren Probleme als dringlicher ein. Damit betrachtet er die Situation eben nicht mehr wie ein Kind, das all dies nicht hätte formulieren können, zumal es sich im Mittelpunkt sieht, sondern als auf gleicher Augenhöhe befindlicher Erwachsener. Aus *dieser* Sicht kann er vielleicht sogar verstehen, dass sich der Vater nicht meldete, und daher hat er kein Problem damit.

Voraussetzung dafür, diese klare Einschätzung aus heutiger Sicht zu geben, ist aber eine gelungene Ablösung von Vater und Mutter. Ohne die wäre die hier vorliegende gelassene Einschätzung nicht möglich. Die Ablösung in der ödipalen Triade muss also stattgefunden haben in seiner Ursprungsfamilie.

Der Wegfall der Vaterposition betrifft ihn aber insofern stark, als er mittelbar durch das Leiden seiner Mutter auch in ihr keine starke Erwachsenenperson mehr findet, also sich in den Zustand geworfen sieht, auf einmal keine erwachsenen Position mehr um sich zu finden.

Diese fehlen ihm in der Latenzphase und anschließender Adoleszenzkrise allerdings deutlich, denn der Mutter scheint es nicht mehr zu gelingen, in eine starke Position zu rücken.

Um so erklärlicher wird die Faszination die Jannis' funktionierende Großfamilie auf ihn ausgeübt haben muss. In dieser kann die Adoleszenzkrise bewältigt werden und die Ablösung von seiner Herkunftsfamilie stellvertretend so gelingen, dass er als Erwachsener zu der vorliegenden klaren und präzisen Analyse in Gelassenheit und Mittigkeit fähig ist.

### **Die Fallrekonstruktion**

Matthias' Erinnerungen beginnen mit der Trennung seiner Eltern, als er sechs Jahre alt ist (1986). Sein zwei Jahre jüngerer Bruder und er kommen zu der Mutter, die wohl zuvor in einer von seinem Geburtsort nicht sehr weit entfernten Kleinstadt eine Woh-

nung bezogen hat. Sein Vater ist vom Zeitpunkt der Trennung an aus dem Leben von Frau und Kindern geschieden. Die Mutter leidet sehr unter der Trennung und beschäftigt sich danach ein Zeit lang mehr mit sich und ihren Problemen als mit den Kindern. Matthias lebt also in einer neuen Stadt, seine Mutter ist wegen der Trennung am Boden zerstört, sein Bruder noch zu klein, und er selber muss in die Schule, in der er auf Grund des Umzugs kein Kind kennen kann: Die Situation ist in ihrer Dramatik und Dynamik nicht zu unterschätzen, ebenso wie die Einsamkeit, die der Junge gefühlt haben muss. Dies alles vor dem Hintergrund einer ursprünglich wohl starken Vaterbindung, denn immerhin ist der Vater derjenige, mit dem er seine Erzählung beginnt.

Seine Schulzeit muss von Anfang an problematisch verlaufen sein, weil er offenbar mit seinen Gedanken woanders war, was angesichts der Veränderungen in seinem Leben nachvollziehbar ist.

Als er zehn Jahre alt ist, zieht die Familie zurück in seinen Geburtsort. Hier hat er schnell Freunde, mit denen er, wie er sagt, "Blödsinn im Kopf" hat.

Altersgemäß entwickelt bedeutet der Freundeskreis und der Aufenthalt in der peer-group ihm viel. Nach dem wohl eher harmlosen Blödsinn der ersten Aktivitäten dieser Gruppe, den er nicht näher beschreibt, wird als Nächstes über den Konsum von Haschisch im dreizehnten Lebensjahr berichtet. Einen vorläufigen Höhepunkt erreichen die Unternehmungen an seinem vierzehnten Geburtstag, als er mit seinem Bruder einen Bagger aufbricht, damit herumfährt und einen weiteren Bagger zu Schrott fährt.

Er bekommt einen Jugendhelfer zur Seite gestellt und die Auflage, soziale Trainingskurse und Sozialstunden zu absolvieren.

Mit fünfzehn Jahren berichtet er von einem Urlaub mit einer kirchlichen Jugendgruppe auf Korfu, bei dem ihn wohl Griechenland von Anfang an faszinierte.

Ebenfalls mit fünfzehn Jahren kommt es zu weiteren Diebstahlsdelikten und Drogenkonsum. Er wiederholt die 9. Klasse erfolglos und verlässt die Schule ohne Abschluss. Seine Mutter hat keinen Einfluss mehr auf ihn, sein Vater wohnt inzwischen in Norddeutschland und "meldet" sich nie bei der Familie.

Sein Strafregister wächst. Offensichtlich auf Betreiben seines Jugendhelfers wird ein Auslandsstandprojekt ins Auge gefasst. Die Wahl auf Griechenland als Standort kommt ihm spontan recht, da er dies in guter Erinnerung hat.

Mit sechzehn Jahren zieht er in ein Standprojekt auf der Peleponnes. Eine Gruppe von bis zu fünf Betreuern und bis zu zehn Kindern/Jugendlichen lebt dort auf einem großen Anwesen in der Nähe eines Dorfes.

Er beginnt auf dem Bau zu arbeiten. Der Bauunternehmer, bei dem er arbeitet, wird für ihn zu einem Vaterersatz. Zusätzlich verliebt er sich in eine von dessen Töchtern.

Nach einiger Zeit verlässt er das Projekt und zieht in die griechische Großfamilie, wo er mit dem Vater und den anderen Söhnen gemeinsam im dem Baugeschäft des Vaters arbeitet. Er beschließt, in Griechenland zu bleiben.

Zum Zeitpunkt des Interviews, das in Athen stattfindet, ist er im siebten Jahr dort. Seit sechs Jahren ist er mit Sofia zusammen; die beiden leben jetzt in Athen, weil Sofia dort eine Ausbildung gemacht und dann Arbeit gefunden hat. Matthias selber arbeitet als "Pizza-Kurier" und fährt mit dem Motorrad Essen aus. Die Mutter der Großfamilie ist mittlerweile auch in Athen, weil zwei ihrer Söhne dort ein Restaurant aufgemacht haben. Es herrscht der in griechischen Familien übliche sehr starke Zusammenhalt. Matthias ist Teil der Familie. Er lässt sich kooperativ und bemüht auf das Interview ein. Seine Schilderung ist präzise, klar, gelassen und reif. Er ist in der Lage, die Vergangenheit zu analysieren und ohne Verbitterung zu explizieren.

Die Trennung seiner Eltern wird von ihm schon als Auslöser für eine für eine Verkettung von Problemen benannt. Jedoch muss die Ehe der Eltern am Anfang so funktioniert haben, dass für ihn die Positionierung und Ablösung innerhalb der ödipalen Triade geglückt ist. Über seinen Vater, unter dessen Weggang er gelitten hat, ist er in der Lage gelassen zu berichten.

Mehr noch: Es kam wohl in jüngerer Vergangenheit zu einer Aufarbeitung des Verhältnisses der beiden Männer, so dass er völlig ohne Groll sein Leben und dessen Leben akzeptieren kann. Zu seiner Mutter in Deutschland hat er regelmäßig telefonischen Kontakt, meist einmal im Jahr auch wechselseitigen Besuch. Auch die Rolle seiner Mutter für seine Entwicklung stellt er differenziert dar. Er kann sich empathisch im Nachhinein in ihre Lage versetzen. Als er in der Latenzphase und Adoleszenzkrise nach Begrenzungen sucht, ist sie nicht in der Lage, ihm diese zu geben. Er bezeichnet sie als selber hilfebedürftig, jedenfalls kann sie seiner Entwicklung in die Delinquenz nichts entgegensetzen.

Dies kann aber wiederum der griechische Patriarch, dessen organische Großfamilie von Anfang an unwiderstehlich auf Matthias wirkt.

Hier findet er den starken Vater, der schützt und sorgt, klare Regeln setzt, eine authentische Autorität besitzt, an dem er sich orientieren und messen kann.

So schafft er die Krisenbewältigung erfolgreich und damit die Ablösung von seiner Familie und Jugend zugleich in das selbstverantwortete Erwachsenenleben.

Er ist bindungs- und liebesfähig und hat sich eine eigene Position erarbeitet.

Zum Zeitpunkt der Interviews ist er dreiundzwanzig Jahre alt, lebt mit seiner festen Freundin zusammen, arbeitet und hat Anschluss an seine beiden Familien.

#### 4. Strukturgeneralisierung

Im Falle Matthias´ haben wir es zum Zeitpunkt erster jugendhilferechtlicher Interventionen mit einem Jungen in der Lebensphase der Pubertät zu tun (14 Jahre). Die Familienkonstellation besteht aus der Mutter und einem jüngeren Bruder; der Vater verschwand aus Matthias´ Leben, als er sechs Jahre alt war.

Innerhalb der Sozialisation Matthias´ kann davon ausgegangen werden, dass die Ablösung in der ödipalen Triade erfolgreich verlaufen ist. Er ist später in der Lage eine eigene Position und Mittigkeit zu entwickeln und bindungsfähig.

Für die Adoleszenzkrisenbewältigung fehlt ihm die Position des Vaters. Seine Mutter ist als eher schwach und hilfebedürftig herausgestellt.

Er sucht die Bewältigung der für ihn anomischen Situation im abweichenden Verhalten, eingebettet in eine peer-group.

Das Jugendamt interveniert. Ein Jugendhelfer wird ihm zur Seite gestellt. Dieser begleitet ihn zuverlässig.

Als nach zwei Jahren eher eine Zuspitzung als eine Veränderung des delinquenten Verhaltens festgestellt werden kann, beschließt der Jugendhelfer ein Auslandsstandprojekt zu initiieren.

Im Transformationsprozess dieser Maßnahme waren zur Krisenbewältigung hilfreich:

- ein authentischer, geduldiger Erzieher;  
im Falle Matthias´ ist dies zunächst der Betreuer im Projekt.  
Später wird es der Familienvater Jannis; durch diesen gelangt er zudem in die familiäre Rahmung als Geflecht von diffusen Sozialbeziehungen, die ihm stellvertretend zur Krisenbewältigung und gelingenden Ablösung zur Seite stehen;
- Ruhe und Zeit werden ihm zur Verfügung gestellt ebenso wie die
- Distanz vom Herkunftsmilieu gewährleistet ist.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Matthias mit seiner langjährigen Freundin in einer eigenen Wohnung. Er arbeitet seit zwei Jahren als Fahrer. Zu seiner Herkunftsfamilie hat er ein reflektiertes Verhältnis, das es ihm ermöglicht, vor Allem zu seinem Vater eine Verbindung herzustellen und zu halten. Das Verhältnis zu seiner Mutter ist von Herzlichkeit und Beschützerinstinkt geprägt.

## Kapitel 8: Resümee und Schlussfolgerungen für die Jugendhilfepraxis

### I. Zusammenfassung der Strukturgeneralisierungen

Mindestens folgende Dimensionen der Strukturgeneralisierung lassen sich – zur Erinnerung – unterscheiden:

- Jede Rekonstruktion eines konkreten Falles in seiner Gesamtgestalt erfordert eine Strukturgeneralisierung. Sie erfolgt auf dieser Ebene mit dem Ziel der Erschließung der objektiven Fallstrukturgesetzlichkeit.
- Jede rekonstruierte konkrete Fallstruktur verweist auf übergeordnete Fallstrukturen. Sind verschiedene Fallstrukturen, die auf gleicher Ebene liegen, rekonstruiert, so lassen sich Strukturgeneralisierungen auf höher aggregierte Fallstrukturen vornehmen.<sup>734</sup>

"Jeder untersuchte konkrete Fall ist in höher aggregierte Fallstrukturen eingebettet: eine Person in eine Familie oder Primärgruppe, diese in ein konkretes Milieu oder per Beruf in einen bestimmten gesellschaftlichen Sektor oder ein soziales Subsystem, diese wiederum in eine umfassende Gesellschaft als Totalität... Sobald mehrerer solcher auf gleicher Aggregierungsebene liegender Fallstrukturen in einer Fallreihe bekannt sind, lassen sich die Generalisierungen in dieser Hinsicht erhärten."<sup>735</sup>

- Jede Fallrekonstruktion kann potentiell über die Strukturgeneralisierung auf eine neue Strukturgesetzlichkeit stoßen, die Veränderungen menschlicher Praxis anzeigt. So bekommen fallspezifische Strukturgeneralisierungen, da sich Veränderungen zunächst an und im Einzelnen zeigen, eine Relevanz für die Antizipation des Zukünftigen. Daher kommt ihnen ebenfalls – über den antizipatorischen Sinn hinaus – Problemlösungspotential zu.

"Es kann nämlich sein, daß die angesprochenen Neuerungen nicht nur rein empirisch als Typen – unabhängig von ihrem tatsächlichen Problemlösungspotential – die Zukunft bestimmen werden, sondern daß sie darüber hinaus auch tatsächlich im Sinne der praktischen Vernunft zwingende Lösungen bieten, deren Rationalität sich eine mit Anspruch auf Vernünftigkeit handelnde Praxis in Zukunft nicht entziehen kann. Dieser rationale Zwang aufgrund des besseren Arguments muß sich natürlich empirisch faktisch nicht durchsetzen oder kann in seiner an sich gebotenen Ausbreitung erhebliche Widerstände und Verzögerungen erfahren. Die Fallrekonstruktion, die solche Neuerungen erfaßte, wäre für sich im Sinne einer sokratischen Mäeutik

<sup>734</sup> vgl. Wagner, 2001, S. 114-116

<sup>735</sup> vgl. Oevermann, 1976, S.17

ein wichtiger Beitrag bei der Durchsetzung solcher Praxisveränderungen.<sup>736</sup>

Zur Erinnerung sollen die Strukturgeneralisierungen der vier Fälle im Überblick dargestellt werden.

### Zusammenfassende Abbildung der Strukturgeneralisierungen

Merkmale des Typus	Mona	Marcel	Serda	Matthias
Lebensalter / Phase der Entwicklung zu Beginn der Jugendhilfeintervention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Latenzphase</li> <li>• Pubertät</li> <li>• 13 Jahre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Latenzphase</li> <li>• Vorpubertät</li> <li>• 10 Jahre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Latenzphase</li> <li>• Pubertät</li> <li>• 12 Jahre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Latenzphase</li> <li>• Pubertät</li> <li>• 13 Jahre</li> </ul>
Lebensalter / Phase der Entwicklung zu Beginn des Auslandsstandprojektes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoleszenzkrise</li> <li>• 15 Jahre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoleszenzkrise</li> <li>• 15 Jahre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoleszenzkrise</li> <li>• 15 Jahre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoleszenzkrise</li> <li>• 16 Jahre</li> </ul>
Sozialisation / Traumata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablösung ödipale Phase erfolgt</li> <li>• schwache Mutter</li> <li>• Vater weggefallen</li> <li>• sex. Missbrauch durch den Vater</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablösung ödipale Phase nicht erfolgt</li> <li>• schwache Mutter</li> <li>• Vater weggefallen</li> <li>• Gewalterfahrung durch den Vater</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablösung ödipale Phase erfolgt</li> <li>• Mutter weggefallen</li> <li>• Schwacher Vater</li> <li>• Gewalterfahrung durch die Stiefmutter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ablösung ödipale Phase erfolgt</li> <li>• schwache Mutter</li> <li>• Vater weggefallen</li> </ul>
Abweichendes Verhalten als Bewältigungshandeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drogen und Delinquenz in peer-group</li> <li>• labeling Prozess findet statt</li> <li>• sucht Erlebnisse, Grenzen, Anerkennung, Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drogen, Gewalt, Delinquenz in peer-group</li> <li>• labeling Prozess findet statt</li> <li>• sucht Erlebnisse, Grenzen, Anerkennung, Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drogen, und Delinquenz in peer-group</li> <li>• labeling Prozess findet statt</li> <li>• sucht Erlebnisse, Grenzen, Anerkennung, Wertschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Drogen, und Delinquenz in peer-group</li> <li>• labeling Prozess wird nicht berichtet</li> <li>• sucht Erlebnisse, Grenzen, Anerkennung, Wertschätzung</li> </ul>
Betreuungsverhalten des Jugendamtes / Dauer bis zur Maßnahme / Rangfolge der Maßnahme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wirkt wahllos</li> <li>• 3 Jahre</li> <li>• nach mehreren Heimen und Psychiatrie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wirkt wahllos</li> <li>• 6 Jahre</li> <li>• nach Psychiatrie und mehreren Heimen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konstanz durch eine Betreuerin gewährleistet</li> <li>• 3 Jahre</li> <li>• mehrere Heime</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konstanz durch einen Betreuer gewährleistet</li> <li>• 2 Jahre</li> <li>• erste Maßnahme</li> </ul>
Welche Erfahrungen während der Maßnahme haben geholfen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• authentische / geduldige Erzieherin</li> <li>• Ruhe / Zeit / Grenzen</li> <li>• Distanz zum Herkunftsmilieu und Einbettung in familiären Rahmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzieher ungeeignet</li> <li>• nicht genug Zeit, keine Grenzen</li> <li>• Distanz zum Herkunftsmilieu durch denselben Betreuer nicht gegeben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• authentische geduldige Erzieherin</li> <li>• Ruhe / Zeit / Grenzen</li> <li>• Distanz zum Herkunftsmilieu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• authentischer geduldiger Erzieher</li> <li>• Ruhe / Zeit / Grenzen</li> <li>• Distanz zum Herkunftsmilieu</li> </ul>

Abbildg. 39: Zusammenfassende Abbildung der Strukturgeneralisierungen

<sup>736</sup> vgl. Oevermann, ebenda, S. 18 f



Es zeigt sich, dass die Strukturmerkmale, die im ersten Fall "Serda" herausgearbeitet wurden, sich teils auf alle Fälle erstrecken bis auf einige Abweichungen, die sich insbesondere im Falle "Marcel's" ergeben, der nach Serda als größtmöglich kontrastierender Fall interpretiert wurde.

Es sollen zunächst die Gemeinsamkeiten benannt werden.

Wir haben es in drei Fällen mit Jugendlichen zu tun, die sich zum Zeitpunkt des Beginns einer Reihe von Jugendhilfemaßnahmen im Alter von ca. dreizehn Jahren befinden. Damit stehen sie biologisch in der Phase der Pubertät und entwicklungspsychologisch in der Phase der Adoleszenzkrise und des Erfordernisses ihrer Bewältigung.

Es sei erinnert an die vier universellen Krisen der individuellen Ontogenese:

- Die biologische Geburt
- Die Ablösung von der primären Mutter-Kind-Symbiose
- Die Ablösung von der ödipalen Triade mit dem Eintritt in die Latenzphase
- Die Ablösung von der Herkunftsfamilie in der Adoleszenzkrise.

Diesen Krisen ist gemeinsam, dass sie in der diffusen, den ganzen Menschen umfassenden Sozialbeziehung der Familie stattfinden.

Der Eintritt in die Latenzphase erfolgt nach der Ablösungskrise innerhalb der ödipalen Triade. Innerhalb der ödipalen Phase und Krise kommt der Position der Väter für die Ausformung einer Generation eine entscheidende Bedeutung zu. Bei Serda, Mona und Matthias konnte herauspräpariert werden, dass die Ablösungskrise in der ödipalen Phase bewältigt worden ist. Dies zeigt sich sowohl in der Entwicklung einer jeweils eigenen Position und Mittigkeit als auch in der späteren Praxis, beziehungs- und bindungsfähig zu sein, Verantwortung zu übernehmen für sich und Andere in einer heterosexuellen Partnerschaft und in der Autonomie einer Berufsausübung.

Für die nunmehr anstehende Krisenbewältigung in der Adoleszenzkrise stehen ihnen in ihrer Herkunftsfamilie keine Erwachsenen zur Verfügung, die dahingehend Vorbild sein könnten, dass sie einerseits eine Identifikation im Hinblick auf die Bewältigung der Dichotomie von rationaler Verfolgung von Eigeninteresse sowie der Rationalität der Verpflichtung zum Wohle des Gemeinwesens tätig zu sein ermöglichen, andererseits in konsequenter Haltung gleichzeitig zugeneigte Akzeptanz der Person und Grenzziehung zum Delikt zu zeigen fähig sind.

So ist bei allen Jugendlichen die Position des Vaters ausgefallen, die Position der Mutter entweder schwach ausgeprägt, bzw. auch weggefallen. Somit können wir in allen Fällen von einer nicht geglückten Adoleszenzkrisenbewältigung *in* der Herkunftsfamilie *von* der Herkunftsfamilie sprechen.

Gleichzeitig ist es bei allen Jugendlichen zu einer entwicklungsgerechten Bezugnahme auf die Vergemeinschaftungsform der peer-group gekommen. In dieser werden Grenzen erprobt, Lebensentwürfe getestet, Rebellion, Innovation und Aggressivität gelebt

sowie versucht, Widersprüche und Inkompatibilitäten zwischen zugemuteten gesellschaftlichen Rollen auszuhalten. Gleichzeitig wird die Anerkennung in und durch die Gemeinschaft gesucht. Die peer-group wird noch bedeutungsvoller, wenn sich die Verhältnisse in der Herkunftsfamilie so entwickeln, dass sie von den Jugendlichen als anomisch, wenn nicht traumatisierend erlebt werden müssen. Auf der Suche nach Homöostase entwickeln sie abweichendes Verhalten, um überhaupt handlungsfähig zu bleiben. Finden sie gerade dadurch Bestätigung in der peer-group, erfüllt das abweichende Verhalten eine doppelte Funktion: Es dient der Spannungsabfuhr und dem Bewusstsein, ein noch handelndes Subjekt zu sein, und verschafft Akzeptanz und Zuwendung. Die hier untersuchten Jugendlichen geraten alle in diese strukturelle Dynamik.

Innerhalb ihres Herkunftsmilieus wiederum wird diese Dynamik nicht reflektiert und kann daher auch nicht toleriert werden. Toleranz bedeutet hier das Signalisieren von Verständnis für die Entwicklungsdynamik ohne Billigung derselben. Wollte man eine Zuordnung zu den von Schulze entwickelten Milieus vornehmen, so könnte gesagt werden, dass alle vier Jugendlichen dem Harmoniemilieu entstammen, dessen Namen sein Programm bereits in sich trägt: Abweichungen können hier sehr schlecht getragen werden und wirken destruktiv. Innerhalb des Niveaumilieus würden sie Anlass zu kritisch-konstruktiver Auseinandersetzung und entsprechend bearbeitet werden.

Im Harmoniemilieu wird ein solches Verhalten zum Objekt der Zuschreibung: Labeling-Prozesse finden statt. Der Aufbau einer fördernden Umgebung kann so nicht mehr erfolgen, zumal die Etikettierung über das Delikt stattfindet, und das emotionale Selbst des Jugendlichen nicht mehr gesucht und angesprochen wird.

Das Jugendamt wird in jedem der Fälle eingeschaltet, weil in der Herkunftsfamilie diese Dynamik eingesetzt hat, aber auch, weil von den Jugendlichen gegen das Ordnungssystem der Gesellschaft verstoßen wird.

Der Pädagoge wird zum stellvertretenden Krisenbewältiger von dem Moment an, an dem die Familie nicht mehr zurecht kommt; im Falle der Normverstöße Minderjähriger ist das Jugendamt verpflichtet zu ermitteln bzw. einzugreifen, also soziale Kontrolle auszuüben. An dieser Stelle der Intervention durch die Jugendämter finden sich in jeweils zwei Fällen analoge Muster: Serda und Matthias haben das Glück auf eine personelle Konstanz in ihrer Betreuung zu treffen, die zudem über die oben beschriebene Haltung verfügen, die Erwachsene gegenüber Jugendlichen in dieser Phase einnehmen sollten. So liegt bei Serda zwischen Erstintervention und Beginn des Auslandsstandprojektes zum einen die kürzeste Zeitdauer, zum anderen findet bei Matthias vorher keine Fremdunterbringung statt, sondern das Projekt ist die erste Intervention, die er erlebt.

Eine regelrechte Odyssee durch unterschiedliche Fremdunterbringungsformen durchlaufen dagegen Mona und Marcel. Hier erscheinen die Interventionen wahllos, bzw.

auf Grund situativer Zwänge erfolgt zu sein.

Die Interventionspraxis der Jugendämter sowie das Hinterfragen bestimmter Entscheidungen ist nicht Gegenstand der Fragestellung dieser Arbeit. Wenn es so wäre, hätte die institutionelle Seite in die Untersuchung mit einbezogen werden müssen, z.B. an Hand einer Analyse der entsprechenden Hilfepläne in den Akten. Insofern kann und soll an dieser Stelle keine qualitative Aussage zu der jeweiligen Jugendhilfepraxis gemacht werden, sondern lediglich der Verlauf entsprechend der Erzählungen der Jugendlichen beschrieben werden. Diese Beschreibung lässt aber für die untersuchten Fälle mindestens den Rückschluss zu, dass sich eine (engagierte) gleichleibende Betreuung günstiger für die Förderung der Jugendlichen erwies als häufig wechselnde Personen und Settings. Diese als Binsenweisheit anmutende Aussage birgt mehr Inhalt, als auf den ersten Blick ersichtlich, macht sie doch einmal mehr deutlich, dass stellvertretende Krisenbewältigung nur in einem Arbeitsbündnis zwischen ganzen Menschen, also einer diffusen Sozialbeziehung, geschehen kann, und rollenförmige Sozialbeziehungen im Bereich der Sozialen Arbeit in das Dilemma geraten, in dem Strukturproblem der Praxis zwischen den Polen der Sorge und sozialen Kontrolle lediglich im Magnetfeld der Kontrolle agieren zu können.

Da im Zuge der Qualitätsdiskussionen um Soziale Arbeit nicht nur die rollenförmigen Sozialbeziehungen unter den Begriff der "Kundenorientierung" und "sozialen Dienstleistung" subsummiert werden, und unter diesem Rubrum angeblich zukunftsöffnende Wege zu einer Steigerung der Professionalität der Sozialen Arbeit aufgezeigt werden sollen, birgt die Bemerkung vom "Glück", einen konstanten engagierten Betreuer zu haben, doch mehr fachliche Tiefe als oberflächlich vermutet. Dazu mehr im anschließenden Punkt II.

Drei von vier Jugendlichen gehen schließlich nach einem Zeitraum von drei bis sechs Jahren in unterschiedlichen Fremdunterbringungen in ein Auslandsstandprojekt.

Im Transformationsprozess dieser Maßnahme kann die Krise mit Hilfe stellvertretender Besetzung fehlender oder schwacher Positionen der Herkunftsfamilie bewältigt und Ablösung vollzogen werden.

Als maßgebliche Wirkfaktoren für einen gelingenden Krisenbewältigungsprozess konnten herauspräpariert werden:

- Die Professionalität der Betreuer in einer zu schaffenden stellvertretenden diffusen Sozialbeziehung und der Aufbau eines vertrauensbildenden Milieus.
- Ruhe und ausreichend Zeit für die Jugendlichen, sich darauf einlassen zu können.
- Die Professionalität der Betreuer im Hinblick auf die authentische und konsequente Grenzziehung bei gleichzeitiger Schaffung funktionaler Äquivalente.
- Die Distanz zum Herkunftsmilieu und die dadurch gegebene Möglichkeit, neue, milieufremde Wege aufzeigen zu können

Diese Fallstruktur weist bereits Serdas Fallrekonstruktion auf.

In den anderen Fällen werden analoge Problemlagen erkennbar. Die Fälle weisen so in all ihrer Unterschiedlichkeit doch die genannte Struktur auf, die den ersten Falltypus erhärtet.

Selbst der größtmöglich kontrastierende zweite Fall (Marcel) erweist sich gerade in der nicht vollzogenen Krisenbewältigung als Bestätigung der strukturellen Notwendigkeiten, die im ersten Fall herauspräpariert wurden.

Bei Marcel ist davon auszugehen, dass es bereits Störungen in der Ablösungskrise der ödipalen Triade gab. Von Seiten seines Vaters müssen Einflüsse auf ihn eingestürmt sein, die traumatisierend gewirkt haben. Seine Mutter hat ihn davor nicht geschützt, sondern, ganz im Gegenteil, ihn dazu benutzt, zum Problemträger zu werden. Marcel hat bis in die Gegenwart zu keiner eigenen Position gefunden. Sein Hass auf den Vater ist eingekapselt und kann dadurch nicht reflektiert bearbeitet werden. (Indikator für seinen fehlenden Stand ist z. B. auch die Tatsache, dass er sich zum Interview im Jugendamt treffen will. Damit definiert er sich mit 23 Jahren noch selbst als (Jugendhilfe-) Fall.)

Nur so ist auch in der Adoleszenzkrise die Regression in eine symbiotische Beziehung zum Pflegevater möglich.

Der Verlauf seiner "Jugendhilkarriere" kann als katastrophal bezeichnet werden. Es ist nicht zu erkennen, auf welcher Grundlage hier Entscheidungen getroffen wurden. Es ist auch offensichtlich niemand da, der sich dieses Jungen empathisch annimmt.

Selbst der unter dem Namen "Auslandsstandprojekt" geführte sechsmonatige Auslandsaufenthalt ist nicht de lege artis geplant und durchgeführt: Der Pflegevater – selbst Teil des Problems – begleitet Marcel: Eine Krisenbewältigung kann nicht erfolgen und damit auch keine Ablösung und Weiterentwicklung in eine autonome Zukunft. Gerade Marcel hätte des authentischen Erziehers bedurft, der es ermöglicht hätte, für ihn die Position des Vaters stellvertretend zu besetzen und ihn bei der Bewältigung zweier großer Ablösungskrisen zu unterstützen. Ruhe, Zeit und Distanz zum Herkunftsmilieu hätten dabei ebenso fördernd gewirkt wie bei den anderen Jugendlichen.

Es wird so deutlich, dass gerade bei der Betrachtung dessen, was der Fall hätte werden können, aber nicht geworden ist, sich die Struktur des ersten Falles bestätigt.

Die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem findet sich in der einzelnen Fallrekonstruktion, die so bereits eine Strukturgeneralisierung und einen Typus ausbildet.

## II. Resümee und Schlussfolgerungen für die Jugendhilfepraxis

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/1991 unterstützte der Gesetzgeber im dort verankerten § 35 erstmals die Etablierung individualpädagogischer Konzepte im Angebotsspektrum der Jugendhilfe.

Die zunehmende Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die selbst mit ausdifferenzierten Hilfeformen der Heimerziehung nicht ausreichend unterstützt werden konnte, hatte die gesetzliche Festschreibung alternativer Konzepte erforderlich gemacht.

Der Auftrag einer Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung ist im Gesetz allerdings nur vage umrissen und unterscheidet sich kaum von den grundsätzlichen Anforderungen für alle erzieherischen Hilfen. Die ISE richtet sich vorrangig an Jugendliche, deren biografische Vorerfahrung geprägt ist von Vernachlässigung, Gewalt und/oder Missbrauch; häufige Beziehungsabbrüche, auch in Einrichtungen der Erziehungshilfe, haben ihr Vertrauen in verlässliche Beziehungen schwinden lassen; ihre Lebenssituation ist eher von Perspektivlosigkeit geprägt. ISE soll eine Antwort darstellen auf negative Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung, auf delinquente Verhaltensweisen, bzw. soll der Vermeidung weiterer Destabilisierung der individuellen Lebenssituation bezogen auf Anforderungen der Gesellschaft und/oder negativ bewerteter sozialer Kontexte dienen.<sup>737</sup>

ISE deswegen nur als Möglichkeit für die besonders Schwierigen zu begreifen, ist theoretisch verkürzt, zumal hiermit umgehend Labeling-Prozesse initiiert werden.

Dennoch ist diese Auslegung in der Praxis üblich und hat auch in der hier vorgelegten Untersuchung in drei von vier Fällen stattgefunden.

Grundsätzlich ermöglicht ISE Jugendämtern und Jugendhilfeeinrichtungen die Organisation fantasievoller Einzelhilfen, die zu den individuellen Bedürfnissen und Lebenssituationen der Jugendlichen passen. Hier haben sich insbesondere die sogenannten individualpädagogischen bzw. flexiblen Hilfen herausgebildet. Vor Allem in den ersten Jahren nach Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes wurden erlebnispädagogische Konzepte zur Grundlage individualpädagogischer Maßnahmen. Gerade diese oft als exotisch titulierten Projekte standen aber von Beginn an im öffentlichen Interesse und der Kritik, zu kostspielig und überzogen auf einzelne Jugendliche zu reagieren.

Wenn aber nach § 1 SGB VIII Kinder und Jugendliche das Recht haben, in ihrem Entwicklungsprozess so unterstützt und geleitet zu werden, dass sie als Erwachsene in der Lage sind, ein selbstbestimmtes und zugleich in der sozialen Gemeinschaft verankertes und dieser verpflichtetes Leben zu führen, dann ist die Frage, wie dieses Recht in Zeiten der Deregulierung, der Differenzierung und Pluralisierung, in denen klare Entwicklungsvorgaben und feste biografische Drehbücher abhanden gekommen sind, umgesetzt werden kann. Nicht alle Kinder und Jugendlichen können auf Grund ihrer

<sup>737</sup> vgl. Finkel / Thiersch, 2001, S. 455

Lebensbedingungen jene Kompetenzen entwickeln, die für die Planung und Verwirklichung gelingender Biografien notwendige Voraussetzung sind. Sie werden eher mit den Risiken konfrontiert, die in den Freisetzungsprozessen enthalten sind, als mit den Chancen. Vor dem Hintergrund der Freisetzungprozesse wirft sich jedoch auch mehr und mehr die Frage auf, was "normale Biografie" bedeutet. Unter dem Druck, die eigene Biografie gestalten zu müssen, entstehen häufig Verhaltensweisen, denen gesellschaftlich das Etikett "Abweichung" angeheftet wird.

Folgt man Böhnisch (1994), dann kann mit der Erosion und Sozialintegration in der Krise des Sozialstaates tendenziell alles Verhalten abweichend und alles abweichende Verhalten normal sein.<sup>738</sup> Gerade die öffentliche Empörung auslösenden aggressiven und riskanten Verhaltensweisen lassen sich oft als Versuche rekonstruieren, mit denen Kinder und Jugendliche dort Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit demonstrieren, wo sie zuvor verloren oder beschädigt wurde. Sie sind unter den jeweiligen Lebensbedingungen der jeweiligen Lebensgeschichte die Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten, die diesen Jugendlichen zur Verfügung stehen. Diese Psycho- und Soziodynamik, die abweichendes Verhalten für die Stabilisierung individueller wie gruppenspezifischer Interessen besitzt, muss jede Interventionspraxis berücksichtigen, will sie nicht als paradoxer Eingriff in die Dynamik der Selbstorganisation wirken.<sup>739</sup>

Wenn aber, gerade im Falle des Vorliegens delinquenten Verhaltens, Interventionen der Jugendhilfe als Ausübung der Sozialkontrolle gefordert sind, dann erhebt sich die Frage, in welche inhaltlich normative Richtung und vor allem: auf welcher Grundlage Hilfe- bzw. Änderungsangebote gemacht werden.

### **Erste These: Primat der fachlichen Diagnose vor einvernehmlicher Hilfeplanung**

Wie im ersten Kapitel ausgeführt versteht sich das Kinder- und Jugendhilfegesetz als modernes Leistungsgesetz, d.h. ein Gesetz, das insbesondere die Leistungsseite und die individuellen Rechtsansprüche des Bürgers darauf, relativ detailliert festlegt und sicherstellen soll.

Verglichen mit seinem Vorgänger, dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG), verbessert das SGB VIII die Stellung des "Nutzers" gegenüber dem Träger von Jugendhilfe im Sinne eines partnerschaftlichen Konzeptes. Seine Kodifizierung im Gesetz bedeutet jedoch neben der Festigung und Absicherung der Rechte und Ansprüche der Klienten eine Würdigung und Sicherung des fachlichen Selbstverständnisses Sozialer Arbeit; denn die veränderte rechtliche Stellung der Hilfesuchenden im SGB VIII korrespondiert mit einer Neubestimmung der Aufgaben des Jugendamtes im Hilfeprozess, in dem ihm als Fachbehörde die *Gewährung* individueller Hilfen obliegt, während ihre *Erbringung* von freien Trägern möglich ist. Das Jugendamt steht demnach in der Verantwortung

---

<sup>738</sup> vgl. Böhnisch, 1994, S. 178

<sup>739</sup> vgl. Becker / Koch, 1999, S. 14

für die Überprüfung der tatsächlichen und rechtlichen Voraussetzungen des Tätigwerdens der Jugendhilfe, für die Planung und Strukturierung des Hilfeprozesses sowie seiner Evaluation. Ihm sind mit der Neufassung des Jugendhilferechts bedeutsame Entscheidungsgrundlagen zugewachsen, die in stärkerem Maße als zuvor die Abklärung von Tatbeständen, die Ermittlung von Entstehungsbedingungen sowie fachliche Beurteilung von Problemkonstellationen mit Blick auf eine zu entwerfende Änderungsstrategie notwendig machen. Insbesondere die Ermittlung des Bedarfes für die individuellen Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff und die Überprüfung der Wirksamkeit der Hilfeerbringung machen das Erstellen einer psychosozialen Diagnose erforderlich.<sup>740</sup>

"Zur Erarbeitung und Fortschreibung des Hilfeplanes benötigt die Sozialarbeiterin bzw. der Sozialpädagoge gut entwickelte Fertigkeiten in der Formulierung diagnostischer Befunde und der schriftlichen Fixierung von Vereinbarungen, damit dessen Zwecke, Klienten ebenso wie beteiligten Kollegen die erforderlichen Informationen an die Hand zu geben, erfüllt werden kann."<sup>741</sup>

Wie aber sollen diese "Fertigkeiten" ausgestaltet sein?

Thiersch (2001)<sup>742</sup> konstatiert, dass gerade die individuellen Lebenskonstellationen, die Klärung der Ausgangssituation und die daran anschließende Feststellung des Bedarfs zentrale Instrumente von Erziehungshilfen sind, aber die institutionellen Rahmenbedingungen der Hilfeplanung ebenso entwicklungsbedürftig sind wie die methodischen Verfahren einer Fallanalyse, die ihrer Intention, den Einzelnen in seinen Verhältnissen zu verstehen, nur sehr bedingt gerecht wird.

Die in § 36 SGB VIII festgelegte Mitbestimmung der Klienten setzt auf ihren Subjektstatus. Dieser allerdings bleibt oftmals in der Praxis der Hilfeplanung gefährdet, wenn die strukturelle Unterlegenheit der Klienten nicht durch gezielte Möglichkeiten, "ihre eigene Stimme zu erheben", aufgehoben wird.<sup>743</sup>

Wie aber könnten Klienten "ihre eigene Stimme" besser erheben, als in selbsteditierten Texten?

Die Relevanz des Verfahrens der Objektiven Hermeneutik für die Falldiagnose auf Grundlage der Individuiertheit des Falles sollte mit dieser Arbeit anschaulich gemacht werden.

Denn wenn man davon ausgeht, dass ein konkreter Fall, mit dem die Mitarbeiter eines Jugendamtes zu tun haben, immer in die Individuiertheit seiner Lebensgeschichte eingebettet ist, kann Grundlage einer Interventionsstrategie nur eine fallrekonstruktiv vorzunehmende Diagnose sein. Die Angemessenheit einer Intervention lässt sich allein im Rekurs auf die Diagnose eines Falles in seiner Konkretion, seiner lebensgeschichtli-

---

<sup>740</sup> vgl. Harnach-Beck, 1995, S. 13-18

<sup>741</sup> vgl. ebenda, S. 16

<sup>742</sup> vgl. Thiersch, 2001, S. 457 f

<sup>743</sup> vgl. Thiersch, ebenda

chen Motiviertheit beurteilen, und nicht durch formalisierbare und quantifizierbare Verfahren, welche eine spezifisch fallanalytische Kompetenz durch das Einschalten schematischer Bewertungsverfahren versuchen.<sup>744</sup>

Zur Grundlage einer Diagnose können Akten bzw. Dokumente des Jugendamtes gemacht werden, nicht-standardisierte, offene Interviews mit Jugendlichen und/oder Eltern sowie die objektiven Daten eines Falles. Die Auswertung erfolgt in der hier vorgestellten Schrittigkeit.

Einwänden, die besagen, dass dieses Verfahren zu aufwändig sei, sei entgegen gehalten, dass die fundierte dokumentierte Analyse ein Ertrag ist, auf den immer wieder aufgebaut werden, bzw. zurück gegriffen werden kann.

An Hand der hier vorgestellten Fallreihe ist deutlich geworden, welche Folgen sich ohne eine extrapolierte Diagnose für die Klienten, aber auch für die Bürger ergeben können: Angesichts dieser möglichen Folgen von Fehlentscheidungen, wie Stigmatisierung, Hospitalisierung, Ausgliederung aus dem sozialen Umfeld, die mit Leid für die Klienten und Kosten für die Bürger verbunden sind, erscheint die Forderung nach einer umfassenden Diagnose durchaus gerechtfertigt.

Eine methodisch vorgenommene fallrekonstruierte Diagnose auf Grundlage klienteneditierter Protokolle käme so der Beteiligung der Klienten am Verfahren im Sinne des Gesetzgebers näher, als eine formale, vermeintliche Beteiligung in den sogenannten Hilfeplangesprächen mit dem angestrebten Ergebnis einer möglichst konsensualen Abstimmung.

Was aber muss die Intervention, die sich aus einer so gearteten Diagnose ableitet, leisten?

### **Zweite These: Die Hilfen zur Erziehung im Allgemeinen, die ISE im Besonderen, müssen sich am Modell der Familie orientieren.**

Wenn, wie in dieser Arbeit gezeigt, Jugendliche im Lebensabschnitt der Pubertät bzw. in der mit ihr einhergehenden Adoleszenzkrise so auffällig agieren, dass institutionelle Interventionen erforderlich sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Krisenbewältigung in der Herkunftsfamilie nicht geleistet werden konnte. Pädagogen müssen als stellvertretende Krisenbewältiger hinzutreten.

Ausgehend vom Modell der vier universellen Ablösungskrisen der Ontogenese der Sozialisation kann gesagt werden, dass diese Krisen im Sozialraum der Familie entstehen und auch dort bewältigt werden müssen. Nicht bewältigte Krisen führen zu nicht vollzogenen Ablösungen, wodurch der Schritt in die nächste Entwicklungsstufe und somit weiter in die Entfaltung von Autonomie nicht stattfinden kann.

Konstitutiv für die sozialen Beziehungen in der Familie ist aber, dass sie – als diffus

---

<sup>744</sup> vgl. Jansen / Liebermann, 2002, S. 7-15



charakterisiert – zeitlich nicht begrenzt sind, unkündbar sind und den ganzen Menschen ansprechen: Kinder und Jugendliche können mit allen Fragen und Problemen jederzeit zu ihren Eltern kommen, man ist unbegrenzt und bedingungslos für einander da, als ganzer Mensch und nicht als Rollenträger, Vertragspartner oder Marktteilnehmer. Letztgenannte sind nämlich spezifische Sozialbeziehungen, für die konstitutiv ist, dass derjenige die Beweislast trägt, der in bestimmten Situationen ein Thema hinzufügen will, das nicht qua Rollendefinition enthalten ist.

Bezieht man diese Überlegungen z.B. auf die Heimerziehung, dann wird deutlich, dass Spezialdienste wie Psychologen, Motologen, Sportlehrer oder Ähnliches, deren Sozialbeziehungen zu den Jugendlichen über spezifische Leistungsausschnitte der Person, d.h. rollendefiniert sind, nicht zur Personalausstattung eines Heimes gehören. Orte der Spezialisten sind der Markt oder die staatliche Schule.<sup>745</sup>

Stellvertretende Krisenbewältigungen können daher nur in diffusen Sozialbeziehungen gelingen.

In den untersuchten Fällen gelingt es Mona und Matthias in ihren Pflegefamilien, die Adoleszenzkrise zu bewältigen und sich (auch von der Herkunftsfamilie) abzulösen und autonom zu werden.

Insofern kann der Transformationsprozess innerhalb der Maßnahme als gelungen betrachtet werden.

Serda gelingt die Krisenbewältigung und Ablösung ebenfalls. Er ist zwar in keiner vollständigen Pflegefamilie untergebracht, jedoch lebt auch seine Betreuerin mit ihm in einer diffusen Sozialbeziehung, die den notwendigen Rahmen zu Ablösung herstellt, und besetzt in diesem stellvertretend die Position der Mutter, die vorher für Serda unbesetzt geblieben war.

Marcel trägt eine doppelte Bürde: Er tritt in die Adoleszenzkrise mit einer zuvor bereits nicht bewältigten Ablösung aus der ödipalen Triade. Für ihn konnte nur die Unterbringung in einer vollständigen Familie förderlich sein. Genau diese Möglichkeit wird ihm nicht geboten.

So kann zusammengefasst gesagt werden, dass für ein Gelingen einer individualpädagogischen Maßnahme, die, wie in Kapitel 4 I empirisch aufgezeigt, in der überwiegenden Zahl der Fälle in der Adoleszenzkrise initiiert wird, die Schaffung eines Sozialraumes der diffusen Sozialbeziehung unabdingbar ist.<sup>746</sup>

Ziel aller aufgezeigten Bemühungen im Rahmen der ISE nach § 35 ist die "intensive Unterstützung" von Kindern und Jugendlichen "zur sozialen Integration" und die Hilfestellung zu einer "eigenverantwortlichen Lebensführung."

Ausgehend vom Auftrag der "sozialen Integration" wird abschließend die **dritte These**

<sup>745</sup> vgl. Becker / Koch, 1999, S. 15

<sup>746</sup> Zu einer ähnlichen Analyse kommt Winkler in seiner Benennung von Maßstäben für "Orte" für Hilfen zur Erziehung; vgl. Winkler, 2000

formuliert:

**Die normativen Parameter zur Bestimmung der "sozialen Integration" sind brüchig geworden. Wenn der Auftrag der Sozialen Arbeit also noch die "soziale Integration" sein soll, muss sie sich im Sinne einer reflexiven Modernisierung selbst verorten. Das bedeutet auch, dass sie eine eigene professionalisierungstheoretische Bestimmung ihrer Qualität und deren Evaluation vorlegt.**

Was bedeutet "soziale Integration" und "eigenverantwortliche Lebensführung", also: Normalisierungsarbeit unter den veränderten Bedingungen einer Flexibilisierung der Arbeitsgesellschaft, der Vermarktlichung des Sozialstaates, der Ökonomisierung der alltäglichen Lebensführung<sup>747</sup>?

Nach Rauschenbach (2003) geht es um die Eröffnung der Gelegenheit des Anschlusses an die jeweilige Gesellschaft, d.h. die Eröffnung der Möglichkeit der inneren Teilnahme und Beteiligung am sozialen Geschehen ebenso wie die Eröffnung zur Integration in Ausbildung und Arbeitsmarkt, Lebensführung und Lebensgestaltung.<sup>748</sup>

Wie aber nimmt sich ein Integrationsziel in Ausbildung und Arbeitsmarkt im Normalitätsmuster einer "Arbeitsgesellschaft" aus, deren normierender Realitätsgehalt sich soeben vom über lange Jahre prägenden Muster der fordistischen Arbeitsgesellschaft verabschieden muss?

"Worin könnte eine soziale Eingliederung bestehen, die nicht auf eine berufliche Eingliederung, also auf Integration, hinausläuft? Unterm Strich in einer Verurteilung zu ewiger Eingliederung. Was ist ein dauernd Einzugliedernder? Jemand, den man nicht völlig fallen lässt, den man in seiner augenblicklichen Situation 'begleitet', indem man um ihn herum ein Netz aus Aktivitäten, Initiativen und Projekten spinnt."<sup>749</sup>

Und Guggenberger (2000) formuliert angesichts der immer noch als gesellschaftliche Topoi ausgegebenen Lohnarbeit, der Bewährung im Beruf und der Identifikation über die Erwerbsarbeit die These von der "Simulationsgesellschaft":

"Sie simuliert Schönheit und Sicherheit, Schicksal und Schrecken, Freiheit und Abenteuer, ja sogar Arbeit und Liebe: Seit sich die Arbeit von der Notwendigkeit losgesagt hat, wird sie vorwiegend als Beschäftigung simuliert – die Arbeitsgesellschaft entpuppt sich als gigantische Übungsfirma, die einen immer größeren Anteil ihrer Mitglieder dafür bezahlt, dass ihre Fähigkeiten und Kapazitäten nicht genutzt werden."<sup>750</sup>

Die Krise des lohnarbeitsgesellschaftlichen Vergesellschaftungsmodells hat paradoxerweise zur Folge, dass es als "flexible Arbeitsgesellschaft" trotz des Mangels an Arbeit gleichzeitig mehr Arbeitsgesellschaft ist als jede andere "moderne" Gesellschaftsfor-

---

<sup>747</sup> vgl. Galuske, 2002, S. 293

<sup>748</sup> vgl. Rauschenbach, 2003, S. 56

<sup>749</sup> vgl. Castel, 2000, S. 376

<sup>750</sup> vgl. Guggenberger, 2000, S. 28 f

mation vor ihm<sup>751</sup>, und über die Verschärfung und Zuspitzung der Lohnarbeitsmoral trotz Mangels an Arbeit gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse initiiert.

Was also, noch einmal gefragt, bedeutet "soziale Integration" im "Dickicht multipler Begriffsinhalte, gesellschaftlicher Unübersichtlichkeit und einer politischen Entscheidungspraxis unter dem scheinbaren Diktat des Sachzwangs"<sup>752</sup>?

Nach Thiersch kommt der (Sozial-) Pädagogik innerhalb des komplexen Normengefüges und Normalitätsmodells der Moderne die Aufgabe zu, "Normen vor Heranwachsenden so zu repräsentieren, dass sie mit ihren Möglichkeiten in sie hineinwachsen können."<sup>753</sup> Auch Thiersch sieht den Kanon von einlösbaren Lebensmodellen pluralisiert, was das Geschäft der Normenpräsentation nicht gerade erleichtert. Als zukünftiges Modell zur Orientierung in diesem Szenario sieht er das Instrument der "Verhandlung".<sup>754</sup> Mit ihm entsteht ein Möglichkeitsraum einer subjektorientierten Verständigung, die in der Lage ist, strukturelle Asymmetrien, wie sie im Verhältnis von z.B. Erwachsenen und Jugendlichen oder (Sozial-) Pädagogen und Klienten gegeben sind, von ihrer Machtkonstellation zu befreien und zu den *Möglichkeiten* der agierenden Personen zu verlagern. Die Variable "Person" erfährt damit unter Ungewissheitsbedingungen einen Bedeutungszuwachs.

Auch Winkler (1999) betont, dass (Sozial-) Pädagogik in fragil gewordenen Zusammenhängen soziale Kompetenzen stärken muss, damit Subjekte ein "reflektiertes Verhältnis zu ihrer beschädigten Sozialität wie zu ihrer schon gesellschaftlich beanspruchten Individualität gewinnen."<sup>755</sup>

Wie aber fügen sich so definierte Ziele in die Gestaltung einer Sozialen Arbeit ein, die gerade selbst zur Verhandlungsmasse sozialstaatlicher Modernisierung wird?

Sowohl die gesetzlichen Kodierungen des Sozialsektors wie auch die neuen Verwaltungsmodelle fügen sich in die Logik einer umfassenden "Kommodifizierung der Gesellschaft und der Lebenszusammenhänge, die nach dem Muster effizienzsteigernden Wettbewerbs umgebaut werden."<sup>756</sup>

Die Sprache der Ökonomie drängt mit Nachdruck in die Sprache der Sozialen Arbeit, lässt aus "kindlichen Bedürfnissen, Stigmatisierung, totaler Institution, Aufklärung, Ideologiekritik, Emanzipation oder pädagogischem Bezug": "Neue Steuerung, Sozialmanagement, Kundenorientierung oder Qualitätssicherung"<sup>757</sup> werden.

---

<sup>751</sup> vgl. Galuske, 2002, S. 349

<sup>752</sup> vgl. Galuske, ebenda, S. 348

<sup>753</sup> vgl. Thiersch, 1998, S. 36

<sup>754</sup> vgl. Thiersch, ebenda, S. 40

<sup>755</sup> vgl. Winkler, 1999, S. 148

<sup>756</sup> vgl. Galuske, 2002, S. 323

<sup>757</sup> vgl. Rauschenbach, 1999b, S. 223

Die Antwort ist: gar nicht. Und diese Antwort sollte sowohl fachlich als auch (fach-)politisch dezidiert vertreten werden.

Die Soziale Arbeit gehört zu den Professionen, die – wie gezeigt – auf einem Arbeitsbündnis in der Logik stellvertretender Krisenbewältigung beruhen.

Die aktuellen Diskurse über Qualitätssicherung, Qualitätskontrolle, Struktur-, Prozess- oder Ergebnisqualität stammen jedoch aus betriebswirtschaftlichen Arbeitsfeldern, Qualitätsmanagementmodelle aus der industriellen Fertigung, für deren routinisierte und damit standardisierbare Arbeitsgänge sie praktisch vernünftig und anwendbar sind.

Ebenso setzt, wie im vierten Kapitel ausgeführt, die Evaluation von Handlungsvollzügen eine Bestimmung der Kriterien voraus, die diese Vollzüge im Kern benennen. Eine Praxis müsste demnach zunächst in Konkretion bestimmt werden, bevor es möglich würde, sich über Bewertungs- oder Kontrollinstrumente systematisch Gedanken zu machen. Dies würde weitergedacht bedeuten, dass konkrete Probleme unter bekannte und definierte Kriterien subsummierbar und damit zu Abstrakta würden.

"Die Krise der Autonomie einer Praxis, die Einschränkung ihrer Handlungsfähigkeit, zeugt aber von der Außerkraftsetzung bislang erfolgreicher Routinen. Eine Mindestbedingung von Subsumtion ist demnach nicht erfüllt."<sup>758</sup>

Qualität und ihre Sicherung müssen für die Soziale Arbeit einen anderen Weg für sich beanspruchen. Sie kann mittel- bis langfristig nur durch Professionalisierung<sup>759</sup> erreicht und gewährleistet werden.

Dies bedeutete:

- a) für die Ausbildung der Sozialpädagogen, dass sie einen *Habitus* einüben, der die Aspekte
  - unpraktischer Distanznahme zur Praxis
  - ein Verständnis eines Arbeitsbündnisses mit dem Klienten
  - Kollegialität auf Grundlage einer Professionsethik vereint;
- b) für die Praxis, dass die Einrichtung eines Arbeitsbündnisses zwischen Klient und Sozialpädagoge stattfinden kann. Dessen Merkmale sind:
  - Ein Klient, der aus der Anerkennung seines Leidensdruckes Hilfe sucht.
  - Ein Sozialpädagoge, der die Wiederherstellung der psychosozialen Integrität des Klienten, also seine Autonomie, fokussiert.
  - Die fallbezogene, fallrekonstruktive Diagnostik, die in eine
  - Interventionsstrategie mündet, die sich wiederum der
  - Bewährung aussetzen muss, um im Falle einer Nichtbewährung sich erneut

<sup>758</sup> vgl. Jansen / Liebermann, 2002, S. 1

<sup>759</sup> vgl. Oevermann, 2002 a

- der Revision zu unterstellen, bis eine Problemlösung erreicht ist.
- c) für die Metaebene der Praxis die Einrichtung von Supervision als ihrerseits professionalisierter Praxis sowie Expertise, beides als notwendige Mittel der Selbstkontrolle für die Praxis.<sup>760</sup>

Die gegenwärtige Organisation, Anbindung und Strukturlogik der Jugendhilfepraxis lässt eine kurzfristige Umsetzung dieser für erforderlich erachteten Qualitätsmerkmale Sozialer Arbeit nicht zu.

Es muss jedoch möglich sein, Utopien zu entwickeln, die sich der strukturellen Problematik widmen, und nicht durch bloße Veränderungen an Methoden und/oder Übernahme betriebswirtschaftlicher Muster Reformbereitschaft signalisieren, die den Namen einer Reform nicht verdient.

Insofern geht es nicht bloß um "Einmischungsstrategien"<sup>761</sup>, sondern darum, ein Selbstverständnis auszubilden und gesellschaftlich zu explizieren, das fachpolitisch und politisch zugleich wirkt.

Nur so kann der zum Standardargument geronnenen Betonung der begrenzten Finanzmittel für soziale Belange<sup>762</sup> mit ihrer Forderung nach Pragmatismus begegnet werden und zum Gegenstand der politischen Aushandlung werden. Auch eine solche "Verhandlung" könnte im Sinne Thierschs vorbildhaft auf Jugendliche wirken.

Um zum Ausgangspunkt zurückzukehren:

Auswirkungen von Interventionen der Jugendhilfe auf die Lebensbewältigungsstrategien von jungen Erwachsenen können dann als gelungen betrachtet werden, wenn in der Rahmung einer diffusen Sozialbeziehung auf Grundlage eines zwischen (Sozial-)Pädagogen und Jugendlichem eingerichteten Arbeitsbündnisses ein Ort für eine stellvertretende Krisenbewältigung geschaffen werden konnte.

Die Wahl eines Auslandsstandprojektes kann insofern als hilfreich bezeichnet werden, als Ruhe, Zeit und Distanz zum Herkunftsmilieu ebenso förderlich wirken können, wie die Neuartigkeit des Ortes medial unterstützt, was mit der Intervention erreicht werden soll: Die Erzeugung von Neuem durch und in der Krise und die Entwicklung in eine offene autonome Zukunft hinein.

Eine Einzelfallentscheidung dazu auf Grundlage fallrekonstruktiver Diagnostik nach Überprüfung in der fachlichen Supervision und Erstellen einer Expertise vorgetragen, ist erhaben sowohl im fachlichen, fiskalischen als auch politischen Diskurs.

---

<sup>760</sup> vgl. Jansen / Liebermann, ebenda, S. 1-15

<sup>761</sup> vgl. Winkler, 1995, S. 183

<sup>762</sup> vgl. Galuske, 2002, S. 353

<b>Abbildungen:</b>	<b>Seite</b>
Abb. 1: Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung	19
Abb. 2: Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses; Anzahl der begonnenen Hilfen nach Hilfearten	20
Abb. 3: Vergleich der durchschnittlichen Bruttoausgaben für Hilfen zur Erziehung in den Bundesländern nach Hilfearten und verschiedenen Merkmalen (1993)	21
Abb. 4: Formale Systematik des § 35	28
Abb. 5: Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses; beendete Hilfen 2000 nach Art und Dauer der Hilfe	34
Abb. 6: Entwicklung der Kinder- und Jugenddelinquenz 1993-1997 in Dortmund	40
Abb. 7: Entwicklung tatverdächtiger Kinder (bis unter 14 Jahren)	41
Abb. 8: Entwicklung tatverdächtiger Kinder, Bundesrepublik	43
Abb. 9: Entwicklung tatverdächtiger Kinder in einzelnen Deliktsbereichen	44
Abb. 10: Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher (14 bis unter 18 Jahren); Bundesrepublik	45
Abb. 11: Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher, Bundesrepublik	46
Abb. 12: Entwicklung tatverdächtiger Jugendlicher in einzelnen Deliktsbereichen	47
Abb. 13: Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender (18 bis unter 21 Jahre); Bundesrepublik	48
Abb. 14: Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender, Bundesrepublik	48
Abb. 15: Entwicklung tatverdächtiger Heranwachsender in einzelnen Deliktsbereichen, Bundesrepublik	49
Abb. 16: Alters- und Geschlechtsstruktur der deutschen und nichtdeutschen Tatverdächtigen im Vergleich	50
Abb. 17: Tatverdächtige der Altersgruppen bei Straftaten insgesamt	51
Abb. 18: Jugendliche und Heranwachsende in Dortmund 1997 vor dem Jugendgericht	52
Abb. 19: Beendigung der Verfahren nach Grund	52
Abb. 20: Beispiel einer Zusammensetzung der Arten der Strafen	54
Abb. 21: Diversionsverfahren in Dortmund	55
Abb. 22: Das Kindeswohl in Recht und Pädagogik	64
Abb. 23: Typologien der Arten individueller Anpassung	71
Abb. 24: Zwei-Stufen- Flussinformationen	76
Abb. 25: Herrschaftslagen und Herrschaftsbereiche	76
Abb. 26: Einteilung dissozialer Verhaltenweisen bei Kindern und Jugendlichen	82
Abb. 27: Universelle Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter	87
Abb. 28: Erlebnisbegriff von W. Dilthey nach W. Neubert	99

	<b>Seite</b>
Abb. 29: Erlebnistherapie nach Kurt Hahn	102
Abb. 30: Menschlicher Erfahrungszirkel nach Ziegenspeck	106
Abb. 31: Typisierung von Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung	114
Abb. 32: Einschätzung von Jugendamtsmitarbeitern zu Auswirkungen der Maßnahme	138
Abb. 33: Lebensstiltypen West	152
Abb. 34: Lebensstiltypen Ost	153
Abb. 35: Fahrstuhleffekt: Anstieg von Realeinkommen und Freizeit, Bildungs- Expansion und Individualisierung	164
Abb. 36: Strukturkonstellationen familialer Dyaden	176
Abb. 37: Das Modell der Heptade als Generationenmodell der ödipalen Triaden	179
Abb. 38: Entstehungsschritte einer Einzelfallstudie zur Fallrekonstruktion	200
Abb. 39: Zusammenfassende Abbildung der Strukturgeneralisierung	433

## Literatur:

- Acham, K.:** Diltheys Beitrag zur Theorie der Kultur- und Sozialwissenschaften, in: Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften, Bd. 3, Göttingen, 1985
- AIM/** Arbeitskreis Individualpädagogischer Maßnahmen NRW e.V. Dortmund, 1999, S. 7-187
- Albrecht, H.-J.:** Alternativen zur Jugendstrafe: Kriminologische Befunde zum Vergleich freiheitsentziehender und ambulanter Sanktionen, in: Kriminologisches Bulletin, 11, 1985, S. 47-74
- Amesberger, G.:** Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Ffm., 1994
- Antony, P. / Herkert, J.:** Breschen in die Monotonie schlagen... Klettern mit dissozialen Jugendlichen einer Wohngruppe, in: Bauer, H.-G. / Nickolai, W. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit, Lüneburg, 1989, S. 129-145
- Arbeitsmappe Sozial- und Wirtschaftskunde**, Erich-Schmidt-Verlag, Berlin, 1999
- Assheuer, T.:** Schattenboxen im leeren Ring. Mehr Freiheit? Oder mehr Gleichheit? Philosophen streiten über Gerechtigkeit, in: "Die Zeit", 28.05. 2003
- Aufenanger, S.:** Die Rekonstruktion autobiographischer Texte, in: Garz, D. / Kraimer, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Ffm., 1983, S. 189 ff
- Bauer, H.-G.** in: Standortbestimmung der Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe, Erste bundesweite Tagung 1991, Bonn
- Bauer, H.-G.:** Erlebnispädagogik in der Erziehungshilfe, Dokumentation der Fachtagung in Malente, 1992
- Bauer, H.-G.:** Zu den Wurzeln und Metaphern der Erlebnispädagogik, in: Herzog, F., Erlebnispädagogik- Schlagwort oder Konzept, Luzern, 1999, S. 24 ff
- Bauer, H.-G. / Hufenus, H.-P. (Hrsg.):** Internationale Fachtagung zur Erlebnispädagogik 1993, Lüneburg, 1994
- Bauer, H.-G. / Nickolai, W.:** Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit, Lüneburg 1991
- Bauer, H.-G. / Nickolai, W. (Hrsg.):** Erlebnispädagogik mit sozial Benachteiligten, Lüneburg, 1993
- Baur, D. / Finkel, M. / Hamberger, M. / Kühn, A.:** Leistungen und Grenzen von Heimerziehung (JuLe-Studie). Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 170, Stuttgart, 1998



- Beck, U.:** Jenseits von Stand und Klasse, in: Kreckel, R. (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, 1983, S. 35-75
- Beck, U.:** Die "Individualisierungsdebatte", in: Schäfers, B. (Hrsg.), Soziologie in Deutschland, Opladen 1995, S. 186-188
- Beck, U.:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Ffm., 1986
- Beck, U.:** Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter, Ffm., 2002
- Beck-Gernsheim, E.:** Vom "Dasein für andere" zum Anspruch auf ein "Stück eigenes Leben": Individualisierung im weiblichen Lebenszusammenhang, in: Soziale Welt, Jg. 34, Göttingen, 1983, S. 307-340
- Becker, P.N.:** Neue Erkenntnisse zum Hilfeplan: Wodurch zeichnen sich gute Pläne aus? In: Nachrichtendienst des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 10/99, S. 324-331
- Becker, P. / Koch, J.:** Wenn Abweichungen definiert und behandelt werden sollen, in: dies. (Hrsg.): Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, Weinheim / München, 1999, S. 7-19
- Bedacht, A. / Dewald, W. / Heckmair, B. / Michl, W. / Weis, K. (Hrsg.):** Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik, München, 1994
- Bell, D.:** Crime as an American Way of Life, in: The Antioch Review, 1953
- Berner, R. / Gruhler, S.:** Erlebnisorientierte Maßnahmen im Rahmen der Hilfen zur Erziehung. Zeitschrift für Erlebnispädagogik Heft 9, Lüneburg, 1995, S. 22-44
- Bettinghausen, M. / Sander, G.:** Einzelbetreuung Jugendlicher - Neue Wege in der Jugendhilfe, in: Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (Hrsg.): Erziehung unter besonderen Belastungen - Bericht über die Arbeitstagung vom 27.-29.11.1985 in Bad Nauheim, Hannover, 1985, S. 52-64
- Beywl, W. / Widmer, T.:** Die Übertragbarkeit der Evaluationsstandards auf unterschiedliche Anwendungsfelder, in: Sanders, J.R. (Hrsg.), Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen 1999, S. 237-243
- Biesenkamp, R. (Hrsg.):** Erlebnispädagogik und mobile Heimehrziehung, in: Sondernummer der Zeitschrift für Erlebnispädagogik Nr. 10/11, 1988, Lüneburg, 1988
- Bittner, G.:** Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz, in: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz, Freiburg, 2001
- BKA (Hrsg.):** Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden, 2001

- Blandow, J.:** Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses. Stationäre Erziehungshilfen auf dem statistischen Prüfstand, in: Rauschenbach, T. / Schilling, M. (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik, Neuwied / Berlin 1997, S. 15-87
- Böhm, A.:** Einführung in das Jugendstrafrecht, München 1977
- Böhnisch, L.:** Der Sozialstaat und seine Pädagogik, Neuwied, 1982
- Böhnisch, L.:** Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, Weinheim, 1994
- Böhnisch, L.:** Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim / München, 1997
- Böhnisch, L.:** Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim / München, 1999 a
- Böhnisch, L.:** Abweichendes Verhalten, Weinheim, München, 1999 b
- Böhnisch, L.:** Sozialpädagogik und Sozialpolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1999 c, S. 261-276
- Böhnisch, L.:** Anomie, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S. 52-61
- Böhnisch, L. / Winter, H.:** Männliche Sozialisation, Weinheim, 1994
- Bohry, J. / Liegel, W.:** Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in Jugendhilfemaßnahmen, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik Jg. 13, Lüneburg, 1993, S. 4-24
- Bortz, J. / Döring, N.:** Forschungsmethoden und Evaluation, Berlin / Heidelberg / New York, 1995
- Bos, W.:** Note zwei minus - über die Stärken unserer Grundschüler und ihrer Lehrer, in: "Die Zeit", 10.04.2003
- Bourdieu, P.:** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, 1983, S. 183-199
- Bourdieu, P.:** Sozialer Sinn, Ffm., 1987
- Bourdieu, P.:** Die feinen Unterschiede (1979), Ffm., 1982
- Bourdieu, P.:** Das Elend der Welt, Konstanz, 1997
- Bourdieu, P.:** Gegenfeuer, Paris, 1998
- Brandstädter, J. / Bernitzke, F.:** Zur Technik der Pfadanalyse. Ein Beitrag zum Problem der nichtexperimentellen Konstruktion von Kausalmodellen, in: Psychologische Beiträge, Band 18/1976, S. 13 ff

- Brockhaus/Wahrig:** Deutsches Wörterbuch, Stuttgart / Wiesbaden, 1980
- Brosch, P.:** Fürsorgeerziehung, Ffm., 1971
- Brüderl, H.** (Hrsg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung, Weinheim / München, 1988
- Bschorr, F.:** Sahara Sans Guide. Gruppenreisen mit Suizidgefährdeten in der Wüste, in: Bauer, H.-G. / Nickolai, W. (Hrsg.): Erlebnispädagogik mit sozial Benachteiligten, Lüneburg, 1993, S. 51-71
- BT-Drs.** 11/ 5948
- BT-Drs.** 559/2/03
- Bürger, U.:** Heimerziehung und soziale Teilhabechancen. Eine empirische Untersuchung zum Erfolg öffentlicher Erziehung. Pfaffenweiler, 1990
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter:** Auslandsprojekte der Jugendhilfe. Verantwortlichkeiten und Qualitätssicherung, 1996, in: Bundesverband Erlebnispädagogik e.V., Selbstverpflichtungserklärung für Träger von individual-/erlebnispädagogischen Leistungen der Jugendhilfe im In- und Ausland, in: Raues Haus, Institut für soziale Praxis (Hrsg.): Handreichung für die Durchführung von Jugendhilfemaßnahmen im Ausland, Hamburg, 1998, S. 50-55
- Cason, D. / Gillis, H.L.:** A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescent, in: Journal for Experiential Education V. 17, Nr. 1/1994, S. 40-47
- Castel, R.:** Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Geschichte der Lohnarbeit, Konstanz, 2000
- Chomsky, N.:** Syntactic Structures, Den Haag, 1965 (1957)
- Chomsky, N.:** Aspekte der Syntaxtheorie, Ffm., 1973
- Cohen, S.:** Soziale Kontrolle und die Politik der Rekonstruktion, in: Frehsee, D. / Löschper, G. / Schuhmann, K.F. (Hrsg.): Strafrecht, soziale Kontrolle, soziale Disziplinierung, Opladen, 1993, S. 209-237
- Connell, R.:** Der gemachte Mann, Opladen, 1999
- Cook, T. D. / Campbell, D. T.:** Quasiexperimentation. Design and analysis issues for field settings, Boston, 1979
- Cornel, H.:** Recht der Resozialisierung, Baden-Baden, 1994
- Dahrendorf, R.:** Class and class conflict in industrial society, Stanford, 1959

- Davis, M. / Wallbridge, D.:** Eine Einführung in das Werk von D.W. Winnicott, Stuttgart, 1985
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge:** Empfehlungen des Dt. Vereins zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG. In: Nachrichtendienst des Dt. Vereins, 9/94, S. 317-326
- Dewey, J.:** Erziehung für und durch Erfahrung, Stuttgart, 1986
- Diemer, H. / Schoreit, A. / Sonnen, B.-R.:** JGG, Heidelberg, 1995
- Dilthey, W.:** Die Entstehung der Hermeneutik, in: ders., Gesammelte Schriften Bd. V, Stuttgart, Göttingen, 1957, S. 317-338
- Dortmunder Berichte:** Jugendamt der Stadt Dortmund (Hrsg.), 1999
- Dreher, E. / Dreher, M.:** Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte, in: Liepmann, D. / Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz, Göttingen, 1985, S.56-70
- Duden:** Die Grammatik, Mannheim, 1998,
- Duden 7:** Das Herkunftswörterbuch, Mannheim, 2001
- Duden 8:** Die sinn- und sachverwandten Wörter, Mannheim, 1997
- Duden 10:** Das Bedeutungswörterbuch, Mannheim, 2002
- Duden 11:** Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, Mannheim, 1998
- Düchting, F.:** Alles was lebt, erlebt etwas, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 14. Jg., Heft 2/3, Lüneburg, 1994, S. 61 ff
- Durkheim, E.:** Kriminalität als normales Phänomen, in: Sack, F. / König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Ffm., 1968
- Durkheim, E.:** Der Selbstmord, Neuwied, 1973 (1897)
- Durkheim, E.:** Die Regeln der soziologischen Methode, Ffm., 1984
- Eisenberg, U.:** Jugendgerichtsgesetz, München, 2002
- Elger, W. / Jordan, E. / Münder, J.:** Erziehungshilfen im Wandel. Untersuchung über Zielgruppen, Bestand und Wirkung ausgewählter Erziehungshilfen des Jugendamtes Kassel, Münster, 1987
- Ewald, T.:** Kritisches zur Erlebnispädagogik, Deutsche Jugend, Bd. 37, 1989, S.536-541

- Ewald, J.:** Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung nach § 35 SGB VIII, Weingarten, 1998
- Fatke, R.:** Kritische Anfragen der Erziehungswissenschaft an die Erlebnispädagogik, in: Herzog, F.: Erlebnispädagogik- Schlagwort oder Konzept, Luzern, 1999, S.35-44
- Fieseler, G.:** Kommentar zum KJHG, Neuwied, 1999
- Fieseler, G. / Herborth, R.:** Recht der Familie und Jugendhilfe, Neuwied, 2001
- Fieseler, G. / Schleicher, H.:** Kinder- und Jugendhilferecht, Neuwied, 1998
- Filipp, S.-H. (Hrsg.):** Kritische Lebensereignisse, München, 1981
- Finkel, M. / Thiersch, H.:** Erziehungshilfen, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S. 448-462
- Fischer, T.:** Schule als sozialer Körper- Schule ein sozialer Erfahrungsraum, Lüneburg, 1992
- Fischer, T.:** Erlebnispädagogik im Dickicht der Großstadt, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 15. Jg., Heft 7, Lüneburg, 1995, S. 3 ff
- Fischer, T./ Ziegenspeck, J.:** Handbuch der Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart, Bad Heilbronn, 2000
- Fischer-Rosenthal, W. / Rosenthal, G.:** Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation, in: Hitzler, R./ Honer, A.: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen, 1997, S. 133-165
- Flitner, A.:** Konrad, sprach die Frau Mama..... über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin, 1982
- Flosdorf, P.:** Gefesselt! - Bericht über ein Sozialisationsprojekt, in: BMJFG, 1973, S. 350-369
- Flosdorf, P.:** Erlebnispädagogik in der Heimerziehung, Freiburg, 1996
- Foucault, M.:** Die Mikrophysik der Macht, Berlin, 1976
- Franzkowiak, P.:** Risikoverhalten als Entwicklungsaufgabe, in: Laaser, U. / Sassen, G. / Murza, G. / Sabo, P. (Hrsg.): Prävention und Gesundheitserziehung, Berlin, 1984, S. 63-87
- Freigang, W.:** Kinder und Jugendliche in der öffentlichen Erziehung: Erlebnis und Abenteuer im Heimalltag und bei Langzeitmaßnahmen, in: Becker, P. / Böhm, J. / Koch, J. / Rose, L. / Schirp, J. (Hrsg.), Abenteuer- ein Weg zur Jugend? Dokumentation der dritten Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik Neubrandenburgs 13.-15. 1995, 1996

- Freudenhammer, U:** Abgetrenntsein und Verschmelzung, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 13. Jg., Heft 5/6, Lüneburg, 1993, S. 3-16
- Fricke, A.:** Der Sorgerechtsentzug und die Folgen: Zur Mitwirkung des Amtsvormunds/Amtspflegers bei der Hilfe zur Erziehung nach dem KJHG, ZfJ 1993, 284
- Friebertshäuser, B. / Jakob, G.:** Forschungsmethoden: qualitative, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S.576-592
- Fuchs, W.:** Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt, Jg. 34, Göttingen, 1983, S. 368 f
- Gadamer, H.-G.:** Gesammelte Werke, Band 1, Tübingen, 1986
- Galuske, M.:** Flexible Sozialpädagogik, Weinheim / München, 2002
- Garz, D. / Kraimer, K.:** Die Welt als Text, Ffm., 1994
- Geißler, R.:** Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung, Bonn, 2002
- Gernert, W. (Hrsg.):** Das KJHG, Stuttgart / München / Hannover / Berlin / Weimar / Boorberg, 1993
- Giddens, A.:** Jenseits von Links und Rechts, Ffm., 1997
- Gillis, J.R.:** Geschichte der Jugend, Weinheim, 1980
- Gillis, J.R.:** Mythos Familie, Weinheim / Berlin, 1997
- Gintzel, U.:** Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung: Konzeptionen, Kostenregelungen, Praxis, in: Gintzel, U./Schrappner, C. (Hrsg.), Institut für Soziale Arbeit e.V. Münster, 1991
- Gintzel, U.:** Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung - Möglichkeiten und Chancen einer Betreuungsform, in: Jugendhilfe (JH) 1993, S. 8-18
- Gluchowsky, P.:** Lebensstile und Wandel der Wählerschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Politik und Zeitgeschichte Bd. 12, 1987, S. 18-32
- Göhlert, R.W.:** Die französische Fremdenlegion;  
[www.militaerhistorie.de/vortrageberichte/fremdenlegion/fremdenlegion.html](http://www.militaerhistorie.de/vortrageberichte/fremdenlegion/fremdenlegion.html)
- Goffmann, E.:** Asyle, Ffm., 1973
- Goode, W./ Hatt, P.K.:** Die Einzelfallstudie, in: König, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln, 1956, S. 299-313
- Groenemeyer, A.:** Drogenkarriere und Sozialpolitik, Pfaffenweiler, 1990

- Grohmann, R.:** Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik, Ffm., 1997
- Grossmann, G.:** Soziales System Schiff, Lüneburg, 1987
- Guggenberger, B.:** Sein oder Design. Im Supermarkt der Lebenswelten, Reinbek, 2000
- Gukenbiehl, H.L.:** Handeln, soziales, in: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, Opladen, 1995, S. 108 f
- Habermas, J.:** Einleitung, in: Habermas, J. (Hrsg.): Stichworte zur "geistigen Situation", Bd. 1: Nation und Republik, Ffm., 1979
- Habermas, J.:** Theorie des kommunikativen Handelns. Band I, Ffm., 1981
- Haferkamp, H.:** Kriminalität ist normal, Stuttgart, 1972
- Haferkamp, H.:** Soziologie als Handlungstheorie, Opladen, 1976
- Haferkamp, H.:** Herrschaft und Strafrecht, Opladen, 1980
- Haferkamp, H.:** Herrschaftsverlust und Sanktionsverzicht. Kritische Bemerkungen zur Theorie des starken Staates, der neuen sozialen Kontrolle und des ideellen Abolitionismus, in: Kriminologisches Journal, 2 / 1984, S.112-131
- Hahn, K.:** Training for and through the sea, Elgin, 1947
- Hahn, K.:** Gedanken über Erziehung, in: Hahn, K.: Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze, Stuttgart, 1958, S. 26 ff
- Hardach-Pinke, I.:** Kindheit in Bewegung. Aus zwei Jahrhunderten Deutscher Sozialgeschichte, in: DJI (Hrsg.): Was für Kinder, München, 1993
- Harms:** Landeskunde, Band I, Hessen, München, 1961
- Harnach-Beck, V.:** Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe, Weinheim / München, 1995
- Havighurst, R.J.:** Research on the Developmental - Task Concept, 1956, zitiert in: Dreher, E./ Dreher, M.: Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters, in: Oerter, R.: Lebensbewältigung im Jugendalter, Weinheim, 1985
- Heckmair, B. / Holtrop, J. / Voort, C.v.d.:** City bound: "Sich bewähren im Dickicht der Großstadt", in: Bedacht, A. / Dewald, W. / Heckmair, B. u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Methode, Mode oder mehr? München, 1994, S. 186-190
- Heckmair, B. / Michl, W.:** Erleben und Lernen, Neuwied, 2002

- Heiner, M.:** Selbstevaluation als Qualifizierung in der sozialen Arbeit, Freiburg, 1994
- Heiner, M.:** Evaluation, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H.: Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S. 481-496
- Heins, V.:** Wenn Soziologen Frösche küssen, in: " Die Zeit", 23.01.03
- Heinz, W.:** Jugendgerichtshilfe in den 90er Jahren, in: Bewährungshilfe 35, 1988
- Heitmeyer, W.:** Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus, Weinheim, 1995
- Hekele, K.:** Mobile Betreuung, in: Blandow, J. / Faltermeier, J. (Hrsg.): Erziehungshilfen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand und Entwicklungen. Schriftenreihe Arbeitshilfen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Ffm., 1989, S. 333-343
- Hekele, K. / Heinemann, W.:** Das "Neue" vor dem Hintergrund des "Alten", in: Peters, F. (Hrsg.), Jenseits von Familie und Anstalt. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung, Bielefeld, 1988, S. 167-190
- Helming, E./Schattner, H./Blüml, H.:** Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe, Stuttgart, 1999
- Hellstern, G.-M. / Wollmann, H.:** Evaluierung und Evaluationsforschung- ein Entwicklungsbericht, in: dies. (Hrsg.), Handbuch zur Evaluationsforschung Bd. 1, Opladen, 1984, S. 17-93
- Hermann, C.H.:** Deutsche Militärgeschichte, Ffm., 1968
- Hörning, K. / Michailow, M.:** Lebensstil als Vergesellschaftungsform. Zum Wandel von Sozialstruktur und sozialer Integration, in: Berger, P.A. / Hradil, S. (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Soziale Welt, Sonderband 7, Göttingen, 1990, S.501-521
- Homfeldt, H.-G. (Hrsg.):** Erlebnispädagogik, Hohengehren, 1995
- Hoops, S. / Permien, H.:** Evaluation des Pilotprojektes Ambulante Intensive Begleitung, München, 2003
- Hottelet, H.:** Offensive Jugendhilfe, Stuttgart, 1978
- Hurrelmann, K.:** Sozialisation und Gesundheit, Weinheim, 1988
- Hurrelmann, K.:** Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim, 1993



- Hurrelmann, K. / Bründel, H.:** Drogengebrauch / Drogenmissbrauch, Darmstadt, 1997
- Hurrelmann, K.:** Lebensphase Jugend, Weinheim / München, 1997
- Hurrelmann, K.:** Lebensphase Jugend, Weinheim / München, 1999
- Irlenkämper, S.:** Harvard. Elitekindergärten in New York bereiten die Kleinen auf große Karrieren vor. Die Plätze sind umkämpft, in: "Die Zeit", 20.03.2003
- Jacobson, K.:** Langzeit-Therapiefahrten nach Lappland (Ellener Hof-Bremen), in: Biesenkamp, R. (Hrsg.): Erlebnispädagogik und mobile Heimerziehung, in: Sondernummer der Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Lüneburg, Nr. 10/11, 1988, S. 11-18
- Jagenlauf, M.:** ohne Titel, in: Bedacht, A. / Dewald, W. / Heckmair, B. / Michl, W. / Weis, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik, München, 1994, S.32-35
- Jansen, A. / Liebermann, S.:** Eine professionalisierungstheoretische Bestimmung von Qualität und deren Evaluation in der Sozialen Arbeit. Anmerkungen aus der gutachtlichen Praxis der Jugendhilfe, unveröff. u. überarbeitetes Manuskript eines Vortrages an der Universität Bielefeld, 18.10.2002
- Junge, H. / Lendermann, H. B.:** Das KJHG, Freiburg, 1990
- Kaufmann, F.-X.:** Prevention and intervention in the analytical perspective of guidance, in: Hurrelmann, K. / Kaufmann, F.-X. / Lögel, F. (eds.), Social intervention: Potential and constraints, Berlin, 1987, S. 2-21
- Kaufmann, F.-X. / Strohmeier, K.-P.:** Evaluation design as "meaningful" social research, in: Levine, R. / Salomon, M. / Hellstern, G.M. / Wollmann, H. (eds.): Evaluation research and practise. Comparative and international perspectives, Beverly Hills, 1981, S. 149-167
- Kerscher, I.:** Sozialwissenschaftliche Kriminalitätstheorien, Weinheim, 1977
- Kerner, H.-J.:** Jugendgerichtsverfahren und Kriminalprävention, in: Dt. Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (Hrsg.): Jugendgerichtsverfahren und Kriminalprävention, München, 1984, S. 14-45
- Keyser, E. (Hrsg.):** Westfälisches Städtebuch, Stuttgart, 1954
- Keyser, E. (Hrsg.):** Hessisches Städtebuch, Stuttgart, 1957
- Klatetzki, T.:** Eine kurze Einführung in die Diskussion über flexible Erziehungshilfen, in: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen, Münster, 1994, S. 5-10

- Klatetzki, T.:** Innovative Organisationen in der Jugendhilfe. Kollektive Repräsentationen und Handlungsstrukturen am Beispiel der Hilfen zur Erziehung, in: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen, Münster, 1995, S.13-25
- Klaus, M.,** Mädchen im Dritten Reich, Köln, 1998
- Klawe, W. / Bräuer, W:** Auslandsmaßnahmen, Zusammenfassung, unveröff. Manuskript, Hamburg, 1998 a
- Klawe, W. / Bräuer, W.:** Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska, Weinheim / München, 1998 b
- Klinkhardt, H.:** Kinder- und Jugendhilfe SGB VIII, München, 1994
- Kölsch, H. (Hrsg.):** Wege moderner Erlebnispädagogik, München, 1995
- Kohli, M.:** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, Heft 2, 1983
- Kohli, M.:** Gesellschaftszeit und Lebenszeit: Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne, in: Berger, H. (Hrsg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren, Soziale Welt, Sonderband 4
- Kohli, M.:** Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart, 1984
- Kraimer, K.:** Die Fallrekonstruktion - Bezüge, Konzepte, Perspektiven, in: ders.(Hrsg.): Die Fallrekonstruktion, Ffm., 2000, S. 23-58
- Krappmann, L.:** Entwicklungsfördernde Aspekte in den Freundschaften von Kindern und Jugendlichen, in: Gruppendynamik 24, 1993, S.119-129
- Kraus, L.:** Jugenddelinquenz, Regensburg, 1992
- Kriener, M.:** Kritische Anmerkungen zu Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik und Begründung von Kriseninterventionsmaßnahmen bei Outlaw, in: Outlaw: Der Ansatz. Die Praxis. Die Perspektiven, Greven, 1996
- Kühnel, W. / Matuschek, I.:** Gruppenprozesse und Devianz, Weinheim, 1995
- Kunkel, P.-C.:** Wer ist aktiv legitimiert für die Hilfe zur Erziehung?, ZfJ 1995, 7
- Kunkel, P.-C.:** Grundlagen des Jugendhilferechts, Baden-Baden, 1995
- Kupko, S.:** Entstehung und Bewältigung jugendlicher Dissozialität, Bd. 2: Sozialtherapie auf dem Schiff "Outlaw" als Alternative zur geschlossenen Unterbringung in Heimen und Jugendstrafanstalten, Lüneburg, 1985

- Kury, H.:** Zur Methodendiskussion in der Behandlungsforschung, in: ders. (Hrsg.):  
Methodische Probleme der Behandlungsforschung - insbesondere in der  
Sozialtherapie, Köln, 1983
- Kutter, P.:** Affekt und Körper, Göttingen, 2001
- Lambers, H.:** Bestandsaufnahme der Heimerziehungsforschung, AFET- e.V., Heft  
13/1995
- Lamnek, S.:** Theorien abweichenden Verhaltens, München, 1993 a
- Lamnek, S.:** Neue Theorien abweichenden Verhaltens, München, 1994
- Lamnek, S.:** Neue Theorien abweichenden Verhaltens, München, 1997
- Lange, E.:** Zur Entwicklung und Methodik der Evaluationsforschung in der  
Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 12, Heft 3/1983
- Lautmann, R.:** Das Perpetuum Mobile der Kontrollwissenschaften, in: Brusten, M. /  
Menzel, B. / Lautmann, R. (Hrsg.) : Devianz im Wandel, Oldenburg, 1998
- Lazarus, R.S. / Averill, J./ Opton, E.:** The psychology of coping: Issues of  
research and assessment, in: Coelho, G.V. / Hamburg, B. A. / Adams, J. E.  
(Hrsg.): Coping and adaption, New York, 1974, S.47-68
- Leber, A.:** Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens, in: Piaget, J.:  
Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes, Ffm., 1995
- Lemert, E.:** Der Begriff der sekundären Devianz, in: Lüderssen, K. / Sack, F. (Hrsg.):  
Seminar abweichendes Verhalten, Bd. 1, Ffm., 1975, S. 433-476
- Liebermann, S.:** Die Krise der Arbeitsgesellschaft im Bewußtsein deutscher  
Unternehmensführer, Ffm., 2002
- Lösel, F. / Köpferl, P. / Weber, F.:** Meta-Evaluation der Sozialtherapie. Qualitative  
und quantitative Analysen und Vorschläge zur Behandlungsforschung in  
sozialtherapeutischen Anstalten des Justizvollzugs, Stuttgart, 1986
- Lorei, A.:** Die Struktur unternehmerischen Handelns. Eine Fallrekonstruktion auf der  
Grundlage der strukturalen Hermeneutik, Ffm., 1987
- Lorenz, H.:** Intro, in: be-trifft, Jubiläumsausgabe 02/2002, Zehn Jahre Bundesverband  
Erlebnispädagogik e.V. (Hrsg.), Lindau, 2002
- Ludes, P.:** Anomie, in: Schwendtke, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Sozialarbeit und  
Sozialpädagogik, Heidelberg / Wiesbaden, 1995
- Lux, E.:** Untersuchung von Straftätern, die bereits im Alter zwischen zehn und  
dreizehn Jahren durch Straftaten auffällig werden, in: ZfJ, 7-8, 1991, S. 372 ff

- Maas, V.:** Lebendiges Lernen und lebensweltorientiertes Hilfesystem, in: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik, Hohengehren 1995, S. 154 f
- Maas, U.,** Der Hilfeplan nach § 36 KJHG und das jugendrechtliche Verwaltungsverfahren, in: Zentralblatt für Jugendrecht, 4/96, S. 113-119
- Maaß, R.:** Nachwort. In: Jost, S. / Geist, M. (Hrsg.): Lass mich doch auch mal! Tagebuch eines erlebnispädagogischen Reiseprojekts, Kiel, 1996, S. 237-259
- Mann, M.:** Soziale Prävention: neue Aufgabe der Jugendgerichtshilfe zur Vermeidung abweichenden Verhaltens, in: ZfJ, 1994, S. 297 ff
- Marx, A.:** Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter, Münster / New York / München / Berlin, 2001
- Mead, G.H.:** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus, Ffm., 1973
- Mead, G.H.:** Gesammelte Aufsätze I, Ffm., 1980
- Meichenbaum, D.:** Cognitive behaviour and modification, New York, 1977
- Merton, R. K.:** Sozialstruktur und Anomie, in: Sack, F. / König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Ffm., 1968, S.292 ff
- Michl, W.:** Anthropologische Grundlagen der Erlebnispädagogik, in: Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik, Hohengehren 1995, S. 203-217
- Michl, W.:** (Er-) Leben ins Leben hinein, in: Flosdorf, P.: Erlebnispädagogik in der Heimerziehung, Freiburg 1999, S. 84-87
- Militärgeschichtliches Forschungsamt (Hrsg.):** Handbuch zur deutschen Militärgeschichte 1648-1939, Band 4, München, 1979
- Möller, W. / Nix, C. (Hrsg.):** Kurzkomentar zum KJHG, Weinheim/Basel, 1991
- Mooser, J.:** Auflösung proletarischer Milieus. Klassenbildung und Individualisierung in der Arbeitsgesellschaft vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik Deutschland, in: Soziale Welt, Jg. 34, Göttingen, 1983, S. 270-307
- Mrozynski, P.:** Der Rechtsanspruch auf Leistungen im Kinder- und Jugendhilferecht, ZfJ 1999, 403-467
- Münchmeier, R.:** in: Bedacht, A. / Dewald, W. / Heckmair, B. / Michl, W. / Weis, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik, München, 1994, S.29-31
- Münchmeier, R. / Peukert, D.:** Historische Grundstrukturen und Entwicklungsprobleme der deutschen Jugendhilfe, in: Sachverständigenkommission Achter Jugendbericht (Hrsg.): Lebensverhältnisse Jugendlicher, Bd. I, München, 1990

- Münchmeier, R. / Wolffersdorff, C.:** Lebensweltorientierte Jugendhilfe und Erlebnispädagogik, in: Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Erlebnispädagogik, Hohengehren, 1995, S. 161-178
- Münder, J. u.a.:** Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG, Münster, 1993
- Münder, J.:** Einführung in das KJHG, Münster, 1996
- Münder, J. u.a.:** Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG, Münster, 1998
- Münder, J.:** Familien- und Jugendhilferecht, Neuwied, 2000 a
- Münder, J.:** Kinder- und Jugendhilferecht, RdJB, Neuwied, 2000 b
- Münder, J.:** Kinder- und Jugendhilfegesetz, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S. 1001-1020
- Nieder, H.:** Die französische Fremdenlegion und die Auswirkungen ihrer Anziehungskraft auf Deutsche, Nürnberg, 1962
- Nienhaus, Georg:** Subjektive Erklärungskonzepte jugendlicher Delinquenz, Essen, 1999
- Niethammer, L. (Hrsg.):** „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll“: Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet, Berlin / Bonn, 1983 a
- Niethammer, L.:** "Hinterher weiß man, daß es richtig war, daß es schief gegangen ist": Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet, Berlin / Bonn, 1983 b
- Nothacker, G.:** § 36 RZ. 49, in: Fieseler, G. / Schleicher, H. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilferecht, Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII, Neuwied, 1998
- Oelkers, J.:** Kann "Erleben" erziehen? In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 12. Jg. Heft 3, Lüneburg, 1992, S. 3 ff
- Oerter, R.:** Kultur, Ökologie und Entwicklung, in: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, 1995, S.84-127
- Oevermann, U.:** Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Unveröff. Manuskript, Ffm., 1976
- Oevermann, U. / Allert, T. / Konau, E. / Krambeck, J.:** Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, H.-G. (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Text- und Sozialwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352-434
- Oevermann, U.:** Struktureigenschaften sozialisatorischer und therapeutischer Interaktion, Manuskript, Ffm., 1980

- Oevermann, U.:** Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse, Manuskript, Ffm., 1981
- Oevermann, U.:** Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse, in: v. Friedeburg, L. / Habermas, J. (Hrsg.), Adorno-Konferenz, Ffm., 1983, S. 234-289
- Oevermann, U.:** Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption einer "objektiven Hermeneutik", in: Aufenanger, S. / Lenssen, M.: Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik, München, 1986, S. 19-83
- Oevermann, U.:** Eugene Delacroix-biographische Konstellation und künstlerisches Handeln, in: Georg-Büchner-Jahrbuch 6, Ffm., 1986/87, S.12-58
- Oevermann, U.:** Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformation, in: Brose, H.-G. / Hildebrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende, Opladen, 1988, S. 243-286
- Oevermann, U.:** Genetischer Strukturalismus und sozialwissenschaftliche Probleme der Erklärung des Neuen, in: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie, Ffm., 1991, S. 267-338
- Oevermann, U.:** Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T. / Müller-Doohm, S. (Hrsg.): "Wirklichkeit" im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Ffm., 1993, S. 106-189
- Oevermann, U.:** Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manuskript, Ffm., 1996
- Oevermann, U.:** Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion, Ffm., 2000, S. 58-156
- Oevermann, U.:** Die Soziologie der Generationenbeziehung und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik, in: Kramer, R.-T. / Helsper, W. / Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehung, Opladen, 2001 a, S. 78-119
- Oevermann, U.:** Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise, in: Wagner, H.-J.: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts, Ffm., 2001 b, S. 209-246
- Oevermann, U.:** Sommerkurs 2002, Transkription einer Bandaufzeichnung, Ffm., 2002

- Oevermann, U.:** Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, S. / Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen, 2002 a
- Olbrich, E.:** Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter: Entwicklung, Förderung und Verhaltenseffekte, in: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter, Weinheim, 1985
- Ostendorf, H.:** Ziele und Aufgaben des Jugendstrafrechts, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung 248, Bonn, 1995
- Otten, D.:** Die Männer, die wir brauchen, gibt es nicht, in: Chrismon. Das evangelische Magazin 06/2003, S. 36 f
- Paffrath, F. H. / Salzmann, A. / Scholz, M. (Hrsg.):** Wissenschaftliche Forschung in der Erlebnispädagogik, Augsburg, 1999
- Patton, M.Q.:** Qualitative: Evaluation Methods, London, 1983
- Peirce, C.S.:** Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus, Ffm., 1970
- Peirce, C.S.:** Lectures on pragmatism, Hamburg, 1973
- Peirce, C.S.:** Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Ffm., 1976 (1967)
- Peirce, Ch. S.:** Phänomen und Logik der Zeichen, Ffm., 1983
- Peirce, Ch. S.:** Naturordnung und Zeichenprozess, Ffm., 1991
- Pfeiffer, Chr. / Wetzels, P.:** Sieben Thesen zur Jugendgewalt, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., in: Dortmunder Berichte, 1999, Jugendamt der Stadt Dortmund (Hrsg.), S. 31-35
- Pfeiffer, Chr. / Delzer, I. / Enzmann, E. / Wetzels, P.:** Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen - Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter, Hannover, 1998
- Piaget, J.:** Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes, Ffm., 1995
- PKS- Statistik 1995:** zitiert in: Nienhaus, Georg: Subjektive Erklärungskonzepte jugendlicher Delinquenz, Essen, 1999
- Plewig, H.-J.:** Damit Erziehung nicht zur Strafe wird, in: Müller, S. / Otto, H.-U. (Hrsg.): Damit Erziehung nicht zur Strafe wird, Bielefeld, 1984
- Plewig, H.-J.:** Was braucht der kleine Willy? Zum aktuellen Umgang mit Kinder-Kriminalität, in: Müller, S. / Peter, H. (Hrsg.): Kinder-Kriminalität, Opladen, 1998

- Plewig, H.-J.:** Devianzpädagogik, in: Stimmer, F. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, München / Wien, 2000, S. 138-144
- Plewig, H.-J.:** Delinquenz, in: Thiersch, H. / Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit / Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S. 243-253
- Pogrzeba, M.:** Jugendhilferechtliche und fachliche Regelungen für die Durchführung individualpädagogischer Maßnahmen im Ausland, in: Klawe, W. / Bräuer, W.: Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska, Weinheim / München, 1998, S. 197-200
- Pongratz, L. / Hübner, H.-O.:** Lebensbewältigung nach öffentlicher Erziehung, Darmstadt, 1959
- Popper, K.R.:** Logik der Forschung, Tübingen, 1973 (1934)
- Popper, K.R.:** Objektive Erkenntnis, Hamburg, 1974 (1972)
- Raithel, M. / Wollensack, H.:** Ehemalige Kinderdorfkinder heute - Eine katamnestiche Untersuchung zur Lebensbewährung, München, 1980
- Rauschenbach, T.:** Das sozialpädagogische Jahrhundert, Weinheim / München, 1999
- Rauschenbach, T.:** Grenzen der Lebensweltorientierung – Sozialpädagogik auf dem Weg zu 'systemischer Effizienz'. Überlegungen zu den Folgen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39, Weinheim / Basel, 1999b, S. 223-244
- Rauschenbach, T.:** Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft, in: Rauschenbach, T. / Düx, W. / Sass, E. (Hrsg.): Kinder und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen, Weinheim / München, 2003, S. 35-60
- Redler, A. / Winkelmann, H.:** Evaluation der ambulanten Hilfen zur Erziehung. Unveröffentlichter Abschlussbericht im Auftrage der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Jugend. Universität Hamburg, 1999
- Reichertz, J.,** Von Gipfeln und Tälern. Bemerkungen zu einigen Gefahren, die den objektiven Hermeneuten erwarten, in: Garz, D. / Kraimer, K.: Die Welt als Text, Ffm., 1994, S. 125-152
- Reichertz, J.,** Objektive Hermeneutik, in: Hitzler, R. / Honer, A.: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen, 1997, S. 31-57
- Ricoeur, P.:** Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen, in: Bühl, W.L. (Hrsg.): Verstehende Soziologie, München, 1972, S. 253-283
- Röchling, W.:** Anspruchsinhaberschaft bei der Hilfe zur Erziehung, JH 1999, 335-338



- Roeloffs, N. / Reiter, R.:** Projekte im evangelischen Jugenddorf Rendsburg, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik Heft 2-3, Lüneburg, 1990, S. 1-138
- Rose, L.:** Abenteuer und Geschlecht, in: Sozialextra Nr. 3/1993 a
- Rose, L.:** Suchen Mädchen Abenteuer?, in: Sozialmagazin 1/1993 b
- Rose, L.:** dies., Mädchen auf der Strasse, in: Abenteuer- ein Weg zur Jugend?, in: Dokumentation der 3. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik, Neubrandenburg, 1995
- Ross, J.:** Krieg den Philistern, "Die Zeit", 30.01.03
- Rossi, P. H. / Freeman, H. E. / Hofmann, G.:** Programm-Evaluation, Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung, Stuttgart, 1988
- Rucht, D.:** Wo ist das Volk? Ein Gespräch mit dem Berliner Protestforscher Dieter Rucht über die wachsenden Empörung im Land und das Ausbleiben einer großen Protestbewegung, in: "Die Zeit", 12.12. 2002
- Sack, F. / König, R. (Hrsg.):** Kriminalsoziologie, Ffm., 1968
- Sanders, J.R. (Hrsg.):** Handbuch der Evaluationsstandards, Opladen, 1999
- Sauerland, K.:** Diltheys Erlebnisbegriff, Berlin / New York, 1972
- Saussure, F. de:** Cours de linguistique generale, in: Bierwisch, M., Strukturalismus: Geschichte, Probleme und Methoden, in: Kursbuch 5, 1966, S. 77-152
- Schaffstein, F. / Beucke, W.:** Jugendstrafrecht, München, 1998
- Scheerer, S.:** Delinquenz, in: Dt. Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit, Ffm., 1993
- Schellhorn, W. / Wienand, M.:** Das KJHG, Neuwied, 1991
- Schlee, J.:** Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, in: Haupt, U. / Krawitz, R. (Hrsg.): Anstöße zu neuem Denken in der Sonderpädagogik, Pfaffenweiler, 1992, S. 143 ff
- Schmid, Volker:** Einleitung, in: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz, Freiburg, 2001
- Schmidt, M.H.:** Neues für die Jugendhilfe. Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie, March, 2001
- Schrapper, C.:** Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung, in: Gernert, W. (Hrsg.): Das KJHG, Stuttgart / München / Hannover / Berlin / Weimar / Boorberg, 1993, S. 164-169

- Schrapper, C.:** Erziehungs-Aufseher, Gerichts-Helfer oder mehr? Die "besonderen Erziehungshilfen" des Jugendamtes (Erziehungsbeistandschaft, Jugendgerichtshilfe und formlose Betreuung). Reformziele und Praxisveränderungen seit 1970, in: Blandow, J. / Faltermeier, J. (Hrsg.): Erziehungshilfen in der Bundesrepublik Deutschland. Stand und Entwicklungen. Schriftenreihe Arbeitshilfen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Ffm., 1989
- Schrapper, C.:** Der Hilfeplanprozess - Grundsätze, Arbeitsformen und methodische Umsetzung, in: ISA eV. (Hrsg.): Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung, Münster 1994
- Schrapper, C.,** Von der Eingriffsbehörde zur Leistungsverwaltung, in: Klatetzki, T. (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen Münster 1995, S. 72-95
- Schrapper, C.:** Beziehung oder Erziehung? Vortrag zum 10-jährigen Bestehen des A.I.M., Köln, 14.11. 03, Bandaufzeichnung
- Schütz, A. / Luckmann, T.:** Strukturen der Lebenswelt, Ffm., 1979,
- Schütze, F.:** Sprache soziologisch gesehen, München, 1975
- Schütze, F.:** Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis, Kritische Zeitschrift für soziale Arbeit und Sozialpädagogik, Heft 3, 1983, S. 283 f
- Schütze, F.:** Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit, in: Rauschenbach, T. u.a. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der sozialen Arbeit, Weinheim / München, 1993, S. 191 ff
- Schulze, G.:** Die Erlebnisgesellschaft. Ffm., 1992
- Schulze, G.:** Die Erlebnisgesellschaft, Ffm., 1995
- Schunk, J.:** Segeln als pädagogisch-therapeutisches Lernfeld, Lüneburg, 1983
- Schwendtke, A.:** Erlebnispädagogik, in: Schwendtke, A. (Hrsg.), Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Heidelberg / Wiesbaden, 1995, S. 124 f
- Schwind, H.-D.:** Kriminologie, Heidelberg, 1993
- Searle, J.R.:** Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Ffm., 1979 (1969)
- Searle, J.R.:** Ausdruck und Bedeutung, Ffm., 1982
- Sessar, K.:** Jugendstrafrechtliche Konsequenzen aus jugendkriminologischer Forschung: Zur Trias von Ubiquität, Nichtregistrierung und Spontanbewährung im Bereich der Jugendkriminalität, in: Walter, M. / Koop, G. (Hrsg.): Die Einstellung des Verfahrens im Jugendrecht, Kriminalpädagogische Praxis, Vechta, 1984, S. 26-50

- Sieder, R.:** Bemerkungen zur Verwendung des "Narrativinterviews" für eine Geschichte des Alltags, in: Zeitgeschichte 5, 1982, S. 164-178
- Siefert, F. (Hrsg.):** Das deutsche Städtelexikon, Bayreuth, 1983
- Silbereisen, R.K.:** Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzept und Forschungsbeispiele, in: Schumann-Hengsteler, R. / Trautner, H.M. (Hrsg.): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen, 1990, S.1-18
- Simmel, G.:** Das Problem des Stiles, Ffm., 1908
- Simonsohn, B. (Hrsg.):** Jugendkriminalität, Strafjustiz und Sozialpädagogik, Ffm., 1970
- Sombart, W.:** Liebe, Luxus und Kapitalismus. München, 1967 (1922),
- Sommerfeld, P.:** Erlebnispädagogisches Handeln, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 14. Jg., Heft 6, Lüneburg, 1994, S. 4-21
- Sommerfeld, P.:** Erlebnispädagogik, in: Otto, H.-U. / Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Neuwied, 2001, S. 394-403
- Späth, K.:** Die Hilfen zur Erziehung, in: Wiesner, R. / Zarbock, W. (Hrsg.): Das neue KJHG, Köln / Berlin / Bonn / München, 1991, S.91-114
- Spellerberg, A.:** Lebensstile in Ost- und Westdeutschland, Berlin, 1996
- Spiegel, H. von:** Aus Erfahrung lernen: Qualifizierung durch Selbstevaluation, Münster, 1993
- Stadler, M.:** Persönlichkeitsentwicklung an Bord, Lüneburg, 1988
- Stahlmann, M.:** Erlebnispädagogik in der Heimerziehung- Action oder Alltag?, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 14 Jg., Heft 9, Lüneburg, 1994, S. 22-31
- Statistisches Bundesamt:** Fachserie 13, R. 6.1.2, 2000
- Steiner, P.:** Bourdieu lesen und verstehen, Bern, 2001,  
<http://www.ethno.unibe.ch/arbeitsblaetter/AB19Ste.pdf>
- Stüwe, G.:** Stichwort "Erlebnispädagogik", in: Kreft, D. / Mielenz, J. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim / Basel, 1996, S. 168-170
- Sutter, H.:** Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften in: Garz, D. / Kraimer, K.: Die Welt als Text, Ffm., 1994
- Thiersch, H.:** Kinderkriminalität. Zur Frage nach Normen und Abweichungen, in: Müller, S. / Peter, H. (Hrsg.): Kinderkriminalität. Empirische Befunde, öffentliche Wahrnehmung, Lösungsvorschläge, Opladen, 1998, S. 27-50

- Thiersch, H.:** Lebenswelt, Lebensschwierigkeiten, Psychoanalyse- Zum Verhältnis lebensweltorientierter Jugendhilfe zu psychoanalytischer Therapie, in: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung, Devianz, antisoziale Tendenz, Freiburg, 2001, S. 35-48
- Tillmann, K.J. (Hrsg.):** Jugend männlich – Jugend weiblich, Opladen, 1992
- Treibel, A.:** Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Opladen, 1993
- Trenczek, J.:** Untersuchungshaft und Untersuchungshaftvermeidung bei jungen Menschen. Rechtliche Aspekte und Praxiserfahrungen, in: Jugendhilfe in Niedersachsen, 7/1997, S. 16-24
- Uhlendorff, U.:** Hilfeplanung, in: Schröer, W. / Struck, N. / Wolff, M.: Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim / München 2002, S. 847-868
- Wagner, H.-J.:** Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts, Weilerswist, 2001
- Walter, M.:** Überlegungen zum kriminalrechtlichen Umgang mit jungen Mehrfachauffälligen, in: Walter, M. (Hrsg.): Diversion als Leitgedanke - über den Umgang mit jungen Mehrfachauffälligen, München, 1986, S. 5-27
- Weiss, C.H.:** Evaluationsforschung. Methoden zur Einschätzung von sozialen Reformprogrammen, Opladen, 1974
- Wernet, A.:** Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Opladen, 2000
- Whittacker, C.:** "Der Arme". Der Mensch in der römischen Antike. Ffm./ New York, 1991
- Wichmann, Th.F.:** Evaluation outward Bound for delinquent youth, in: Journal for Experiential Education V. 5; Nr. 3/1983, S. 10-16
- Winkler, M.:** Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik, in: Thiersch, H. / Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit, Weinheim / München, 1995, S. 155-183
- Winkler, M.:** Flexibilisierung und Integration von Erziehungshilfen. Oder auch: Überlegungen zur Selbstvergessenheit der Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39, Weinheim / Basel, 1999, S. 131-152
- Winkler, M.:** Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen, in: Birtsch, V. / Münstermann, K. / Trede, W. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungshilfen, Münster, 2000
- Winter, H. / Klatetzki, T.:** Zwischen Streetwork und Heimerziehung, in: Neue Praxis, 20. Jg., 1990, S. 1-16

- Winnicott, D.W.:** Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, Ffm., 1983
- Winnicott, D.W.:** Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, Ffm., 1984
- Winnicott, D.W.:** Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz, Stuttgart, 1988
- Wippermann, P.:** Vortrag "Trendtag 2000", <http://www.trendbuero.de>  
Beratungsunternehmen für gesellschaftlichen Wandel, Hamburg
- Wiswede, G.:** Soziologie. Grundlagen und Perspektiven für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich, Landsberg / Lech, 1998
- Wolf, K.:** Hilfen zur Erziehung, in: Schröer, W./ Struck, N./ Wolff, M.: Handbuch Kinder- und Jugendhilfe, Weinheim / München, 2002, S. 631-644
- Wottawa, H.:** Evaluation, in: Wiedemann, B. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim, 1993, S. 703-733
- Wottawa, H./Thierau, H.:** Lehrbuch Evaluation, Bern, 1990
- Zehnter Kinder- und Jugendbericht,** Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn, 1982
- Ziegenspeck, J.:** Outward bound, Lüneburg, 1986 a
- Ziegenspeck, J.:** Lernen fürs Leben - Lernen mit Herz und Hand. Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn, in: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 1, Lüneburg, 1986 b
- Ziegenspeck, J.:** Erlebnispädagogik, Rückblick- Bestandsaufnahme- Ausblick, Lüneburg, 1992
- Ziegenspeck, J.:** Erlebnispädagogik, Lüneburg, 1993 a
- Ziegenspeck, J.:** Erlebnispädagogik- Hintergrundinformationen zu einem praktisch bedeutsamen und theoretisch interessanten Erziehungsfeld, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 13. Jg., Heft 1, Lüneburg, 1993 b, S. 5-10
- Ziegenspeck, J. (Hrsg.):** Fachtagung zur Erlebnispädagogik und Vergabe des outward-bound-Preises 1993 in Köln, Lüneburg, 1994
- Ziegenspeck, J.:** Erlebnispädagogik, in: Stimmer, F. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, München / Wien, 2000 a S. 183-187
- Ziegenspeck, J.:** Handbuch Erlebnispädagogik, Bad Heilbronn, 2000
- Zimmermann, M.:** Sozialtherapeutische Segelfahrten als mögliche Alternative zur geschlossenen Unterbringung (Heimerziehung) - Das Beispiel "Outlaw", Lüneburg, 1983

## **D. Anhang: Transkriptionen der Interviews**

1. Serda	472
2. Marcel	515
3. Mona	547
4. Matthias	588
5. Experteninterview 1: Referent eines Landesjugendamtes	613
6. Experteninterview 2: Geschäftsführer des Vereins zur Durchführung individualpädagogischer Maßnahmen	637
7. Experteninterview 3: Stellv. Jugendamtsleiter	649

## D. Anhang

### Transkription der Interviews

#### Legende:

, (Komma)	ganz kurzes Absetzen innerhalb einer Äußerung (durch Leerzeichen davor und danach vom Text getrennt)
. (1 Punkt)	kurze Pause, ca. 1 Sekunde
.. (2 Punkte)	kurze Pause, ca. 2 Sekunden
... (3 Punkte)	Pause, ca. 3 Sekunden
(Pause)	längere Pause
mhm	Pausenfüller, Rezeptionssignal
(lacht), (seufzt)	Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen bzw. Sprechweise, Tonfall; die Charakterisierung steht hinter der entsprechenden Stelle
((Telefon klingelt))	Charakterisierung von Nebengeräuschen
<u>sicher</u>	Unterstreichnung bedeutet auffällige Betonung
(...)	unverständlich
(und da war ich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
[A. sagt etwas]	Erklärung zur Situation
I:	Interviewerin
M:	Mona
Ma:	Matthias
Mc:	Marcel
S:	Serda

## **Biografisches Interview: Serda**

*Teilnehmer eines Auslandsstandprojektes*

### **Interview-Manual**

Interview durchgeführt am:	19.08.2002
Von:	Petra Tautorat Dahmsfeldstr. 82 44229 Dortmund
Dauer des Interviews:	2 Stunden
Anzahl der Kassetten:	1 ¼
Ort des Interviews:	Universität Dortmund
Art und Dauer der Maßnahme:	Auslandsstandprojekt in Togo 1995-1997 Leben mit einer Betreuerin in einer Kleinstadt; Praktikum als Schreiner; Realschulabschluss
Auftraggeber und Kostenträger	Jugendamt einer mittleren hessischen Stadt
Durchführung der Maßnahme:	Größerer eingetragener Verein zur Durchführung flexibler Erziehungshilfen in NRW



## Objektive Daten

**Großeltern väterlicherseits / leiblich**

Großvater: unbekannt	Großmutter: unbekannt
-------------------------	--------------------------

**Großeltern väterlicherseits / Pflege**

Großvater: Geb. 1925 Katholischer Pastor in der hessischen Kleinstadt, in der Serda auch geboren wurde Zwischenzeitlich "Missionar" in Istanbul, dort adoptierte er Serda's Vater im Alter von 12 Jahren, als dessen Mutter gestorben war Lebt jetzt in Großstadt in NRW als Rentner.	Großmutter: keine
--	----------------------

**Großeltern mütterlicherseits**

Großvater: Ist verstorben War in der Türkei im ländlichen Raum Obst- u. Gemüsehändler	Großmutter: Lebt noch in dem Dorf in der Türkei Hausfrau
--	--

**Eltern**

Vater: Geb. 1957 in der Türkei Jüngstes von 10 Kindern Wurde 1969 vom Großvater adoptiert, nachdem die Mutter gestorben war Kam mit dem Großvater nach Hessen Wurde Arbeiter in der ortsansässigen Reifen- fabrik Heiratete 1978 seine Cousine 1979 Geburt Serdas 1981 Geburt einer Tochter Trennung von der Mutter 1985 Erneute Heirat; vier Kinder in zweiter Ehe Lebt nach wie vor in der hessischen Kleinstadt	Mutter: Geb. 1966 in der Türkei Heirat 1978 mit ihrem Cousin 1979 Geburt Serdas 1981 Geburt einer Tochter 1985 Trennung vom Ehemann kehrt nach der Scheidung zurück in die Türkei, lebt dort im selben Dorf wie die Großeltern, ist nicht wieder verheiratet, gilt dort als entehrt Lebensunterhalt wird durch die Familie sicher gestellt
---	--

**Geschwister**

Bruder:	Schwester: Geb. 1981 in hessischer Kleinstadt Lebt seit der Scheidung der Eltern bis 1999 in der neuen Familie ihres Vaters Jetzt verheiratet in der Türkei, in der Nähe des Dorfes, aus dem die Mutter stammt
---------	---

	1 Kind, ca. 2 Jahre Wurde vom Vater dorthin verbracht, nachdem sie in Deutschland Jungenbekanntschaften anfang
--	---

### Jugendliche

Geb. 1979 in hessischer Kleinstadt  
 Nach der Scheidung der Eltern zunächst für kurze Zeit bei der Mutter, danach mit der Schwester zum Vater und dessen zweiter Ehefrau, die ebenfalls türkisch ist  
 Schwierigkeiten mit der Steifmutter, wird geschlagen, das Jugendamt wird auf Betreiben der Lehrerin eingeschaltet  
 Lebt kurze Zeit bei der Großtante, also der Schwester des Pflegegroßvaters  
 Kommt zurück in den väterlichen Haushalt, dort unverändert Misshandlungen  
 In der Pubertät beginnt er zurückzuschlagen  
 Auf Vorschlag des Jugendamtes kommt er in ein neu eröffnetes Heim ca. 50 km vom Wohnort entfernt  
 Von dort häufiges Entweichen, Alkohol, Drogen, organisierte Diebstähle, Hehlereien  
 Wird aus dem Heim verwiesen, lebt auf der Strasse von kriminellen Delikten  
 Hat Kontakt zu seinem ehemaligen Betreuer im Heim und zu seiner Betreuerin vom Jugendamt  
 Auslandsstandprojekt in Togo von 1995-1997, dort Schreinerpraktikum, Realabschluss,  
 Einzelbetreuung durch Sozialpädagogin  
 Seit 1997 lebt er in eigener Wohnung in NRW, wurde bis 2000 sozialpädagogisch weiter einzelbetreut  
 Ausbildung zum Speditionskaufmann in 11' 2002 beendet, wird von der Firma übernommen  
 Verheiratet seit 11' 2002 mit türkischem Mädchen  
 Geburt der Tochter in 11' 2002

1 I: Hallo, Serda, ich freue mich, dass unser Treffen stattfindet. Du hast im Vorfeld  
2 ja sicher schon stichwortartig von Herrn K. erfahren, worum es geht. Ich  
3 interessiere mich sehr für junge Menschen, die ein sogenanntes  
4 Auslandsstandprojekt hinter sich haben. Ich arbeite über mögliche Auswirkungen  
5 dieser Art von Aufenthalt. Du gehörst genau zu diesen jungen Menschen und  
6 ich möchte Dich daher bitten, mir nicht nur Deine Erlebnisse während Deines  
7 Auslandsaufenthaltes zu berichten, sondern mir vielmehr Deinen gesamten  
8 Lebensweg bis zum heutigen Tag zu schildern. (Pause) Darin eingebettet sein  
9 wird an einer Stelle dieser Auslandsaufenthalt, dieses Auslandsprojekt

10 S: Mhm, ja.

11 I: ..und so kannst Du dann ganz normal darüber erzählen. Du hast genügend Zeit  
12 das zu tun, also Du bestimmst, wie viel Du sagst, was Du sagst ehm welches  
13 Tempo Du nimmst, wie viel Zeit Du haben willst und ich höre. einfach nur zu.

14 S: Mhm ja

15 I: Ok, dann kannst Du starten.

16 S: Ehm (räuspert sich), nun ja, das fing.. Ich fang mal von ganz vorne an, also  
17 meine Mu. Eltern haben geheiratet, da war meine Mutter war dreizehn. Da fing  
18 schon mal Problem an. Mit vierzehn hat sie mich bekommen (schluckt) und ähm...  
19 mit ähhh...mit sechzehn bekam sie meine Schwester und ich glaub'. dadurch, dass  
20 meine Mutter so jung war, gab's dann natürlich gleich auch von Anfang an  
21 Probleme durch meine Eltern. Ge genau weiß ich's nich warum, aber (schluckt) es  
22 gab da halt Probleme und dann haben sie sich scheiden lassen, ne? Und eh, ich  
23 lebte erst 'ne Zeit lang bei meiner Mutter.. und dann.. bei meinem Vater, und der  
24 hat dann. neu geheiratet.. wieder eine aus der Türkei und ähm.. sind alles  
25 Verwandte (lacht), Cousine von ihm

26 I: Mhm

27 S: Meine Mutter is' eigentlich auch seine Cousine

28 I: Ja

29 S: Die haben halt die türkische Tradition da, naja, und ähm. und irgendwann hat  
30 die Frau auch mal Kinder bekommen na und da fingen die Probleme an, ne, die  
31 richtigen Probleme für mich.

32 I: Ja

33 S: .. ne? und für meine Schwester... Öhhhphhh, wir waren nich ihre eigenen

34 Kinder, deswegen wurden wir auch. ehh sehr schlecht behandelt, ne? Fing ja erst  
35 an ehh, ja, keine Süßigkeiten für uns sondern nur für ihre eigenen Kinder, und  
36 wenn wir uns was genommen haben, da haben wir nicht Ärger bekommen sondern  
37 richtige Schläge, ne, für grundlose Sachen..

38 I: Mhm

39 S: Ne? Für ganz grundlose Sachen Schläge bekommen, so dass wir am Kopf  
40 geblutet haben und so und was weiß ich... Ja und ehmm.. irgendwann fing ich an  
41 zur Schule zu gehen, und da hat die Lehrerin irgendwann gemerkt, der ich hab'  
42 ehmm.. Verletzungen im Gesicht, ne? Ich hab' immer gesagt, ja ich bin  
43 hingefallen, hingefallen, aber irgendwann hatte sie den Handabdruck gesehen und  
44 ich Blödmann sag mal wieder, ja ich bin hingefallen, ne? (lacht) (räuspert sich), ja  
45 und da ehh. fing das dann an, dass mit'm Jugendamt dann Kontakt kam, ne?

46 I: Mhm

47 S: Ne? Ich hatte tierische Angst,

48 I: Ja

49 S: . weil die Frau mir gedroht hat, ja, wenn Du irgend jemandem was sagst, dann  
50 bist Du tot, ne. Wenn man das einem sechsjährigen Kind sagt, ich weiß nicht, da  
51 war ich schon richtig eingeschüchtert (räuspert sich). Naja, und ... ähmm... wir  
52 kamen dann die. Frau H. ins Gespräch, das ist die vom Jugendamt, die war erst  
53 zuständig für meine Mutter, weil die auch so jung waren, ne?

54 I: Ja

55 S: Ne, während der Scheidung und so

56 I: Ja

57 S: und irgendwie durch'n Zufall, ich durch die Schule hat sie dann gehört, dass  
58 ich . auch Probleme jetzt hab',

59 I: Mhm

60 S: dann hat sie sich dann. eingeschaltet, kam dann zu mir zur Schule, wollt' mit  
61 mir es reden, aber ich hatte tierische Angst, ich hatte Panik, ne? Ich hab' gesagt,  
62 wenn des mein Vater oder meine. Stiefmutter des rausfinden, ne, dann .. bin ich  
63 tot, ne?

64 I: Mhmmm

65 S: Naja.. und ehm...Wie kam das dann? Is' 'n bisschen länger her (leise, wie zu  
66 sich selbst)...Also dann... ehm... ich hatte 'ne ich hab' 'ne deutsche Tante, ne?  
67 Also ich hab'. mein Nachname is'. Ich sag'n Dir, aber..

- 68 I: Ja, ich schneid‘ nehm‘ immer nur den Vornamen
- 69 S: Es ist kein türkischer Nachname, ne?
- 70 I: Ja
- 71 S: Des ist ‘n Oberschlesiername, ne? J.(nennt den Namen), ne?
- 72 I: Ja, aha
- 73 S: Das kommt dadurch, weil mein Opa Oberschlesier is, oder so.
- 74 I: Aha
- 75 S: (lacht). und mein Vater wurde adoptiert, als er klein war, und so
- 76 I: Aha, ah ja
- 77 S: Und ehm.. und dadurch hab‘ ich auch ‘ne Tante , irgendwie ‘ne Verwandte von
- 78 meinem Opa,
- 79 I: Ja
- 80 S: und . die kannte meinen Vater. auch , und ehm. als sie dann gehört habe ja ich.
- 81 werde geschlagen, ne, ja , da hat sie gesagt, ja ich nehm‘ den Jungen erst mal zu
- 82 Pflege, ne, für ein Jahr
- 83 I: Mhm
- 84 S: Ne, dass ich aus der Familie rauskomme, und dass ich dann nach einem Jahr
- 85 zurück gehe vielleicht.. bessert sich das ja dann, ne? Dann hab‘ ich dann ein Jahr
- 86 lang, auch, das war auch’ n da wo ich herkam ‘n kleines Dorf, ne? Ja und dann
- 87 nach einem Jahr bin ich dann zurück öhhh.. die ersten paar Monate ging’s gut, da
- 88 sind wir in die Türkei geflogen und ehm.. als wir dann zurück kamen, dann.. fing
- 89 ich an, mich mehr zu wehr’n, gegen sie, ne? Und, äh. das war schon richtig so, ich
- 90 hab‘ sie manchmal provoziert, so richtig provoziert, ne? Ja, und dann hat mein
- 91 Vater gesagt, hier, es klappt schon wieder nich mit den beiden, ne? Jetzt provok
- 92 provoziert er sie, ne? Also schiebt die ganze Schuld auf mich natürlich erst mal,
- 93 ne?
- 94 I: Mhm
- 95 S: (seufzt), naja und dann ehm.. hat dann Frau H. gesagt, ja, ok wir suchen wieder
- 96 was für Dich, ne?
- 97 I: Ja
- 98 S: Ne? Weiß nich was, ne, aber suchen erst mal. Und dann kam es einmal hart auf
- 99 hart, da.. hatte ich.. äh.. hat mich meine Stiefmutter mich wieder geschlagen, weil
- 100 ich, was weiß ich, irgendwas irgendwas gemacht hab, ich weiß nich, ob ich

- 101 irgendwas kaputt gemacht hab' so, hat sie mit'm Stock ehmm... ins Gesicht und  
102 auf die Hände geschlagen, ne?
- 103 I: Ja
- 104 S: Ich hatte aber 'n Schraubenzieher neben mich, ne? Ich nehm sie, ich war ich  
105 war, glaub' ich zwölf dreizehn Jahre alt, ich hab' sie mit einem Hand mit der  
106 linken Hand so hochgehoben, ne,
- 107 I: Mhm
- 108 S: und' n Schraubenzieher wollt' ich ihr ins Gesicht.. stechen, ne?.. Mir war  
109 schwarz vor Augen, ich wusste nich , was ich da tat, aber, hinterher hab ich's  
110 erfahren. Bis dann irgendwann 'n kleiner Stiefgeschwister kam, meine Füße, an  
111 meinen Beinen zog, da hab' ich sie dann fallen lassen, ne, und ihr noch 'n paar  
112 Tritte gegeben, und dann bin ich dann weg, und dann kam ich erst mal in die  
113 Jugendschutzstelle, ja (schluckt) da blieb ich dann paar Wochen, weil... die vom  
114 Jugendamt, die hatte nichts parat erst mal für mich, ne, weder 'ne Familie, noch  
115 ähh 'n Heim, ne, sie wusste jetzt nicht Recht
- 116 I: Mhm
- 117 S: .ne, wohin ich hin soll erst mal, ne?
- 118 I: Ja
- 119 S: (räuspert sich) Ja und dann kam dann ich erst mal in drei verschiedene Heime,  
120 ne, und das war aber alles nur vorübergehend schon von vorne herein, ne, und  
121 ehmm..(Pause) [zwei Studentinnen gehen vorüber] und dann ja, dann hat sie gesagt,  
122 ja wir haben 'ne Wohngruppe in X., ne, die wurd die wird neu eröffnet [eine der  
123 beiden Studentinnen fragt, ob wir in den vorher von ihr besetzten Raum gehen  
124 wollen; I. verneint] äähhh. zu 'ner Wohngruppe, die wurd neu eröffnet, in X. war  
125 das, ja, das war 'n Riesenhaus war das, 'ne richtige Villa
- 126 I: Mhm
- 127 S: die wurd von 'nem.. Pater oder von 'nem Priester, ja vom Priester irgendwie..  
128 überlassen, vererbt an so' n solche Einrichtungen für Jugendliche. Ja und da war  
129 ich einer von den ersten, die da mit eingezogen is' und ehmm.. wie alt war ich da..  
130 dreizehn vierzehn, ne, ja.. und (räuspert sich) .. da fing das dann auch ma an, wo  
131 ich gesehen hab', ey, die rauchen ja mit dreizehn und vierzehn schon, ne,
- 132 I: Mhm
- 133 S: Und dann haben die mich dann auch gepackt, ey, warum rauchs Du nich, ne,

134 pff, das machen jetzt alle heutzutage, ne, ja dann hab' ich dann . auch angefangen  
135 zu rauchen, ne, erst ma nur. Zigaretten, aber dann fing' s dann auch irgendwann  
136 an mit. Haschischkonsum, ne? Und (räuspert sich) ehm.. dann kamen dann  
137 Jugendliche rein, die waren teilweise älter als ich sechzehn siebzehn, ne,

138 I: Mhm, ja

139 S: und ehm, die hatten schon mehr auf'm Buckel, also von Kriminalität her, ne,  
140 und. wir, die jünger waren , die nix wussten, ne, wir fanden das natürlich toll, ey,  
141 was hast denn alles gemacht? Und so, ne? Dann fing das an mit nachts abhauen,  
142 aus'm Fenster raussteigen, ne, erst ma nur so rumstreunen streunern, ne?

143 I: Ja

144 S: Ne, und dann (schluckt) ja, hier .. hasse schon ma Autos aufgeknackt und so,  
145 ne... und.. haben se uns dann beigebracht, wie man Autos aufknackt, Radios klaut,  
146 verscherbelt und so, ne. Kleinkriminalität, ne. Ja und dann ehm... kam ich dann in  
147 so' ne Clique rein, dadurch, ne, ehm... die haben halt auch viel mit Drogen zu tun  
148 hatten und so, ne? Also auch 'n bisschen härtere Drogen dann, ne? Also ich hab'  
149 mir nie was gespritzt, aber so ma Heroin oder Kokain ma ein zweimal geschnupft  
150 oder LSD-Tablette genommen, ne? Ja.. und ehm... irgendwann bekamen das die  
151 Betreuer mit (schluckt), also, ich muss dir erst mal sagen, dass war sehr luxu  
152 luxuriös für uns da, ne, wir hatten 'ne Köchin, ne?

153 I: Mhm

154 S: Da hat jeder konnte auf'n Zettel . was drauf schreiben, ne, was er gerne esst..  
155 ehh in der Woche, die Wäsche wurd von der eh. wurde gewaschen. Ok, wir  
156 mussten, jeder hatte ma einmal in der Woche Küchendienst, das heißt er muss  
157 einkaufen gehen, ne, Spülmaschine voll machen leer machen oder Garten  
158 saubermachen und so, ne. Ja und das tolle war, jeder konnt' sich wünschen, was er  
159 essen wollte, ne? Und Vorratskammer war voll, irgendwie oder. und eh zum  
160 Beispiel war da 'ne eine Käsesorte, hat einer ma aufgemacht, ne und dann so, ey,  
161 wer hat' n das aufgemacht, das ess ich nich mehr, ich hol mir jetzt 'ne neue  
162 Packung, ey, wir wurden da richtig verwöhnt, da ne,

163 I: Jaaa

164 S: da, ne und... jeder hat' n eigenes Zimmer gehabt auch, ne, ri also riesig waren  
165 die Zimmer, ne... bestimmt also dreißig qm dreißig vierzig qm

166 I: Mhm

167 S: pro Person

168 I: Mhm

169 S: Naja und jeder 'ne eigene Dusche das war so' n Bad, ne, und da waren dann  
170 mehrere so Duschkabinen, ne ?

171 I: Ja

172 S: Also war richtig luxuriös und dann 'ne riesige Badewanne, wo wir mit sechs  
173 sieben Personen (lacht) da drin gebadet haben und so. Also, es war 'ne riesige  
174 Villa war das, ne und.. war echt toll. Ja, die Betreuer, ich weiß nich ob die..  
175 (schluckt) das auch so zum ersten Mal gemacht haben oder so, also, die haben  
176 dann irgendwann gemerkt, ja hier wir wir brechen überall ein, wir brechen bei  
177 Schulen ein, wir brechen in Autos ein, ne, und haben dann da Radios gefunden  
178 und dann wurd ich und 'n in Anführungsstrichen Freund von mir wurden dann zur  
179 Rede gestellt und dann gesagt, ja.. hier.. wir müssen Euch raus schmeißen, ne,  
180 oder, Ihr macht 'ne Selbstanzeige, ne, und dann könnte es sein, dass wir davon  
181 absehen, dass wir Euch raus schmeißen. Wir wollten nich raus geschmissen  
182 werden, weil uns uns ging es sehr gut da, ne, ja, und ehm.. dann haben wir 'ne  
183 Selbstanzeige gemacht bei der Polizei und ehm... (schluckt) ja ehm die.. Polizei  
184 hat dann gesagt, ja... kein Problem, das erste Mal und so, ne... dann... werden wir  
185 keine Anzeige (...) werden wir es nich dem Staatsanwalt weiter reichen. Da hatten  
186 wir noch mal Glück und dann haben wir uns riesig gefreut, ja in der Wohngruppe  
187 wir können in der Wohngruppe bleiben, aber dann.. kam dann einer von meinen  
188 Lieblingsbetreuern, ne, und sagte dann: Hey Serda, ne, das is' nix für Dich hier,  
189 ne, sagt' er, wenn Du hier weiter bleibs, ne, dann falls Du noch tiefer, ne, wir  
190 werden jetzt all' die.. Risikoleute hier raus schmeißen, ne,

191 I: Mhm

192 S: .. und ehm.. häh, da war ich dann richtig am Boden zerstört, irgendwie, ne und  
193 ehm.. und dann kam die Frau vom Jugendamt dann, die war. natürlich erst mal  
194 sehr enttäuscht und also ehm von mir, aber auch von der Wohngruppe, von der  
195 Einrichtung da, ne, ähh, und sie konnte das nicht glauben, dass ich da angefangen  
196 hab zu rauchen, ne, zu trinken, Drogen zu nehmen, die Kriminalität und so, ja,  
197 und dann wusste sie wieder nich wohin jetzt mit mir, ne, jetzt geht das überall so,  
198 ne, jetzt könnt' ich überall könnte ich welche finden, ne, ja (schluckt) und dann  
199 hat sie dann und da fing das an, dass ich abgehauen bin, ne, ich bin dann  
200 abgehauen.. und.. ehm.. hab dann drei Monate lang auf der Strasse gelebt,



201 sozusagen, ne, bin.. da war ein auf'm Schrottplatz 'n paar Autos, da ham' we  
202 geschlafen, ne, und da mit unserer Kriminalität da weiter gemacht, ne, und  
203 Drogen genommen und so, ja und (räuspert sich).. und da kam irgendwann mal  
204 das Angebot von Frau H. ja wir hätten was für Dich, aber Du musst den ersten  
205 Schritt tun, ne? ähhh...(Pause) Wann war das? (mehr zu sich selbst). Naja, es  
206 bestand noch mal die Möglichkeit, dass ich vielleicht doch in die Wohngruppe  
207 zurück komme, ne,  
208 I: Mhm  
209 S: .. und dann bin ich dann nach X. gefahren und dann hat dann aber die  
210 Wohngruppe gesagt: Nein, wir möchten den nich, weil es is zu gefährlich, weil  
211 die Clique, die is ganz nah hier, ne,  
212 I: Ah Ja  
213 S: .. und es könnte sein, dass er, wenn irgend' n Problem is, dass er wieder da hin  
214 geht, ne?  
215 I: Mhm  
216 S: (seufzt sehr tief) Ja.. und dann ehm musst' ich dann .. aber ich bin immer  
217 wieder abgehauen, und dann hat Frau H. irgendwann gesagt, ja, Serda, wenn du  
218 immer abhaust, ich kann Dir nich helfen, ne, zur Bewährung gehst Du jetzt erst  
219 noch mal ehhe einen Monat zu Deinen Eltern, ne, und guckst ma wie's da is, ne?  
220 Ich so: Nee, mach ich nich. Ja dann, Serda, dann kann ich Dir nich helfen, weil  
221 ich nich weiß nich, wo ich Dich unterbringen soll, ne, die Schutzstelle, die wurd  
222 geschlossen da in Y., da hab ich gesagt, ja, ok, ne, und ehm.. (schluckt). dann war  
223 ich dann wieder bei meinen Eltern, Katastrophe, paar Wochen nur, ne, und ehm ...  
224 ja und ehhe ich weiß nich, dies mal hat sie mich auch ja ok mich auch ja ok ich hab  
225 sie mehr geschlagen dann, ne, ... und ehm... ja... dann musst ich ich musste da  
226 sofort weg und dann bin ich wieder abgehauen, sofort nach M. zu der Clique, ne,  
227 und ehmm mein Lieblingsbetreuer von der Wohngruppe, der hat mich immer  
228 versucht in der Stadt hat er mich mal aufgesucht und so: Ey, Serda, letzte Chance,  
229 ne, glaub mir, wenn Du hier inne Gosse leben wills, ne, das is kein schönes  
230 Leben, ne, da hab ich gesagt: Nee, komm, ne, verschwinde, ne, weil ich hatte da  
231 so in Anführungsstrichen Freunde, die haben gesagt, hey, Serda komm, wir  
232 passen auf dich auf, und so, ne, hadada, ja (räuspert sich), ja, und dann ehm..  
233 irgendwann hat's dann aber auf einmal Klick ge Klick gemacht, also es war

234 eigentlich die schönste Zeit, ich hatte 'ne Freundin, ne, Bekannte so, ganz viele  
 235 Freunde so. um mich, aber irgendwie musst ich hab ich gesagt, nee, ich geh jetzt  
 236 zur Wohngruppe, ne, bin da hin und da hatte dann gerade der Betreuer da Dienst..  
 237 und ehh.. ich hab ihm dann eh ja, was soll ich machen, ne, ich so, er so, ja: Willst  
 238 Du ohne Schulabschluss ohne Ausbildung so weiter leben? Ich so: Eigentlich  
 239 nicht. Dann sagte er: Ok, Du darfst hier eine Nacht ausnahmsweise mal schlafen  
 240 hier in der Wohngruppe und dann nächsten Morgen rufen wir dann Jugendamt an.  
 241 Da hab ich gut, da haben wir die ganze Nacht geredet, ich hab da gar nich  
 242 geschlafen, ganze Nacht bis zum Morgen hab' n wir nur, hat der nur mit mir  
 243 geredet, ne. Und dann am nächsten Morgen da hab ich dann die Frau H. dann  
 244 angerufen... Naja, und sie hat sich natürlich erst mal gefreut, ne, und gesagt, ja,  
 245 Serda, brech es nicht ab, das is Deine letzte Chance, ne. Hat sie gesagt, ja, da wär  
 246 erst mal 'n Projekt, das nach Schweden hin soll, ne, da wär eine Familie  
 247 außerhalb von Göteborg. Ja, gut, ne, das wär dann so ja 'ne Familie, lebt auf'm  
 248 Bauernhof, ne..

249 I: Mhm

250 S: und der nächste pfff Bekannte ist da gleich zehn Kilometer entfernt, so ne, ahh  
 251 jaa, Scheiße, ne, kalt.. und .. wahrscheinlich kaum Jugendliche da, ne (grinst),  
 252 aber ich hab gesagt, ok, ne, wenn das die Bedingung is. Und dann bin ich nach Y.  
 253 gefahren.. und dann.. von Y. aus bin ich nach mit der Frau H. hier nach Z. zum  
 254 (nennt den Namen des durchführenden Vereins) , ne..

255 I: Mhm

256 S: (holt tief Luft) und da haben die mir das erst mal mit dem Schweden Projekt da  
 257 erzählt, ne, jaa, toll, ne, und dann hat die Maike, also die frühere die Frau die ma  
 258 früher da gearbeitet hat, die hat dann gesagt: Wir ham aber auch 'n Projekt ...  
 259 ähhh... oder 'ne Frau ähh... die ehh Jugendliche in Afrika betreut. Ich so: Afrika?  
 260 Ne? Zeig' ma her, wo denn da. Sagt sie so: Togo. Ich so: Hab ich nie gehört, ne,  
 261 zeig ma her, is das weit von hier, ne, hab ich da auf der Karte geguckt: Aha,  
 262 Tropen halt, ne, da hab ich dann gedacht, ja, Elefanten, Löwen, ne, wahrscheinlich  
 263 alle so auf der Strasse dann, ne. Da war ich dann richtig begeistert also.. die Frau  
 264 vom Jugendamt, mein Vater war auch dabei und meine Tante die war dabei, die  
 265 war, die hatten alle Angst: Nee, komm, Serda, komm, das ist zu weit weg, ne,  
 266 können wir uns nich mehr sehen und so, ne (grinst) und wissen dann nich, was mit  
 267 Dir passiert (lacht) und so. Ich so: Nee, ich will dahin, ne. Und dann ham sie sich

268 alleine erst mal. besprochen da abgesprochen da und irgendwann kam dann die  
269 Betreuerin, hab ich sie dann kennen gelernt und pfff... ja... ich fand sie eigentlich  
270 so ganz nett, ne, und... dann fiel die Entscheidung dann, da haben sie gesagt: Ok,  
271 die Frau vom Jugendamt hat gesagt: Wir würden das finanzieren, wenn Du auch  
272 mit machst, ne, das ist das erste Mal, das das Jugendamt so was macht, aber...  
273 ehm.. ich habe Vertrauen in Dir, dass Du das schaffst, so, ne, ne. Naja und dann  
274 irgendwann war es so weit, dann bin ich mit der Frau, also mit der Betreuerin,  
275 Claudia, bin ich dann nach Bremen, um (schnalzt) ehmm Impfungen muss ja zwei  
276 oder drei Wochen muss man ja erst so Impfungen und so machen

277 I: Ja

278 S: Ne?

279 I: Ja

280 S: .. und papiermäßig, also, Visum und was weiß ich alles , und das war.. aber  
281 auch indirekt so irgendwie noch mal 'ne Probe, ne? Wenn ich jetzt irgendwie 'n  
282 Problem habe, ne, ob ich wieder nach M., weil M. einfach in Zug einsteigen weg  
283 war ich, ne,

284 I: Mhm

285 S: pfff.. es war halt nich so, es war einmal die Situation, ich war mit Claudia  
286 einkaufen gegangen und dann war' n wir so im Karstadt so in so' nem Restaurant  
287 und da hat sie gesagt, ja, sie will ma kurz nach Büchern gucken gehen. Ja, ok, ich  
288 warte hier, ne, und da hab ich aber gegenüber gesehen: Hey, da sind ja die  
289 Playstation da , ne, da geh ich jetzt ma hin und spiel da 'n bisschen, ne, und ich  
290 will dahin und da hab ich ganz die Zeit vergessen irgendwie, ne, und dann warte  
291 ich da auf Claudia, Claudia kommt nich, so, pfff, geh ich nach Hause, kommt sie  
292 bestimmt dann nach Hause dann, ne, schön gemütlich langsam nach Hause  
293 gegangen, da, ne, also in die Wohnung, die wir da in Bremen gemietet haben.  
294 Naja, und dann (räuspert sich).. irgendwann ein zwei Stunden später kam dann 'n  
295 Taxi vor die Tür und Claudia ganz aufgebraust und.. ahm.. war total.... glücklich,  
296 als sie mich dann sah, weil sie hat gedacht, ich bin nach M. abgehauen, ne, das  
297 erste, was sie gemacht hat ist sofort 'n Hauptbahnhof, hat da meinen Namen  
298 durchsagen lassen, ne (lacht),

299 I: Mhm

300 S: .. is alle Gleise ehh ab. ehh. abgucken gegangen und ehmm.. Züge, die nach M.

301 fahren, ne, die Schaffner gefragt: Ey, is da 'n Junge, ne, und da war sie dann total.  
302 traurig dann.. hat dann gedacht: Ja, der Junge hat's wieder nich geschafft, ne?  
303 Aber ich war eigentlich zu Hause, hab da.. Fernseh geguckt, ne? Ja und ich hatte  
304 'n Foto von meiner. richtigen Mutter immer bei mir, ne, und sie hat sich dann  
305 gedacht: Ahh, der wird bestimmt nich ohne das Bild. von seine Mutter weg  
306 gehen... und dann kam sie dann und ich lag da so vorm Fersehen und so: Hallo,  
307 Claudia, wo warst Du (lacht)? Dann sie so: Ohhhh, Serda, ehhh (schluckt) (Pause)  
308 Ja, und dann (räuspert sich) da hab' ich gesagt, was' n was' n los, ne? Ich hab ich  
309 hab kurz Computer gespielt, ne, und dann warst Du nich da mehr.. Sie so: Ja, ja,  
310 das wusste sie ja nich, ne? Naja (seufzt), dann kam dann irgendwann Tag der  
311 Abreise, ne, da sind wir nach Düsseldorf gefahren .. und ehm.. (schluckt) paar  
312 Tage in Düsseldorf geblieben, mir noch mal für eine Nacht fünf sechs Filme  
313 ausgeliehen, so Actionfilme, ich steh da voll drauf, ne, und der Kollege hat' n  
314 Videofilm, ich hab nich geschlafen, ich hab nur Videofilm geguckt, weil ich hab  
315 gesagt in Afrika gibt's bestimmt kein Fernsehen mehr (lacht). Naja, und dann .. ab  
316 Flughafen und dann acht Stunden Flug, also, das war schon heftig. Und dann steig  
317 ich aus, ne, so als würd man inne Sauna gehen, ne, man fängt sofort an zu  
318 schwitzen, ne, und eh.. dann die Passkontrolle durch . und dann nur schwarze  
319 Menschen, nur schwarze Menschen (wispert ), ich hatte noch nie was mit  
320 Afrikaner zu tun so irgendwie, ne, und dass sie auch so schwarz sind die  
321 Menschen, ne, da hatt ich da ich hatt dann richtig Angst da, ne, irgendwie und so,  
322 ne, neee, hier bleib ich nich, ne (lacht laut), lass uns zurückfliegen  
323 I: (lacht)  
324 S: (zieht hoch, räuspert sich) Naja, und dann, wir sind in Akkra, in Ghana  
325 gelandet, erst mal,  
326 I: Mhm  
327 S: ne? Weil sie hatte ihre vorin vorigen Projekte hatte sie in Ghana gehabt.. ne,  
328 und sind wir da' n paar Tage geblieben... und ehhhh.. dann ging's ab nach Togo,  
329 dann so.. ehm.. das war 'ne kleine Stadt.. nur so.. bisschen .. nördlich vonne  
330 Hauptstadt Lome, so hundert Kilometer, war auf so' m Plateau, also war  
331 eigentlich recht gemütlich, so, ne, mhm (räuspert sich) und sie hatte da auch so' n  
332 Haus gemietet, mit vier fünf Zimmern oder so, war recht schön, hinten 'n  
333 Riesengarten, Mangobäume, Ananasstauden, Bananenbäume und so was, das war  
334 schon Klasse, ne, (schwärmerisch)

335 I: Ich kann mir das vorstellen, ja.

336 S: Ja.

337 I: Mhm

338 S: Und da hab ich gesagt, ja ehm (lacht) wo hüpfen denn hier die Affen rum, und  
339 so, ne?

340 I: Mhm

341 S: Und dann ja, hier gibt's leider keine Affen, ja, muss man nachts Angst haben  
342 vor Löwen und so, ne? Nee, keine Elefanten, da war ich dann richtig enttäuscht  
343 dann, ne, irgendwie, ne, das ist doch kein richtiges Afrika dann, ne? Naja (holt tief  
344 Luft) und ehm (schluckt).. dann kam irgendwann die Situation .. eh...  
345 dass ich beim Haushalt helfen muss, ne? Ich hab das noch nie gemacht, ne, ich  
346 komm aus 'ne. eh. türkischen Familie raus, ne, da is immer Frau und Mädchen,  
347 die machen das , Putzen, Essen, alles, ne? Für mich war das total unver  
348 verständlich irgendwie, dass ich da jetzt hier kehren soll, ne? Und da hat sie mir  
349 Besen in die Hand gedrückt und sagt: Hier, kehr ma hier, ne. Ich so: Nee, das  
350 mach ich nich, ne, das is erniedrigend und so, ne. Da war dann auch noch 'n  
351 anderer afrikanischer Junge dabei, der das eigentlich auch so sah wie ich, ne?  
352 Und dann wollt' ich mich natürlich nich erniedrigen lassen und eh mich  
353 blamieren da und so: Nee, ich mach hier nich sauber, ne? Und sie so: Ja, dann  
354 gibt's kein Taschengeld mehr. Und ich so: Waass? Ne, das is das is ja nich normal  
355 hab ich gesagt, ne (lacht)? .. Naja, und dann eh hab ich dann. wieder überlegt und  
356 dann doch angefangen zu kehren, aber mit richtig Wut in mir, ne, und dann  
357 irgendwann, ne, sollte ich spülen, ne, ich so: Was? Ne, spülen, ne (lacht), das  
358 wird zu viel, ne (lacht laut und herzlich), und eh

359 I: Jaa (ehrfürchtig)

360 S: Ja, weil das war alles neu für mich

361 I: Mhm

362 S: (schluckt) Ja, und ehm.. ich hab mich natürlich erst mal geweigert, aber dann  
363 gab's natürlich Sanktionen, ne, eh... Taschengeld, kein Taschengeld und so,  
364 ne?... Naja, und ehm.. aber bei mir war das immer so, ich hab das nich nach außen  
365 gezeigt, dass ich so wütend war, ich hab erst mal immer mal geschluckt, ne, das  
366 war so meine Art, alles schlucken schlucken und irgendwann wegen 'ner kleinen  
367 Sache bin ich dann ausgerastet, das war dann so nach .zwei. drei Monaten, da sind

368 wir in die Hauptstadt, und da sollten.. da hat's dann geregnet, und dann sollt' ich  
369 'n Taxi holen und da hab ich gesagt: Nee, mach Du das, ne, ich hol hier kein Taxi,  
370 ne, sonst werd ich noch nass... naja, und dann hat sie gesagt, na, dann gehen wir  
371 eben nich ins Kino, ne, und ehh, dann gehen wir auch keine Pizza essen und so.  
372 Ich so: Warum nich, ne, ich so: Ich geh da jetzt nich raus in'n Regen, ich war da  
373 total stur dann, ne, und dann... hab ich dann auf'n Boden 'n Stein gesehen, da hab  
374 ich Stein aufgehoben und dann bin ich in mein Zimmer und hab ganze Zimmer  
375 demoliert, ne, Bett, Schrank, alles demoliert, ne?

376 I: Mhm

377 S: Und.. ehm.. dann hab ich dann gesagt: Ich will weg hier, ne, ich will sofort  
378 weg, ne, sonst mach ich alles kaputt hier

379 I: Mhm

380 S: Und dann hat.. nnnn... Claudia dann mit mir gesprochen, dann, ne, und gesagt:  
381 Ja, ehm, wie willst' n Du jetzt weg, ne? Willst Du durch die Wüste laufen, ne? Ich  
382 mein, wenn Du's richtig willst, ne, dann kann ich Dir 'n Ticket besorgen, ne, und  
383 Du kannst fliegen, dann .. kannst Du sehen, wie Du. klar kommst, ne, in  
384 Deutschland wieder, sie hat gesagt, macht se gerne, ne, und dann hab ich gedacht,  
385 ja, warum gibt sie denn eigentlich so schnell nach? Ey (lacht).. da hab ich dann..  
386 aber da hat sie mir dann erzählt, ja, dass es ihr sehr dran liegen würde, dass sie mir  
387 helfen möchte und so, ne, also so als ich als ich Zimmer demoliert hab, hab ich  
388 gedacht, sie würd mich jetzt anschreien, oder mich schlagen oder so, ne, nichts,  
389 ne, sie hat ganz ruhig mit mir geredet, ne, und hat gesagt, ja, sie möchte mir  
390 helfen, ne, und dann ... fing ich dann an 'n bisschen nachzudenken, ne, was will  
391 die Frau eigentlich von mir, ne, will sie mir wirklich was schlechtes antun oder  
392 nich, ne?

393 I: Mhm

394 S: Und ich hatte aber nich das Gefühl, dass sie mir was schlechtes antun will. Ja,  
395 und dann. hab ich gesagt: Ja, ok. Ich bleib dann hier. Und dann hat die aber ok,  
396 wenn. das Zimmer musst Du aber trotzdem (...) (lacht laut) Jaaa, ok, ne? (räuspert  
397 sich) Und dann.. und ehmm. ich war auch' n Mensch, ich konnt nich. über meine  
398 Gefühle reden, ne,

399 I: Mhm

400 S: oder überhaupt über irgendetwas reden, ne, mocht' ich nich so, ne, einfach .

401 hinnehmen und das war's, ne. Ja, und . so um der ganzen Zeit in den zwei Jahren,  
 402 ne, hab ich dann, wurd ich immer offener, ne, und nur wenn mir was nich gleich  
 403 gefiel, dann aber zum Schluss nur, ne, wurd ich dann immer offener und ehm..  
 404 (schluckt) auch von ' n Gefühlen her, irgendwie.. Ja, und dann ehm.. ja, ich sollte  
 405 erst eigentlich nur für ein Jahr dahin, ne?

406 I: Mhm

407 S: Für ein Jahr und.. soll erst mal soll erst mal Praktikum machen, ne. Als erstes  
 408 hab ich ehh. Praktika als. Schreiner ja Schreiner .. das war so Schränke bauen und  
 409 so, ne?

410 I: Mhm

411 S: Aber eben halt afrikanisch halt, nich so mit modernen Maschinen so oder so,  
 412 ne, so das man da immer nur an so' nem Brett sägen will, Fuß drauf und dann mit  
 413 der Säge dann hier so quer durch dann und so, ne?

414 I: Mhm

415 S: Da hab ich mir dann 'n eigene Regal gebaut, 'n Bett hab ich mir da gebaut, mit  
 416 Hilfe von. Kollegen da. Ja, und der Kollege da, das war 'n Freund von der Claudia

417 I: *Mhm*

418 S: und ich hab ihm dann einfach so mal erzählt, ja, wie ich ma früher war, und  
 419 dass ich früher ma Haschisch geraucht habe. Und dann sagt er: Ja, hier gibt' s  
 420 auch Haschisch, ne, ich so: Ja, echt? Ja, aber auch Gras und so. Ich so: Scheiße,  
 421 eigentlich darf ich das nich mehr und so, ne. Er dann so: Komm, Claudia wird nix  
 422 wissen davon so, ne. Naja, und dann bin ich dann mit dem hin und so zum  
 423 Rastermann irgendwie und der dreht mir dann so' ne kleine Tüte und sagt dann:  
 424 Ja, hier pass auf, das ist sehr stark, ne. Und ich so: Jaaa, in Deutschland hab ich  
 425 ganz viel davon geraucht, ne. Und dann auf einmal rauch ich das Zeug und ehh..  
 426 mir wurd's dann auf einmal ganz schwindelig und dann steh ich auf und dann pfff  
 427 war ich ohnmächtig, ne. War ich dann ohnmächtig... und ich weiß nich wie lange  
 428 ich war, bestimmt zehn Minuten. Mhmm, der Kollege, mit dem ich.. als Schreiner  
 429 gearbeitet hab, ne, der saß auch ich hatte meine Augen aufgemacht und der saß  
 430 vor mir weinend, ne, ich hab den noch nie weinen sehen, ne da, ne,

431 I: Mhm

432 S: und da er hat gesagt, er hat gedacht ich wär tot, ne, weil Claudia hat ihm mich  
 433 verantwortet an ihn, ne

434 I: Ja, klar

435 S: Das tat ihm dann so Leid und er hat riesige Angst und ich hatte immer noch  
436 Herzrasen, ey, irgendwie, ey, ich war total in Panik, irgendwie ey, naja, aber  
437 trotzdem konnte ich das so verstecken, dass Claudia das nicht gemerkt hatte dann,  
438 ne, und (schluckt) ehmm.. ja ich hatte in der Zeit da immer noch viel geraucht, ne,  
439 also Zigaretten, normale Zigaretten, ne, und (räuspert sich) und ich wurde immer  
440 dünner, ne, also kann man sich jetzt nicht vorstellen, aber ich hatte irgendwann  
441 unter sechzig Kilo gewogen, irgendwann man konnte hier die Knochen alles  
442 sehen, ne?

443 I: Mhm

444 S: Das war alles irgendwie durch, naja durch. ich war ich wollte nicht alles essen,  
445 irgendwie, ne, kaum Gemüse, kaum Fleisch, gar nichts, ne, ma'n Brot mit  
446 Marmelade, das war's für'n ganzen Tag, ne. Und dann wurde ich so richtig dünn.  
447 mir hat die kleinste Hose da nicht gepasst, ne. Und... ja und dann irgendwann, ne,  
448 fing dann die Wende so an, so wie gesagt, ich wurde dann offener und .. ehmm.. da  
449 hab ich zu Claudia dann auch erzählt, ja, dass ich irgendwas gemacht habe, was  
450 sie.. also im Geheimen, das sie nicht wusste, ne, dass ich Haschisch geraucht habe  
451 und so, da war sie natürlich erst traurig aber dann hat sie dann gesagt: Ja, .. fand  
452 ich.. das fand ich gut, dass Du von Dir aus das ehmm. beichtest und so, ne, und  
453 dann hat sie dann gesagt: Hier, wenn Du ein Jahr lang nicht rauchst, ne, dann  
454 schenk ich Dir irgendwas, ne. Und ich so. Ja, ich möchte 'ne super Stereoanlage  
455 von Sony, ja, kein Problem, ne, aber nur ein Jahr lang nicht rauchen, ne. Ok, zwei  
456 drei Wochen nicht geraucht, dann aber doch heimlich dann geraucht, ne, dann  
457 irgendwann hat sie dann (Kassettenwechsel)  
458 Ja, und dann hat sie gesagt, ja, Serda, was soll das, Du willst wahrscheinlich  
459 keine Stereoanlage, ich so, ja, doch, und dann noch mal versucht und dann hab'  
460 ich's irgendwann durchgehalten.. Ich nahm dann. ich hatte dann nach fünf sechs  
461 Monaten normales Gewicht, dann, ne und und.. dann hat sie gesagt, ja, komm,  
462 bevor das ein Jahr rum ist, kauf ich Dir jetzt schon die Stereoanlage und so, ne,  
463 ja, jetzt nicht so wie hier in Deutschland so' ne riesige Anlage, sondern so' n Teil  
464 mit zwei Kassettendecks irgendwie, ne, war schon Ding für mich, ich hatte noch  
465 nie 'n Kassettenrekorder alleine. (schluckt) Ja und dann kamen wir zur Rede  
466 irgendwie, ja, ich hab ja noch gar keinen Schulabschluss, ne, und sie so (schluckt),  
467 ja, hier in Afrika gibt's auch Möglichkeiten, ne, erst haben wir gedacht ja so



468 Privatschule, wo man in Deutsch unterrichtet, ne, weil mein Französisch war nich  
469 so gut, ne, obwohl ich mich da mit den Leuten da so einigermaßen verstanden  
470 hab, aber so perfekt Französisch konnt ich halt konnt ich halt eben nicht. (seufzt)  
471 Ja, und dann mhm, dann haben wir das Jugendamt gefragt, ja, wie's is, ob sie uns  
472 noch mal ein Jahr gewähren, ne, und ich hier zur Schule geh' n kann

473 I: Mhm

474 S: zumindest die neunte Klasse, nee, die achte Klasse machen kann, ne, seit der  
475 siebten war ich hatt' ich keine Schule mehr besucht.

476 I: Jaa

477 S: Und dann kam erst mal die Maike vom Verein, hat sich das erst mal angeguckt,  
478 hat sich mich angeguckt in erster Linie erst mal, ne, ja, der Junge der .. hat sich  
479 schon verändert, ne, der redet.. mehr.. sagt.. ehm.. also sie hatte das Gefühl, dass  
480 es mir da schon viel besser ging, ne,

481 I: Mhm

482 S: (schluckt) und ähm.. ja, dann hat sie sich dafür eingesetzt, dass das Jugendamt  
483 noch mal alle ein Jahr finanziert, also, wie ich dann irgendwann rausgefunden  
484 hab, sind das horrenden Summen pro Monat gewesen, ne (lacht), nur um mich da  
485 zu betreuen, ne (lacht). Naja, und das Jugendamt hat gesagt, ja, das machen wir,  
486 wenn Du noch mal ein Jahr, und dann ... hat sogar der Bürgermeister von Y. hat  
487 dann gesagt musste sein Ja geben dafür, ne,

488 I: Ja

489 S: dass das Projekt finanziert wird, ne, und da war ich dann stolz drauf, ne?

490 I: Ja, mhm

491 S: Und dann, ja komm, jetzt Schule, ne, und dann hab ich gesagt, ja, komm, ja  
492 Serda, ne, ehh, mach doch die Schule auf Französisch, ne, Du bist nicht dumm,  
493 ne, ich so, näää, ich kann keine Mathematikgeschichte auf Französisch, ne,

494 I: Mhm

495 S: (zieht Nase hoch, schluckt) Ja, und dann haben wir so' ne Privatschule besucht,  
496 aber, die war dann nich so toll und dann war da eine Schule, da haben die gesagt,  
497 ja, Du kannst Dein Realschluss Realschulabschluss sofort machen, ne, ich so, ja,  
498 aber ich hab die achte Klasse noch nich gemacht, ne, haben die dann gesagt, ja,  
499 ok, ne, wir nehmen Dich hier trotzdem in die neunte auf, aber ehhh, nur zur Probe,  
500 für die ersten drei Monate, ne,

501 I: Mhm

502 S: wenn Du gut bist, ne, oder wenn Du einigermaßen Leistung zeigst, ne, dann  
503 kannst Du die achte Klasse überspringen, ne, wenn nicht, dann musst Du die achte  
504 Klasse machen,

505 I: Mhm mhm

506 S: und ich so, ja Mist. Ja, und dann . drei Monate hatt' ich Zeit, da hatt' ich dann..  
507 da hatten wir zwei Lehrer engagiert, ne, einen Geschichtslehrer und einen  
508 Mathematik- und Französischlehrer.

509 I: Mhm

510 S: (seufzt) Ja und ehm.. (schluckt) die haben mir so in drei Monaten das den Stoff  
511 der achten Klasse (...) versucht dann beizubringen, dann, ne, und mein  
512 Französisch wurd' dann immer besser immer besser und die Lehrer haben gesagt,  
513 ja, also der könnte' n der Abschlussklasse da mitmachen, da ne. Naja und erst hab  
514 ich mich dann gefreut, aber dann hatt' ich Muffensausen,

515 I: Mhm

516 S: weil ich hab' gesagt, da in der ganzen Klasse, ist da noch 'n Weißer, irgendwie  
517 oder 'n anderer Europäer irgendwie, da haben die gesagt: Nä, ne, du bist der  
518 einzige unter fünfundzwanzig Schülern, ne, und ich musste noch 'ne Uniform  
519 tragen, ne, das war ganz schlimm für mich ich so: Nääh, ich trag keine Uniform  
520 und dann fing ich an zu bocken, ich geh da nich hin, ne, die glotzen mich alle an,  
521 das war 'ne Schule mit tausend Schülern und ich als einziger Europäer da, ne, war  
522 schon... (lacht) aufregend.

523 I: Ja

524 S: Ja, und ich kam dann natürlich da in die Klasse und dann kam der  
525 Französischlehrer, auf einmal fing der an zu sprechen, also 'n anderer  
526 Französischlehrer, ne, hab den gar nicht verstanden, ne, gar nicht, so ganz schnell  
527 hat der gesprochen, ne, aber dann haben die in der Klasse ja auch gesagt, wir  
528 verstehen Sie gar nicht, ne, Sie reden so ganz hochgestochenes Französisch, ne  
529 (lacht), reden Sie mal 'n bisschen langsamer, ich so, äch, ja, dann hatt' ich mich  
530 dann wieder erholt dann, ne, ich hatte .. also ach, nee, ich schaff' s doch nicht. Die  
531 erste Zeit da ging's, also da war ich nicht so supergut, ne, also da war ich ungefähr  
532 so wie die anderen, aber irgendetwas, eine Aufgabe falsch, haben mich alle  
533 angeguckt, hey, guck mal, der weiße Mann hier, ne, der weiß nicht wie das geht  
534 (lacht), weil manche da unten, die haben auch so' ne... mhm eigentlich sind die  
535 verunsichert, die Weißen, die wissen alles, ne,

536 I: Mhm

537 S: .. und ähh, als die dann gesehen haben, ja, is nich so, ja da waren sie so' n  
538 bisschen überrascht dann so, ne. Naja, und dann, Geschichtsunterricht war  
539 natürlich Thema: Zweiter Weltkrieg, ne, in Afrika, was die Deutschen mit den  
540 Sklavenhändlern gemacht haben, und dann kam der Lehrer zu mir: Nich wahr,  
541 weißer Mann, ne, was Ihr uns da angetan habt, ne,

542 I: Mhm

543 S: booahh, und dann. gab's Ärger, ne, so: Du bist Schuld, ne, wegen Dir mussten  
544 unsere Vorahren das und das machen, ich so: Ey, ich bin nich ma richtiger  
545 Deutscher, ich bin Türke, ne, die wussten nich, was Türken sind, ne, ja, was is' n  
546 das: Türke, ne, Du kommst doch aus Deutschland, ne, bist Deutscher, ne. Ja und  
547 dann hab' ich dann beim Rektor gesagt, hier der Geschichtslehrer, ne, erstens  
548 nennt der mich immer Schneemann in der Klasse (lacht laut, I. lacht auch laut),  
549 obwohl ich nich so weiß bin, ne, aber im Gegensatz zu denen war ich weiß, ne,  
550 der konnt' meinen Namen nich aussprechen, ne, Serda, ne, hat er mich immer bon  
551 homme, ne, Schneemann genannt, ne, (lacht laut) ja, eh, und das fand ich  
552 natürlich auch nich so gut, ne, ja und irgendwann hat er sich dann eingerenkt und..  
553 ehm.. (schluckt) dann hatten wir.. noch mal' n (kann nicht weitersprechen, weil er  
554 so lacht) noch mal' n Mathelehrer dann eingestellt und .. ich hatte dann noch mal  
555 privat nach der Schule dann Privatunterricht zu Hause, ne, sowohl in Französisch  
556 als auch in Mathe, ne, viele konnten sich das nicht leisten aus meiner Klasse, aber,  
557 wir konnte es das so leisten, ne, (holt tief Luft), ja, und dadurch wurd' ich immer  
558 besser in der Schule, ne, und dann so letzte Drittel da war ich dann einer der  
559 besten, nich der beste erst, einer von fünf besten, ne, in der Schule das.. und dann  
560 haben die Schüler gesagt, ja, die Lehrer, Ihr bestecht die Lehrer, damit Ihr eben  
561 gute Noten kriegt, und dann kam, dann haben die gesagt, ja, ok, wenn Ihr das  
562 denkt.. (schluckt). dann haben se in irgendeiner (frühfremden?) Schule, wie heißt  
563 das so' n.. Muster ähm Abschlussprüfung, ne,

564 I: Mhm mhm

565 S: ne, ähm gemacht, ne, veranstaltet, ne,

566 I: Mhm

567 S: und jeder wurd in eine andere Schule geschickt, ne, ganz andere Lehrer, die  
568 mich nicht kannten, die nicht kannten, ne,

569 I: Ja, ja

570 S: aber der Stoff is das gleiche, ne,  
571 I: Ja  
572 S: und selbst haben sie gesagt, so, jetzt Du weißer Mann, jetzt wirst Du  
573 untergehen, ne. Aber Mathe hatt' ich echt gemocht, also es lag mir sehr und auch..  
574 ähm Geografie und so hat mir echt alles gelegen, nur Diktat nich so, ne, weil das  
575 Französische irgendwie ehm  
576 I: Ja  
577 S: 'n Wort, was ganz unten is, bezieht sich auf das weibliche Wort von da oben,  
578 dann muss das mit Doppel-E geschrieben werden, ne,  
579 I: Mhm mhm  
580 S: .aber, das konnte kaum einer perfekt. Ja und dann hatten wir dann die  
581 Ergebnisse und ich war dann der. beste aus unserer Klasse, ne, und da war ich  
582 dann natürlich stolz so jaaaa, ne, hast wohl doch gelernt, ne.. (schluckt).. Ja, und  
583 (räuspert sich) dann.. dann ging's dann richtig bergauf dann so in der Klasse da,  
584 also ich hatte dann auch richtige Freunde da, ne, und ehm (Pause). Irgendwann,  
585 ja, da kam dann die Abschlussprüfung dann, und.. da wurden wir wieder in ganz  
586 wildfremde Schulen dann geschickt und so, ne, und.. von fünfundzwanzig  
587 Schülern haben nur acht bestanden, ne, und ich war der beste von meiner Klasse  
588 wieder, ne, aber 'n bisschen deutlich weniger als von diesem Ding, ne,  
589 I: Mhm  
590 S: als von dieser ersten Prüfung, aber trotzdem, ich war immer noch der beste,  
591 weil ich Mathe hatt' ich äh. achtundachtzig von hundert Punkten und das is viel,  
592 I: Mhm mhm  
593 S: ne, ja, und dann (schluckt)... wie soll ich sagen, da, ich hatte da 'ne Freundin..  
594 damals.. die Allissi, das war auch 'ne. Einheimische da, die hab' ich so .. durch 'n  
595 anderes Mädchen kennen gelernt (lacht), die hatten erst mal Streit dann wegen mir  
596 und so, aber dann äh.. ich weiß ich nich, ich hab mich dann in sie verliebt und so,  
597 ne, und dann ehm.. waren wir echt bis zum Schluss, ich glaub fast ein Jahr war ich  
598 dann mit der dann zusammen, ne, das war eigentlich ganz neu für mich, sonst  
599 immer nach zwei drei Wochen 'ne neue Freundin, neue Freundin,  
600 I: Mhm, mhm  
601 S: ne, hatt' ich echt mit ihr 'ne lange Beziehung gehabt und ehm... sind dann... ist  
602 dann ... ja... ist jetzt alles wieder durcheinander. Dazwischen, ne, nachdem ich in  
603 der Schule angefangen habe,

604 I: Mhm mhm  
605 S: ne, dann ähm...das letzte Jahr durfte ich in eine andere Wohnung ziehen.  
606 alleine, ne, also gegenüber, ne, von ihr, ne, nicht weit  
607 I: Ahh, ja  
608 S: meine Selbständigkeit jetzt, ne,  
609 I: Ja  
610 S: sie hat gesagt, wir machen das Schritt für Schritt  
611 I: Jaja  
612 S: ne, erst mal, dass Du Deine Wut nicht aufstockst, ne, und dann.. über alle  
613 Probleme sprechen und dann Zuverlässigkeit, kommst Du mit dem Geld klar  
614 I: Mhm  
615 S: und das war natürlich auch alles wichtig, ne,  
616 I: Mhm  
617 S: ja, und ehm.. dann irgendwann hat sie gesagt, ja, komm, jetzt ziehst Du um, ne,  
618 gegenüber von mir, ich seh Dich nich, Du bist hinter 'ner Mauer, ne,  
619 I: Mhm  
620 S: aber trotzdem, falls was ist, kannst Du immer zu mir rüber kommen,  
621 I: Ja  
622 S: ne, Du kriegst erst mal jede Woche und dann jeden Monat Geld, ne, und wirst  
623 damit.. dann wirtschaften  
624 I: Mhm  
625 S: dann, ne.  
626 I: Mhm mhm  
627 S: (holt Luft) Ja, und ehm... zum Beispiel es gab da keine Waschmaschine. Ich  
628 musste meine Wäsche selber waschen, ne, mein Haushalt hab' ich selber geführt,  
629 dann, also, irgendwann fand' ich das nicht mehr blöd, ne,  
630 I: Mhm  
631 S: hab dann irgendwie, ne, musst' es ja gemacht werden, ne, hab' ich dann selber  
632 verstanden. Ja. Nur kochen lag mir nich so, ne,  
633 I: Mhm  
634 S: ich konnt' so kleine Kleinigkeiten kochen, aber.. ich mochte das nicht so riesig,  
635 aber, ich glaub alleine kocht man glaub ich auch nicht sehr gerne, also ich nicht,  
636 ne, und irgendwann kam dann meine Freundin und mit ihr hab ich dann  
637 zusammen immer gekocht,

638 I: Mhm

639 S: also, echt die verschiedensten afrikanischen eh.. Genüsse da. Also, zum  
640 Beispiel, wenn wir in die Hauptstadt gingen, da hat dann Claudia gesagt, ja  
641 komm, wir gehen jetzt mal Pizza essen, ich so, nee, ich ess keine Pizza, ne, ich  
642 ess jetzt Fufu, ne, Fufu oder.. ähh.. Ademä oder, also dieses afrikanische das hat  
643 mir echt richtig geschmeckt da, ne,

644 I: Ja

645 S: ne, ja und ehm .. ich weiß nicht...(stöhnt) es war toll, also die letzte Zeit dann,  
646 die letzten sieben acht Monate, ne,

647 I: Mhm

648 S: waren richtig toll, dann da unten, ne, also, ich war 'n anderer Mensch,  
649 irgendwie, ne, ich wurd' .. noch sensibler, also, ich bin' n sensibler Typ von  
650 Anfang an schon gewesen, aber ich wurd dann, ich weiß nich, noch sensibler, ich  
651 weiß nich, ob das daran lag, dass ich sehr lange mit 'ner Frau zusammen gelebt  
652 habe,

653 I: Ja, ja

654 S: ne, aber ehm... zum Beispiel, wenn irgendwas war, fing ich schnell an zu  
655 weinen irgendwie, ne,

656 I: Mhm

657 S: ich weiß nich, irgendwas, ne, fing ich dann einfach so an zu weinen und äh..  
658 wie gesagt, meinen Gefühlen freien Lauf zu lassen sozusagen, ne, so hat sie mir  
659 das dann beigebracht, ne,

660 I: Mhm

661 S: .. ja (stöhnt)... pffff... und dann (Pause). Ich weiß es nich, es waren so viele  
662 Sachen, weiß ich gar nich so genau, wo ich wieder anfangen soll (lacht). Ja, und  
663 dann war das so.. ehm... Führerschein, ne,

664 I: Mhm

665 S: ich wollt' dann, ich war fünfzehn, ich wurde aber ich war noch nich ganz  
666 sechzehn, ne, oder? Nee, ich war schon sechzehn, ich wurde ja dann siebzehn da.  
667 Und dann, ja, komm, mach Führerschein, hier is billig, ne, ich so, ja? Mit  
668 fünfzehn, sechzehn, geht das überhaupt? Haben die gesagt, ja, mit Unterschrift der  
669 Eltern und so.

670 I: Ja

671 S: Tatata.. hab ich so gesagt, meine Eltern sind nicht hier, ne, da mussten wir  
672 denen erst erklären, ja hier, 'ne Betreuerin, die hat.. momentan.. das. Sorgerecht  
673 oder.. ja Sorgerecht. Ja, und dann hab ich da ehh.. Fahrprüfung Theorie dann  
674 I: Ja  
675 S: das war echt lustig (lacht). Wir hatten da so' ne kleine Tafel mit Spielzeugautos  
676 und da hab ich das schon gelernt (lacht) da, ne,  
677 I: Aha  
678 S: und die praktische eh.. der praktische Unterricht war dann so (schluckt)  
679 Toyota Corolla, ne, wenn man schalten wollte musste man erst mal den  
680 Schalthebel hochheben, dann einrasten dann erst mal, ne, und dann drehen (lacht)  
681 I: (lacht auch)  
682 S: und dann ersten Gang, dann fiel der wieder um, und wenn du' n zweiten Gang,  
683 schnell drehen (lacht) und dann so musst man erst mal zehnmal pumpen, ne, war  
684 normal da unten, aber.. (lacht) war lustig. Ja, die Prüfung hatte ich aber ohne  
685 Probleme dann bestanden, so, und dann hatte ich' n Führerschein, ne, mit  
686 sechzehn, ne, ja, super, ne.  
687 I: Ja, super  
688 S: Ja (schluckt), und dann eh.. kam dann langsam die Zeit, wo ich dann zurück  
689 musste, dann, eh.. da hat sie dann gesagt, komm, fahr Du mal alleine in die  
690 Hauptstadt, ne, mach all' die Papiere, ne, Du musst Dein Diplom abholen, ne, und  
691 also Realabschlussdiplom, Deinen Originalführerschein, Dein Visum beantragen,  
692 tatata, und Du wirst eine Woche lang im Hotel da alleine bleiben, das alles  
693 erledigen, ne, war schon' n Riesending irgendwie, ne.. Naja und dann bin ich dann  
694 eben halt (...) und alles ohne Probleme. Dann hab ich dann gesagt, ja, ich kann ja  
695 noch mal sicherheitshalber in so' ner riesigen Großstadt noch mal so Fahrstunden  
696 nehmen, ne, weil, in' ner kleinen Stadt das war ja nicht schwer, ne.  
697 I: Ja  
698 S: Da dacht ich mir, ok, da blieb ich noch mal 'ne Woche da alleine, ne, morgens  
699 immer schön am Strand, ne, und bis nachmittags dann irgendwie.. da gelegen und  
700 dann zur Fahrprüfung und am nächsten Tag dann, was weiß ich, zum  
701 Schulbehörde da,  
702 I: Mhm  
703 S: ne, und da wurd ich so wurd ich immer selbständiger, weil ich hab dann auch  
704 gesagt, wenn ich nach Deutschland gehe, möchte ich nicht zu meinen Eltern, ne,

705 I: Mhm  
706 S: und ich möchte weit weg von ihnen und auch weit weg von X., ne,  
707 I: Mhm, mhm  
708 S: (holt tief Luft) und, ja ok, ne, (schluckt)... das war ne, also das war ' ne schöne  
709 Zeit dann zum Schluss, also (Pause), ich weiß nich, es gibt so viele Einzelheiten,  
710 die ich jetzt nicht erzählt habe, ne, so, ich war ja, aber..  
711 I: Es war ja auch eine lange Zeit  
712 S: Ja  
713 I: Ja  
714 S: Und dann gab' s 'n bisschen Trubel, dann.. ehm.. dann kamen auf einmal  
715 unverhofft vom Verein [der die Maßnahme durchführte] und vom Jugendamt auf  
716 einmal Druck, ja, in den nächsten zwei Wochen müsst Ihr jetzt zurück kommen  
717 I: Mhm  
718 S: ne,  
719 I: Mhm  
720 S: wir waren wir wussten wir haben ja jetzt ge wir haben noch einen Monat Zeit,  
721 ne,  
722 I: Mhm  
723 S: und das war schlimm für mich, ich konnt' mich von vielen Leuten nich  
724 verabschieden, da, ne, und dann kam dann hier die Bürokratie dann natürlich  
725 hoch, ne, neee, neee, neee, der Termin muss eingehalten werden, ne, ja und dann  
726 ging alles ganz schnell, ne, Freundin, ich konnte mich nich so richtig von ihr  
727 verabschieden, weil Bekannte viele hab' ich nich getroffen dann, ne, und dann  
728 meine Freundin die konnte zum Glück mit nach zum Flughafen nehmen und dann  
729 kam die schwierigste Situation da, wo ich dann gesagt hab, hier, ich kann Dir nich  
730 versprechen, dass ich Dir treu bleiben kann, ne,  
731 I: Mhm  
732 S: ja. warum nich, ne, und so, ich warte ewig auf Dich, tatata und so, ne,  
733 I: Mhm  
734 S: da hab ich gesagt, neee, neee, ich würd Dich belügen und mich belügen dann,  
735 ne,  
736 I: Mhm  
737 S: und ehm (schluckt).. das war schlimm für mich, ne, also die stand.. weinend  
738 zusammen gebrochen da, ne, ... und.. ich war dann richtig wütend wieder, ne, hab



739 gesagt, warum habt Ihr mir nicht mehr Zeit gelassen, ich hab Claudia gesagt, ja  
740 warum, ne, wenn so lange, dann lasst doch wenigstens Zeit. So, neee, es gab da  
741 irgendwie Probleme irgendwie mit dem Verein und so, ne, (atmet ganz tief aus)  
742 pffff ja, (schluckt) das war aber dann schlimm für mich und dann kamen wir  
743 hierher im November, ne, minus fünf Grad, ne,  
744 I: Mhm  
745 S: ich komm hier zurück, alles grau, dunkel, ne;  
746 I: Mhm  
747 S: und ich sollte am gleichen Tag von Claudia getrennt werden, ne, von meiner  
748 Betreuerin, ne,  
749 I: Ja  
750 S: ich hab dann gesagt, neee, warum, kann sie nich mal einen Tag mit mir schla  
751 eh in der Wohnung mit bleiben, ne,  
752 I: Ja, ja  
753 S: sagt' se, nee, das hier is jetzt Dein neuer Betreuer, ne, ich hab das nich  
754 verstanden, warum die das gemacht haben, der Martin, ne,  
755 I: Ach so, den kenn ich  
756 S: wurd mir dann vorgestellt, ne,  
757 I: Mhm  
758 S: weil die hatten dann gesagt, jetzt hab ich zu lange mit' ner Frau ge, ich soll  
759 jetzt mal mit 'nem Mann, weil ich bin ja' n Mann,  
760 I: Ja  
761 S: ne, und ehm.. die Denkweise von , 'nem Mann dann, ne,  
762 I: Ja  
763 S: und der Martin könnte das nach deren Fortgang jetzt auch gut machen, ne.  
764 I: Ja  
765 S: Ich hab, ich hätte nichts gegen Martin, ne, aber es war 'n wildfremder Mensch,  
766 ne,  
767 I: Ja  
768 S: ich hab gedacht ich bleib noch mal 'n paar Monate hier zum Abschiednehmen,  
769 ne,  
770 I: Ja  
771 S: nix, ne,  
772 I: Mhm

773 S: ne, es ging ganz schnell, also ich wurd dann so behandelt als wär ich hier 'ne  
774 Flasche, der hier rübergegeben wird, so ne,  
775 I: Mhm  
776 S: ... ja, und das war dann schon (schluckt).. und dann... gleich nächsten Tag ist  
777 sie weg, musste weg, ne,  
778 I: Mhm  
779 S: gab dann richtig Ärger, ja, und ich war da in der Wohnung, alleine, ne,  
780 I: Mhm  
781 S: weil, das nannte man dann betreutes Wohnen, dann, ne, Martin kam jeden Tag  
782 immer, ne,  
783 I: Mhm  
784 S: und ehm.. in meinem Innern wurd ich immer dunkler so, ne, sozusagen, ne,  
785 I: Mhm  
786 S: mir wurd, ich hab das nicht verstanden und warum wieso, ne, und dann auch  
787 noch hier... da war dann richtig schön Sonne da unten und ich komm her, eiskalt,  
788 ne, und alles dunkel, ne,  
789 I: Mhm  
790 S: die Menschen sind nicht freundlich, ne,  
791 I: Mhm mhm  
792 S: und dann.. also in Afrika, wenn man da durch geht, jeder lächelt Dich da an, ne,  
793 I: Mhm  
794 S: und hier irgendwie alle so stur, so bleich und ehh.. und dann bin ich durch die  
795 Stadt und dann bin ich dann mitten in der Stadt zusammen gebrochen dann, ne,  
796 bin dann umgefallen und im Krankenhaus wieder aufgewacht dann, ne, und ehh,  
797 (schluckt) der Arzt hat dann gesagt ja, es wär ein Klimaschock, ne,  
798 I: Ja  
799 S: weil's da unten vierzig Grad war und hier minus fünf, ne, ja und.. natürlich  
800 auch.. wahrscheinlich psychosomatisch und sonst noch was, ne,  
801 I: Mhm  
802 S: ja. Aber irgendwann.. ja, das war dann auch so, ähh, meine Freundin ihr Vater  
803 und ihre Mutter sind gestorben, erst die Mutter, und dann kurz bevor ich weg bin  
804 ist auch noch ihr Vater gestorben, ne, und dann keiner da, der sich um sie  
805 kümmert, ne, und das hat mich fertig gemacht, auch, ne,  
806 I: Mhm

807 S: und ehh dann hab ich gesagt, den Verein dann angefleht, ich möchte nicht, dass  
808 Ihr sie hierher holt, ne, aber.. ermöglicht es ihr zumindest, dass sie da zur Schule  
809 gehen kann, ne, ihren Abschluss machen kann, und dann dass sie Arbeit hat, ne,  
810 sonst hab ich sonst geh ich zu Grunde, hab ich gesagt, ne, sonst war das alles  
811 umsonst, ne,

812 I: Mhm

813 S: wenn ich erfahre, ja, sie verhungert da oder

814 I: Ja

815 S: ihr passiert irgendwas, ne. Und das haben die dann eingesehen, dass es echt  
816 Ernst war, ne, die haben mich gesehen, also ich war, ich hatte fast tote Augen  
817 sozusagen dann, ne, ja, und dann ehm.. so hat das Martin zumindest gesagt, als er  
818 mich da angeguckt hat und ja, Du hast tote Augen, ne,

819 I: Mhm

820 S: ja, und dann haben sie das gemacht, jeder hat dann Geld gesammelt und dann  
821 haben wir jeden Monat dann hundert Mark da runter das ist viel Geld da unten,  
822 ne,

823 I: Das ist mehr als in Deutschland

824 S: das ist viel Geld da unten,

825 I: Ja

826 S: dann ging's dann ging's mir wieder gut dann, ne, dann konnt' ich auch Schule  
827 machen, den Abschluss gemacht und ja. Und ich persönlich hab das Geld immer  
828 überwiesen, ne,

829 I: Mhm

830 S: ich hab gesagt, is wichtig, ich mach das, ne

831 I: Mhm

832 S: Ja

833 I: Bist Du im Wort geblieben

834 S: Ja.

835 I: Ja

836 S: (schnalzt) Ja, und dann... (schluckt).. hier.. ja dann.. sollte ich hier glaub ich  
837 'ne Ausbildung anfangen, dann. Nee, erst bestand das Problem ehh mit de ehh mit  
838 de mit dem Schulabschluss, ne, wir wussten gar nicht, ob das hier überhaupt  
839 anerkannt wird, ne,

840 I: Mhm

841 S: ja, und dann mussten die die Unterlagen zur Bezirksregierung schicken und die  
842 haben dann gesagt, ja, das System dort basiert auf das französische System und  
843 das wird hier in der EU anerkannt,

844 I: Mhm

845 S: ne, und deswegen kriegst Du jetzt das Schreiben mit dem Siegel von der  
846 Bezirksregierung Realschulabschluss, also Fachoberschulreife, ne,

847 I: Ja

848 S: ja und dann hatt' ich mich beworben, aber wie gesagt, ich hatte so' n Zeugnis,  
849 nich mit den Noten eins bis sechs, sondern Punkte, ne, hundert von zweihundert  
850 oder zwanzig von dreißig und so, ne, konnten viele nichts damit anfangen, ne,

851 I: Mhm

852 S: ja, hab ich gesagt, ja, was soll ich jetzt machen, also hab ich gesagt, soll ich  
853 hier noch mal zur Schule gehen und dann da, ja, wär nicht schlecht, ne. Da hat das  
854 Jugendamt, da die Frau H. wieder gesagt, wir finanzieren Dir das wieder, ne, dann  
855 bist Du bis zu Deinem einundzwanzigsten Lebensjahr, ne, (schluckt) damit Du' ne  
856 Grundlage hier hast, ne, wir bezahlen Deine Wohnung und alles, ne (Pause) ja und  
857 die Betreuung natürlich mit Martin, ne, der kam dann immer, erst jeden Tag am  
858 Anfang

859 I: Mhm

860 S: und hat mir auch immer jedes jede Woche Taschengeld erst mal so und dann  
861 wurd' das dann dass er dann nur noch alle zehn Tage kam und dann alle zwei  
862 Wochen wurd das immer stufenweise dann runtergesetzt, ne,

863 I: Mhm

864 S: ja, und dann hab ich in der höheren Handelsschule angefangen, ne, zwei Jahre,  
865 und ehm hab da mein Fach Fachabitur ja Fachabitur gemacht, ne, ja und dann  
866 beworben sofort 'ne Ausbildungsstelle in der jetzigen, wo ich jetzt bin gefunden  
867 ja (schluckt) und ehm..

868 I: Was ist das für' ne Richtung?

869 S: Mhm?

870 I: Was ist das für' ne Richtung Deine Ausbildung?

871 S: Speditionskaufmann

872 I: Ah ja

873 S: Eigentlich wollt' ich erst Reiseverkehrskaufmann machen wegen meiner  
874 sprachlichen Begabung,

875 I: Mhm

876 S: ne, weil ich kann viel besser Französisch als Türkisch zum Beispiel, ne,

877 I: Mhm

878 S: und ehm.. ja das war hier aber bei der eh.. jetzt bei der Speditionarbeit ist das  
879 auch von Vorteil, weil wir haben mit Frankreich viel zu tun, ne,

880 I: Mhm

881 S: und da hat mich mal der Chef mit auf Montage genommen und da musste ich  
882 zwischen ihm und dem Chef von der anderen Firma übersetzen, ne,

883 I: Mhm, mhm

884 S: und das hat ihm dann so gefallen irgendwie, ne, und da hat sich der Chef, der  
885 eigentlich 'n Choleriker ist, mit mir dann drei Stunden unterhalten, ne, dann  
886 irgendwie, ne, also er hat angefangen als Taxifahrer und so weiter, ne, aber er wär  
887 dann war dann beeindruckt, weil er hätte nich gedacht ja kleiner Türke hier, ne,  
888 kann doch kein Französisch, und so ne... naja... Und ehm... ja... und irgendwann  
889 (Pause) hab ich meine Freundin... kennen gelernt, die Aysha, ehh, ja die hab ich  
890 auch durch den Verein kennen gelernt.

891 I: Ahaaahhh

892 S: (lacht) Das war so, ich war mit Martin gerade im Büro, auf einmal kommt sie  
893 da so vorbei und das ist so, bei mir ist das so ich steh voll auf lange Haare, ne, ich  
894 hab ihr Gesicht gar nich gesehen, ne,

895 I: (lacht)

896 S: nur ihre langen Haare gesehen, ne (lacht), vorbei, ne, ich so wer ist das, ne, so  
897 das ist auch ein Mädchen, das hier betreut wird und so, ne, ich so, ja, gut. Und  
898 dann.. naach.. zwei drei Monaten hab ich Martin mal gefragt, ja hier das Mädchen  
899 da, ne, meinst Du... oder ich wusste dann die ist 'ne Türkin, ne, und ich hatte noch  
900 nie Beziehungen mit' ner Türkin, ich weiß jeder Türke hier muss sofort heiraten,  
901 ne, sofort heiraten und ehh von ehh wie heißt das .. Lö Lösegeld oder neee, wie  
902 heißt das

903 I: Ehmm

904 S: Brautgeld

905 I: Ja

906 S: Brautgeld zahlen und so weiter, also eben diese türkischen Sachen ich so, neee,  
907 mit 'ner Türkin fang ich nichts an, ne.

908 I: Ja

909 S: Aber irgendwann bekam ich dann 'n Anruf von der Betreuerin von Aysha, die  
910 hat dann (lacht) ja hier möchtest Du uns nich mal besuchen kommen und so, ne,  
911 ich so, na klar, ne, ne, und dann haben wir uns so' n bisschen kennen gelernt und  
912 dann (schluckt) hat sie mich dann eingeladen ins Kino, ne, ich so, ja, super, toll,  
913 aber hau ab, neee, mit Dir fang ich nichts an, ja, Du bist Türkin, ne, und sie so, na  
914 und, und Du bist Türke, ich so, ja, egal, aber ich bin nich wie' n Türke  
915 aufgewachsen die letzte Zeit, ne,

916 I: Mhm

917 S: da sagt ja und sie auch nicht, sie ist auch viel unter Deutschen aufgewachsen,  
918 ne, und sie hatte auch kein Kopftuch nichts, niemals, ne.

919 I: Mhm

920 S: (holt tief Luft) Naja und ehmm.. pfff.. ja irgendwann hatten wir dann ... ja..

921 Verhältnis, so sie wurd meine Freundin und nach halben Jahr dann bekam sie  
922 auch so' n betreutes Wohnen, erst hatte sie bei ihrer Fr Betreuerin ganz gewohnt

923 I: Mhm

924 S: und dann hatte sie auch so n betreutes Wohnen,

925 I: Mhm

926 S: aber sie schlief meistens bei mir, die Wohnung war immer leer da (lacht).

927 (schluckt) Ja, und irgendwann ging meine Betreuung zu Ende, ihre noch nicht, ne,  
928 dann haben wir gesagt, ja, komm, lass sie zu uns ziehen, dann muss der Verein  
929 auch nur die Hälfte der Miete bezahlen, die andere Hälfte, die zahl ich ja dann, ne,  
930 ja, und dann waren wir schon ein Jahr zusammen... Ja und dann gab's da 'n  
931 Problem mit ihrem Aufenthalt, sie hatte nur 'ne Duldung, ne, ich wusste ihre  
932 Geschichte nicht alles ganz so

933 I: Ja

934 S: und dann kam sie dann daher, Serda, wenn Du mich heiratest, ne, dann ist alles  
935 vorbei, dann hab ich keine Probleme mehr, ich so ey, ich heirate Dich nicht wegen  
936 Papiere und so, ne, eh, ich heirate Dich wenn dann wenn ich Dich dass ich Dich  
937 liebe, aber hab ich gesagt, ich hab erst mal die nächsten zehn Jahre nicht vor, zu  
938 heiraten. Das hat sie nicht verstanden erst mal, und dann hab ich gemerkt ahh,  
939 bisschen türkische Mentalität hat sie schon, so, ne,

940 I: Mhm

941 S: neee, ich hab gesagt .. und irgendwann eh.. hab ich' s aber gemerkt, sie leidet  
942 richtig da drunter, ne,

943 I: Mhm

944 S: und, aber ich hab ihr trotzdem gesagt schöpf alles aus, ne, zum Schluss können  
945 wir immer noch reden, ne, aber mach Dir keine Hoffnung so, ne, entweder ich  
946 heirate Dich nicht wegen den Papieren,

947 I: Mhm

948 S: weil ich so dann, eh, ich könnte Druck auf Dich üben, ne zumal ja hier, wenn  
949 Du das, ne dann, ich hab Dich wegen den Papieren geheiratet bisschen und davor  
950 hatte ich Angst, ne,

951 I: Mhm

952 S: und das wollte ich ihr nicht antun und mir auch nicht antun,

953 I: Ja

954 S: ne?

955 I: Ja

956 S: ne, und eh sie hatte echt alles ausgeschöpft, 'n Anwalt alles und ehmm,  
957 (schluckt) bis es dann fast bis zur Ausweisung dann kam und so, ne, und dann  
958 wurd's innerlich wieder schwarz in mir, dann hab ich gesagt, wo haben wir echt  
959 wie lange sind wir hier eineinhalb Jahre dann schon zusammen, ne.

960 I: Mhm

961 S: (räuspert sich) Ja und dann irgendwann musst' ich 'ne Entscheidung treffen, ne,  
962 ob ich, ob sie jetzt weg geht und nie wieder hierher zurückkommen kann, ne,

963 I: Mhm

964 S: genau was . also so' ne Situation wie in Afrika da, ne,

965 I: Ja, ja

966 S: soll ich ihr sagen, ja, ist Dein Problem, ne,

967 I: Ja

968 S: ich so dann.. irgendwann.. lag ich dann .. nachts da und da hab ich so gesagt, ja,  
969 ich hatte so viele Probleme, mir wurde auch geholfen und... eigentlich hab ich  
970 gesagt, ja, warum dann nich, ne,

971 I: Ja

972 S: (schluckt) ja, und jetzt... und dann seit jetzt November sind wir jetzt verheiratet,  
973 ne, ja, und glücklich verheiratet (lacht), ne,

974 I: Ja

975 S: also, wir sind jetzt, seit achtundneunzig sind wir jetzt zusammen, ne,

976 I: Ja

977 S: ne, vier Jahre, ne,  
978 I: Ja, das ist eine lange Zeit, ja  
979 S: und man kann nich sagen hier das war zu schnell oder so irgendwie  
980 I: Nä  
981 S: dass ich sie erst drei Monate kenn gelernt hab und wir sind wir sind immer  
982 noch glücklich, ne,  
983 I: Ja  
984 S: also ehh, ich bin froh, dass der Druck weg ist, und sie ist noch mehr erleichtert,  
985 ne,  
986 I: Mmhm  
987 S: so glücklich und sie lächelt jetzt immer mehr und so, ne, und ehmm.. irgendwie  
988 wenn wir uns dann mal streiten oder so kam nie, ich hatte immer Angst, dass..  
989 dass das immer 'n Thema sein könnte, ne,  
990 I: Mhm  
991 S: aber war es bis jetzt nie, ne, also ich merk ja, sie liebt mich wirklich und ich  
992 liebe sie wirklich, ne,  
993 I: Mhm, mhm  
994 S: Ja (seufzt tief) und ehm.. 'n Kind war eigentlich auch nich geplant, so aber, da  
995 hat sie mich glaub ich reingelegt, ok, sind beide Schuld daran, sie hat immer  
996 gesagt, sie nimmt die Pille, hat sie auch am Anfang, ne, ich hab gesagt, ja,  
997 zumindest lass mich die Ausbildung fertig machen, ne. Und dann auf einmal, ja..  
998 Februar, ja eine Woche keine Regel, ich so, ja, kann passieren, ne, glaub ich  
999 zumindest, ne. Zweite Woche, ne, wahrscheinlich bist Du krank oder so, ne  
1000 (lacht) aber innerlich wusste ich schon aijajai, ne, ja und dann dritte Woche sagt  
1001 sie, ja, bestimmt kommt's nächste Woche, ich so, nää, ich geh jetzt in die  
1002 Apotheke und hol so' n Test, ne. (lacht) Und dann auf einmal erschien da so' n  
1003 roter Punkt, ich so pff, was hat das zu bedeuten jetzt, hähh? (lacht) Und sie fing  
1004 dann schon zu grinsen dann hat' se dann (...) ich wusste erst gar nicht was ich  
1005 sagen soll, ne, aber dann aber dann hab ich mich dann war ich dann nur noch  
1006 glücklich dann, ne, so, sie hat sich dann gefreut und ich und jetzt freuen wir uns  
1007 jetzt riesig auf das Baby, also  
1008 I: Wann kommt es ?  
1009 S: November  
1010 I: Auch im November



- 1011 S: Ja, also November is schon komischer Monat
- 1012 I: Ja
- 1013 S: für mich, ne,
- 1014 I: Ja, ja
- 1015 S: irgendwas hab ich mit November. Ja, sie ist jetzt im siebten Monat und (Pause)
- 1016 ja ich bin nur glücklich, meine Ausbildung geht dann im November geht sie zu
- 1017 Ende, ne,
- 1018 I: Mhm
- 1019 S: also Ende November, so habe ich dann die Prüfung, ne,
- 1020 I: Mhm
- 1021 S: ja, ich werd wahrscheinlich (Kassettenwechsel)
- 1022 I: Also Du wirst wahrscheinlich von der Firma übernommen? Das ist natürlich
- 1023 sehr gut.
- 1024 S: Ja, ne?
- 1025 I: Ja.
- 1026 S: Und ja, da ist die Grundlage natürlich eigentlich schon da, ne?
- 1027 I: Ja
- 1028 S: Und jetzt naja gut. (Pause) Und eh.. ich überleg mir.. ja.. was ich so in meinem
- 1029 Alter ja schon so alles mitgemacht hab, ne, und eh es is ich komm bis auf
- 1030 bestimmt auf zwanzig dreißig Jahre mindestens werd ich noch erleben, ne, und
- 1031 ehm.. (schluckt), also viele Jugendliche in meinem Alter, die ich so kenne, ne,
- 1032 also so, also ich hab Freunde, die sind meistens älter als ich, ne, so
- 1033 fünfundzwanzig, sechsundzwanzig, siebenundzwanzig so, ne, ich bin erst
- 1034 zweiundzwanzig, ne, ich seh auch schon älter aus bisschen, ne, aber
- 1035 wahrscheinlich durch meine kräftigere Figur so ne, aber... (schluckt) weil ehh...
- 1036 ich mein von der Mentalität passen wir nich so, ne, die sind eben, wie gesagt, ich
- 1037 hab viel mehr erlebt als die, ne,
- 1038 I: Mhm
- 1039 S: es gibt natürlich auch Leute, die mehr erlebt haben als ich, vielleicht in dem
- 1040 Alter, ne, aber ich hab bis jetzt keinen kennen gelernt so, ne, und eh... dann gibt
- 1041 es auch kaum irgendwie Interessen, so, also wie gesagt, alle Freunde, die ich hab,
- 1042 die sind alle älter als ich, so ne, und ehh (Pause) ja... (lange Pause) Naja ... Meinen
- 1043 Opa hab ich jetzt, den hab ich wann hab ich denn den gesehen, den hab ich auch
- 1044 seit fünfzehn Jahren oder nich gesehen, den hab ich jetzt erst vor kurzem jetzt

1045 wieder getroffen, und der lebt in L. (lacht). Das ist so ehm mein Vater wurd ja  
1046 adoptiert, ne, von meinem.. vom Opa, als er ungefähr zwölf, dreizehn war, und  
1047 der ging dann hier zur Schule, zum Gymnasium, Ausbildung gemacht und so, ja  
1048 und irgendwann hat mein Vater dann meine Mutter dann geheiratet, war ja  
1049 dreizehn war die ja (atmet tief aus) ja und mein Opa der war Pfarrer, katholischer  
1050 Pfarrer (lacht laut) katholischer Pfarrer

1051 I: (lacht) Aha

1052 S: und wir wohnten bei ihm im Pfarrhaus in Y.,

1053 I: Mhm

1054 S: ne, richtig riesiges dreistöckiges Pfarrhaus da irgendwie und daneben die  
1055 Kirche, war schon was besonderes, ne,

1056 I: Ja

1057 S: und ehm.. nachdem sich unsere Eltern geschieden haben, da ha'm meine  
1058 Mutter und ich bei ihm erst gewohnt, ne,

1059 I: Jaaa

1060 S: und dann auch auf 'ne christliche Art und Weise, ne, so beten und Frühstück  
1061 und essen und schlafen gehen, mit in die Kirche genommen, mit auf die Messe...  
1062 ja.... und ehm (schluckt) ehm... das war dann... hochinteressant da und dann aber  
1063 irgendwann hat mein Vater das Sorgerecht bekommen dann und ehh dann hat er  
1064 mich in die Moschee geschickt dann da, ne, und ehm seitdem kann ich mich nicht  
1065 so richtig entscheiden was da, ja bin ich Moslem bin ich Christ, ne, ich hab von  
1066 beidem was gesehen, ne, und ehm (schluckt) naja und dann ehm mein Opa, der  
1067 versuchte mir und meiner Mutter immer zu helfen meiner Schwester natürlich  
1068 auch, ich hab ja auch noch 'ne Schwester,

1069 I: Mhm

1070 S: der hat immer versucht uns zu helfen, uns zu helfen und ehh.. aber mein Vater  
1071 wollte das irgendwie nicht, ne, er wollte immer jajaja er soll sich nich einmischen  
1072 und so, ne, (schluckt) ja und irgendwann brach dann der Kontakt dann ganz ab  
1073 und dann irgendwie hab ich' n Anruf bekommen von meiner Tante, ja.. hier Dein  
1074 Opa der möchte gerne Kontakt mit Euch so, ich so, Ja, ich dachte der wär schon  
1075 tot oder so, ne, weil ich hab gehört, der lebt in Türkei, ne,

1076 I: Mhm

1077 S: wär in die Türkei gezogen wär da in Istanbul, ne, weil da gibt's ja auch  
1078 Kirchen, ne,

1079 I: Ja

1080 S: und so, als Pfarrer gearbeitet, ja und dann hab ich gesagt, ja, habt Ihr die

1081 Telefonnummer und gebt mal her und so, ne,

1082 I: Mhm

1083 S: (schluckt) ja und jetzt vor paar Mai, jetzt im Mai irgendwie, ne, da rief ich dann

1084 an und ehm.. war er übergücklich, ne, sozusagen ja vor seinem Tod noch mal

1085 seinen Enkel, ich bin ja sein Enkel, also gesetzlich bin sein Enkel, ne,

1086 I: Ja

1087 S: ich trag seinen Namen,

1088 I: Ja

1089 S: ne, und jetzt treff ich also jedes Wochenende fahr ich da, also nich hier jetzt

1090 aber fast jedes Wochenende so Samstags Sonntags fahr ich mal hin, mach in

1091 seinem Haus was weiß ich, Regale anschrauben, ganz viel was er nich mehr

1092 machen kann, er ist ja auch siebenundsiebzig Jahre jetzt, ne,

1093 I: Mhm

1094 S: ja und (schluckt) (Pause) das ist eigentlich schön immer für ihn für mich auch,

1095 irgendwie so, ne, ja, und meine Mutter ehm... also nachdem mich mein Vater von

1096 ihm von ihr weg genommen hatte, ne, ehh.. da hatte sie glaub ich 'n neuen Freund

1097 hier, ne, und der hat sie dann mit in die Türkei genommen und da die Familie von

1098 ihrem Freund da, die hat dann den Pass von meiner Mutter zerrissen alles und so,

1099 ne,

1100 I: Ja

1101 S: ja und ehm... sie konnte nich mehr zurück, ne, weil sich keiner dafür eingesetzt

1102 hat irgendwie ja Papiere neu zu besorgen und so. Da kam sie dann irgendwann in

1103 ihr Familienhaus und ehm.. ja und dann hat sie keinen Kontakt weder zu mir noch

1104 zu meiner Schwester gar nich mehr bis ich ehm... aus Afrika wieder kam, ne,

1105 I: Mhm

1106 S: ich war sieben, glaub ich, als ich sie zum letzten Mal gesehen hatte und dann

1107 ehm... in Afrika da hatte ich dann ja von meinem Vater die Nummer verlangt von

1108 ihr von ihm, ne,

1109 I: Mhm

1110 S: ja und ehm da hatte ich sie dann einmal angerufen und konnte es erst nich

1111 glauben ich hab nich gedacht, dass ich das bin weil sie kennt mich nur als ganz

1112 kleinen Knirps dann, ne,

- 1113 I: Ja
- 1114 S: ja und dann ehm... wann war... ja... dann kam ich dann hierher und hier in  
1115 Deutschland da hatte ich ihr ‘ paar mal Briefe geschrieben und so und wann bin  
1116 ich geflogen, ja, das war gar nich so lange.. ich glaub.. ja jetzt erst vor zwei Jahren  
1117 oder so, ne, bin ich dann runter geflogen..
- 1118 I: In die Türkei?
- 1119 S: Ja.
- 1120 I: Ja
- 1121 S: und hab sie dann zum ersten Mal wieder gesehen, also ich hatte kaum  
1122 Erinnerung an sie, ne,
- 1123 I: Ja
- 1124 S: ohh, ich hab gesagt so’ ne junge Frau kann doch nich meine Mutter sein, ne,  
1125 die ist ja jetzt erst sechsunddreißig, siebenunddreißig so, ne, ‘ne junge hübsche  
1126 Frau da und ehm.. kam dann auf mich zugerannt, hat mich dann umarmt und so  
1127 und... aber irgendwie doch für mich war sie fremd.
- 1128 I: Mhm, ja klar.
- 1129 S: (schluckt) das war auch schwierig da, musste ich dann auch erst mal wieder  
1130 verarbeiten, ne, aber diesmal war kein Betreuer da, der mir da beisteht und so und  
1131 musste das dann alleine machen, aber... war schon schwierig (...). Ich weiß nich,  
1132 ob sie für sie ist das so, sie hat mich zuletzt gesehen als ich sieben Jahre alt war  
1133 und jetzt komm ich hier als zwanzigjähriger da an und sag ja hier, ich bin Dein  
1134 Sohn, ne, das war schon heftig, man könnte da fast ‘n Film draus drehen (lacht)
- 1135 I: Mhm
- 1136 S: (lacht) und ehm (schluckt) natürlich hegt sie jetzt ganz viele Hoffnungen und  
1137 so, sie darf ja nich mehr heiraten, ne, nachdem sie, also sie kommt aus ‘ner sehr  
1138 strengen Familie, ne und nach’m Traditionsgesetz so wenn sie einmal geheiratet  
1139 hat und geschieden is egal wer Schuld is, die Frau is immer schuld, ne,
- 1140 I: Mhm und dann geht das nich mehr
- 1141 S: und selbst wenn sie wollte würd sie da niemand heiraten,
- 1142 I: Ja
- 1143 S: ja, und sie lebt da jetzt bei ihren Eltern da im Haus, ne, ... (schluckt) ja, schade,  
1144 die ist jetzt ausgelöscht, ne, und eh setzt jetzt natürlich die ganze Hoffnung auf  
1145 mich, jetzt ne, sozusagen entsteht wieder so irgendwie ‘n Druck ja irgendwie

1146 komm ich bin Deine Mutter Du musst mir helfen, hol mich wieder nach  
1147 Deutschland, ne,  
1148 I: Mhm  
1149 S: ja und ehm ich hab gesagt, ja, ich hab jetzt hier 'ne Familie, ne, die ich  
1150 versorgen muss, ne, und ehm... (schluckt) ich hab gesagt ich kann Dir ab und zu  
1151 mal wenn meine Ausbildung fertig is kann ich Dir mal was runterschicken und so,  
1152 ne, das werd ich auch machen, aber so permanent, dass ich Dich hierher hole und  
1153 mit bei uns das möchte ich einfach nicht, ne, (seufzt tief) naja, das pff nur das  
1154 Problem is immer noch aktuell, so ne, aber... (schluckt) oder ehm ja oder was ja  
1155 noch: Ich hab ja, jetzt komm ich zu meiner Schwester,  
1156 I: Ja  
1157 S: die Laila, die ist zwei Jahre jünger als ich ehm... sie... ich meine sie hatten  
1158 sozusagen zum Schluss als ich weg ging 'ne Gehirnwäsche von der Stiefmutter  
1159 bekommen irgendwie, ne, sozusagen ja so, das sie alles tut was sie sagte, ne, und  
1160 ehm die bekam auch Schläge, ne, aber wahrscheinlich nich so heftige wie ich, hat  
1161 sich wahrscheinlich auch nich so gewehrt so wie ich und ehm... (schluckt) aber  
1162 irgendwann wo'se dann älter wurde, vierzehn wurde und so kam sie dann in die  
1163 Pubertät, da wurd sie dann auch 'n bisschen wie soll ich sagen.. eh.. bockiger und  
1164 so, ne, und wollte auch mit Freundinnen ausgehen, fing auch an Zigaretten an zu  
1165 rauchen, ne, und das war schon schlimm genug, ne. Was macht mein. Vater, ne,  
1166 sagt dann ja komm, wir gehen in Urlaub in die Türkei, kannst Du mal Deine  
1167 Mutter sehen und so, ja, sie freut sich riesig und dann auf einmal war meine  
1168 Schwester weg, ne, der Vater is weg, ne, in Deutschland, ne, ja und ehm... da  
1169 brach die Welt wahrscheinlich für sie zusammen, sie war noch nie in der Türkei,  
1170 ne, konnte kaum türkisch und jetzt war sie da auf einmal  
1171 I: Hat er sie da gelassen?  
1172 S: Ja. Und ehm.. erst hat er sie dann angelogen, ja ich hol Dich wieder zurück und  
1173 so, aber nix war. Und dann... wurd sie dann mit meiner meinem Cousin  
1174 verheiratet, jetzt, ne, mit sechzehn, ne,  
1175 I: Mhm  
1176 S: und ehm als ich das erfahren habe, da hab ich dann . meinen Vater hab ich den  
1177 ein Jahr lang hab ich keinen Kontakt mehr zu ihm gehalten irgendwie so Du bist  
1178 nicht mehr mein Vater, ne, wenn wenn sie sich irgendwas antut, ne, wenn sie  
1179 nicht mehr lebt, ne, dann weiß ich nicht was ich komme und Dir antun werde, ne,

1180 weil wenn mich jemand, ne, in so ja voll mittelalterlichen Dorf reinsetzt, ne, und  
1181 bin hier aufgewachsen, ne, kann kaum türkisch irgendwie, ne, und kenn die  
1182 Mentalität nich, ne, ich würd mich vielleicht umbringen da, ne, in der Hinsicht  
1183 bewundere ich meine Schwester, dass sie trotzdem durchgehalten hat, ne. Als ich  
1184 sie jetzt, wir waren jetzt ehm letztens im Urlaub .. ich mit meine Frau und ich, und  
1185 ehm.. da hab ich sie dann auch gesehen wieder gesehen hätt ich sie seit  
1186 vierundneunzig hatte ich sie nich gesehen, ne,  
1187 I: Ganz schön lange her  
1188 S: ja. Ja, wie lange ist das her? Acht Jahre?  
1189 I: Ja  
1190 S: Ja, acht Jahre, acht Jahre meine kleine Schwester nich gesehen, aber jetzt is sie  
1191 natürlich auch 'ne junge Frau, ne,  
1192 I: Mhm  
1193 S: zwanzig Jahre, hat' n Kind auch, ne, ich hab ihr gesagt, ja, ich bewundere Dich,  
1194 ne, dass Du das durchgehalten hast, ne,  
1195 I: Und sie lebt da?  
1196 S: Ja, in so'm kleinen Haus, ein Zimmer mit sechs sieben Leuten irgendwie, ne,  
1197 I: Mhm  
1198 S: und das bewundernswerte is, ne, als ich dann meine Nichte sah, ne, ich hab erst  
1199 gesagt, nee is 'ne Fremde, ne, nee nee das is meine Nichte, blaue hellblaue Augen,  
1200 ne, und blonde Haare, ne, ich so ey, das gibt's nich, ne,  
1201 I: Mhm  
1202 S: hast Du sie im Krankenhaus vertauscht? Sie so nein, ne, irgendwie in der  
1203 Familie hatten wir mal 'n Europäer und so, ne,  
1204 I: (lacht)  
1205 S: das hat sich da durch die Gene da jetzt  
1206 I: Ja  
1207 S: ja sie von den Gesichtszügen sah sie ja auch aus wie nur richtig knallblaue  
1208 Augen, ne, sagt sie ja, als sie schwanger war ist sie mit' n Füßen ins Meer  
1209 reingegangen, ne, und deswegen wär das jetzt so (lacht). Aber sie ehm.. (schluckt)  
1210 hat sich da angepasst, jetzt ne,  
1211 I: Mhm  
1212 S: natürlich ist sie unglücklich ich meine sie versteht sie sagt sie versteht meinen  
1213 Vater nich, ne, meldet sich gar nich, ne, gar nichts und ehm aber jetzt.. ist sie..

1214 glücklich, sie lebt jetzt nur für ihre Tochter sagt sie, ne, und ehm.. mir tat das so  
1215 Leid, echt, ne, aber... aber sie war jetzt nich irgendwie in Lebensgefahr oder so,  
1216 ne, irgendwas sich was antut oder so, ne, ich sag ja, wenn das Kind da ist, dann  
1217 wird sie sich schon irgendwie nichts antun, ne,  
1218 I: Ja  
1219 S: naja und dann kam ich hier zurück und seitdem hab ich wieder kein Kontakt  
1220 mit meinem Vater (lacht), ne,  
1221 I: Mhm  
1222 S: weil er schert sich um gar nichts, ne, also ehh er redet manchmal groß vor  
1223 anderen Leuten, ja, guckt mal das ist mein Sohn hier, hat französischen  
1224 Schulabschluss gemacht, ja, hab ich und ich sag ihm ja aber das war nich alles  
1225 Dein Verdienst, ne, das war 'n Verdienst von anderen Leuten und von mir selbst  
1226 da, ne, (zieht tief Luft ein). Oder jetzt zum Beispiel zur Hochzeit von meiner Frau  
1227 und ich, ne, erst macht er so Riesenversprechungen, ja ich werd alles wieder  
1228 gutmachen, ich werde Euch unterstützen, ne, ich so, ja, ich will keine  
1229 Unterstützung, komm einfach, ne, und eh.. gratulier uns oder so ne, sei einfach da  
1230 während der Trauung da, ne... er war nich da, weil er musste angeblich arbeiten,  
1231 am Samstag, ne, ja, toll, ne und eh... und das hat mich dann schon wieder dann  
1232 richtig fertig gemacht und so, neee, neee, neee. Und ehm.. er wusste jetzt auch 'ne  
1233 Zeit lang nicht, dass er Opa wird, ne, ja hab ich gesagt, ich sag ihm das nich, ne,  
1234 er hat's durch meine Schwester erfahren, ne, und da hat er mich angerufen, ja,  
1235 warum sagst Du mir das nich, ich freu mich doch so, ich so ich werd Dir mein  
1236 Kind aber nich zeigen hab ich gesagt, so, ne und dann hat er angefangen zu  
1237 weinen am Telefon, ne, ich hab dann aufgelegt. Weil es ich find das so schlimm  
1238 irgendwie, ne, dass er sich nich für uns eingesetzt hat, als die Frau uns  
1239 misshandelt hat, ne, und ehm.. ich wei ich kann's ihm pfff ja verzeihen ja ich weiß  
1240 nich ja verzeihen schon, aber ich wird mich nich mehr mit ihm einlassen, ne, ich  
1241 hab jetzt 'ne eigene Familie, ne, ich werd sie meine Frau und mein Kind werd ich  
1242 aber mein Vater nich zeigen, ne, und ehm (schluckt) ja, da brach für ihn die Welt  
1243 zusammen und dann jetzt trinkt er viel mehr und er weint angeblich jeden Tag  
1244 aber... das lässt mich kalt, jetzt, ne, ich mein all die Jahre, wo wir geschlagen  
1245 wurden, wo wir aus dem Kopf geblutet haben und so, ne, und er, ja, Erziehung is  
1246 Frauensache, ne, die wird das schon richtig machen, ne.. Ja und jetzt mach ich es  
1247 richtig, ne,

1248 I: Mhm

1249 S: meine Frau wirst Du kein Einfluss und auf mein Kind auch nicht, ne, also ich  
1250 bin ich hab kein Hass mehr so auf ihn, ne, aber, ok, gerade die Distanz jetzt hier  
1251 die geografische Distanz die ist echt gut so, ne, also kann er mich nicht besuchen  
1252 und so (Pause). Ja... das war immer noch 'ne Sache, was mich fertig gemacht hat,  
1253 also, eh... dass mein Vater irgendwie mir nicht klar gemacht hat, dass er mein  
1254 Vater ist irgendwie, ne, selbst nachdem ich aus Afrika zurückkam, ich hab immer  
1255 noch versucht 'n guten Kontakt mit ihm zu haben, ne, aber echt immer nur  
1256 Enttäuschungen Enttäuschungen und eh.. jetzt sind (schluckt) die Schranken ganz  
1257 zu, ne... Ja und irgendwann... ist es eben halt zu spät, aber wie gesagt, das rückt  
1258 immer mehr in den Hintergrund, alles in Vergessenheit, weil wie gesagt, ich freu  
1259 mich riesig auf mein Kind, ne, und dass meine Frau glücklich ist, und ehm dass  
1260 ich meine Ausbildung kriege und dann noch Arbeit, ne, was will ich eigentlich  
1261 mehr, ne, also. ich hätte auch im Gefängnis landen können, ne, der Alex, der  
1262 andere Kollege von mir, der ist im Gefängnis, ne, der ist der hat mit der  
1263 Autoknackerei weiter gemacht, wurde Drogendealer

1264 I: Mhm

1265 S: (schluckt) und ehm... ja durch... also ich war paar mal jetzt in X., ne, aber nur  
1266 in der Wohngruppe die alten Betreuer besuchen und so, und alle anderen, die ich  
1267 kannte, die gibt's nicht mehr, entweder im Knast, Psychiatrie, ne. Einige, die  
1268 haben's geschafft, ne, ehm.. die hatten wahrscheinlich gute Eltern, ne, und ehm..  
1269 Ja ich bin dann einfach mal dahin mit meiner Frau und hab gezeigt, ja guck mal  
1270 hier hab ich gelebt, so hab ich mal gelebt und so, ne, ich könnte da immer noch  
1271 auf der Strasse liegen so, ne, und ehh irgendwelche Leute anbetteln, hier gib mal  
1272 was zu essen oder so, ne, oder... Leuten was antun damit ich deren Geld krieg um  
1273 Drogen zu kaufen oder so, weisse? So hätte ich enden können, ne, aber... also ich  
1274 bin echt dankbar oder wie... die Leute, die mir geholfen haben, sowohl die vom  
1275 Jugendamt, der Verein, Claudia, Tante Hanna, ne, alle die daran beteiligt waren,  
1276 ne, ohne deren Hilfe hätte es nicht geklappt, ne, und ehm da bin ich riesig. dankbar  
1277 dafür... Ne und ehm.. das ist meine Familie, ne, das ist meine Familie, also, ich  
1278 werd da auch so aufgenommen wie so' n Familienmitglied, ne, wenn ich einen  
1279 von denen mal treffe, wenn ich Martin treffe, wir umarmen uns dann, weil der hat  
1280 jetzt zum Beispiel meine.. die (schluckt) zwei Jahre, wo ich aus Afrika zurück  
1281 kam da hat sich auch viel für mich eingesetzt, ne, aber, ne, natürlich nicht mehr so.



1282 extrem gefühlsbetont wie bei Claudia dann, ne, aber immer dann so  
1283 freundschaftliche Beziehung, ne, das hatte ich nich so richtig in Afrika, ne,  
1284 I: Mhm  
1285 S: und ehm... also durch Martin hab ich dann auch viel gelernt dann, ne, also und  
1286 dann musst ich mich dann entscheiden dann Lebensweise und dann hab ich dann  
1287 alles gemixt, ne,  
1288 I: Mhm  
1289 S: einmal hier von mehr männlicheren Typen  
1290 I: Mhm  
1291 S: dann so  
1292 I: Mhm  
1293 S: so dann so bisschen von sensibel und so, ne,  
1294 I: Mhm  
1295 S: richtig gutes Gemisch so (zieht die Nase hoch) ja und (Pause) is schon 'ne  
1296 Menge und ich bin... ja froh also, ich kann's tausendmal sagen also ich bin sehr  
1297 dankbar dafür, dass sich Leute (Pause) so viel Geduld auch mit mir hatten, also,  
1298 wenn ich jetzt denke, was ich da manchmal in Afrika da gemacht habe, ne, die  
1299 Anfangszeit, ne, da hätte ich mich in der Zeit also mit meiner früheren Mentalität  
1300 hätt ich mich da zusammen geschlagen oder so, ne, (lacht) so was machst Du da,  
1301 ne, also, dass die Leute so' ne Geduld mit mir hatten gerade Claudia auch, ne,  
1302 oder die vom Jugendamt, dass denen das.. erstaunlich. Also... es gibt viele ehh im  
1303 Jugendamt auch, die dann sagen ja Licht an weg, ne, wir haben sowieso kein  
1304 Geld, ne, wollen Geld einsparen dadurch, ne, aber neee, so war das nich. (Pause)  
1305 Naja (Pause) (tiefer Seufzer) Und ehm als ich dann aus Afrika zurückkam und ich  
1306 konnt mich ja nicht von meinen Freunden verabschieden, da hat dann Claudia  
1307 gesagt, ja komm. Ich beteilig dir Flugticket und so, ne,  
1308 I: Mhm  
1309 S: da kannst Du mal alleine mal hierher fliegen, da wurd ich gerade achtzehn, und  
1310 mich noch mal von den Leuten verabschieden dann, ne, und dann kam dann noch  
1311 mal meine Ex-Freundin da, ich  
1312 I: Hast Du es gemacht?  
1313 S: Ja, ich bin dann dahin geflogen, aber ich konnte nicht nach Togo, weil da  
1314 waren Präsidentschaftswahlen, da ist so' n Diktator, der ist seit dreißig Jahren

1315 irgendwie an der Macht da, ne, während Wahlen sind, da isses bisschen kritisch,  
1316 weil da wird rum geschossen und so, ne, da blieben wir in Ghana,

1317 I: Mhm

1318 S: konnten wieder nich alle kommen, aber die meisten, die kamen dann,  
1319 Schulfreunde und meine Freundin Ex-Freundin da, ne, ja und dann kamen.. da  
1320 noch mal.. so Gefühle dann hoch, aber... War ganz kurz nur, drei Wochen, gingen  
1321 rasend schnell vorbei, ne also (Pause) war schön da. Ja und jetzt die Claudia, die  
1322 lebt jetzt hier auch wieder in Deutschland, sie sagt sie muss nach den zwei Jahren  
1323 erst mal Pause machen, ne (lacht), sie sagt, war nich so einfach, ne (lacht) war  
1324 anstrengend, deswegen sag ich ja, also.. Pädagogen is' n bewundernswerter Job  
1325 finde ich immer noch, also, auch wenn's nich alle so so schwere Jugendliche  
1326 haben, ne, aber, das was was einige da durchgemacht haben also (schnalzt)  
1327 Respekt. (lacht) Und sie sagt ja, jetzt ehh sie malt so Aquarellbilder, so abstrakte  
1328 Kunst so, ne, und die verkauft sie jetzt so, macht glaub ich auch 'n gutes Geschäft  
1329 damit, kam mich letztens ja im April mal besuchen. Sie ist auch.. also sie ist  
1330 natürlich sehr stolz jetzt auf mich jetzt, ne,

1331 I: Ja

1332 S: weil sie hat mich ja gesehen, wie ich am Anfang war, ne,

1333 I: Ja

1334 S: und ehm... ja (lange Pause)

1335 I: Ok?

1336 S: Ja. Das is mir fällt jetzt nichts mehr ein so (lacht).

## **Biografisches Interview: Marcel**

### *Teilnehmer eines Auslandsstandprojektes*

#### **Interview-Manual**

Interview durchgeführt am:	18.06.2003
Von:	Petra Tautorat Dahmsfeldstr. 82 44229 Dortmund
Dauer des Interviews:	1 ½ Stunden
Anzahl der Kassetten:	1 ½
Ort des Interviews:	Jugendamt M.
Art und Dauer der Maßnahme:	Auslandsstandprojekt in Frankreich 1996 (1/2 Jahre)
Auftraggeber und Kostenträger:	Jugendamt einer mittleren Stadt in NRW
Durchführung der Maßnahme:	Größerer eingetragener Verein zur Durchführung flexibler Erziehungshilfen in NRW

## Objektive Daten

**Großeltern väterlicherseits**

Großvater: Alter unbekannt in Belgien geboren Soldat (?) ungenaue Angabe	Großmutter: Alter unbekannt in Belgien geboren Kein Beruf (?) Geld von ihrer Mutter geerbt
--	--

**Großeltern mütterlicherseits**

Großvater: Geb. 1916 in Ostdeutschland Gestorben 1997 General Nach dem Krieg geflohen nach Westfalen	Großmutter: Geb. 1922 in Ostdeutschland Bahn-Angestellte
--	--

**Eltern**

Vater: Geb. 1953 in Belgien Soldat Jetzt Arbeiter in Papierfabrik Zwischenzeitlich Fremdenlegion Geschieden seit 2000, neu verheiratet	Mutter: Geb. 1958 im Sauerland Bürokauffrau Geschieden seit 2000, neuen älteren Partner Seit 1996 psychisch krank
---	---

**Geschwister**

Bruder: Geb. 1983 Seit 1993 im Heim Ausbildung zum Kinderpfleger abgebrochen	
---	--

**Jugendliche**

Marcel geb. 1977

10 Jahre	Psychiatrie (3 Monate)
10-12 Jahre	Pflegefamilie Bauernhof (2 Jahre)
12 Jahre	Psychiatrie (2-3 Monate)
12-14 Jahre	zu Hause
14 Jahre	England-Reise mit "Outlaw" (3 Monate)
14 Jahre	Pflegefamilie (3 Wochen)

14 Jahre	Jugendschutzstelle (2 Tage)
14 Jahre	WG / Betreutes Wohnen
15 Jahre	Psychiatrie / "Geiselnehmer von Marsberg"
15 Jahre	Trebe
15 / 16 Jahre	Pflegefamilie "Werner" innerhalb dieser Zeit <del>Jahr</del> Frankreich
16 Jahre	eigene Wohnung (knappes Jahr)
16 Jahre	Kurz bei den Eltern
16-18 Jahre	bei "Werner"
18 Jahre	Bundeswehr
Kein Schulabschluss / Keine Ausbildung / Zur Zeit AB-Maßnahme bei der Stadt M. im Grünflächenamt	

1 I: Hallo, Marcel, ich freu' mich, dass unser Treffen stattfindet. Sie haben im  
2 Vorfeld ja auch schon gehört, worum es geht in diesem Interview. Ich interessiere  
3 mich sehr stark für junge Menschen, die diese sogenannten Auslandsstandprojekte  
4 durchlaufen haben und arbeite über mögliche Wirkungen, die diese Projekte auf  
5 die Lebenswege von jungen Menschen haben, und Sie gehören eben genau zu  
6 dieser Gruppe von jungen Menschen. Ich möchte Sie bitten, mir nicht nur Ihre  
7 Erlebnisse während dieses Aufenthaltes zu schildern oder dieses Jahr  
8 möglicherweise zu schildern, sondern eigentlich Ihre Lebensgeschichte zu  
9 erzählen, von Anfang an bis zum heutigen Tag, und da wird ja sicherlich dieses  
10 Auslandsjahr auch an einer Stelle auftauchen und eine besondere Bedeutung  
11 haben.. Ähm. Sie haben genug Zeit zum Reden, also Sie müssen sich überhaupt  
12 nicht eingeschränkt fühlen und Sie bestimmen, was Sie sagen, wie lange Sie reden  
13 und ich unterbreche Sie .eigentlich. nicht. Sie können beginnen.

14 Mc: Ja, gut, ich bin in M. geboren . und ehm (Pause) ja, is schwer `n Anfang zu  
15 finden.

16 I: Mhm

17 Mc: (stöhnt) Ja, bin dann irgendwann zur Schule gegangen, und dann fingen so  
18 Probleme mit meinen Eltern an, die kamen mit mir nicht mehr klar . und ähh dann  
19 bin ich ähh inner Kinder- und Jugendpsychiatrie gekommen . für . drei Monate .  
20 ja, da haben` se mich dann rausgeschmissen, weil ich nur Mist gebaut hab da und  
21 sie sind mit mir da nich klargekommen, von da aus bin ich dann ehm in so` ne  
22 WG gekommen, also . Familien ehm, oder wie das heißt ja und äh da war ich zwei  
23 Jahre und so, da auf` m Bauernhof, mit vielen Tieren, ja, da hab ich halt gearbeitet  
24 `n bisschen da und bin auch zur Schule gegangen da, das lief auch alles gut da und  
25 da war so` n Junge, Andreas hieß der, der hat mich dann aufgehetzt und so, ich  
26 soll `n bisschen Ärger da machen dann hab ich da auch Ärger gemacht ja und bin  
27 ich im Endeffekt auch rausgeflogen da und ja (lacht) dann bin ich wieder inne  
28 Psychiatrie gekommen, na und da war ich . glaub ich zwei zwei drei Monate . und  
29 dann (Pause) von da aus . Mensch ey, das ist alles schon so lange her (lange  
30 Pause) ich kann mich nich mehr so richtig entsinnen . ich war drei Monate in K.  
31 und danach (Pause) genau, nach Hause wieder gekommen, da hab ich dann zwei  
32 Jahre wieder bei meinen Eltern gelebt, weil mich kein Heim und nix mehr haben  
33 wollte, also wollten mich nich mehr aufnehmen

34 I: Mhm

35 Mc: (...) und dann hab ich wieder bei meinen Eltern gelebt und das ging auch nich  
36 gut, weil mein Vatter war früher Alkoholiker und so

37 I: Mhm

38 Mc: Ja, ging halt nich gut, hab mein Vatter halt hasst so. Ja und dann nach zwei  
39 Jahren bin ich dann wieder ins Heim (lacht) ja, is so, also bin ich dann . neee,  
40 dann bin ich nach England gefahren, (nennt den Namen des Vereins, der die Reise  
41 organisiert hat) oder wie das heißt

42 I: Ja, Xy, mhm

43 Mc: Ja, genau das war dann also zwei Jahre wo ich dann wieder weg gekommen  
44 bin . hab ich `ne Reise gemacht nach England durch ganz England und durch ganz  
45 Schottland drei Monate lang und das war gut. Jede Stadt kennen gelernt in  
46 England, jede Stadt in Schottland, das war gut wirklich

47 I: mit einem Betreuer?

48 Mc: Richtig. Und noch drei anderen Jugendlichen.

49 I: Ach so

50 Mc: Mhm. Genau. Ja, dann wo wir wieder da waren haben `se für jeden so` n  
51 Heimplatz besorgt, also `ne Unterkunft, `ne Familie, haben` se auch eine für mich  
52 in H. gefunden, bin ich da hingegangen, hab ich auch wieder nur Bambule  
53 gemacht, nich mehr zur Schule gegangen, nur gefeiert und und und

54 I: Hm

55 Mc: Tja und Ergebnis, nach drei Wochen rausgeflogen. Ja war ich inne  
56 Jugendschutzstelle zwei Tage (Pause) und dann . bin ich dann hier nach Y.  
57 gebracht worden, zu Frau Z. zum Jugendamt, die kommen nich mehr klar also  
58 sehen Sie mal zu ja und dann den ganzen Tag hier telefoniert und . was kam dann  
59 ja , gute Frage , da kam so viel ich weiß nur nich mehr irgendwie was, Mensch ich  
60 war in über zwanzig Einrichtungen, ich hab das nich mehr alles im Kopp, ey

61 I: Tatsächlich?

62 Mc: Ja. Also ich war ganz schwer kriminell damals

63 I: Mhm

64 Mc: Ja . ich war hier und (Pause) is schwer sich daran zu erinnern, das is jetzt  
65 auch schon `ne Zeit her (lange Pause) Genau, dann bin ich vier Wochen hier nach  
66 W. , is `ne WG

67 I: So betreutes Wohnen für Jugendliche?

68 Mc: Ja, das is so`ne WG, wo Betreuer leben und ganz viele Jugendliche, die  
69 Probleme haben und so was

70 I: Ja. Ja

71 Mc: Ja, nach vier Wochen musste ich da auch dann gehen, erst wollt`ich da  
72 bleiben, aber das lief halt auch nicht, weil die Jugendlichen ham sich immer alle  
73 auf meine Seite getan, ich war immer der Anführer und ham alles gemacht, was  
74 ich wollte und dann keiner mehr zur Schule gegangen und auch inne Städte  
75 abgehangen und und und da bin ich da rausgeflogen, hab ich da Bambule da  
76 gemacht und dann dann hat dieser . C., C. hat mich dann nach D. eingewiesen

77 I: C. wie C.? (der Spruch passt nur, wenn man den richtigen Namen nennt)

78 Mc: Genau (lacht)

79 I: Das war der Leiter, da, der da auch wohnte

80 Mc: Genau. Der leitet auch das D.-Krankenhaus, also

81 I: Ach so

82 Mc: also die Jugendpsychiatrie, also nur schwere Fälle also nur sieben  
83 Einzelzellen und Gitter vor de Fenster, also geschlossen geschlossene ja . und da  
84 bin ich dann ausgebrochen, hab ich `ne Geisel genommen da drinne dann hab ich  
85 mir . ja, das war eigentlich so, eigentlich bin ich mit allen gut klargekommen.  
86 Dann hab ich mit`m guten Kollegen von mir da gesessen und dann sagte die  
87 hatten Angst die Betreuer dass wir beide was aushecken, wir waren die  
88 Schlimmsten und dass wir dann da Bambule machten, da haben`se mich  
89 evakuiert, in Zimmer gebracht und das hab ich nich eingesehen, da hab ich gesagt,  
90 er soll mich in Ruhe lassen das Arschloch, hatte ich gesagt, ja und da kam er rein,  
91 ich soll in Bunker, ich sach, ich geh nich in Bunker hab ich gesacht, ja, und dann  
92 fing das halt an, wie das is, dann hab ich `ne Eisenstange aus`m Schrank gerissen,  
93 is ja alles befestigt da gewesen, man darf ja kein Feuer durfte man ja gar nichts  
94 darf man da, aber `ne Stange hab ich rausgerissen, die war zwar befestigt aber hab  
95 ich so war der ganze Schrank im Arsch, ja, ja und dann hab ich ihn ein drüber  
96 gehauen damit und dann hab ich ihn da wollte ich Schluss machen, da bin ich  
97 ausgebrochen mit zwei anderen, ja und dann war`n wir auf Wanderschaft, dann  
98 war`n wir, wo wir überall waren, getrennt erst mal, Richtung X., Y., da runter

99 I: Mhm

100 Mc: Ja, ich wollte wieder nach Y. zurück, da, weil da `ne gute Freundin von mir .  
101 Betreuerin, die war da sechsundzwanzig, mit der hab ich gelebt `ne Woche, und



102 da wollt` ich dann hin, aber bis dahin sind wir dann nicht gekommen,  
103 Autobahnkreuz hat uns die Autobahnpolizei abgefangen (lacht)  
104 I: Aha  
105 Mc: Jaaa... ja, das war` n schon Zeiten. Ja und dann hab` n sie mich dann nach D.  
106 gebracht und dann sagte der Pförtner so: Halt, Feierabend, den nehmen wir nich  
107 mehr und das war schon heftig  
108 I: Mhm  
109 Mc: weil, das is `n Ding für ganz schwere Fälle da und die haben mich da nich  
110 mehr sind mit mir nich klargekommen und ich da Rambo gespielt da, ne, und  
111 ehm (schnalzt mit der Zunge) gut, ich kann` s mir nich aussuchen, ich bin halt so  
112 schwierig gewesen, wenn ich durchdreh wächst kein Gras mehr, kann mich  
113 niemand halten, dann werd ich zu (...), das ist halt so, das liegt halt an meinem  
114 Vater, das is meine Kindheit, ich bin so großgezogen worden, deswegen war ich  
115 ja auch weg von meiner Familie  
116 I: Ja  
117 Mc: das war ja das Problem.  
118 I: Ja  
119 Mc: Das fing ja schon im Kindergarten an, dass die Kindergärtnerin sagte zu  
120 meiner Oma, ja der Marcel, der mischt die ganze Kinder hier auf, das kam ,weil  
121 ich von zu Hause gedreschen wurde, hab ich es an den andern ausgelassen, das  
122 war schlimm... Ja, wie gesagt, dann kam ich hier wieder zum Jugendamt, ja, und  
123 dann war` s natürlich richtig schwer, `n Platz für mich zu finden, weil ich war  
124 ganz schwer hab mit Drogen auch gedealt und ach, ich hab so viel gemacht.(atmet  
125 tief) es war schwer `n Platz zu finden. Ja und dann kam der Werner L. aus X. , der  
126 hat sich bereit erklärt, mich zu nehmen  
127 I: Wer ist das?  
128 Mc: Das ist der Beste, mit dem hab ich heut noch Kontakt  
129 I: Ist der da in dem Heim? Da an der R-Strasse?  
130 Mc: Nee, das ist kein Heim, das ist `n Betreuer  
131 I: Aha  
132 Mc: Der arbeitet auffe Klötzchenschule, also Krüppelschule, Sonderschule oder  
133 was das is  
134 I: Ja  
135 Mc: und is da, ja wie sagt man, hier so` n Psychologe oder was , keine Ahnung

136 I: Mhm

137 Mc: und Kinder, die da Probleme haben, sprechen mit ihm

138 I: Ah ja

139 Mc: Ja und ich war praktisch, ja das war (der schon einmal genannte Verein) oder  
140 irgend wie so was, und ich war praktisch der erste Junge, den die da gekriegt  
141 haben, deshalb war` n wir neu eröffnet damals, ja und so kam das mit` m Werner,  
142 da war` n wir, ich glaub, das war in M., das war nich hier, wollt` er mich erst ma  
143 kennen lernen ja und dann haben wir uns kennen gelernt und ja (Pause)

144 I: Und dann hat der die Betreuung quasi übernommen?

145 Mc: Genau. Bin ich mit dem

146 I: War das dann auch die Wohnzeit in Y.?

147 Mc: Das war die Wohnzeit in Y. , der hat` n Haus an der H-Strasse gehabt und wir  
148 sind klargekommen wie Freunde (...) wir waren die Besten also, ich hab mich mit  
149 seinen Töchtern auch verstanden, der hat `ne Tochter gehabt und dann die Söhne,  
150 die waren alle echt die Brüder, waren zum Teil , der war geschieden, natürlich,  
151 hatte keine Frau, das war gut, ich hab von denen alles gekriegt, Spielkonsolen und  
152 Diesel Jeans und Levis, Markenjeans und so was, also alles was ich haben wollte  
153 hat der mir gegeben, der hat echt, also mit dem bin ich gut klar gekommen... ja,  
154 da war ich glaub` ich zwei oder drei Jahre hab ich da gewohnt. Mit ihm bin ich ja  
155 auch `n halbes Jahr nach Frankreich gefahren

156 I: Aha

157 Mc: weil ich in Y. angefangen hab ganz schwer unter de Räder zu kommen, also,  
158 richtig mit der Autogang und Nordstadt da rumgehangen hab und so die ganze (...)  
159 richtig abgegangen bin und zugekiffit immer kam und so, da hat der gesagt, jetzt  
160 reicht es, jetzt müssen wir` n halbes Jahr irgendwo hin und da sind wir zu `ner  
161 Reise nach Frankreich, ich und er nur

162 I: Mhm

163 Mc: ja und da hab` ich da `n halbes Jahr in den Pyrenäen . das hat mir gut getan,  
164 da bin ich ruhiger geworden

165 I: Mhm. Also, das war dann nicht nur gereist, sondern an einem Ort geblieben  
166 auch?

167 Mc: Richtig. Das war dann da ein Ort. Da hab ich Lautsprecherboxen gebaut,  
168 Pyramidenboxen ,vier Stück

169 I: War da ein Haus, das ihm auch gehörte oder..

170 Mc: Ja, Peer G. war das, das is`n Bekannter von diesem Verein  
171 I: Und der wohnt da immer?  
172 Mc: Genau. Und da ham wir dann wohnen können und das war... das war schon  
173 gut in Berge klettern und so  
174 I: Mhm  
175 Mc: Hab ich viel Training gemacht da und so das war dann so (schnalzt) jaaa  
176 (Pause) ja und dann kamen wir wieder zurück und dann war ich glaub ich  
177 sechzehn, fuffzehn sechzehn dann sollt ich erst mal wieder auf eigenen Füßen  
178 stehen so langsam, da hat er mir `ne Wohnung besorgt, der Werner, ja (Pause) hab  
179 ich da gelebt, Freundin gehabt alles ja und dann kam `n Kollege da und dann fing  
180 das wieder an, der ganze Scheiß, bin ich rausgeflogen (lacht), nach meine Eltern,  
181 ein Tag, dann hab ich Werner angerufen, Werner, ich hab mich ich will nich mehr  
182 bei meinen Eltern bleiben, hab geweint und das war, genau, das war an meinem  
183 sechzehnten Geburtstag, da hat Werner gesagt ich komme heute Abend wollten  
184 wir feiern, da kam sein Sohn und seine Tochter mit und die haben gesagt wir  
185 nehmen den wieder mit und dann bin ich wieder mit gegangen weil wir dann war  
186 das ganze Auto voller Sachen und ich saß beim Sohn auf` m Schoß aber das war  
187 so eingequetscht (lacht) war` n wir da da hat er mich wieder mit genommen  
188 (lacht) da hab ich wieder da gewohnt, ja, dann sind wir umgezogen weil er musste  
189 das Haus abgeben irgendwie `ne Hypothek oder so keine Ahnung da war  
190 irgendwas das hat er verkauft auf jeden Fall  
191 I: Mhm  
192 Mc: Da haben wir uns `ne Wohnung genommen im ... (nennt den Vorort)? Ja  
193 genau  
194 I: Ja, ja  
195 Mc: Da haben wir uns im Verderfeld sagt Ihnen die Straße was?  
196 I: Mm  
197 Mc: Hundert Quadratmeter waren das glaub ich und . joo da hab ich dann  
198 Abdeckungen gemacht, verschiedene da, als Kfz-Mechaniker und so  
199 I: Mhm  
200 MC: Ja. Mensch da gibt`s so viel zu erzählen (lacht). Ja Freundin gehabt kennen  
201 gelernt, da im Verderfeld, weil da bin ich auch vernünftig geworden muss ich  
202 sagen, bisschen (Pause) ja und dann war ich mir der zwei Jahre zusammen da  
203 haben wir uns getrennt und das war so` n Schock für mich da bin ich wieder

204 durchgedreht ja. Und das Endeffekt war dann dass das Jugendamt gesagt hat wir  
205 machen das jetzt nicht mehr mit jetzt, also es war achtzehn war ich da

206 I: Mhm

207 Mc: da haben sie nich mehr mitgemacht weil ich hab da . darf man gar nich sagen  
208 . Heroin verkauft. Am Bahnhof . (lacht) das darf man gar nich sagen, ey

209 I: Auch selbst genommen?

210 Mc: Nein. Das nicht . Frauen verkauft, also (lacht) für Geld zum Ficken mit  
211 anderen

212 I: Mhm

213 Mc: Das darf man gar nich sagen, ey und das hat dann hat Werner gesagt, jetzt  
214 reicht es langsam, jetzt ist es gut, hat beim Jugendamt angerufen und die haben  
215 gesagt Feierabend, haben sie mich mit der Polizei nach meinen Eltern gebracht

216 I: Mhm

217 Mc: und das war das Ende (lacht) dann, deswegen wohn ich hier in M. praktisch .  
218 wieder, glaub ich. Wenn ich mich ja mit Riemen gerissen hätte, dann hätte ich  
219 mein Leben lang in Y. gelebt

220 I: Ja

221 Mc: Ich hab meine ganzen Freunde in Y. ja gut hier hab ich jetzt auch Freunde ich  
222 hab überall Freunde wo ich schon überall war gerade in Y. und hier hab ich halt  
223 den meisten Kontakt noch mit den anderen. Mit den einen Betreuer hab ich auch  
224 noch Kontakt, mit dem Werner

225 I: Mhm

226 Mc: Also ich fahr oft nach Y., bin viel in Y. Da ich Schalke Fan bin (lacht) is das  
227 ja auch `n müssen wir ja eh über Dortmund

228 I: Wenn man Schalke Fan ist muss man in Y. sein?

229 Mc: Über Y. fahren.

230 I: Ach so (lacht) ich dachte schon , da is man in Y. nich so gut aufgehoben.

231 Mc: Nein, nein, pff, damit hab ich kein Problem. Ja und wie gesagt und (Pause) ja  
232 und (Pause) dann war ich zwei Jahre beim Militär auch noch, bei Bundeswehr und  
233 da bin ich angefangen vernünftig zu worden. Meine Mutter sagte erst ich sollte  
234 das nich machen und da werd ich noch richtig . Dings aber bin ich in den richtigen  
235 Kampfeinheit reingegangen, also Spezialeinheit so was in der Art

236 I: Mhm

237 Mc: Richtig schwere Einheit, Gebirgsjäger inne Berge und in Schottland war ich

- 238 I: Ohh
- 239 Mc: Inne Berge trainiert und so Steilwand und so
- 240 I: Ach, da gehen die auch nach Schottland
- 241 Mc: Ja, Gebirgsjäger
- 242 I: Ja, ja ich dachte die machen`s vielleicht in Bayern oder so
- 243 Mc: Ja auch, aber wir waren auch in Schottland
- 244 I: Ja, is ja doll
- 245 Mc: Und da hab ich natürlich richtig Power gekriegt
- 246 I: Ja, das glaub ich
- 247 Mc: Also (lacht) also und ja, Nahkampfausbildung gemacht und seitdem bin ich
- 248 ruhiger geworden, also ich bin nich mehr so so wie früher so brutal und aggressiv,
- 249 ich bin viel viel ruhiger innerlich geworden
- 250 I: Mhm
- 251 Mc: Also man muss mich schon provozieren, dass ich wieder so wie früher werde,
- 252 also ich würd jetzt `n (...) Also ich muss wirklich sagen die ganze
- 253 Jugendamtsscheiße (sagt er leise) hier, die ich gemacht hab, die ganzen zwanzig
- 254 Einrichtungen Reise hin und her und hin und her und das und das . das hat gar
- 255 nichts gebracht, gar nichts. Im Gegenteil ich bin noch heftiger geworden. Was
- 256 was gebracht hat für mich, was mein Leben geändert hat an dem Tag war die
- 257 Bundeswehr, denn wenn danach, wo ich von der Bundeswehr nach den zwei Jahre
- 258 wiedergekommen bin dann bin ich arbeiten gegangen und arbeite jetzt regelmäßig
- 259 und das Jugendamt hat mich vorher auch immer arbeiten geschickt, ich hab
- 260 Pustekuchen einen Tag hingegangen und Arsch lecken hab ich gesagt
- 261 I: Ja
- 262 Mc: So war`s früher und
- 263 I: Ja
- 264 Mc: und wer mein Leben in den Griff gekriegt hat, das ist Hauptmann B. das is
- 265 mein . das is`n kann man sagen wie`n Freund für mich mit den hab ich heute
- 266 noch Kontakt mein Hauptmann. Der hat bei meine Mutter angerufen und hat
- 267 gesagt, dass er`s schade findet, dass ich aus`m Militär rausgegangen bin
- 268 I: Mhm
- 269 Mc: Also, das heißt schon was
- 270 I: Hätten Sie auch da bleiben können?

271 Mc: Ja, ich hätte da bleiben können aber wollte auch nich mehr dann (Pause) das  
272 hat mir dann irgendwann gereicht. Also, da trinkt man dann auch viel, bin zwar  
273 kein Alkoholiker, aber ja gut, wenn` de mit zwanzig Mann da sitzt, da trink` se  
274 auch mit, das is eben so.

275 I: Ja ja

276 Mc: Aber da bin ich vernünftig geworden, da bin ich dann raus und da lief alles  
277 perfekt für mich. Arbeit jetzt Wohnung und perfekte Wohnung muss ich dazu  
278 sagen

279 I: Hier in M.?

280 Mc: Nee in N. (Pause) ja (schnalzt) ja das isses eigentlich. Ja jetzt arbeite ich` n  
281 Jahr bei`de Stadt

282 I: Ja

283 Mc: Is bald abgelaufen, bis Ende Oktober, dann isses vorbei das Jahr, dann bin ich  
284 wieder arbeitslos

285 I: War das `ne ABM-Stelle?

286 Mc: Mhm, ja mein Chef und so sind zwar zufrieden mit mir, aber der hat schon  
287 gesagt also ich brauch gar nich betteln da hat er gesagt die scheißen mir einen also  
288 die stellen mich also die stellen dich nich ein für ganz kann`se so gut sein kann`se  
289 der Beste sein machen se nich wegen hier (zeigt mit den Fingern die Geste für  
290 Geld) Sparmaßnahmen, ja is `ne traurige Zeit aber das is halt so bin ich arbeitslos  
291 muss ich ma sehen was ich mache vielleicht geh ich dann auffe Baustelle weil . da  
292 arbeitet einer bei de Stadt der is Maurer, der hat mir das gesagt, also er hat  
293 Beziehungen bei Firma X. und so also Bau Straßentiefbau und so. Wenn ich halt  
294 (zieht die Nase hoch) keine Forderungen an Arbeit hab dann krieg ich Arbeit.  
295 Wenn ich natürlich `ne Forderung hab heutzutage kann` se keine Forderungen  
296 mehr angeben so ungefähr.

297 I: Mhm

298 Mc: Mir is das egal, also ich mach dann auch Straßentiefbau (Pause) Mhm  
299 (Pause) Ja das war` s, was soll ich Ihnen noch erzählen, ich kann nich in Detail  
300 rübergehen alles so ich hab so` n langen Lebenslauf den kann man nich erzählen,  
301 ich hab da auch Probleme mit über so was zu reden weil mein Betreuer aus Y. der  
302 Werner den ich heute noch so gut verstehe der sachte immer er weiß ich kann nich  
303 reden, weil ich hab so schlimme Sachen gemacht, das kann man gar nich erzählen

304 das is unzumutbar hier und ehm der sachte immer ich hab `n Rucksack in mir und  
305 so` n Rucksack

306 I: Mhm

307 Mc: aber ich red darüber nich und das wird bis mein Lebensende da drin bleiben  
308 `n Rucksack

309 I: Ja

310 Mc: also der sachte immer so` n Rucksack inne Seele, keine Ahnung

311 I: Ja, is so` n ganz gutes Bild eigentlich, anschaulich

312 Mc: (schluckt) Ja sonst war das Leben aber ich hab` s in Griff . gekriegt ohne  
313 Jugendamt und ohne . den dies Gesocks

314 I: Haben Sie `ne Ausbildung gemacht?

315 Mc: Ja, ich hab zweieinhalb Jahre gelernt und dann abgebrochen

316 I: Als Kfz-Mechaniker?

317 Mc: Nein, Schreiner

318 I: Schreiner?

319 Mc: Ja, leider nich zu Ende gemacht, leider

320 I: Ja

321 Mc: Ja, das Problem war ja da durch diese ganzen zwanzig Einrichtungen ich war  
322 ja in jede Stadt in Deutschland

323 I: Ehm

324 Mc: Also es gibt keine Stadt wo ich nich war, Frankfurt, Münster, Bremen und da  
325 Schule, da Schule, da Schule da Schule, ja aber ich war immer nur Scheiße gebaut  
326 nach fünf Wochen wieder inner anderen Einrichtung da fünf Wochen inne Schule,  
327 dann da fünf Wochen und dann vielleicht da mal drei Monate so war das halt eben  
328 mein Leben lang so war` s mein ganzes Leben seit meinen zwölften Lebensjahr  
329 bis zu meinen achtzehnten Lebensjahr bin ich hin und her vielleicht waren` s auch  
330 dreißig Einrichtungen ich weiß es nicht

331 I: Mit zwölf fing das an mit den Heimen?

332 Mc: Mit zwölf mit zwölf fing das an, elf oder zwölf

333 I: Mhm

334 Mc: das weiß ich nich genau, die Frau hier vom Jugendamt, die weiß das (lacht)

335 I: Und bis dahin waren Sie schon zu Hause? Bei den Eltern?

336 Mc: Ja. Ja bis auf, nich ganz, ich war bei Oma und Opa immer, ich war `n Opa `n  
337 Oma und Opa Kind also immer ich wollte immer nich nach Hause ich hab immer

- 338 Scheiß -Papa gesagt und wir sind ja keine Deutschen, mein Vater hat das nich  
339 verstanden, weil der war Belgier
- 340 I: Ja
- 341 Mc: Ich bin ja auch kein Ganz-Deutscher
- 342 I: Ja
- 343 Mc: und ehm (lacht) ich hab immer Scheiß-Papa zu ihm gesagt und er hat das  
344 nich verstanden, weil er konnte kein Deutsch (lacht) früher
- 345 I: Ehrlich nich?
- 346 Mc: Das sacht meine Oma hat meine Oma mir heute so heute jetzt in mein Alter  
347 heute sacht man da so erzählt, alles so was früher so war (lacht) der konnte kein  
348 Deutsch und ich hab immer Scheiß-Papa gesagt so
- 349 I: Der redete nur französisch?
- 350 Mc: Ja (lacht immer noch)
- 351 I: Ja, das is natürlich auch gut
- 352 Mc: Ja, er war Soldat und hat meine Mutter kennen gelernt als Casanova wie alle  
353 M.`s (nennt seinen Nachnamen)
- 354 I: Ja
- 355 Mc: Kein Deutsch, Hauptsache hier so (macht die Handbewegung für  
356 Geschlechtsverkehr)
- 357 I: Waren hier die Franzosen, ach die Franzosen, die Belgier?
- 358 I: Ja, genau, mein Vater war ja`n Panzerfahrer hier in M., Jägerkaserne
- 359 I: Ah ja
- 360 Mc: Der war auch inne Kampfinheit auch der war auch zwei Jahre bei der (...)  
361 das liegt bei uns in der Familie alles . Kämpfer mein Opa auch, war fünf Jahre im  
362 Krieg. Mein Vater war sogar 1990 am Golfkrieg
- 363 I: Tatsächlich?
- 364 Mc: Ja.(holt Luft) Mit Belgien, also vielleicht wär er jetzt, also jetzt wär er wohl  
365 nich mehr hingekommen weil jetzt war Belgien ja sowieso nich dabei
- 366 I: Mhm
- 367 Mc: aber 1990 war er da, mmhm, (schnalzt) ja das is mein Leben (stöhnt)
- 368 I: Also ab zwölf sind Sie wirklich rumgekommen?
- 369 Mc: Jooo, also ich hab Sachen erlebt die Sie vielleicht noch nich erlebt haben,  
370 wirklich
- 371 I: Jaaa



372 Mc: also  
373 I: (lacht) Das kann wohl gut sein  
374 Mc: Ich erzähl das ehrlich, is unglaublich ich war in tausenden Ländern überall  
375 war ich, Schweiz, ich war überall  
376 I: Jetzt auch im Zuge dieser Heimgeschichte?  
377 Mc: So, einfach so  
378 I: Abgehauen?  
379 Mc: So mit vierzehn Jahre . abgeflogen, da bin ich nach Holland gegangen  
380 I: Immer mit Anhalter gefahren oder so? Oder wie? Ja, wie macht man das?  
381 Mc: Ja mit Freunden, ich war immer ich war weil ich so so . ich war` n großer  
382 Schlägertyp damals und das hat mir war mein Vorteil, ich hab immer Freunde  
383 gehabt, die achtzehn neunzehn waren  
384 I: Ja, aha, ok, ja dann  
385 Mc: weil ich eben so heavy drauf war  
386 I: Weil ich wollte sagen, man braucht Geld, man braucht `n Auto, man  
387 Mc: Die haben alle Autos gehabt  
388 I: Genau  
389 Mc: Immer mit genommen, immer komm, lass uns mal dahin, nach Holland,  
390 Wochenenden nach Holland  
391 I: Aha  
392 Mc: Nach Amsterdam die Nächte irgendwie . als dreizehnjähriger hab ich die  
393 Nächte in Amsterdam verbracht schon, da sitzen andere bei Mama auffe Couch  
394 I: Das stimmt  
395 Mc: da hab ich in Amsterdam rumgehangen. Jahaa (lacht)  
396 I: Aber dass Sie mit den Älteren Kontakt gekriegt haben, weil normalerweise  
397 sagen die vielleicht der is uns zu klein oder so  
398 Mc: Jaa, ich war schon immer . also schon damals ich sah mit dreizehn aus wie  
399 sechzehn siebzehn, schon viel viel älter  
400 I: Mhm. Und kennen gelernt haben Sie die . im Heim, solche Jungs, oder  
401 Mc: Nööö, inne Stadt, ich hab da kein Problem, also egal wo ich hinkomme, ich  
402 find Freundinnen Freunde alles also Riesencliquen find` ich immer ich hab damit  
403 noch nie Probleme gehabt mit so was (Pause)

404 I: Ja, da sind Sie echt rumgekommen, also aus den Heimen dann quasi auch  
405 immer abgehauen, das war dann auch immer wieder der Grund woanders hin zu  
406 gehen, geschickt zu werden sozusagen  
407 Mc: Ja, genau. Genau (Pause) tja, so is das.  
408 I: Aber im Gefängnis waren Sie nie?  
409 Mc: Nein.  
410 I: Und diese Rückführungen, passierte das dann so, dass sie zum Beispiel, weiß  
411 ich, in der Schweiz oder Amsterdam oder wo dann irgendwo aufgegriffen worden  
412 sind oder is man ganz normal wieder nach Hause  
413 Mc: Normal wieder  
414 I: normal wieder nach Hause gefahren und auch wieder dahin gefahren  
415 Mc: Ja ich hatte immer M. (nennt seinen Nachnamen) , wo war`sse? Ja ich sach,  
416 ich war in Holland. Ja wie, hast du`n Dachschaden, ich sach ich sach klar, ich war  
417 in Holland, hab ich gesacht, Diskothek und so. Ja und dann haben`se ja was  
418 glaubst du eigentlich wer du bist, ja ich sach, Marcel M., wer sonst hab ich  
419 gesacht, ja, ich war immer schon heftig drauf (lacht) Aber deswegen bin ich heute  
420 ruhig, ich bin jetzt fünfundzwanzig und ich bin ruhig, also  
421 I: Ja  
422 Mc: ruhig also, ich überlege dreimal bevor ich was mache auch so Schlägereien  
423 und so, pass ich auf mit, also, bei mir klickt das aus, das ist das Problem, wenn ich  
424 einmal anfang, also mit so was halte ich mich ganz zurück  
425 I: Mhm  
426 Mc: Also wenn ich hier irgendwo auffe Kirmes Rangelei sehe, dann keil ich mich  
427 innerlich auf, und wenn ich in Rage bin ohhhh das is schlimm bei mir mitte Musik  
428 dann (schnalzt) dann macht man sich schon heftig (lacht)  
429 I: Kann man sich heiß machen sozusagen  
430 Mc: Ja klar  
431 I: Ja  
432 Mc: Man will ja auch gut vor Mädchen da stehen  
433 I: Mhm. Sind Sie denn zur Zeit liiert?  
434 Mc: Freundin?  
435 I: Ja  
436 Mc: Ja klar, ich hab`ne Freundin momentan, die is sechsvierzig (lacht)  
437 I: Wohnen Sie, aber Sie wohnen nich zusammen?

438 Mc: Nein  
439 I: Sie haben `ne eigene Wohnung und  
440 Mc: Genau. Ja, so, in Diskotheken, ich geh immer so in . Pubs . rein. Zieh mich  
441 richtig an und so ab dreißig immer so, von fünfundzwanzig praktisch aufwärts,  
442 das sind verheiratete Frauen, die suchen junge Männer, Frischfleisch so ungefähr  
443 I: Tatsächlich  
444 Mc: Mein Kollegen und so, wir lassen uns das doch nich entgehen  
445 I: Hier im Dorf?  
446 Mc: Joo, das lassen wir uns nich entgehen (schnalzt)  
447 I: Es wirkt alle so.. bürgerlich eben  
448 Mc: Och joo, das isses . N. is anders, man kann ja nie bei den Leuten ins  
449 Wohnzimmer gucken, sacht man so, ne?  
450 I: Nee, das stimmt  
451 Mc: Ja, aber vielleicht hab ich jetzt bald wieder `ne vernünftige neunzehn Jahre,  
452 die treff ich heute Abend, geh ich mit der aus heute Abend, das geht, ja, ältere  
453 Frau is nichts für mich, is nur so einmal (schnalzt) mehr nich  
454 I: Ja  
455 Mc: Was soll ich mit `ner älteren Frau, ich bin fünfundzwanzig  
456 I: Ja  
457 Mc: was soll ich mit `ner Frau, die sechsundvierzig is, die hat fünf Kinder hat `se  
458 und die fünf Kinder, da is ein Sohn Karsten, der is so alt wie ich  
459 I: Mhm  
460 Mc: Ja, lächerlich. Aber es is halt so  
461 I: Mhm  
462 Mc: Ja (Pause)  
463 I: Hatten Sie `n Schulabschluss gemacht?  
464 Mc: Nein, das hab ich nicht  
465 I: Also ab `ner bestimmten Klasse sind sie nich mehr hin gegangen oder wie  
466 haben Sie das gemacht?  
467 Mc: Och, so ab sechste Schuljahr hab ich überhaupt keine Schulbildung mehr  
468 I: Sind Sie dann nich mehr gegangen  
469 Mc: Nööö  
470 I: Oder wenn, dann immer nur kurz, `n paar Tage oder so  
471 Mc: Jap, genau so, mal da `n bisschen, da `n bisschen und (...)

472 I: Mhm  
473 Mc: Aber ich bin nich blöd, ganz im Gegenteil  
474 I: Nö, vieles lernt man auch eben nich in der Schule, sondern eher woanders  
475 Mc: Mhm, Lebenserfahrung  
476 I: Ja  
477 Mc: Die hab ich genug  
478 I: Ja. Diese erste Psychiatrie- Geschichte, wie alt waren Sie da, waren Sie doch  
479 noch jung, oder?  
480 Mc: Ja, ich mag zehn, zehn elf, ich kann` s nich genau sagen  
481 I: Also noch als Sie zu Hause waren? Also Sie haben vorhin gesagt, bis zwölf  
482 haben Sie zu Hause gelebt  
483 Mc: Ja, ich bin nicht sicher, vielleicht auch, vielleicht auch nur bis zehn, das weiß  
484 ich jetzt nich ganz sicher, aber ich bin ziemlich früh weg von zu Hause  
485 I: Mhm. Und wann fing das mit der Psychiatrie an? Sie waren erst im Heim, oder  
486 erst in der Psychiatrie?  
487 Mc: Erst sofort in der Psychiatrie  
488 I: Ach so  
489 Mc: weil sie dachten ich wäre (schnalzt und macht die Handbewegung für  
490 "blöde"), weil ich alle verprügelt hab  
491 I: Ja  
492 Mc: inne Schule immer nur gedroschen hab und dass ich vielleicht einen an der  
493 Waffel hätte, aber Pustekuchen, hatte ich nicht.  
494 I: Und die Psychiatrie war das hier in der Nähe eine?  
495 Mc: Nee, das war in O., W., da unten  
496 I: Ach so, diese mhm  
497 Mc: Kennen Sie bestimmt  
498 I: Mhm, ja ja, aber nur vom Namen her. Und da lebt man, ja wie lebt man da?  
499 Auch in so` ner Art Wohngruppe oder is das wie im Heim  
500 Mc: Das is wie im Krankenhaus so  
501 I: Wie im Krankenhaus. Ja, mit Schulbesuch auch? Haben die da `ne eigene  
502 Mc: Ja, doch Schule da und so, also reisende Schule, Hausschule, zwei drei Mann  
503 auf` m Zimmer (Pause) Ja, wie viel Leute, zwanzig Leute vielleicht auf eine  
504 Station  
505 I: Mhm

506 Mc: (Pause) Mhm, ja, dann werden dort Gespräche geführt, dann Tests gemacht  
507 und 24-Stunden-EKG und was weiß ich was alle (Kassettenwechsel)  
508 I: Und da waren Sie dann wie lange? Zwei Jahre direkt? Nein, nich so lange,  
509 oder?  
510 Mc: In der Psychiatrie war ich  
511 I: In der ersten  
512 Mc: weiß nich, acht Wochen dann  
513 I: Ja  
514 Mc: Acht oder zwölf Wochen, da bin ich ja rausgeflogen, haben ja eh nichts  
515 gefunden, da bin ich schon früher gegangen  
516 I: Mhm  
517 Mc: Ja, und damals in meine ersten Psychiatrie, da war ich zehn elf, kann ich nich  
518 genau sagen, und da hatten wir da halt Gespräch mit Familie, so wir , Ärztin dabei  
519 und dann hatten wir Oma, Opa, Mama, Papa und da sagte die Frau Q. oder wie die  
520 hieß ja der Marcel will nach wie vor nach Oma und Opa, hat die gesagt, also ich  
521 wollte nich mehr nach Hause das hat sich immer in den Gesprächen da abgrenzt  
522 (...) immer nach Oma und Opa, und da hat meine Oma gesagt, da hat sie` n Fehler  
523 gemacht. Damals hatte sie Angst, die konnten, hätten` ne Chance gehabt mich zu  
524 adoptieren also adoptieren  
525 I: Ja  
526 Mc: aber die hatten Angst vor meinem Vatter, weil mein Vatter wär durchgedreht  
527 dann deswegen haben` ses nich gemacht, aber wenn sie gewusst hätten wie ich  
528 geworden bin in den ganzen Jahren, was ich für` n Mist gebaut hätte, dann hätten`  
529 ses gemacht, dann hätte ich `ne Schulbildung, `ne Lehre alles gehabt  
530 I: Mhm. Also die Oma ist die Mutter von der Mutter  
531 Mc: Genau, ja, so isses  
532 I: Und die sind auch hier in M. oder hier in der Ecke?  
533 Mc: Ja, die wohnen hier in der Nähe, die wohnen nich weit von hier meine Oma  
534 I: Mhm  
535 Mc: Zwölf Minuten von hier.  
536 I: Tatsächlich. Sind Sie das einzige Kind denn?  
537 Mc: Nee, mein Bruder auch noch  
538 I: Wie alt is der ?  
539 Mc: Neunzehn. Auch im Heim.(...)

540 I: Mhm. Jetzt . immer noch?

541 Mc: (schnauft) also, der is damals ins Heim gekommen wegen (schnauft) . meine  
542 Mutter hat ihn sexuell missbraucht, da hat die Frau Z. meinen Eltern das  
543 Sorgerecht entzogen bis heute also kein Sorgerecht mehr. Genau.. Das haben` se  
544 aber aus dem Grund gemacht . ehm auch weil, die hatten Angst dass mein Bruder  
545 genauso wird wie ich und das wollte das Jugendamt verhindern, dass aus einem  
546 wenigstens was wird, aber haben` se auch nich erreicht, der war zwar zehn Jahre  
547 weg, ich hab` n jetzt vor . sechs Wochen is er hier zurück gekommen, hab ich  
548 noch grad mit ihm drüber gesprochen

549 I: Mhm, zehn Jahre war der inner Einrichtung?

550 Mc: Zehn Jahre hab ich den nich mehr gesehen, zehn Jahre nich mehr, also die  
551 wollten allen Kontakt gerade mit mir verhindern, dass ich kein Kontakt mit den  
552 kriege, weil ich so brutal war und er hat immer gesagt ich will so werden wie  
553 Marcel, wenn ich durchdrehe.. ich ruf mein Bruder an der haut alles kaputt hier  
554 und so hat er immer gesagt und so

555 I: Ja, kleine Brüder bewundern sowieso große Brüder

556 Mc: Ja ja .. und . da kam er nach zehn Jahren wieder (lacht) und was is?  
557 Ausbildung abgebrochen als Kinderpfleger und und genau derselbe Scheiße  
558 zehn Jahre, der hat zwar nich so` n Leben wie ich, der war immer in derselben  
559 Einrichtung, das hat er nich so Krawall der is auch nich so, der is mehr der  
560 ängstliche Typ

561 I: Mhm

562 Mc: also pfff wenn ich den anschreie heult der

563 I: Mhm

564 Mc: ... der is anders der der geht nach meine Mutter ich geh nach mein Vater

565 I: Ja

566 Mc: Ich geh ich bin mehr Ausländer mein Bruder is ich bin mehr der dunklere  
567 Typ, mein Bruder is käseweiß also Kartoffel, Deutscher

568 I: Ja

569 Mc: das sieh` ste auch schon vom Äußerlichen her er is weiß ich bin der dunklere  
570 Typ mehr der ausländische Stil, ne, und er und das sieh` ste auch er geht mehr  
571 nach meine Mutter und Oma, ey ängstlich und ich geh nach Opa und Vatter

572 I: Mhm

573 Mc: gewalttätig eher

574 I: Mhm  
575 Mc: das sieh`ste sofort sofort (Pause) tja (stöhnt)  
576 I: Und .. die Oma, wie alt ist die?  
577 Mc: Die is jetzt 81. Gutes Alter, ne?  
578 I: Oh, ja, ja, dann war die ja ganz schön alt, also dann wär die auch damals schon  
579 ganz schön alt gewesen  
580 Mc: Ja. Ja und mein Opa is jetzt 86 oder 87, aber der is tot, der is gestorben 1997.  
581 I: Und was haben die so gemacht? Was waren die von Beruf? Also  
582 wahrscheinlich die Oma  
583 Mc: Mein Opa war hoher General, beim  
584 I: Der war Berufssoldat sozusagen  
585 Mc: Ja, n` hoher General war das  
586 I: Ja  
587 Mc: also kein... `n höherer  
588 I: General ist schon ziemlich gut  
589 Mc: Panzerkommandant glaub ich, ja, der hat auch `ne hohe Rente gekriegt und  
590 meine Oma war bei `de Bahn, bei `de Bahn hier  
591 I: Ja  
592 Mc: Auf`m Zug irgendwie  
593 I: Ja, aha. (Pause) Und Ihre Mutter? Ist das einzige Kind von denen? Von Oma  
594 und Opa?  
595 Mc: Die haben zwar viele Kinder gehabt, sind aber alle gestorben, im Krieg  
596 damals alle, Zwillinge gestorben, ja, Krieg...  
597 I: Ja... Und Ihre Mutter is wie alt?  
598 Mc: Meine Mutter? Oh 45, 46  
599 I: Mhm. Und die Familie war immer hier in dieser Ecke?  
600 Mc: Mhmh ja, also meine Oma wohnt hier, mein Opa, da haben`se noch in solche  
601 Asylheime gewohnt damals, mein Opa war ja Soldat und damals wie die  
602 Amerikaner die sind ja geflüchtet glaub ich hierüber hierüber geflüchtet sind die  
603 Oma und die kommen ja von drüben, Oma und Opa  
604 I: Von drüben heißt das  
605 Mc: Also von Ostdeutschland  
606 I: Aha  
607 Mc: die sind geflüchtet dann irgendwie

608 I: Ach so, also die sind nich hier irgendwie hier in M. gebürtig  
609 Mc: Nee, keiner, neee, neee  
610 I: Ach so  
611 Mc: Ja und die sind hier rüber in so`nne Asylheim früher für Flüchtlinge  
612 I: Ja ja  
613 Mc: ja und dann nachher meine Mutter gekommen ja und dann irgendwann kam  
614 mein Vater als Soldat ja und dann dies ja und dann kam ich ja und so isses halt, ne  
615 I: Mhm. Und Ihre Mutter, hatte die auch` n Beruf?  
616 Mc: Meine Mutter, ja, Bürokauffrau, im Büro auf jeden Fall, guten Beruf  
617 I: Mhm, guten Beruf, ja, und dann kam Ihr Vater eben als Soldat hierher, die  
618 haben sich verknallt und dann hat sie aufgehört zu arbeiten  
619 Mc: Genau  
620 I: und hat Sie versorgt. Und war dann auch zu Hause, war dann Hausfrau und so?  
621 Oder hat sie dann weiter gearbeitet?  
622 Mc: Hausfrau. Meine Mutter is psychisch vo`nne Rolle, also jetzt  
623 I: Ja  
624 Mc: Die is nich mehr da, die war schon in V.(Psychiatrie), alles, also, die is  
625 (schnalzt) jetzt momentan geht` s, die nimmt aber Tabletten bis an Lebensende,  
626 Wahnvorstellungen und und und  
627 I: Das kam jetzt erst in der Ehe oder auch schon in ihrer Jugend?  
628 Mc: Das is erst angefangen ... mhm, da war ich 16, also vor neun Jahren fing` s  
629 richtig an, ja durch das ganze Theater mit mir, mit meinem Vater, der war auch so  
630 brutal  
631 I: Mhm  
632 Mc: Mein Vater hat ja die ganze Bude platt gemacht immer auch, hat meine  
633 Mutter in schwangeren Zustand in Boden gestampft und so  
634 I: Ach so  
635 Mc: Ja, dass` se Blutergüsse hatte, in schwangerem Zustand jetzt, da war se mit  
636 mir schwanger, das hat meine Mutter mir erzählt  
637 I: Aber sie wollte sich nie trennen? (Pause) Hätte man ja, könnte man ja denken  
638 Mc: Ja das .. weis`se auch nich, hat` s bereut ja und dann hat` s Schießereien  
639 gegeben (lacht) Polizei war da und ahh jaa was weiß ich auch bei mein Opa, mein  
640 Opa und mein Vatter haben sich beschossen von einem Balkon zum anderen mit  
641 Pistolen



642 I: Ja wenn se beide. dann waren se ja auch gut ausgerüstet, ne (lacht), wenn` se  
643 beide Soldat waren

644 Mc: Ey (lacht)

645 I: Also Ihr Vater ist Berufssoldat, ne?

646 Mc: Jetzt nich mehr

647 I: Ja, jetzt iss`er in Rente oder wie?

648 Mc: Nee, der arbeitet jetzt hier bei de (...)Fabrik, der war hier Soldat, der war zwei  
649 Jahre Militär, der war hier Soldat damals wegen dem Warschauer Pakt, deswegen  
650 war der hier stationiert, wo die Mauer noch stand

651 I: Ach so. Wie alt ist der? Ist der älter als Ihre Mutter?

652 Mc: mein Vater is... eehhh.. ich glaub der is älter, der wird fuffzig jetzt, glaub ich.

653 I: Mhm und kommt eben aus Belgien

654 Mc: Aus Belgien, ja

655 I: Woher genau?

656 Mc: aus.. P.

657 I: Wo is das?

658 Mc: Das sacht Ihnen jetzt viel, ne?

659 I: Nöö (lacht) das sacht mir natürlich nichts, in Belgien kenn ich ehrlich gesagt  
660 nur Brüssel

661 I: Ja, Mans da unten Mans

662 I: Sie meinen, wo die Rennstrecke ist, Le Mans?

663 Mc: Sie meinen Strasse von (...)?

664 I: Ja, das gibt` s auch noch, ja

665 Mc: oder Le Castelet, nee, das is in Frankreich

666 I: Ja, das is schon Frankreich, ne? Jedenfalls kam der . für zwei Jahre im Grunde  
667 hierher, erst mal als er kam

668 Mc: Ja, er war hier oben in der Jägerkaserne stationiert

669 I: Und dann, wie lange war er Soldat hier? Die zwei Jahre?

670 Mc: Ja, er war hier stationiert, falls `n Krieg kommt vor allem aus Warschau oder  
671 so

672 I: Ja

673 Mc: Deswegen war der ja hier

674 I: Ja. Aber wann hat er aufgehört Soldat zu sein?

675 Mc: Oh, der is` raus geflogen (lacht), Fahnenjunker, also abgehauen,  
676 fahnenflüchtig, hat ja im Knast auch gesessen

677 I: Ach so

678 Mc: Ja wegen meiner Mutter halt, durch Frauen passiert das eben

679 I: Ja

680 Mc: Ich hab auch einmal in der Kiste gesessen beim Bund, dabei hab ich keine  
681 Scheiße gebaut, nö nö, ganz einfach, `ne Frau kennen gelernt, och bleib doch  
682 heute Nacht bei mir, ja und was hat Marcel gemacht? Ja sicher, bleibt er da und  
683 nächsten Morgen inne Kaserne gleich die Militärpolizei gestanden, ja, M., cool,  
684 der kommt gleich in den Bunker

685 I: Mhm

686 Mc: Ja, das is das Problem, das is auch durch meine Mutter gekommen, ja und da  
687 hat er is er gegangen auch, da is er raus geschmissen glaub ich hinterher, oder er is  
688 gegangen, ich weiß es auch nich genau

689 I: Mhm

690 Mc: So genau weiß ich auch nich Bescheid

691 I: Was is mit seinen Eltern?

692 Mc: Die sind schon tot beide

693 I: Was war der Vater, auch Soldat?

694 Mc: Der alte Eugen, ja, der war auch Soldat

695 I: Auch, tatsächlich `ne lange Tradition

696 Mc: Ja

697 I: Also ich meine jetzt Berufssoldaten

698 Mc: Ja, das gehört bei uns inne Familie dazu (lacht) mein Vatter (lacht) als ich ein  
699 Jahr wurde hat er mir Panzer schon geschickt zum Geburtstag, also (lacht) der  
700 wollte aus mir immer `n Kämpfer machen das, meine Oma hat das natürlich  
701 anders aufgefasst, weil die Streit hatten, die hat immer gesagt das is `ne  
702 Kriegserklärung gegen meine Oma war das , deswegen

703 I: Ja

704 Mc: (lacht)

705 I: Die haben sich nicht . nie gut verstanden?

706 Mc: Nää

707 I: Sie war gegen die Heirat wahrscheinlich?

708 Mc: Alles (...) es hat nur Zirkus gegeben, och, jahrelang, jetzt gutes Verhältnis zu  
709 beiden, bis das so kam waren beide groß, also ich und . als Kind da nur Mord und  
710 Totschlag, also mein Opa, wie auch es verging kein Tag, wo die sich nich  
711 geprügelt haben, mein Vatter hat inne Zeitung hier gestanden 77 und alles, nur  
712 Scheiße haben die hier gemacht, ehrlich, war ganz schlimm  
713 I: Und Ihr Opa hat sich eingemischt, weil er fand, dass die häuslichen  
714 Verhältnisse  
715 Mc: Weil er mich vermöbelt hat  
716 I: Und ihre Mutter  
717 Mc: Genau, aber hauptsächlich ging` s um mich  
718 I: Und dann kam der Opa und hat  
719 Mc: hat kurzen Prozess gemacht, also das war` n ganz harter, mein Opa, das war  
720 so` n Schrank war das (lacht), der hat nich lange gefackelt (lacht)  
721 I: Und die hatten auch überlegt, Sie zu nehmen? Die Großeltern  
722 Mc: Jaja, hatten sie  
723 I: Aber das hätte eben Ihr Vater nich  
724 Mc: Nee, dann hat meine Oma gesagt, wenn wir Dich adoptiert hätten, dann wär  
725 Dein Vatter, das wär du Mord und Totschlag hier jahrelang gegeben, wir hätten  
726 überhaupt keine Ruhe mehr gehabt, wär nur Theater noch gewesen ja is doch klar  
727 I: Ja  
728 Mc: Ja und dann wollt er mich mal entführen, nach Belgien  
729 I: Ja  
730 Mc: bis H. sind wir gekommen, also ich war schon im Auto mit Schwester und  
731 dann war Polizei alles da  
732 I: Mit Schwester? Wieso mit Schwester?  
733 Mc: Mein Vatter hat `ne Schwester  
734 I: Ach so  
735 Mc: (lacht) ja und dann hat sie natürlich angehalten sofort, sonst wär ich jetzt in  
736 Belgien  
737 I: Mhm, `ne Schwester hat er und mit der hat er anscheinend Kontakt?  
738 Mc: Ja. Ich hab auch guten Kontakt zu meinen Vater, also  
739 I: Aber er is hier jetzt ja, ne?  
740 Mc: Ja  
741 I: Er lebt mit Ihrer Mutter zusammen?

742 Mc: Nein nein, die sind nich mehr zusammen  
743 I: Sind nich mehr zusammen  
744 Mc: Hat halt keinen Bock mehr auf meine Mutter, weil die einen . Psychopathin is  
745 I: Seit wann sind die jetzt auseinander? Richtig geschieden auch oder nur getrennt  
746 lebend?  
747 Mc: Richtig geschieden, mein Vatter is neu verheiratet  
748 I: Ach so  
749 Mc: Jaaa (Pause)  
750 I: Und Ihre Mutter is alleine  
751 Mc: Nee, die hat auch` n Mann, aber was für einen pff, voll der Dummkopf ey  
752 I: Aber nich verheiratet  
753 Mc: Nä. Der is 63, 63 oder 64 is der Typ strohdoof, ehrlich eheheheh, so redet  
754 der, der kann nich vernünftig reden, der stottert und st . der hat einen an der  
755 Waffel, ehrlich  
756 I: Und hat Ihr Vater noch mal Kinder gekriegt?  
757 Mc: Nö  
758 I: Und Sie haben Kontakt zu ihm?  
759 Mc: Jaa  
760 I: Zu Ihrer Mutter auch  
761 Mc: Ja klar (Pause) ich hab mein Vatter immer gehasst, aber jetzt hass ich ihn  
762 nich mehr (Pause) Ich find das gut dass er dass ich so hart bin, dass ich der hat mir  
763 der hat mir als Kind richtig (...) andere spielen mit Autos mit mir hat er Judo der  
764 macht ja der hat ja fünfzehn Jahre Judo gemacht, oder Kampfsport, hat er mir als  
765 Kind beigebracht das fing an drei vier Jahre an da hat er mich angefangen damit  
766 zu trainieren  
767 I: Mhm  
768 Mc: Ich will . jau damals war` s hart und ich hab viel eingesteckt, die Schläge und  
769 was weiß ich  
770 I: Mhm  
771 Mc: wenn der Wut hatte dann hab ich immer einen drauf gekriegt, aber heutzutage  
772 ich bin sehr hart und hab ne sehr sehr starke Psyche also um mich zu erniedrigen  
773 da brauch man muss man schlau sein. Ich hab noch nie in mein Leben `n blaues  
774 Auge gekriegt und ich hab schon so viele Schlägereien gehabt, ich hab noch nich  
775 ein Kratzer gehabt, weil ich bisher jede Prügelei gewonnen hab, jede und das

776 verdanke ich meinen Vater, weil ich eben wie andere Kinder er hat immer mit  
777 seinen Söhnen gekämpft und andere spielen halt mit ihren Kindern und was sind`s  
778 für Weich-Eier ich seh es ja an meinen Freuden heute, wenn´ s um Schlägerei geht  
779 die ziehen doch alle zurück is doch keiner gerade die Deutschen, die Deutschen  
780 sind die größten Weich-Eier, deswegen hab ich auch viele Ausländer Jugoslawen  
781 und solche und Türken Deutsche sind für mich alles Weich-Eier, alles ehrlich  
782 kann` s einen auf` s Maul kriegen ich war mal im Bus (...) haben drei Russen  
783 einen genommen, `n Deutschen, durche Busscheibe gedonnert hier durch die  
784 Behindertenscheibe ey und die andern Deutschen die stehen da und gucken zu ey  
785 voll so war das

786 I: Mhm

787 Mc: Ja, Kartoffeln, typisch

788 I: Mhm. Was hat` n Ihr Vater . wie hat der denn reagiert auf Ihre . auf Ihren  
789 Werdegang? Also ich meine, wenn Sie doch da von zu Hause weg gekommen  
790 sind, was hat der da gemacht? Oder wie hat er da reagiert?

791 Mc: Mein Vatter war immer für mich da, ey, wenn ich in B. angerufen hab, ja,  
792 Papa ich will nach Hause also Urlaub machen oder so, der kam immer kam der  
793 immer also für mich war der immer da der is bis ans Ende der Welt gefahren der  
794 is sogar nach Frankreich mit gefahren (..)

795 I: Ja

796 Mc: Also der hat mich nicht gehasst der wollte aus seinen Söhnen der war im .. ja  
797 und da war er auch bei de Fremdenlegion war er auch, da war er fünf Jahre, als  
798 sich meine Eltern damals getrennt haben is er zur Fremdenlegion gegangen

799 I: Wie lange is` n das dann schon her?

800 Mc: Ja, die haben sich einmal getrennt, früher, weil die verheiratet bleiben wollten  
801 haben die sich getrennt

802 I: Ja

803 Mc: da is mein Vatter durchgeklickt und zur Fremdenlegion gegangen, da wär er  
804 fünf Jahre noch mal gewesen aber nach zwei Jahren is er mit noch einem mit Max  
805 heißt der abgehauen da, und die haben` s geschafft also das is auch noch `ne  
806 Seltenheit

807 I: Ja

808 Mc: (lacht) Ja und dann kamen se wieder mit meine Mutter zusammen dadurch  
809 hat mein Vatter dann das Alkohol dann trinken aufgehört und so

810 I: Ah ja

811 Mc: aber er hatte halt `n Spleen inne Birne dadurch, also immer kämpfen die

812 Söhne müssen zäh wie Leder sein so ungefähr

813 I: Mhm

814 Mc: Mit mir hat er` s geschafft mit meinem Bruder hat er` s nich geschafft mein

815 Bruder is das Gegenteil, mein Bruder is` n Weich-Ei . is genau das Gegenteil.

816 Aber das liegt daran das sagt der heute noch also vor paar Tagen hat er` s noch

817 gesagt weil mein Bruder eben beim Jugendamt war zehn Jahre und keinen

818 Kontakt hatte deswegen is er` n Weich-Ei, das macht das Jugendamt aus Kindern,

819 Weich-Eier

820 I: Sagt das Ihr Bruder selbst oder Ihr Vater?

821 Mc: Mein Vatter. Mein Bruder hat das auch gesagt das Jugend das Jugendamt hat

822 nur` n Weich-Ei aus mir aus jeder Schlägerei alles aus` m Weg gehen der hat doch

823 der hat so` ne Angst ehrlich ich hab` ihn angebrüllt wir haben uns gestritten, ne,

824 über irgendwas

825 I: Ja

826 Mc: Da war ich stinkig da fing der an zu heulen, nur weil ich ihn angebrüllt hab,

827 ich sach, was bist du für `ne Memme hab ich gesagt

828 I: Ja

829 Mc: Ja, was soll ich machen das is alles durch die die war` n so Psychologen, die

830 haben mir das so eingeredet immer und so hat er gesagt, sacht er ich bin nich so

831 wie du und so

832 I: Mhm

833 Mc: das is total weich, ehrlich und das is das Jugendamt ehrlich pfff, dass ich nich

834 lache

835 I: Aber hat ihr Vater nichts dagegen gehabt dass ehm Sie ihm dann quasi auch

836 weg<genommen worden sind? Also, wenn er sich ja so strikt zur Wehr gesetzt hat

837 Mc: Das war weil meine Mutter das wollte, meine Mutter kam mit mir nich mehr

838 klar. Mein Vatter , ja, der konnte auch sagen was er will, ich hab einfach nicht

839 mehr gehört irgendwann

840 I: Mhm, also auf ihn dann auch nich mehr

841 Mc: Nä, er konnte machen was er will also ich hab inne Schule mich gedroschen

842 hat er doch selbst in Schuld dass ich` s gemacht hab, hab jemand die Brille kaputt

843 gehauen und dann kam die . Mutter, ja Dein Sohn, was machen Dein Sohn, ja

844 (lacht) mein Vatter macht die Tür zu und booom auf fe Faust auf mich drauf, du  
845 Drecksau, was machst du nur Scheiße, wei`sse (lacht) ja is echt, bei Ausländern  
846 die sind anders, also, mein Vatter is Belgier, bei Deutschen macht man das  
847 vielleicht nich so brutal aber bei uns is das so

848 I: Mhm

849 Mc: immer drauf mitte Faust ehrlich halb k.o. geschlagen wirklich also und ich  
850 war (lacht) sieben acht Jahre, ey (lacht) , jaa. Und das hat nie was gebracht, nie,  
851 nie, ich hab immer weitergemacht,

852 I: Mhm

853 Mc: Ja und dadurch bin ich dann halt weg gekommen auch weil man sehen wollte  
854 ob da irgendwas nich richtig is inne Birne, deswegen bin ich auch inne Psychiatrie  
855 gekommen

856 I: Ja

857 Mc: aber Birne war o.k. und die is heute noch o.k. das war wirklich durche  
858 Erziehung gekommen das sacht ja auch hier Frau Z. die Erziehung das hat sie  
859 immer zu meinen Vater gesagt, die war, Herr M. hat sie immer gesagt, sie können  
860 so keine Kinder erziehen, das is die Frau, die hier gerade saß

861 I: Mhm, ja

862 Mc: hat sie mit meinen Vater oft geredet also Mutter und die war pffff einmal in  
863 der Woche war die bei uns (lacht) Familiengespräch (lacht)

864 I: Aber er hat nich, also das konnte er nich

865 Mc: Er hat einfach (...) immer wollte erst wohl mal reden so versuchen dass das  
866 irgendwie geht

867 I: Ja

868 Mc: Familienberatung keine Ahnung

869 I: Ja

870 Mc: Ja, so war das alles

871 I: Mhm

872 Mc: Gut, ne? (stöhnt)

873 I: Abwechslungsreich (lacht) kann man so sagen

874 Mc: Haben Sie noch nie so einen schweren Fall gehabt?

875 I: Ehm .. ja, die haben schon immer alle viel hinter sich

876 Mc: Ja, ne?

877 I: Ja

878 Mc: Ja, viele, ne?  
879 I: Obwohl bei Ihnen is es wirklich  
880 Mc: Bei mir isses schon (lange Pause) tja (lange Pause) kann man nichts ändern  
881 I: Ja. (Pause) gut. Muss ich mal eben überlegen, also Sie sind jetzt 25  
882 Mc: Genau  
883 I: das heißt Sie sind geboren  
884 Mc: 77  
885 I: In welchem Monat  
886 Mc: September  
887 I: Jungfrau  
888 Mc: Nää, Waage  
889 I: Wollt ich schon sagen, Jungfrauen sind nämlich anders, hier ne, in M.?  
890 Mc: Ehm ,ja  
891 I: Gut . nach den Großeltern hatte ich schon gefragt, Alter und woher die kamen,  
892 Mutter auch, Vater auch, von Vaters Eltern wissen Sie nichts, oder?  
893 Mc: Doch klar  
894 I: Opa war auch Soldat, Oma, aber Sie kannten die beide noch?  
895 Mc: Klar, die hatten `n eigenes Haus auch in Belgien, war ich immer im Garten  
896 am Spielen und so und Ostern kamen immer die Glocken, musst ich durft ich  
897 immer im Garten Eier suchen, in Belgien bei uns ist das nich Osterhase, Glocken  
898 sind das in Belgien in Frankreich  
899 I: Ach so  
900 Mc: Da sind die Glocken, die werfen das ab  
901 I: Wusste ich auch nich  
902 Mc: Mhm, mein Vatter hat immer gesagt, nich aus` m Fenster gucken, weil sonst  
903 fliegt die Glocke weiter und (lacht) wirft nichts ab  
904 I: Ach ja  
905 Mc: Jaaa, das is eben auch so  
906 I: Haben Sie auch die Staatsangehörigkeit? Haben sie zwei?  
907 Mc: Jaa. Klar  
908 I: Ja. Is doch gut  
909 Mc: Aber die hatten viel Geld hier, von mein Vatter die Mutter die war reich, weil  
910 die hatte , mein Vater die Oma, also meine Uroma, die hat die war ganz reich,  
911 weil ihr Mann is im KZ umgekommen und deswegen haben die so viel Geld vom



912 deutschen Staat haben die das gekriegt, der deutsche Staat hat bis zum  
913 Lebensende für sie bezahlt, und die hat in Belgien gewohnt, das is Schadensersatz  
914 (...)

915 I: Ach so, weil wegen jüdisch oder politische Gefangene oder was war

916 Mc: Nee, der war wie ich, der konnte seine Schnauze nich halten

917 I: Ja, so politisch im Prinzip, ne, wahrscheinlich Kommunist oder so?

918 Mc: Nehm ich an, ja und dann haben` se ihn platt gemacht (...) dadurch hat die,  
919 also meine Uroma viel viel Geld, och die hat fünfsechstausend Mark im Monat  
920 mit Rente alles gehabt, ehrlich. Ich bin immer gerne nach denen gefahren, mein  
921 Vatter und die hatten immer das ganze Auto voll gehabt mit Fleisch und alles voll  
922 von unten bis oben ehrlich

923 I: Also Sie sind da also richtig oft hingefahren und haben sich besucht

924 Mc: Ja, in Belgien war ich klar als Kind oft immer mit meinen Vatter ja, meine  
925 Mutter mochte das nich so gerne, dass ich dahin gehe, aber ich wollte immer  
926 dahin, weil ich immer viel gekriegt hab und ich hab immer alles gekriegt von der  
927 Schwester, Soldaten, ich hab immer alle Soldaten gekriegt, och jeden Tag bin ich  
928 mit meine belgischen Oma einkaufen gegangen und da hab ich` n Auto gekriegt  
929 und das immer tolle Sachen, ey, ehrlich, die hatten wirklich `n Schweinegeld

930 I: Mhm. Aber dahin zu gehen war nie ein Gedanke? Überhaupt jetzt erst mal nach  
931 Belgien, können sie Französisch?

932 Mc: Joo, kann ich

933 I: nach Belgien zu gehen, oder vielleicht da zu der Familie in diese Familie zu  
934 gehen?

935 Mc: War nie die Rede, weil, meine Mutter hasst die, war auch wieder `n Theater,  
936 genauso wie.. war das so (...) mein Vater wurd von meiner Mutters Oma nich  
937 akzeptiert

938 I: Aber weil er Belgier war?

939 Mc: Ja, wurd` er nich akzeptiert

940 I: Weil ich mein Belgien is jetzt ja

941 Mc: Ppfff ja, warum weiß ich nich auf jeden Fall wurd er nich akzeptiert

942 I: Mhm

943 Mc: und bei uns ob` s beim Türken oder beim Belgier is das is doch genau  
944 dasselbe, es kann auch beim Spanier so sein, es ist eben so, dann bist du (...) und  
945 meine Mutter wurd dann auch nicht von der Familie akzeptiert.

946 I: Mhm

947 Mc: Das war` s dann eben, war nur Theater

948 I: Ja, gut, wenn der Opa da der Uropa auch im deutschen KZ umgekommen ist,  
949 könnt man` s noch in etwa verstehen, dass die gegen `ne Deutsche sind, ne?

950 Mc: Jaja, darum ging` s aber nich. Das hatte damit nichts zu tun. Mein Opa war  
951 einmal in Belgien (lacht) und da gab` s Fritten mit Muscheln (lacht) ja is so, da  
952 gibt` s jeden Tag gibt` s Hähnchen und Salat und so, gibt` s bei uns immer

953 I: Ja

954 Mc: (lacht) und da hat die, hat meine Oma aus Belgien, die Hand genommen, in  
955 die Dings da in die Fritten und die Muscheln und die Fritten mit der Hand da auf  
956 den Teller gelegt, da hat mein Opa den Hund damit gefiffit, Fiffi damit gefüttert,  
957 und die haben das nicht gemerkt und c`est bon sagt sie und oui, c`est bon hat er  
958 immer gesagt, ja, schmeckt gut, in Wirklichkeit hat er den Hund gefüttert, weil  
959 der hat das kann das nich, dass einer mit der Hand und die wär dreckig gewesen  
960 sagt er, tja, die hatten da` n Plumsklo, so im Garten is da doch, ne?

961 I: Ja

962 Mc: is viel da in den Dörfern so, ne?

963 I: Ja, ja, kenn ich aus Frankreich auch

964 Mc: und da is mein Opa nich drauf gegangen da hat er sich aus` n Fenster gestellt  
965 und aus` m Fenster gepisst nachts (lacht), deswegen, das lief nie, ey

966 I: Das lief nie

967 Mc: Näää (lacht)

968 I: Mhm

969 Mc: Heftig

970 I: Mhm (Pause). Dann haben Ihre Eltern aber auch wirklich unter schwierigen  
971 Bedingungen eigentlich gestartet, ne?

972 Mc: Jaa, jaja, das war nie leicht

973 I: Nee

974 Mc: Neee, war`s nich.

## Biografisches Interview: Mona

### *Teilnehmerin eines Auslandsstandprojektes*

#### Interview-Manual

Interview durchgeführt am:	16.08.2002
Von:	Petra Tautorat Dahmsfeldstr. 82 44229 Dortmund
Dauer des Interviews:	2 ¾ Stunden
Anzahl der Kassetten:	2 ½
Ort des Interviews:	Wohnung der Teilnehmerin in einem Dorf in Niedersachsen
Art und Dauer der Maßnahme:	Auslandsstandprojekt in Finnland von März 2001- Juni 2002 Leben in einer Familie mit Bewirtschaftung eines ökologischen Bauernhofes
Auftraggeber und Kostenträger:	Jugendamt einer Großstadt in NRW
Durchführung der Maßnahme:	Größerer eingetragener Verein zur Durchführung flexibler Erziehungshilfen in NRW

## Objektive Daten

**Großeltern väterlicherseits**

Großvater: unbekannt	Großmutter: unbekannt
-------------------------	--------------------------

**Großeltern mütterlicherseits**

Großvater: Geb. ca. 1937 War selbständig tätig als Schildermacher Jetzt Rentner Trägt zusätzlich Zeitungen aus	Großmutter: Geb. ca. 1937 Hat im Betrieb mitgeholfen Jetzt Rentnerin
--	---

**Eltern**

Vater: Geb. ca. 1957 Arbeiter in einer Drahtseilfabrik Geschieden Aktuell inhaftiert	Mutter: Geb. 1960 Keine Berufsausbildung Geschieden Gesundheitliche Probleme, übergewichtig
--	---

**Geschwister**

Bruder: Geb. 1979 Keine Ausbildung Lebt seit seiner Geburt bei den Großeltern mütterlicherseits Drogenkonsument	
--	--

**Jugendliche**

Geb. 1985 in mittelgroßer ostwestfälischer Stadt  
 Aufgewachsen bei den Eltern / Scheidungstermin der Eltern unbekannt / nach der Scheidung bei der Mutter / kein Kontakt zum Vater  
 Schulbesuch – Realschule bis zum 14. Lebensjahr  
 März 2000 Einweisung in ein Heim nahe beim Geburts- u. Wohnort; Schulwechsel dadurch bedingt;  
 Grund für die Heimunterbringung: Mutter macht Erziehungsschwierigkeiten geltend  
 Während der Heimunterbringung häufiges Entweichen, Kontakt zu Alkohol und Drogen, Ritzen, Ladendiebstähle, Schulschwänzen  
 September 2000 geschlossene psychiatrische Unterbringung wg. Suizidgefahr  
 November 2000 Rückführung in das Heim, erneute Schwierigkeiten wegen Entweichen, Schulschwänzen, intimen Beziehungen zu Jungen, Ladendiebstählen  
 Dezember 2000 Wechsel in eine Mädchen WG; auch von dort häufiges Entweichen etc.  
 März 2001- Juni 2002 Auslandsstandprojekt Finnland; Bauernhof und Schulbesuch  
 Seit Juni 2002 eigene Wohnung ländlich in Niedersachsen; Schulbesuch 10. Klasse Realschule;  
 angestrebter Abschluss: Abitur; Betreuung durch eine Sozialpädagogin

1 I: Hallo, Mona (lacht), ich freu' mich, dass unser Treffen stattfindet. Du hast im  
2 Vorfeld ja auch schon stichwortartig von Herrn K. gehört, worum es geht in  
3 diesem Interview. Ich interessiere mich sehr stark für junge Menschen, die diese  
4 sogenannten Auslandsstandprojekte durchlaufen haben und arbeite über mögliche  
5 Wirkungen, die diese Projekte auf die Lebenswege von jungen Menschen haben,  
6 und du gehörst eben genau zu dieser Gruppe von jungen Menschen. Ich möchte  
7 Dich bitten, mir nicht nur Deine Erlebnisse während dieses Aufenthaltes zu  
8 schildern oder dieses Jahr möglicherweise zu schildern, sondern eigentlich Deine  
9 Deine Lebensgeschichte zu erzählen, von Anfang an bis zum heutigen Tag, und  
10 da wird ja sicherlich dieses Auslandsjahr auch an einer Stelle auftauchen und eine  
11 besondere Bedeutung haben.. Ähm. Du hast. genug Zeit zum Reden, also Du  
12 musst Dich überhaupt nicht eingeschränkt fühlen und Du bestimmst, was Du  
13 sagst, wie lange du es sagst und ich unterbreche Dich .eigentlich. nicht. Du kannst  
14 beginnen.

15 M: Alles klar (lacht). Es fing an, als ich.. Also das ganze mit den Problemen und  
16 dem nicht mehr ganz Klarkommen fing an, als ich.. ja so 13, 14 war..13 mehr..  
17 und habe ich angefangen meinen eigenen Kopf zu entwickeln., hab' auch  
18 dementsprechend Freunde kennen gelernt, mit auch in dem Kreis Freunde gesucht  
19 und dann jemanden kennen gelernt, eine 18jährige, und mir sehr von ihr  
20 imponieren lassen., und sie hat zu Hause auch eigentlich gemacht, was sie wollte  
21 und ihre Eltern angeschnauzt und und und und, und da dacht' ich mir: Halt, das  
22 kannst du doch auch machen, brauchst Dir doch nichts von Deiner Alten sagen  
23 lassen.. Ja , und dann hab' ich das zu Hause ausprobiert, bin deftig auf's Ohr  
24 geflogen, weil's halt nicht geklappt hat, meine Mutter ist sehr.. dominant ,  
25 .temperamentvoll (lacht) und das hat dann eben nicht geklappt, und dann hab'  
26 ich's auch nicht weiter versucht, weil ich noch nicht so auf Stress aus war, . und  
27 dann hab' ich kurze Zeit später auch einen einen Jungen kennen gelernt.. naja ,  
28 (lacht) große Liebe (lacht)... und der war auch mehr oder weniger so'n  
29 Problemfall von wegen Drogen nehmen, Alkohol, abhauen , nicht zur Schule  
30 gehen (seufzt) und nur Scheiße bauen und (mies zu seiner?) Mutter, . war auch  
31 nur bei seiner Mutter und die hatte noch ein behindertes Kind und mit denen , ja,  
32 war er zusammen in seiner Wohnung und wir waren so ziemlich in einem Viertel,  
33 waren ein paar Häuser auseinander. und, ja dann hab' ich ihn halt kennen gelernt,  
34 wir sind dann auch zusammen gekommen kurze Zeit später , ich glaub' vier Tage

35 und.. ja dann... dann ging's bei mir dann auch los, ..meine Mutter. hab' dann gar  
36 nicht mehr mit mir reden lassen, hab' dann nur noch gemacht, was ich wollte..  
37 und das hat sie dann auch nicht so toll gefunden und dann bekam ich ziemlich  
38 häufig Stress:.. Oh, das ist nichts für Dich, und der hat schlechten Einfluss auf  
39 Dich, und was machst du für'n Scheiß', und wenn ich Dir was sage, dann hör'  
40 doch auf mich, und... ja, nee, lass' mich (...) total zickig gewesen, total stinkig..  
41 und dann ja.. bin ich des öfteren abgehauen, weil weil's mir zu viel wurde, das  
42 ganze, was sie gelabert hat, ich wollt's einfach nicht hören, ich wollt' meinen  
43 eigenen Weg gehen, das selber kennen lernen und nicht jemanden im Hintergrund  
44 haben, der sagt: Hey, das ist nichts für Dich.. ich sach' dir, ich mit meiner  
45 Erfahrung, ich weiß das.. ja, und dadurch dann auch die ganze Familie mit  
46 reingezogen, und dann von allen Seiten gehört: Hey, spinnst du denn, was machst  
47 du denn für'n Scheiß, werd' mal wieder normal.. und... ja... bin ich da hornig  
48 geworden, wurd' alles nur noch schlimmer und, durch meinen Bruder bin ich  
49 dann auch an die Drogen gekommen und.. fing ich mit Drogen an, mit Alkohol  
50 und.. es wurd' mir dann auch alles zuviel und immer nur reingeschmissen und  
51 reingeschmissen, immer immer high gewesen, kaum noch nüchtern und.. die  
52 Schule auch geschwänzt und.. nee, es ging echt bergab und.. noch weiter Freunde  
53 kennen gelernt, nicht wirklich Freunde.. aber halt Leute kennen gelernt... jeden  
54 Tag weg gewesen... in der Schule, wenn ich manchmal da war, weit weg und dann  
55 hat sich meine Mutter Sorgen gemacht, und dass ich nach der Schule nach Hause  
56 kommen sollte... ja, dann, als ich dann mal wieder zu Hause war,.. dann hat sich  
57 meine Mutter mit mir hingesetzt und: Hey, pass mal auf, das geht nicht,... und,  
58 äh.. ja, ich hab' ihr auch gar nicht zu gehört und nach einer Woche hing ich  
59 wieder im Streit ... und irgendwo auch hatte hatte ich nicht die große Lust  
60 irgendwas zu verändern, sondern wollte wollte einfach nur dadurch... und... ja,  
61 hab' ich dann auch letztendlich gemacht... meine Mutter war auch nicht so toll  
62 drauf, meine Oma war auch nicht toll drauf, eigentlich war gar keiner toll drauf..  
63 das wurd' immer schlimmer, wir haben uns nur noch gezofft, wenn wir uns  
64 gesehen haben.. und.. sie hat mich auch geschlagen und eh ja, all' so was... und  
65 da hab' ich irgendwann gesagt : Nä, so kann's nich weitergehen, sie hat's dann,  
66 sie hat's auch gesagt und dann sind wir zum Jugendamt gegangen und da dann  
67 erst mal 'nen bisschen rumdiskutiert, wie was man machen könnte, welche  
68 Möglichkeiten es mit 'nem Heim gibt im Heim gibt, oder dass man WG inne WG

69 kann.. ja.. oder erst mal einfach nur gucken, wie sich das weiterentwickelt und da  
70 hab' ich gesagt: Nee, gucken wie sich das weiterentwickelt, das das geht nicht,  
71 das kann einfach nicht gehen, wir schlagen uns dann die Köpfe ein, ja und dann  
72 weiteren Besuch beim Jugendamt gehabt.. zum..zum Heime angucken oder WG's  
73 angucken... und dann sind wir nach X. gefahren, haben da zwei WG's angeguckt,  
74 die mir aber überhaupt nicht gefallen haben... und dann sind wir einen anderen  
75 Tag nach Y. gefahren, das war ein altes Franziskanerkloster, ziemlich groß,  
76 ziemlich gemütliche mit ziemlich vielem Zeugs drin , und da hab' ich sofort  
77 gesagt, ja, da will ich hin, da gefällt's mir und sofort dann auch Freunde gefunden  
78 da gleich am ersten Tag oder nicht richtig Freunde gefunden, aber Kontakt  
79 gefunden... tja, das war das war irgendwann im Februar.. 2000 (zögernd), ja..  
80 2000, genau...ja... genau (lacht) 2000 (...) ... und dann am 10.3. bin ich dann da ins  
81 Heim gekommen und die Zeit davor , die ging eigentlich mit meiner Mutter, ich  
82 war zwar immer noch nich so viel zu Hause, aber wenn ich dann zu Hause war,  
83 dann haben wir uns wenigstens nicht sofort angeschrieen und gestritten.. und..  
84 aber, halt auch nur, weil wir, weil wir wussten bald is' es nich mehr  
85 I: Mhm.  
86 M: . und letzte Zeit noch so 'nen bisschen genießen, und nich allzu schlimm  
87 machen ja, und dann kam dann halt eine Betreuerin mit 'ner Jugendlichen vorbei  
88 bei uns, zu Hause, mich abgeholt, Sachen abgeholt, meine Mutter ist dann auch  
89 noch mit gekommen, das war wir wohnten in V., oder sie wohnt in V...  
90 I: Ja..  
91 M: Und das sind 13 km bei V. , 13 km .. und ja.. dann da gewesen, bisschen  
92 eingeleitet, was es für Regeln gibt, was man unbedingt machen muss, was man  
93 nicht machen darf und was was man machen kann (seufzt), welche Angebote es  
94 gibt, was eigentlich nich sehr viel war, es war Fußball, Zirkus, das hat mich alles  
95 nicht so interessiert, da war ich ziemlich passiv in der Zeit, und zu nichts Lust  
96 und am besten nur rumgammeln und rauchen.. saufen und trinken.. (das richtige ?)  
97 und ja dann mein Zimmer eingeräumt und mit meiner Mutter noch ein bisschen  
98 geblabbert und das wir das doch hinkriegen würden, dass das doch alles gar nicht  
99 so schwer wäre... ja.. da ist sie dann auch gegangen oder gefahren, da war ich  
100 alleine in meinem Zimmer und dachte auf einmal: Huch, was ist passiert (dunkle  
101 Stimme) hohoho (lacht) , was hast du Dir eingebrockt und , ja so erst mal so zu  
102 versucht 'n bisschen zu realisieren, dass ich wirklich da bin, dass ich im Heim bin

103 und dass das jetzt erst mal bleiben wird... und habe auch ziemlich schnell  
104 Anschluss gefunden. zu der Gruppe und.. ich glaube, 3 Tage, 4 Tage später war  
105 ich auch schon total integriert und hab' mir auch gar keine Gedanken auch mehr  
106 so gemacht, so: Poch, Huuh, wo bist Du puuh.. jetzt, was machst Du da (spricht  
107 mit leicht singender hoher Stimme) und dann lief das alles, und, ja, dann fing das  
108 auch wieder an zu rauchen, mit dem Trinken... so wie die anderen das halt auch  
109 gemacht haben, es war irgendwie.. es gab nicht so viel, was man hätte anders  
110 machen können ..

111 I: Mmh.

112 M: Aus Langeweile und damit man gut drauf war, damit man wenigstens etwas  
113 erlebt, nicht all zu faul wird..

114 I: Mhm.

115 M: .. und hab' auch nicht viel nachgedacht, hab' mich nicht mit mir selbst  
116 beschäftigt.. und irgendwie andere, blobloß nich an mich denken, weil irgendwo ..  
117 weiß' nich .war's für mich schwierig mich mit mir auseinander zu setzen.. mit  
118 allem, was da gelaufen ist und ... auch..mhm, dass ich von meinem Vater  
119 missbraucht wurde worden bin, wollte ich alles gar nicht wahr haben (sehr schnell  
120 gesprochen), hab' ich verdrängt und ja, und irgendwo, weiß ich nich, kam es auch  
121 nie irgendwo hoch, weil gar kein Anstoß und so.. ja und dann , 'türlich kennen  
122 gelernt die anderen, die haben von sich erzählt ich hab' von mir erzählt, von  
123 meinen ersten Super –Heldentaten, war total stolz drauf, ich hab' da, ja was hab'  
124 ich gemacht und dann bin ich zwei Wochen abgehauen und hab' bei 'ner Freundin  
125 gepennt und hooch, dann bin ich mit dem zelten gegangen und da abgehauen, ja,  
126 weiß ich nich, war war aber bei jedem so, ja so voll Stolz erzählt hat, was so  
127 passiert ist, und.. ja.. dann hab' ich so nach und nach alle kennen gelernt, und  
128 waren alle best friends und ja alle: Ja, Mona und Mona (mit tiefer, komischer  
129 Stimme gesprochen), ja, wir machen was zusammen, ja, wobei das dann immer  
130 daraus bestanden hat raus zu gehen, hin zu setzen, zu trinken, vielleicht auch mal  
131 klauen zu gehen (scherzend) oder: Ja (lacht)

132 I: Jaa (fragend).

133 M: ..Jaaa (voll Inbrunst) ein bisschen Abwechslung mit reinbringen, ja. dann  
134 auch waren Sommerferien und die erste Zeit bin ich noch zur Schule gegangen,  
135 als ich. als ich dann ins Heim kam, das war.. 'nen Freitag, als ich dann ins Heim  
136 kam, und am Montag drauf bin ich gleich zur Schule gegangen



137 I: Hm

138 M: ..und.. naja.. das war.. nicht so toll, die alte Klasse , ich war in V. auf der  
139 Realschule, das war , 'ne Superklasse, wir haben uns alle verstanden,  
140 zusammengehalten und auch wir haben.. wir haben auch, wenn ich dann da war  
141 (leicht stotternd, lacht) gelernt, das war richtig toll. Auch die Lehrer waren nett  
142 und... bin ich dann nach Y. gekommen, was ich eigentlich gar nicht erst so wollte,  
143 die Schule wechseln und dann hat die Leiterin des Heims gesagt: Ja, wenn Du  
144 schon in einem Heim bist, Deine alte Umgebung verlassen willst, um Dich zu  
145 verändern, solltest Du auch die Schule wechseln... Ja, irgendwo auch eingesehen,  
146 zwar nicht wirklich, aber meine Mutter hat das eingesehen und dann hab' ich  
147 gedacht, na (lächelnd), wird wohl richtig sein. und dann auch zugestimmt, obwohl  
148 ich hätte nein sagen können.. und.. ja, dann kam ich da in die Klasse, war total  
149 aufgeregt und da is' man mit Kaugummi beworfen worden und: Hey, 'ne Neue ,  
150 'ne Neue mhm. ja und das war da alles nicht so ganz einfach, die haben mich  
151 irgendwo auch nicht respektiert und..(hüstelt), weil ich dann halt aus'm Heim  
152 kam, war was ganz Neues für die, obwohl die Schule, die war,.. ja eigentlich, das  
153 war das Heim, 'nen Fluss und die Schule, so'n Schulzentrum, Realschule,  
154 Hauptschule und Gymnasium und die kannten das eigentlich schon, aber die  
155 meisten, oder eigentlich alle aus dem Heim, die gingen auf die Hauptschule,

156 I: Aha (fragend)

157 M: . und ich war die einzige, die auf die Realschule ging

158 I: Mhm

159 M: ..und... ja.. dann hatt' ich nicht wirklich einfach, die haben mich dann (...)  
160 und: Höh Heimkind, Heimkind, Heimkind geh' weg Du stinkst (spricht mit  
161 dunkler Stimme) und mach', dass Du wegstommst und...

162 I: Mmh

163 M: Irgendwovann hab' ich dann aber doch Anschluss gefunden an eine, die wohl  
164 auch nich so ganz da.. akzeptiert wurde, wir haben uns dann durchgeschlagen und  
165 dann auch ein bisschen bei anderen angetastet, so. was weiß ich, hab' dann auch  
166 soweit n' paar Freunde gefunden..., aber mit der Leistung kam ich nicht klar.

167 I: Hm.

168 M: Ich hätte es bringen können, wenn ich gelernt hätte, wenn ich aufgepasst hätte,  
169 aber , wollt' ich nich, ich war einfach da und wenn ich was gefragt wurde, dann  
170 hab' ich irgendwas von mir gegeben, ob das richtig oder falsch war, egal,

171 Hauptsache ((...lautes Geräusch vor dem Fenster; Traktor)) ja... dementsprechend  
172 Noten hab' ich dann auch bekommen...

173 I: Mmh

174 M: Und dann war ja auch bald schon wieder das Halbjahr.. und .. ja, dann hatte  
175 ich so'n paar 6en und 5en, oder vielmehr. zwei 6en...und...(seufzt) ...  
176 ja , paar 5en, paar 4en und ich glaub zwei 3en und das war's dann. sonst: Das war  
177 wirklich ein Mega schlechtes Zeugnis.. und dann kamen die Sommerferien,  
178 irgendwann dann auch, das war eigentlich dann (lacht) die ausschlaggebendste  
179 Zeit, wo von morgens bis abends weg und trinken und machen und tun..

180 I: Mhm

181 M:... die Betreuer haben's auch nicht wirklich mitgekriegt oder , ich weiß nicht ich  
182 hatte irgendwo im Nachhinein das Gefühl, dass sie's mitgekriegt haben, dass sie  
183 eigentlich nicht so doof gewesen sein können.. aber irgendwo die die Augen  
184 zugemacht haben , weil's denen irgendwo zu viel wurde, weiß ich nicht, aber so  
185 so hab' ich das Gefühl ..und (räuspert sich).. dann bin ich mit 'ner Freundin nach  
186 Italien gefahren.. und.. da war ich eigentlich ganz normal drauf (lächelt), hm,  
187 nich' irgendwie abweichend mit den anderen mit zuviel saufen oder so...

188 I: Mhm.

189 M: Und.. ja ich weiß nicht was passiert is, aber, aber, da nach dem Urlaub, da  
190 ging's mit mir ganz bergab.. da da da hab' ich echt noch alles übertroffen, was ich  
191 früher gemacht hab', da hab' ich Korn auf Ex getrunken und war so besoffen  
192 und... (schluckt schwer) alles mögliche, ich ich weiß nicht, ... das was ich nie  
193 gedacht hätte, das ich machen würde ..

194 I: Mhm.

195 M: .. und... ja, dann gab's auch 'n bisschen Stress in der Gruppe ((es hupt draußen  
196 2mal)) Stress in der Gruppe (( es hupt wieder 2mal)) ..und dann sind Freundin und  
197 ich total ausgerastet und wir haben uns gedacht: Nää, das ziehn' wir uns nicht  
198 länger rein, (.....), ja, vorher war ich noch nie, oder doch einmal glaub' ich bin ich  
199 einmal abgehauen und war auch schon öfters des abends des öfteren abends  
200 weggeblieben, wir mussten immer zu den Mahlzeiten, zu den Mahlzeiten mussten  
201 wir immer da sein und Abendessen durften wir im Falle auch wegbleiben, wenn  
202 irgendwas irgendein wichtiger Grund war..

203 I: Mhm

204 M: Termine oder was... und halt, wir haben uns haben uns kaum dran gehalten,  
205 einfach weggeblieben und . Hausarrest dann gekriegt aber trotzdem rausgegangen  
206 und.. so war's halt, haben die Schnauze voll und abgehauen und wollten  
207 unbedingt weg, irgendwo ganz weit weg, da hatten wir aber kein Geld, kein gar  
208 nichts, und da waren wir erst zu zweit, sie und ich und dann haben wir im Park  
209 haben wir Russen kennen gelernt und die haben da auch getrunken, gedealt und  
210 hallo und wollt Ihr nicht und habt Ihr nicht und kommt mit und wir rauchen  
211 zusammen und dann sind die kurz weggefahren und dann haben wir uns auf'm  
212 Schulhof getroffen und dann haben wir mit denen geraucht. Und so ja, mhm, es  
213 fängt an zu regnen , weil's die ganze Zeit geregnet hat, wir können auch zu uns  
214 gehen, wir haben ein großes Haus.. und wir dann hööh, gerne, sind wir mit denen  
215 mitgegangen und irgendwann standen wir dann vorm Asylantenheim...

216 I: Hm

217 M: Ok... hmh (lächelnd), ja.. hm (lacht) .. alles klar hm, gehen wir jetzt wieder  
218 zurück, oder.. gehen wir wirklich rein, och (mit heller Stimme), gehen wir  
219 wirklich rein, ja das wird .och das wird doch nich schlimm werden, tse.(lacht),  
220 sind wir da rein gegangen.. die Jungs die waren auch eigentlich ganz ok soweit,  
221 haben wir mit denen getrunken und geraucht und.. ja, dann wurd' irgendwann  
222 Abend und wir haben uns so schlecht mit denen verständigen können, weil sie  
223 sehr schlecht Deutsch gesprochen haben und auch schlecht verstanden haben...  
224 und dann wollten wir fragen, wo wir denn schlafen könnten, ob die wüssten 'n  
225 Platz nich hier sondern irgendwo, ja nee: Ihr könnt ruhig hier schlafen und das is  
226 kein Thema und gerne gerne und (lacht).. ja, wir dann auch so dumm gewesen  
227 und da geblieben... und ..die erste Nacht, die die war noch relativ ruhig, wir haben  
228 dann Fernsehen geguckt und häh..(lacht) gehilled häh (lacht) ..und dann morgens  
229 sind wir dann bisschen rausgegangen an die frische Luft, in den Park, weil der ja  
230 ziemlich nah bei war und ja.. irgendwie den Tag rumgekriegt, ich ich weiß nich  
231 wie, aber wir haben den Tag rumgekriegt, wir sind ziemlich viel rumgelatscht  
232 und haben uns viel unterhalten, meine Freundin und ich und ja irgendwann war's  
233 dann wieder Abend, keine Ahnung, wie das gekommen is und, .. ja haben wir uns  
234 wieder da hingestellt, aber dann wollten wir noch mal raus, weil's halt so schön  
235 draußen war und haach, weil die Luft da so ätzend war und das so eklig war.

236 I: Mmh

237 M: . gestunken hat und dreckig war und äääähh...

238 I: Mhm

239 M: . so zum Kotzen gewesen und dann sind wir dann wieder in den Park und dann  
240 haben wir da einen einen Freund aus der Gruppe getroffen, der war dann bei.. bei  
241 der war dann auf der Suche nach uns und neee, wir kommen nich zurück, auf gar  
242 keinen Fall, kanns machen, was Du willst und der: Hey ja, wartet ich, ich hab‘  
243 doch nur den Betreuern gesagt, ich geh‘ Euch suchen, ich hab‘ auch kein Bock  
244 mehr, kann ich nich mit Euch mitkommen ...Heyyyy, klar, gerne (laut und  
245 lachend)..

246 I: (lacht)

247 M: (lacht) ja.. und (lacht) ..dann is er auch mit uns mitgekommen, hat nich  
248 gewusst, was ihn erwartet, wir haben es ihm so auf‘m Weg ‘n bisschen  
249 ja, es is im Asylantenheim.. bei den Russen und.. er hat schon ein wenig  
250 geschluckt, hat aber nichts gesagt, hat es einfach mal so hingenommen und dann  
251 waren wir halt da, haben das den Russen so verständlich wie möglich erklärt  
252 (hustet), die sagten dann auch: Ja, kein Problem (mit dunkler Stimme), kein  
253 Problem. Mhm ja, dann kam die Nacht halt, wir auch total high und .. stoned.. und  
254 was auch immer.. mhm.. ja.. dann kam ein oder dann kam bekamen die einen  
255 Anruf vom Sozialarbeiter, dass er dann denen noch einen Besuch abstatten  
256 wollte.. und dann totale Panik: Hööhhöö, wir müssen raus, wir müssen raus, Ihr  
257 müsst raus, wir dürfen hier nicht Besuch so über Nacht haben hööhh (mit hoher  
258 Stimme) ..

259 I: Hmh

260 M: (hustet).. und da sind wir dann so mit zwei von denen (räuspert sich) sind wir  
261 rausgegangen .. und bisschen weiter.. weg.. so.. fünf Kilometer (räuspert sich).  
262 zum Sportplatz und da war dann ‘ne Wiese oder was auch immer, ich glaub‘ das  
263 war , ja ‘ne Wiese und dann haben wir uns da versteckt. Und wir hatten ‘n Hund  
264 bei, schon, den hatten wir uns nachmittags hatten wir uns ausgeliehen, von ‘ner  
265 Frau, die wir vorher schon kannten, mit der wir eigentlich immer so Kontakt  
266 halten und mit dem Hund gegangen sind... und.. ja und jetzt (lacht) jetzt ging’s  
267 darum: Ja, wer bringt den Hund zurück.. hmh .. ja.. und man hat schon gemerkt,  
268 diese beiden Russen, die waren ziemlich scharf auf uns auf uns Mädchen.. und..  
269 der eine der hatte mich da die ganze Zeit angemacht und hööh und ich hatte total  
270 die Schnauze voll, da hab‘ ich gesagt: Hey, Leute, ich gehe, ich bring den Hund  
271 zurück..

272 I: Mhm

273 M: Ich bin schnell, ich werd nich gesehen, keine Angst. Ja. Und dann meinte der  
 274 meinte der Freund: Ja, ich komm auch mit, ich komm auch mit. Dann hab' ich  
 275 ihm hab' ich ihm erst mal gesagt: Nee.. bleib Du mal da, Du musst ein wenig ..  
 276 nach nach ihr gucken.. und (holt tief Luft) , dass da nichts passiert und.. : Och,  
 277 Quatsch, da wird doch nichts passieren (mit dunkler Stimme) und.. außerdem will  
 278 ich nich bei denen bleiben (mit kläglicher Stimme). Ja.. hab' ich auch nich, weiß  
 279 ich auch nich, bin ich auch nich drauf bestehen geblieben und.. hab' ihn dann  
 280 auch mit genommen.. nööö, ganz normal gegangen und über die Strasse und  
 281 durch sind wir dann ganz schnell gelaufen (lacht) so richtig Verbrecher.. überall  
 282 könnten sie stehen (mit verschwörerischer Stimme)..hoho , und .. dann waren wir  
 283 dann da, haben den Hund weggebracht und dann.. guckten wir uns an: Scheiße...  
 284 Scheiße, da is' was passiert, da is' bestimmt was passiert, wir hätten sie nich  
 285 alleine lassen dürfen (mit dunkler leiser Stimme). Auf einmal (laut)... weiß ich  
 286 nich, wir hatten uns beide unsere Gedanken da bisschen darüber gemacht..

287 I: Mhm

288 M: . und dann.. ein Blick und dann sind wir ..och.. dahin gerannt.. und dann sah  
 289 man nur noch, wie sie sich anzog...und ja.. auch am Weinen war  
 290 ((in diesem Moment klingelt es an der Haustür, die Betreuerin von M., die im  
 291 gleichen Dorf wohnt, kommt herein. Man begrüßt sich, sie fragt, ob sie dabei  
 292 bleiben kann. Die I. bejaht diese Frage.))  
 293 M: ... und dann haben wir uns auch schon gedacht, was vorgefallen ist und ich  
 294 hab' sie dann gleich getröstet. Dann is' mir auch aufgefallen, dass der eine, der  
 295 andere Russe fehlte, und hab' dann auch nachgefragt und.. meinte der der Russe,  
 296 der noch da war: Ja , ja der is' weg und der kommt auch gleich wieder und der is'  
 297 bloß was gucken und, ja, der kommt gleich wieder und haben wir ein bisschen  
 298 zusammengehockt und es war auch ziemlich kalt, es war ziemlich spät und dann  
 299 kam der auch irgendwann wieder und kam dann auch gleich zu mir. Hmh, ich war  
 300 sowieso schon irgendwo in'ner in'ner ganz komischen Stimmung, so aus Wut und  
 301 und trau traurig irgendwo auch und... dann hab' ich ihn dann ganz derbe  
 302 abgewiesen und hat er dann wohl auch kapiert und war sauer und hat mich aber  
 303 hat mich auch nich so sonderlich gejuckt.. und dann meinte der... der Russe, ..  
 304 der.. da mit dem Mädchen noch war: Ja, hey, was macht Ihr denn jetzt und .. da  
 305 hab' ich ihn ganz giftig angeguckt und: Jaaah (mit würgendem Ton gesprochen),

306 halt's Maul und geh' weg und fass' uns nich' an und lass' uns in Ruhe und.. ja,  
307 und das hat er dann auch alles gar nicht kapiert (laut) und kam dann immer wieder  
308 zu ihr hin und wollte weitermachen und.. dann hab' ich sie immer in Schutz  
309 genommen, ja, und irgendwie hat's mir dann gereicht und dann hab' ich sie  
310 aufgezogen und bin mit ihr weg gegangen und der.. der Freund kam dann auch  
311 hinterher... das ging dann 'ne Zeit lang, gingen wir alleine, zu Dritt, und dann  
312 kamen die Russen doch hinterher und dann der eine wieder sofort wieder zu der  
313 Freundin hin.. und gemacht und getan und Händchen gehalten und geküsst und ,  
314 ja ,.. sie hat's dann auch irgendwo mitgemacht, weil weil's uns einfach genervt  
315 hat, weil die ganze Zeit bei ihr dran waren: Komm komm komm... und... ja....dann  
316 war das dann doch irgendwie so, dann waren wir im Asylantenheim... angelangt  
317 und die anderen meinten dann: Ja, war gar kein Sozialarbeiter und häh, hättet auch  
318 hier bleiben können und ... Ja (seufzt) ... dann haben wir uns auch gesagt: Na, toll,  
319 war das jetzt wirklich so, dass einer vorbeikommen sollte.. oder

320 I: Mhm

321 M: ..oder, war es dann doch nur irgendwo.. ja,.. weiß ich nich, ja und dann auch  
322 wieder geraucht getrunken... haben auch irgendwo so gar nichts richtig  
323 mitgekriegt, wollten halt da nur weg, ging aber irgendwie nich, weil sie uns nich  
324 weggelassen haben... und ja... dann danach saß sie saß sie im Sessel, ich auf dem  
325 Sofa und die beiden Russen, die schon die ganze Zeit bei uns waren, die waren  
326 immer bei uns, die waren auch dann in dem Zimmer, haben dann abgeschlossen,  
327 sich auf Stühle gesetzt, und dann fing der eine an sie zu betatschen und haste nich  
328 gesehen und .. sie wollte das überhaupt nich.. konnte sich aber nich richtig  
329 wehren, weil er's einfach nich kapiert hat, ja , und dann irgendwann dann hab' ich  
330 ihm dann eine geklatscht.. und .. dann.. ja... hab' ich auch eine zurückgekriegt  
331 (lacht)... und, weiß ich nich, dann hat der auch immer weiter gemacht, hat ihn gar  
332 nich so gestört und ... ja irgendwann is sie dann eingepennt, und dann hab' ich sie  
333 auch zu mir genommen oder ich bin eher gesagt zu ihr gegangen in den Sessel  
334 und.. hab' da .. sie beschützt (lauter) und.. ja.. irgendwie haben die mich die ganze  
335 Zeit auch komisch angeguckt und: Öööh, geh' doch da weg und ich will ihr doch  
336 gar nichts böses und: Jaaa, halt's Maul, geh' weg, verpiss' Dich und .. irgendwie  
337 versucht, die denen klar zu machen, dass sie uns in Ruhe lassen sollen... und... ja...  
338 das haben sie dann auch irgendwann im Laufe eines Films getan, waren sie doch  
339 zu sehr beschäftigt mit dem Film.. ja und dann hat sie auch geschlafen und.. ich

340 war auch so kurz vor'm Einpennen, aber bin dann doch nich eingeschlafen und  
341 unser Freund, der lag da so friedlich auf dem Sofa und hat gepennt und hat von  
342 allem gar nichts mitgekriegt ... und... ja... dann irgendwann is sie dann aufgewacht  
343 und das haben die beiden dann mitgekriegt, die Russen, und dann hat hat der eine  
344 sofort wieder angefangen und: Uhhh, komm schon und lass' uns doch und ich will  
345 doch nur und hahh, ich will Dir doch gar nichts Böses ... und... ja, aber.. dann  
346 haben wir ihm beide auch kräftig die Meinung gesagt, auch wenn die uns nich  
347 verstanden haben (lacht), aber unsere Stimmen waren irgendwie ziemlich hart, so  
348 dass der das dann gelassen hat, haben uns dann ziemlich in Ruhe gelassen und da  
349 war's dann schon sehr am Morgen und wir hatten denen halt ein bisschen was  
350 erzählt, so, dass wir weg wollten und Geld brauchten und haben die gesagt: Ja, klar  
351 (laut), wir kriegen Monatsanfang kriegen wir Geld und kriegen geben wir Euch  
352 Geld und könnt Ihr weg und dann fahren wir alle zusammen weg (euphorische  
353 Stimme) und wir, ja dann natürlich so blöd gewesen, das geglaubt, ... jeden Tag  
354 dann auf's Neue gefragt: Und, is das Geld schon da, das Geld schon da? Neee  
355 (mit leiser verschwörerischer Stimme) die haben noch nich überwiesen und ... das  
356 kommt bestimmt morgen, ganz bestimmt und dann dann fahren wir weg, dann  
357 fahren wir nach D.!

358 I: (lacht) Ausgerechnet..

359 M: ..Ja, weil.. zu der Zeit hatte ich meinen Freund in D.... und... ja, hab' ich halt  
360 gedacht: Hey, D., zu ihm hin, das passt schon, der nimmt uns dann auf, der lässt  
361 uns bei sich pennen, der hat viel Platz... weiß ich nich, wir hatten gute  
362 Vorstellungen von dem, was danach kommen würde, nach dem Asylantenheim,  
363 nur ja erst mal natürlich rauskommen... Geld haben... ja.. und dann wieder im  
364 Park spazieren gegangen mit denen und (schluckt) ,hingesezt, wieder  
365 geraucht...jaaa (tiefer Seufzer)... dann... kam wieder der Abend (lacht), ganz  
366 plötzlich war er dann da (sarkastische Stimme)... und dann... bin ich dann in so so  
367 alleine gegangen also, wollte einfach nur alleine sein, weil Sina war auch  
368 irgendwie komisch drauf. und.... hab' ich irgendwie nich kapiert, dann haben wir  
369 uns gezofft und häää... dann hatten wir erst mal brauchten wir erst mal Pause,  
370 dann is sie in das eine Zimmer gegangen, wo ziemlich viele von denen waren, un'  
371 bisschen Musik gehört und so und ich bin dann alleine ins Zimmer, vorher aber  
372 nich abgeschlossen und dann stand dieser eine Russe da wieder und setzte sich zu  
373 mir und: Höh, was hast Du, was ist los und: Ach gar nichts, leck' mich, geh' weg,

374 verpiss‘ Dich, äh, lass‘ mich doch in Ruhe und is‘ dann aber nich wegegehen  
375 gegangen, sitzen geblieben, hat sich dann neben mich gesetzt: Hey, ich find‘ Dich  
376 richtig toll (mit verstellter Stimme)... und: .. Ja , schön (laut) für Dich, such‘ Dir  
377 ‘ne andere, geh‘ weg, geh‘ weg, lass‘ mich und bin aber trotzdem sitzen  
378 geblieben, und .. ja, dann kam er rutschte er immer immer näher, fast auf meinem  
379 Schoß saß er dann schon und versuchte mich dann zu küssen und zu betatschen  
380 und ... hab‘ ich gesagt: Nein, ich will nich, ich will nich und lass‘ mich in Ruhe  
381 und: Hey, komm schon, stell Dich doch nich so an und... ja dann.. war ich  
382 ziemlich wütend, bin ich aufgestanden, bin rausgegangen mhm zu eh zu dieser  
383 Freundin hin und : Hey, ich will hier raus, ich muss jetzt hier raus und dann  
384 guckte sie mich so komisch an, is mir dann aber auch hinterhergekommen und  
385 dann ‘n bisschen geblabbert und: Hey, das können wir nich weiter machen und  
386 irgendwas passiert da noch, die wollen doch bestimmt irgendwas haben dafür,  
387 dass die uns dann Geld geben wollen würden... und.. ja sie dann: Nee, nee  
388 bestimmt nich, die sind doch total freundlich auch wenn die ‘n bisschen  
389 aufdringlich sind, aber .. wir wollen doch hier weg, wir wollen doch nach D. und  
390 komm‘, das müssen wir durchziehen.. und, der Freund, der war dann immer noch  
391 in dem Zimmer, in dem , wo die Musik dann halt war, der war irgendwie total  
392 weg, hat gar nichts mehr mitgekriegt, gar nich mehr ansprechbar... ehh, dann sind  
393 wir wieder weg gegangen, spazieren gegangen, zu Dritt alleine, ohne die Russen  
394 und dann haben wir uns an an einem Stand dort, an einem Denkmal hingesezt  
395 und dann kamen Kumpels aus‘m Heim.... und erst mal: Hööööh, wo wart Ihr denn  
396 die ganze Zeit und wo seid Ihr denn überhaupt (mit rufender Stimme) und hööh,  
397 macht doch kein Scheiß, geht doch wieder zurück und : Hey, holt uns bitte mal  
398 was zu essen, weil die ganze Zeit nichts gegessen, nur Alkohol getrunken und  
399 geraucht und ... eh... ja, haben die uns dann was zu essen geholt und wir sofort  
400 reingemampft und hingesezt und: Hey, Scheiße, das können wir doch nich  
401 machen, die lassen uns doch nich mehr gehen, jedenfalls nich wirklich und dann  
402 kommen die doch sofort wieder und holen uns und hääch und bla und gluck und  
403 dann haben wir uns ziemlich heftig gestritten, der Freund meinte dann : Ja, eh, ja,  
404 geht doch wieder zurück, ich hab‘ keinen Bock mehr, weil er scheint wohl dann  
405 auch irgendwann angemacht geworden zu sein von den Russen und ihm war das  
406 dann zu viel und Sina: (mit rufender Stimme) Nein, bleib doch und ich: Nein,  
407 verpiss‘ Dich doch, wenn Du nich willst, dann geh‘ doch und hhh Du brauchst



408 hier nich bleiben, es zwingt Dich keiner und dann is er auch gegangen und dann  
409 haben Sina und ich uns gestritten von wegen: Hööh, Du hast bewegt, dass er  
410 gegangen ist, wer soll denn jetzt auf uns aufpassen, hab‘ ich ihr nur ‘n Vogel  
411 gezeigt, ja... toll... schön aufgepasst hat er... mhm... ja dann sind wir auch wieder  
412 zurück und ööhh, dann saßen die da... und dann... dann haben wir da in dem  
413 Zimmer gegessen, einfach nur Musik gehört, ganz ganz bei Seite gewesen, dann  
414 klopft’s an der Tür. höch ja, is bestimmt wieder irgend‘n anderer Russe och und  
415 dann ((Kassettenwechsel))  
416 I: So, wer steht vor der Tür? Es hat geklopft und?  
417 M: Und der Sozialarbeiter und unser Betreuer steht vor der Tür.  
418 I: Oh  
419 M: Im ersten Augenblick .. waren wir ziemlich.. och.. Scheiße (abgrundtief), jetzt  
420 müssen wir doch wieder zurück. Dann: Höch, endlich hier raus! (mit erleichterter  
421 Stimme).  
422 I: Mhm  
423 M: Schön! .. Aber irgendwo.. waren wir dann auch ziemlich missgelaunt und:  
424 Höööh, warum musstet Ihr denn kommen, hööh, wir wollen nich zurück und wir  
425 wollen woanders hin und wir wollen wirklich nich zurück und bööh, wir können  
426 das mit mit der Einen nich mehr aushalten und das geht nich und das können wir  
427 nich ( mit singender, nörgelnder Stimme). Tja ( mit normaler Stimme), dann sind  
428 wir erst mal wieder zurück zum Heim gefahren, haben geduscht (lacht), zwei  
429 Stunden lang (lacht), und wir hatten Badewanne und Dusche und dann halt so  
430 und.. gegessen und sie hat so’n, von der von der einen Nacht, wo wir draußen  
431 waren, wo wir dann den Hund zurückgebracht haben, hatte sie am ganzen Körper  
432 irgendwie... Ausschlag, von irgendwelchen Sachen, ich hab‘ ich hab‘ keine  
433 Ahnung, was das war, auf jeden Fall sie sah echt schrecklich aus und das scheint  
434 gebrannt und gejuckt zu haben... und sind wir mit ihr da zum Arzt und der hat ihr  
435 ‘ne Salbe verschrieben und dann sind wir zu ihr zum Praktikumsplatz gegangen  
436 und haben da gesagt: Ja nee, reg‘ Dich ab und geht nich mehr und kann nich  
437 mehr.. ja und dann haben wir uns auch irgendwo oder dann ging’s wieder los:  
438 Öhh, die schon wieder da und öhhh, mit der versteh‘ ich mich überhaupt nich, will  
439 ich auch gar nich und sie war eigentlich so was wie, ja, meine große Schwester, na  
440 ich hab‘ mich voll mitreißen lassen von wegen: Aach , die is auch voll doof und  
441 bööhhh und so irgendwo dahin gehören wollen irgendwo auch doch dann der

442 eigenen Meinung beistehen und... ja.. dann hab' ich mich aber noch am gleichen  
443 Abend mit ihr ausgesprochen... und dann am nächsten Tag meinte Sina so: Hööh,  
444 haste Dich wieder vertragen und öhh, was soll denn der Scheiß, die is doch voll  
445 dumm und Verräterin und blaah, was haben wir der alles erzählt und unsere  
446 Versprechen.. und von wegen wir wollen in 'ne eigene Wohnung und gar nichts  
447 mehr mit ihr zu tun haben. Hab' ich gesagt: Ja , ey, komm, sei mal realistisch und  
448 das geht nicht und außerdem mag ich sie halt, sie is für mich wie 'ne große  
449 Schwester und.. ja ok, wenn Du meinst. Und dann waren ja auch noch andere, die  
450 sich mit ihr nich so prall verstanden haben und die haben sich dann ein Beispiel  
451 an mir genommen und sich dann auch mit ihr ausgedet, wieder vertragen, und  
452 Sina kam dann auch irgendwann als letzte und ja, mhm, vergessen wir's und..  
453 sein wir wieder Freunde .. und... ja, ausschlaggebend auch, dass ich mich mit ihr  
454 vertragen hab', war halt das Abendessen, saßen wir alle zusammen und..  
455 (schluckt), war ganz ganz komische Stimmung und da meinte Sina irgendwas, in  
456 Bezug auf Karina da..., diese.. dieses Mädchen, was halt so schrecklich gewesen  
457 sein musste und dann hat auch ein anderer aus der Gruppe hat er sie verteidigt  
458 von wegen: Ihr könnt doch nich alle auf ihr rumhacken und sie kann doch auch  
459 nichts und mhm.. sie hat doch gar nichts gemacht und was wollt Ihr denn alle.. ja,  
460 da hat sie dann auch gesagt, ja, ich ruf' jetzt meine Schwester an und ich will hier  
461 weg. Ich zieh aus. Und irgendwo .. ich hatte sie halt, wir haben ziemlich viel  
462 geredet und ich wusste, dass das gar nicht gehen würde, dass sie dann überhaupt  
463 nich klarkommen würde, wenn sie bei ihrer Schwester sein würde, ..ja, und dann  
464 hab' ich mich halt mit ihr zusammengesetzt und geredet, nachts, dann war's auch  
465 wieder ok, ja und dann... dann... sollte ich auch wieder zur Schule gehen... bin  
466 aber nich wirklich gegangen, weil ich auch gar nich konnte, ich war total fertig  
467 noch und irgendwo hat es dann auch die Geschichte mit dem Missbrauch  
468 hervorgerufen und.. war total am Ende und die ganze Zeit am Heulen nachts,  
469 Alpträume gehabt und morgens voll mit aufgewacht und .. es ging es ging einfach  
470 gar nichts mehr.. und irgendwie wollte ich auch gar nicht mehr.. so.. weiß ich  
471 nich, ich hatte keine Kraft mehr, wollte auch gar keine Kraft aufbringen, ja, und  
472 dann irgendwo auch.... so'n Scheingedanken an Selbstmord gehabt. Mhm.. ja  
473 (lacht), hab's auch breit verkündet, so zwei drei vier Leuten gesagt: Ja, och  
474 irgendwann nächste Woche hau' ich mal ab und dann fahr' ich mal.. und.. ja.

475 Und die dann natürlich sich erst mal Sorgen gemacht und ja nee, kann'se doch  
476 nich und dann irgendwo doch wieder: Quatsch, Du spinnst doch, das meinst Du  
477 doch gar nich Ernst. Und dann, naja, dann war da so'n Freitag, ich hatte eigentlich  
478 Hausarrest, aber freitags war immer Nachhilfe, ich so: Ja, ich geh zur Nachhilfe,  
479 hab' meine Sachen gepackt, hab' Abschiedsbriefe geschrieben (lacht).. und hab'  
480 ich die Sachen aus dem Fenster geschmissen, die Briefe kurz verteilt in den  
481 Zimmern und bin dann zur Nachhilfe gegangen. Die haben sich dann gewundert,  
482 warum ich so'ne dicke Tasche mit hatte... aber dann hab' ich gesagt, ja, irgendwie  
483 kranke Freundin, will die besuchen und... ja, ach so, is' ok, obwohl Du Hausarrest  
484 hast, ja... die hat sich dann wohl auch ihre Gedanken gemacht aber nichts weiter  
485 gesagt. War die Nachhilfe auch vorbei und dann bin ich zum Bus gegangen, hab'  
486 den knapp verpasst, bin dann weitergegangen, zu 'ner Freundin, hab' da die Zeit  
487 vertrieben und bin dann in den Bus eingestiegen, so Richtung V. gefahren. Weil  
488 ich wollte einfach noch mal meine beste Freundin sehen und tschüss sagen  
489 (lacht).. auf alle Fälle bin ich dahin gefahren und dann gleich empfing sie mich  
490 mit einer Ohrfeige und: Wähh, bist Du bescheuert, Du blöde Kuh, wie kannst Du  
491 nur so was wähh, wie kannst Du nur so was antun und bist wohl nicht mehr ganz  
492 dicht und ...: Ja,...was denn: . Ja, die haben schon Deine Mutter angerufen, Deine  
493 Mutter hat gleich mich angerufen und.. die wissen alles Bescheid, Deine  
494 Abschiedsbriefe und von wegen und , ach, das kannst Du doch nich machen. :  
495 Hey Mann, das verstehst Du doch gar nicht und ich will nich mehr und ich kann  
496 nich mehr und tse (schluckt).. ja... weiß nich... und hat sie irgendwie gesagt:  
497 Jaaa... das nützt doch sowieso nichts und .. was tust Du uns damit an und das  
498 kriest Du schon geregelt, Du bist doch stark und... und mit unserer Hilfe bist Du ,  
499 das schaffen wir einfach und komm' geh' zu Deiner Mama und sag' ja , is' ok und  
500 ich bin wieder da und ich bin in Ordnung... und .. dann , ja, hab' mich dann auch  
501 letztendlich überreden lassen, bin dann zu meiner Mutter hin, mit ihr zusammen,  
502 weil ich einfach Angst hatte, dass meine Mutter total ausrastet... eh... dann gingen  
503 wir nach oben und dann ist Vanessa auch bald gegangen... und... ja... da saß ich  
504 dann halt mit meiner Mutter und mhm.. Schweigen (lächelt) und: Was fällt Dir ein  
505 und wie kannst Du mir das antun, total am Weinen gewesen, ich saß da  
506 irgendwann nur noch so ganz mhm... ganz .... ganz desinteressiert und och, sach  
507 Du nur, is' mir doch egal.. ohhh.... ja, und dann hat sie die Betreuer angerufen  
508 I: Mhm

509 M: In Y. und Psychologin, die kam dann auch da vorbei, um mich abzuholen,  
510 I: Mhm  
511 M: (schluckt) und haben wir uns zusammengesetzt und, ja, was machen wir jetzt,  
512 was passiert jetzt mit ihr... Mhm... ja.... mhm... ich will noch mal auf's Bett, in die  
513 psychiatrische Klinik für Jugendliche.. (fügt sie für I. erklärend hinzu) (Pause).  
514 Das halte ich für eine gute Idee. Das meinst Du auch wirklich so. Ja, das meine  
515 ich so, doch, ich kann nich mehr, ich will nich mehr, ich will nach U., doch,  
516 vielleicht hilft's ja. So wurde das auch so festgelegt und es war dann die Rede,  
517 dass.... das war dann ein ... Sonntag, als ich da (Pause) ach Quatsch, warte, jetzt  
518 muss ich überlegen... ja, genau, dann hab' ich das Wochenende noch bei meiner  
519 Mutter verbracht und (schluckt) am Sonntag waren die Betreuer halt da und haben  
520 mich abgeholt und dann wurd' festgelegt Du kommst nach U. und dann hieß es ,  
521 ja, irgendwann im Laufe der Woche oder nächste Woche bis ein Platz halt frei  
522 wird. Und.. ja.. is' ok, bin ich wieder zurück ins Heim mit gefahren... mhm... weiß  
523 ich nich, ja... die Stimmung war ganz ganz ganz komisch. Keiner hat sich mehr so  
524 richtig mit mir abgegeben und alle haben mich komisch angeguckt und.. wenn ich  
525 dann bei mich zu jemand hingestellt hab' oh, ja: Hooh, wie bis'n Du drauf und  
526 völlig Scheiße und wie kanns' du so was und... (...) ja irgendwo gar nichts  
527 eingesehen, und: Hach, was wollt Ihr überhaupt alle von mir und .. Ihr seid nich  
528 so in der Lage und ja, dann bin ich auch hoch zur Psychologin gleich am Montag  
529 und hab' gesagt: Nähhh (sehr bestimmt), ich will sofort weg, ich will sofort nach  
530 U., soofort. So schnell, wie es geht. Ja, und dann hat sie das auch irgendwie  
531 hingekriegt, dass ich am Dienstag dann gleich nach U. gekommen bin, und dann  
532 sind wir mit meiner Mutter, mit der Psychologin und 'nem Betreuer sind wir nach  
533 U. gefahren, haben mich da angemeldet und 'n paar Formalitäten geklärt... und...  
534 ja... dann saßen wir da bei . in dem Sprechzimmer der. des des Arztes von von  
535 von der Station, es war noch die geschlossene Station und.. Selbstmordgefahr und  
536 ... ja. Dann hat er gesagt, ja, ( Stimme wird leiser) erst mal gucken, wie lange es  
537 dauert, bis sie sich wieder stabilisiert hat und ja .. über den Aufenthalt redet man  
538 dann und gucken wir erst mal. Ja und dann sind die halt alle gefahren und dann  
539 saß ich da mit dem Arzt alleine, bisschen gequatscht , und so warum denn und wie  
540 ich darauf gekommen bin und warum ich's nich durchgezogen hab' und... ja...  
541 irgendwo (lacht, Stimme wieder normal laut, aber gedämpfter als vorher) zu  
542 gesunder Verstand gehabt um's wirklich durchzuziehen wollen, durchziehen zu

543 wollen, und dann so untersucht, ob ich so körperlich fit bin und war auch  
544 eigentlich alles ok, und dann musste ich die Sachen halt auspacken und so von  
545 wegen scharfen Gegenständen, weil ich zu der Zeit auch geritzt hatte, und... ja...  
546 halt die Sachen aussortiert und dann (...) die Sachen in die Wäsche zu bringen,  
547 damit da'n Aufkleber draufkommen, dass es halt meine sind, damit nich jedes  
548 Wochenende jemand kommen muss um meine Wäsche zu waschen. Ja, dann kam  
549 ich auf die Station und dann in die Runde geguckt, allen hallo gesagt und dann  
550 war da dieses eine Mädchen.. und wir haben uns.. wir haben uns gesehen: Hach,  
551 hi, wie geht's? (Stimme wieder so lebhaft wie vorher) Wer bist Du und warum  
552 bist Du hier? Sofort angequagelt und zufälligerweise kamen wir dann auch auf  
553 dem gleichen auf auf ein Zimmer und haben gequatscht ... so so'n bisschen  
554 erzählt, warum sie da ist, warum ich da bin, was denn alles so abgelaufen ist, ja  
555 und dann hieß es aber sie wird verlegt auf die offene Station, eine Station höher.  
556 Mhmm, schade, Du es war doch so schön mit Dir (kläglich) und, aber ich werd'  
557 nachkommen (mit fester Stimme), ich werd' auch auf die offene kommen und ja..  
558 ja.. Und dann is' sie auf die offene gekommen und dann hab' ich mich da ein  
559 wenig eingefügt in diese Gruppe ... und... ja, dann war das Abendbrot und ich  
560 hatte absolut kein Hunger, absolut kein Durst da.. gaaar nichts, aber um dann halt  
561 rauchen zu dürfen, so normales Rauchen, hatte ich was essen, sollte ich was essen  
562 .. und der Betreuer war total unfreundlich und: Ja, wenn Du nichts isst, dann  
563 kannst Du auch nicht rauchen und: Ja... ehhh.. lasst mich doch in Ruhe und ja,  
564 Mann, böhh... Dann hab' ich dann aber doch was gegessen und getrunken, um  
565 rauchen zu dürfen und dann hieß es, dass doch'n Telefonat für mich wär', ich  
566 hatte keine Ahnung, wo da das Telefon war, bin ich halt hin und her gelaufen,  
567 dann war das Telefonat auch schon weg, dann haben die mir das erst mal gezeigt,  
568 wo das war, und ich hab' meine Mutter angerufen und: Hööiii, wie geht's denn, in  
569 welcher Verfassung bist Du (mit leiser kläglicher Stimme) und was machst Du  
570 und hab' ich ihr das vom vom Tisch erzählt und höhh, Spinner und hööh, musste  
571 was essen und hier wird man zum Essen gezwungen und so ein Scheiß (lauter)  
572 und alles blöd und Leute auch blöd und die einzigste, die ich hier kennen gelernt  
573 hab', die is' auch weg gegangen und öööhhh.. ja, und dann noch: Ok, Du schaffst  
574 das, Du bist stark und.. ja... und... ja, .. und irgendwo mit den Leuten dann  
575 angefreundet (schluckt) erzählt und erzählt und erzählt und.. ja, das klappte auch  
576 eigentlich ganz gut und mit der Psych. mit dem Psychologen da gesprochen so, ob

577 ich denn immer noch Selbstmordgedanken hätte. Nö, nö, kein bisschen, meinte er:  
578 Eh ja, dann hast Du auch eigentlich weiter gar nichts bei mir zu suchen.: Nä, hab‘  
579 ich auch nich, und was ich überhaupt auf der geschlossenen soll tse, und so, ja,  
580 und dann hat er mich halt auf die offene Station verwiesen (lacht), ja und da dann  
581 das gleiche, mit den Klamotten aussortieren... und... ja ... und dann ging’s halt  
582 wieder mit mit dem Mädchen los jede Zeit viel Spaß gehabt und ...  
583 hmmm(seufzt)...keine Ahnung, war total himmlisch und gelacht und gelacht und  
584 gelacht und gelacht und die anderen haben uns schon für verrückt erklärt und  
585 hööh, wie sind die denn drauf und auch irgendwo Abstand genommen , so: Die  
586 Verrückten .. und (lacht).. ja.. und wir waren in auf der Station waren wir zu...  
587 mhmm (zählt leise), ich glaub‘ zu zehnt.. zehnt zwölf.. weiß ich nich mehr genau..  
588 und . ja nach und nach haben wir uns alle eigentlich auch miteinander  
589 angefreundet, sind gut klargekommen, haben so total lustige Sachen gemacht, so ,  
590 wir hatten ja nich viele Möglichkeiten, keine Möglichkeiten so irgendwie  
591 rauszugehen, weil Ausgang bekam man erst.. oder bekam man nach Punkten, also  
592 wie man sich verhalten hat und so.. und weil ich ja noch nicht lange da war, hatte  
593 ich keinen Ausgang und konnte auch keine Punkte sammeln, eher gesagt,  
594 andersrum, konnte keine Punkte sammeln und hatte deswegen keinen Ausgang  
595 mehr.. ja, dann haben wir da drinnen total viel gelacht und Pizza-Service  
596 angerufen und wir fanden das so witzig, ‘n Pizza-Service in die Klapse und ..  
597 I: (lacht)  
598 M: (lacht), ja, das war halt alles ziemlich witzig und dann total Spaß gehabt und  
599 auch die Gespräche mit der mit der Psychologin, die waren ganz ok, so über den  
600 Missbrauch geredet, weil mich das halt . am meisten . umgeschmissen hatte und  
601 ich hab‘ da einfach nur runtergeleiert und , weiß ich nicht , mich gar nicht damit  
602 beschäftigt, ich hab‘ einfach nur geleiert geleiert, gesagt, was sie wissen wollte  
603 (spricht sehr schnell) , ja und dann mich auch nicht weiter damit auseinander  
604 gesetzt... ja.. und dann aber nach dem Gespräch doch ziemlich fertig gewesen und  
605 dann halt mit der Freundin bisschen gelabert und trösten lassen und auch  
606 andersrum, als sie dann Gespräch hatte und wiederkam, war sie fertig und.. ja, wir  
607 haben uns halt ziemlich gut kennen gelernt.. und.. ziemlich ins Herz geschlossen...  
608 und dann nach einem Monat, ja wir wurden dann von einer. ja. Lehrerin .. so  
609 privat geschult beschult und .. die hatten wir dann morgens, und ich hatte dann  
610 nachmittags noch irgendwelche Sachen werken oder was, aber das war schon ein

611 ziemlichlicher Unterschied zu dem, was in Y. war, so von Aktivitäten und das hat mir  
612 auch ganz gut gefallen, dass so was zu tun war, aber dann irgendwo: Hööh.. keine  
613 Zeit mit Dir und höööh und unterschiedliche Termine und blaaah, das geht doch  
614 nicht , ist doch voll doof und .. sie hat dann auch am Ersten Ausgang gekriegt, so  
615 total witzig, davor war'n Spielplatz für die Besucher, für die kleinen Kinder und  
616 dann sind wir da auf den Spielplatz gegangen und haben die verrücktesten Sachen  
617 gemacht, sind wir die Rutsche runtergerutscht und mit'm Kopf zuerst und ..  
618 gerollt und.. ach.. so hängen an und irgend' so'n Scheiß gemacht, so als wär'n wir  
619 ganz kleine Kinder und hab'n uns dann einen abgelacht und.. dann hab' ich auch  
620 Tabletten gekriegt, so.. Antidepressiv.. und, ja, die hab' ich 'ne Zeit lang  
621 genommen und dann irgendwo auch auf die Idee gekommen, ja, die kann man  
622 doch bestimmt auch rauchen. Ja, Tabletten auseinander genommen und mit Tabak  
623 gemischt und die Tabletten dann geraucht und auch total weg gewesen, dann  
624 wieder Ausgang genommen und... wir haben uns da auch auf die Hängematte  
625 gelegt, und die hat sich dann irgendwie bewegt, obwohl wir irgendwie obwohl  
626 die sich überhaupt nicht bewegt hat, und es war dann doch ziemlich.. naja..  
627 wirkvoll (lacht) und wirkungsvoll und dann sind wir auch auf so'ne Drehscheibe  
628 gegangen und haben uns gedreht und dann ausprobieren, wer als erster oben ist  
629 und kotzt und irgend'n Scheiß gemacht und, ja, dann ging's aber auch dann da  
630 drum, dass sie entlassen werden sollte und ja.. das war sehr sehr sehr schwierig,  
631 obwohl ich auch viele andere Freunde da gefunden hatte und... ja... weiß ich nich..  
632 dann war halt dieser Tag da, ihre Schwester kam und: Hey, wir müssen jetzt  
633 fahren und höhhh, Weltuntergang (weinerlich) und neiin, geh' nich weg das  
634 schaffen und .. da war da'n Junge, ehm.. mit dem ich mich auch sehr gut  
635 verstanden hatte und den sie dann beauftragt hatte, auf mich aufzupassen.. und, ja  
636 dann war sie halt weg und ich total fertig und der hat's irgendwie geschafft  
637 gekriegt, dass der mich immer zum Lachen gebracht hat, jedes mal, wenn der sah,  
638 dass irgendwo 'n Anflug von Tränen war, voll zum Lachen gebracht und ja..  
639 irgendwie hat sich dann da... so... gefühlsmäßig was verändert und dann waren  
640 wir beide zu Hause oder auf Urlaub zu Hause und dann kamen wir wieder  
641 Wochenende oder Sa am Sonntag oder: Hey Scheiße, ich hab' mich ich hab' Dich  
642 vermisst, oh Scheiße. .. Ja, so hin und her, dann kamen wir auch zusammen und ...  
643 ja.... ja.... weiß nich, die Zeit, die is' irgendwie so richtig so verschleiert, ganz  
644 schön, aber doch irgendwo .. so... so... ja, irgendwo eingehüllt mhm. Mit ihm dann

645 halt noch die letzte Zeit verbracht und (Stimme wird wieder gedämpfter) ..ja, war  
646 eigentlich auf'm guten Dampfer wieder, hab' alles.. ganz gut hingekriegt... und..  
647 ja, dann bin ich eher entlassen worden als er.. und tja.. mhm.. das war auch  
648 ziemlich schwierig... mich dann auch wieder.. wieder einzuleben in Y... das war ...  
649 im September.. bin ich eingewiesen worden und .. November , am Tag am  
650 Geburtstag meiner Freundin bin ich dann wieder entlassen worden, so als  
651 Geburtstagsgeschenk: Hey, ich bin wieder da (Stimme wieder heller)... und ..  
652 haben sich auch alle gefreut .. und.. war aber trotzdem irgendwo komisch, so:  
653 Hey, die war in der Klappe, so nach der.. der Typ, der mit uns abgehauen war:  
654 Huuh, Klapsenkind, huuh, sieh' doch zu wo Du herkommst, irgendwo ganz  
655 komisch und.. hab' mich.. ziemlich verletzt gefühlt und ihn auch ziemlich fertig  
656 gemacht ... und ( schluckt) , ja die anderen, die haben sich da von ihm mitreißen  
657 lassen, so die Jungs hauptsächlich, so: Ja, Du warst in der Klappe ((es klingelt an  
658 der Tür, die Betreuerin geht hin)) und.. wie war's denn da und.. ja, weiß ich nicht,  
659 irgendwie irgendwie wollten die mich provozieren und die meisten aus dem  
660 Heim, die waren auch eigentlich schon in der in der ..Psychiatrie und wussten eh,  
661 wie das da abgeht und was da is' und die kannten wussten eigentlich alle, warum  
662 ich da war und.. ja... das hat sich dann aber auch Gott sei Dank gelegt, weil die  
663 Freundin, mit der ich mich wieder vertragen hatte, nachdem ich abgehauen war,  
664 die hat die hat sich dann mit denen hingesetzt und mit denen geredet und.. ja.. das  
665 ging dann auch wieder... und ... ja... dann bin ich auch ein paar mal wieder zur  
666 Schule gegangen (lacht) , 'n paar mal , dann kam der Dezember und da hatten wir  
667 'n Weihnachtsbasar, haben selber Sachen gemacht und verkauft, und der der ging  
668 'n Wochenende lang und wir haben ziemlich hart geschuftet, so von wegen, ich  
669 hab' dann bedient... und.. geguckt, dass auch alles vorrätig da ist, zu verkaufen  
670 und.. das war ziemlich anstrengend, hat mir zwar gut gefallen, das Bedienen, aber  
671 es war halt anstrengend. Dann dachten wir Sonntagabend: Hey, jetzt haben wir  
672 uns was verdient, jetzt jetzt können wir uns belohnen... und... da hab'n wir uns zu  
673 trinken gekauft... und .. mit den Drogen, das war dann... das hatte ich weg  
674 gelassen, 'ne Zeit lang.. und eh, ja dann fing ich aber wieder mit dem Trinken an  
675 (sehr schnell gesprochen), an dem Tag... hatten wir .. (lacht laut).. hatten wir ganz  
676 viel (lacht)...

677 I: Ich muss mich mal eben in den Schatten setzen, hier wird's zu ... ich schmor



678 schon (beide anderen lachen) (räuspert sich), jetzt musst Du nur anders  
679 gucken..(beide anderen erörtern, ob sie sich auch umsetzen, lachen)..  
680 I: Ach, ja (erleichtert, wegen Schatten)..Also: An dem Basarabend... zur  
681 Belohnung..  
682 M: Genau, haben wir uns dann abends ziemlich viel Alkohol getrunken, unter  
683 anderem dann auch Korn... und.. ehm.. ja, dann hab' ich wieder ge-ekst und war  
684 total weg, ganz weg, ganz ganz weg, ich war, ich glaub' noch nie in meinem  
685 Leben so betrunken und.. ja.. ehm.. mit.. ehm.. mit'm Jungen rumgemacht... und..  
686 dann nach Hause gegangen, oder zum Heim gegangen irgendwann spät nachts..  
687 und.. konnte ich auch gar nicht mehr richtig gehen und bin gestürzt .. und... ja..  
688 dann war wir da vor der vor der vor dem Tor und dann konnte ich nicht mehr, wir  
689 hätten Treppen steigen müssen und, das hätte ich nicht mehr gekonnt, und dann  
690 hab' ich mich da vor der Tür hingepflanzt und dann (lacht) kommt da so 'n  
691 Junge aus der anderen Gruppe, auch 'n guter Freund und fragt: Hey, Du muss'  
692 doch nicht kotzen oder ? Dir is' nich schlecht? Nöö, überhaupt nicht (lacht). Kaum  
693 war'n wir dann oben, ging's da total los und .. die Betreuer haben dann einen  
694 runtergeschickt und: Hey, pass' mal auf, dass die da nich irgendwie . zuviel und  
695 dass die kein Blut kotzt und blablabla. Ja, nachdem dann dieser Anfall vorbei war,  
696 und ich haben die mich nach oben getragen und ins Bett gelegt und dann kam die  
697 Betreuerin und: Ja, hey, wie geht's Dir und: Jaja, es ging schon mal schlimmer  
698 und.. is' eigentlich alles ok und ... ja, hab' der auf so'ne Fragen geantwortet, ich  
699 weiß gar nicht mehr, was die einen genau gefragt hat.. und, ja dann hinterher  
700 meinte er: Hey, Du hast Dich ja noch gut artikulieren können eh hh: Was heißt  
701 das? Hat er's mir irgendwie erklärt, richtig ausdrücken und tja.. naja halt (lacht)..  
702 soll wohl sein. Ja, und dann hab' ich auch geschlafen, ziemlich lange.. und dann  
703 wach' ich auf, geh' in die Küche und dann guck ich auf die Uhr, war's irgendwie  
704 rund um Mittag und dann meinte ich, ja, warum bin ich eigentlich heute nich zur  
705 Schule gegangen, weil mir ging's total gut und war noch 'n bisschen müde und..  
706 hab' aber überhaupt keine Kopfschmerzen und .. dann meinte der Betreuer: Ja, ich  
707 dachte, Du hätt'st eine in der Birne und es wär' nich so gut und: Ja, nee, hätt'st  
708 mich ruhig in die Schule schicken können, von daher wär's kein Problem  
709 gewesen. Hmm, dann weiß ich's beim nächsten Mal. Und dann kamen auch alle  
710 aus der Schule wieder und huuh, peinlich peinlich uuäääh ... ja, und na... war  
711 dann auch alles halb so schlimm und... seitdem ging's dann auch wieder los mit

712 Schule schwänzen... ja irgendwo hatten... der Kumpel mit dem wir schon mal  
713 abgehaut abgehauen waren, wir hatten eben gar kein Bock mehr, überhaupt nich,  
714 schon wieder mal nich und die hatten wohl 'n paar Tage vorher so'n so'n Haus  
715 entdeckt, das unter Denkmalschutz stand oder steht, wo man gut reingehen  
716 konnte. Sag' ich mir: Hey, ideales Versteck und super. Ja, wir hatten toll wieder  
717 Hausarrest, von dem Saufen, und dann haben wir Taschen gepackt, rausgeworfen  
718 und in der Mittagspause dann.. haben wir uns rausgeschlichen und dann sind wir  
719 ab, weg gerannt. Und dann vorher war'n wir noch in L., haben da eingekl..  
720 gekauft, zu essen und Zigaretten und zu trinken, dann sind wir da hoch .. nein erst  
721 sind wir da rein, mussten Scheibe einschlagen und dann sind wir... einklaufen  
722 gegangen und ja, haben uns da 'n bisschen eingerichtet, es war ein ziemlich  
723 großes Haus ziemlich alt, haben da rumgestöbert, haben 50 Mark gefunden, sind  
724 davon noch mal einkaufen gegangen und... ja... dann hab'n wir's uns so so richtig  
725 gemütlich gemacht, haben bisschen weggefegt und aufgeräumt und ja kam kam  
726 halt da dienach die Abend (lacht) der (lacht) die Nacht und.. ja dann lief da aber  
727 auch was zwischen uns und konnten die Finger nich beieinander lassen .. und...  
728 ja... das das fing dann der der erste Abend das war der erste Abend und dann ...  
729 nächsten Tag saßen wir wieder da und wussten nich, was wir machen sollten und  
730 dann kamen Freunde vorbei, die wussten, dass wir da waren, da saßen und haben  
731 mit denen da Karten gespielt und sind 'n bisschen rausgegangen, so in den Park,  
732 haben uns versteckt und bisschen frische Luft schnappen und ja sind wir zum  
733 Abend sind wir wieder reingegangen und wieder die Nacht gewesen ... dann am  
734 nächsten nächsten Abend, wir waren eigentlich die ganze Zeit dann ab der Nacht  
735 waren wir drinne hatten zu essen zu trinken zu rauchen, hatten alles, was wir  
736 brauchten und... ja... dann... dachten wir wieder 'n Freund kommt und dann  
737 klopfte auch und wir machen die Tür auf, und dann steht da die ganze Horde von  
738 der Gruppe drin... und ... der Betreuer und: Haahh, schön, Euch auch mal wieder  
739 zu sehen, wie geht'sn Euch und wollt Ihr nich wieder zurückkommen, is doch so  
740 schön bei uns und... ha'm wir ha'm wir total gestritten mit dem, der uns verraten  
741 hat oder wo wir meinten, der uns verraten hat, un... un... kam noch 'n anderer dazu  
742 und hat dem ... Tobi ers' mal was auf's Maul gehauen und halt's Maul und Du  
743 hast doch überhaupt nichts zu sagen und verpiss' Dich doch und ziehst hier alle  
744 Leute in den in den Dreck in die Scheiße und ... Ja... und dann war'n wir wieder  
745 da und Standpauke gekriegt und.. ja (lacht)... irgendwie... weiß ich nich... ging das

746 dann so .. und ich bin.. ich glaub' ... hmh... 23. gab's Zeugnisse, da braucht' ich  
747 nich hin, weil , ich hab kein Zeugnis gekriegt... hmhm, an dem an dem Halbjahr  
748 hab' ich kein Zeugnis ... und ... ich glaub' ... in der Zeit... es war um den  
749 6.Dezember rum bis zum 23. bin ich glaub' ich (schluckt) drei vier mal zur Schule  
750 gegangen und der Rest auch nich mehr. Obwohl ich zur Schule gebracht worden  
751 bin... ja... bin dann aber in den Pausen immer wieder abgehauen... und... hat nichts  
752 genützt. Da hab' ich gedacht, nee ich will die Schule wieder wechseln, ich will  
753 wieder zurück auf meine alte Schule , auch wenn ich nich in die gleiche Klasse  
754 komme, aber ich will zurück in meine alte Schule.... Ja, und dann mit dem  
755 Jugendamt zusammen gesessen und mit der Leitung und hab'n das halt bequatscht  
756 und hab' ich das auch durchsetzen können und dann war das Ziel, weil nach  
757 dieser Aktion , nach dem Abhauen hieß es dann: Ok, Mona, entweder Du  
758 entscheidest Dich hier zu bleiben und ordentlich zu werden, oder Du gehst nach  
759 Hause. Und dann trotzig wie ich dann war, hab' ich dann gesagt: Ok, ich geh'  
760 nach Hause.. Und dann ging's in dem Gespräch nachher darum , ja..  
761 Zurückführung in den mütterlichen Haushalt und... ja, meine Mutter auch ganz  
762 happy und...: Ja sie kommt zurück und jaa, hoffentlich hoffentlich hat sie sich be  
763 gebessert oder hoffentlich bessert sie sich noch jetzt und ... Ja, und dann kam ich  
764 halt wieder auf die neue Schule und dann war auch gleich zu zu Anfang  
765 Praktikum... als Einzelhandelskauffrau, hatte ich davor das Jahr schon gemacht,  
766 hat mir auch ganz gut gefallen, nur in dem Betrieb hat's mir überhaupt nich  
767 gefallen, ich bin drei Tage da gewesen und dann rausgeflogen, also insgesamt drei  
768 Tage und nich dann nacheinander ... und dann auch wieder (...) gekriegt und dann,  
769 ja ok, die Schule, die wird jetzt, bin dann auch regelmäßig wieder zur Schule  
770 gegangen... und... ja, dann kam halt heraus, dass also dem einen aus U., mit dem  
771 hatte ich dann Schluss gemacht und war mit dem, mit dem ich abgehauen war,  
772 zusammen, und wir waren in einer Gruppe und das war absolut verboten, weil das  
773 Haus katholisch war und man konnte nachts auf andere Zimmer gehen und .. ja...,  
774 was wir auch eigentlich gemacht haben (lächelt) und dann ist es halt aufgefliegen  
775 und dann hieß es: Ok, ( schnalzt), Mona, wir können Dich nicht weiter hier  
776 behalten, Du musst jetzt leider gehen. Ja, war ziemlich fertig, wobei ich das jetzt  
777 nicht mehr verstehe, weil ich ja sowieso eigentlich gehen wollte (lacht)... und  
778 dann hieß es auf'm Jugendamt, ja, wir müssen jetzt irgendwas anderes für Dich  
779 finden , zu Hause geht noch nich, Ihr seid noch nich so weit: Ja, und dann bin ich

780 doch 'n paar Tage zu Hause gewesen und dann kam ich in eine Mädchen-WG. Ich  
781 hatte von Anfang an gesagt, ich will nicht in eine Mädchen –WG  
782 ((Kassettenwechsel))  
783 I: Mhm, Mädchen-WG  
784 M: Und sagte ich dem dann , dass ich das überhaupt nich kann, nur mit Mädchen  
785 und meinesgleichen, neee, das is' viel zu schlimm, kann ich überhaupt nich  
786 aushalten und dann sagt er halt: Doch und.. naja.. und am ersten Abend gleich zu  
787 spät gekommen, am zweiten Tag ... hmh .. war ich zwar, gehe ich halt da zur  
788 Schule auch... aber dann abends halt da zu spät gekommen und ... ja... betrunken  
789 gewesen ... und dann den... dritten Tag, vierten Tag (leicht fragend) bin ich dann  
790 auch abgehauen, dann war Karneval in R. und Karneval in R. das is hohohoho  
791 (laut) das kleinere Köln. Und dann bin ich dahin gefahren... und... ja, da auch 'n  
792 vollen Spaß gehabt und ... ja... abends hab' ich mich... abholen lassen.. müssen  
793 und dann .. ja.. am nächsten Tag hat' ich dann auch kein Bock mehr da, bin dann  
794 auch abgehauen, zu 'nem anderen Freund.... und... ja wollte haben wir eben in  
795 so'ner Garage übernachtet, haben vorher noch mit Freunden so getrunken..  
796 geraucht und noch so'n bisschen durch die Gegend gefahren und dann hatte ich an  
797 einem Platz, an einem Platz hatte ich meinen Rucksack vergessen und da is' die  
798 Polizei dann hergefahren , wir haben uns versteckt und da hat die Polizei dann  
799 meinen Rucksack entdeckt und .. ja.. den dann mitgenommen. Oaahhh, Scheiße,  
800 haben die den mitgenommen und ahh, wie kann ich nur so blöd sein, den  
801 vergessen und... ja... war dann auch aber wieder schnell kein Thema mehr, da  
802 hab'n wir da halt in der Garage übernachtet und sind dann irgendwann  
803 aufgewacht... und dann... ja... nach Hause gegangen (lacht). Ich wollte eigentlich  
804 zu meiner Mutter, weil das näher war, aber die war dann nich da und dann musst  
805 ich dann wieder zurück zur Mädchen-WG und hab' gedacht: Nä, hab' kein Bock  
806 mehr hier. Und dann war auch mein Zimmer durchwühlt worden und Sachen  
807 geklaut worden von den von den anderen Mädchen, ja , nää, nää, hier bleib' ich  
808 nich mehr, entweder ich komm' hier raus oder Ihr erlebt die Hölle auf Erden.  
809 Ja, dann bin ich wieder zu meiner Mutter gekommen und die Sachen hab' ich  
810 dann noch auch noch zurückgekriegt ... und... ja, dann wurd' halt überlegt: Was  
811 kommt dann ? (mit leiser Stimme) Hach, vergessen, bevor ich zur Mädchen-WG  
812 kam WG kam, stimmt, ich sollte nämlich nach Chi Schile 'ne  
813 Auslands.maß.nahme und.. und das war's (lacht) mhm.. und das hat aber nich

814 geklappt, weil da zu viele Unsicherheiten waren mhm so die die Betreuerin, die  
 815 hätte kein Deutsch gesprochen, kein Englisch kein gar nichts, nur Spanisch und  
 816 ich... konnte kein Spanisch, kann's immer noch nich (lacht) und.. das das ging  
 817 dann nich, da hat die hat das Jugendamt gesagt: Nee, das zahlen wir nich, das ist  
 818 uns zu unsicher. Und daraufhin kam ich dann in die Mädchen-WG... Und .. ja, da  
 819 war ich wieder zu Hause, nachdem ich da. weg gegangen bin und dann haben wir  
 820 uns mit dem Jugendamt wieder zusammen gesetzt... und dann... kam dann halt der  
 821 Vorschlag: Finnland. Haben wir den Verein kennen gelernt, ... da .. auch  
 822 (schluckt) so abgesprochen wie und was und wann und wo und überhaupt wie das  
 823 überhaupt abläuft, ' bisschen informiert und.. bisschen von mir erzählt, wie alles  
 824 gelaufen is . und ja, der Herr K. , der schien wohl dann.. auch gedacht zu haben ,  
 825 dass das passen würde, Frau G., das ist die Betreuerin aus Finnland und mit mir..  
 826 und.. ja, dass ich dass ich die Hilfe doch sehr gut gebrauchen könnte... und... ja,  
 827 sie haben aber auch alle irgendwie schon gezweifelt, ob das denn klappt.. und ..  
 828 ehm.. hier hat das auch nich geklappt und .. nun ja, und dann saß ich halt am 30.  
 829 im Flieger und auf dem Weg nach Finnland. Davor noch.. ja.. Abschieds.feier ...  
 830 war noch ziemlich alkoholisiert in dem Flugzeug und das hat man mir wohl auch  
 831 noch angerochen und angesehen (lacht), da hab' ich nich so viel vom Flug  
 832 mitgekriegt und ... dann irgendwann stand ich dann in Finnland... Hääääh  
 833 (lacht)... alles klar. ... Ja, jetzt bin ich in Finnland.. schön.. werd' ich wohl erst mal  
 834 bleiben und .. toll. Hmh. Ja, und dann dadurch gefahren, von Helsinki bis zu dem  
 835 Platz waren es 1 ~~St~~unden, knapp 1 ~~St~~unden sind wir dann wieder gefahren  
 836 und ich mir die Landschaft so.. bisschen flüchtig angeguckt ... irgendwo: Oh Gott  
 837 – Oh Gott (mit kläglichem Stimme).. Nur Land – nur Land .. und.. ja, war aber  
 838 irgendwo auch ganz schön, weil, kannte ich vorher nich, hab' in der Stadt  
 839 gewohnt und hab's nich so registriert, so das Grünzeug drum herum... und, ja, M.  
 840 versuchte dann immer noch 'n so'n bischen Scherz zu machen so von wegen: Ja,  
 841 ich hab' eigentlich vergessen, wo ich hier rein muss, zu der Familie..

842 I: Mmhm

843 M: War das jetzt der Weg oder war das da?... Nee, ich weiß schon, wo die  
 844 wohnen und.. ehhh. Ja, da standen wir da vor dem Haus und ich total aufgeregt  
 845 und dann öffnen die da die Tür und die grinsen und: Hallooo, ich bin Lena., ich  
 846 bin Jörg, ich bin der ich bin die.. und.. ja, hatten noch die Tochter, Maisa, das  
 847 war die war mmmmmmm 16? Nee 15, 15 zu dem Zeitpunkt und dann der kleine

848 Junge, der war zu dem Zeitpunkt mmmmmmm 2? Und... ja, hallooo gesagt und  
849 dann so 'n bisschen angetastet, wie seid Ihr denn so und.. haben was gegessen  
850 (schluckt) und dann war ich auch ziemlich müde und da rief es: Ja, wir haben  
851 Sauna! Und ich war vorher nur einmal in der Sauna, und das hat mir überhaupt  
852 nich gefallen. Und dann hab'n die gesagt: Jaaa, komm, ausspannen, entspannen  
853 und geh' mal ruhig und dann bin ich auch gegangen und haaaahhh, dann war ich  
854 so entspannt, bin dann gleich ins Bett gegangen und hab' erst mal gepennt und da  
855 hat mich M., also Herr K., hat mich vorher... oder am nächsten Morgen geweckt  
856 irgendwo gegen 11, weil er dann fahren musste: Jaa, ok, Mona, ich wünsch' Dir  
857 alles Gute und.. wir seh'n uns, wir hör'n uns... Mhmmh... Ok, tschüüss, bis dann  
858 mal (mit echauffierter Stimme). Ja... ziemlich schwierig so... hoah, allein mit der  
859 family, oh Gott, kenn' ich doch gar nich und ... ja... und bisschen bisschen geredet  
860 und bisschen angetastet und da fand ich sie fand fand ich eigentlich ganz nett und  
861 ja... war ziemlich oft in meinem Zimmer... und, Lena kam dann auch manchmal  
862 hoch und: Mhm, wie geht's Dir denn und wie fühlst Du Dich und: Ja, is nich so  
863 ganz toll und vermiss die und (holt tief Luft).. Ja, is nich so is nich so das tolle  
864 Gefühl. Ja, das hat sich dann aber auch 'n bisschen gelegt, ich saß zwar immer  
865 noch da, aber ... dann hab' ich auch die Ziegen kennen gelernt, an dem nächsten  
866 Tag (lächelt)... ja, hab' die Ziegen dann seit dem Tag gepflegt. Die hatten 15 ? 15  
867 Ziegen.. und um die hab' ich mich dann halt gekümmert, wurde eingewiesen, wie  
868 und wann und womit und hat mir zwar nich so ganz gepasst, dass ich 'ne Pflicht  
869 hatte, sofort am Anfang... aber... naja... hab' ich dann halt so hingenommen. Und  
870 gleich dann am Montag darauf dann hab' ich gleich die Arbeit kennen gelernt, die  
871 hatten 'ne Farm, 2 Gewächshäuser mit Tomaten und Gurken, .. sollten jedenfalls  
872 da rein, und ... ja, dann hab' ich auch die . Praktikantin da kennen gelernt, mit der  
873 eigentlich ganz gut verstanden, alles auf Englisch, außer mit Lena und mit deren  
874 Tochter, die beiden haben Deutsch gesprochen... und... ja... die Arbeit kennen  
875 gelernt, das hat mir auch überhaupt nich gepasst, arbeiten, oh nein, ich doch nich,  
876 ich kann mich doch nich schmutzig machen, näää, das gefällt mir doch sowieso  
877 nich.. bää, nein... Ja, das ging dann 'ne Weile so, jeden Tag arbeiten... und dann  
878 ha'm wir...mhmh... ja, zehn Minuten von der Farm von der Farm weg gewohnt  
879 noch, das waren zwei Häuser da, einmal das Haus von der Lena und von ihrem,  
880 von Jörges das Haus da bei der Gärtnerei und dann hieß es, ja, irgendwann ziehen  
881 wir auch wieder dahin. Und jaaa.. mhm.. nee, is' mir doch egal... Und, ja dann

882 bisschen an die Arbeit gewöhnt, hat mir auch überhaupt kein Spaß gemacht, hab‘  
883 gearbeitet wie so’n wie so’n Faultier, so das gemacht, was wirklich sein musste  
884 und bloß alles umgehen, was zu umgehen zu umgehen war und ... ja...dann...  
885 irgendwie... weiß ich nich... hab‘ ich mich dann doch schon ‘n bisschen eingelebt,  
886 hab‘ mich daran gewöhnt, ok, tolle Umgebung, Finnland, hey, (...)erst mal und  
887 kam auch bald schon mein Geburtstag am XX.XX. .. und dann die erste Post  
888 gekriegt, aller erste Post, erst mal ein Paket von meiner Mutter, von meiner Oma,  
889 von allen und Briefe von Freunden, von der Familie und angerufen worden und ..  
890 ja, das war richtig erleichternd, und irgendwo die Stimmen zu hören und zu lesen,  
891 ja und auch eben Geschenke gekri zu kriegen trotzdem noch am Geburtstag und..  
892 von Lena hab‘ ich die Salzsteinlampe da gekriegt (zeigt darauf)..

893 I: (wendet den Kopf) Jaaa

894 M: .. und ... ja es war eigentlich ‘n schöner Geburtstag, es war der erste  
895 Geburtstag ohne meine Oma, weil meine Oma und ich haben am selben Tag  
896 Geburtstag und sonst immer zusammen gefeiert, ich mit ihren alten Ommis da  
897 und jaaa, feier, super, Kuchen essen ... und.. ja.. es war auch ganz schön.. und  
898 dann... irgendwann im Mai, in der in der anderen Zeit hab‘ ich dann weiß ich nich  
899 hab‘ ich mich .. ja.. auch irgendwo versucht einzuleben, dachte ich auch  
900 eigentlich, dass ich’s gut im Griff hätte (lacht), hab‘ nich so ganz viel mit Lena  
901 geredet, zwar so.. wie ich mich gefühlt habe, so wie ich wie ich das jetzt sehe  
902 und... aber noch nich so vergangenheitsmäßig angefangen . irgendwas aufzubauen  
903 oder abzubauen eher gesagt... und.. dann im Mai, da kam.. ‘ne andere  
904 Praktikantin, die über die über den Sommer kommt kommen muss, mit der hab‘  
905 ich mich auch schnell angefreundet und mich auch verstanden und irgendwo. es  
906 war. ja . meine erste Freundin und das hat mich dann doch irgendwo schon  
907 glücklich gemacht, von wegen: Ja, ich kann doch noch Freunde finden und ich bin  
908 doch nich ganz hinter’m Mond und ... ja und...(tiefes Atmen) und.. die Arbeit war  
909 dann auch nich mehr so ganz schrecklich und dann sind wir auch umgezogen, da  
910 hieß es: Ok, zum Juni hin ziehen wir um. Eh.. und die Lena, die die wollte gar  
911 nich erst aus dem Haus raus, die hat das alles ganz ganz lang gezogen, bis sie die  
912 Sachen mal endlich angefangen hat zu packen und bis wir dann wirklich  
913 umgezogen sind. Musste nur alles ratzfatzen gehen, weil die Nachmieter schon  
914 kommen wollten.. und.. ja. Dann (...) hat in seinem Zimmer gearbeitet, jeder in  
915 seinem eigenen Zimmer, oder vielmehr Maisa und ich in unseren eigenen

916 Zimmern da und wir waren auch als erstes fertig, haben dann noch geholfen, bei  
917 den anderen, ja dann das das andere Haus geputzt für die Nachmieter.. ja, dann  
918 wohnten wir halt in dem anderen Haus und das hat mir auf Anhieb viel besser  
919 gefallen, war nich so klein und.. ja, weiß ich nich , hat mir einfach total gut gut  
920 gefallen und auch am Arbeitsplatz zu sein, obwohl ich dann zurück fahren musste,  
921 weil an dem anderen Haus war der Stall für die für die Ziegen, also hat sich nich  
922 mit dem Fahren so viel verändert, aber war trotzdem irgendwie besser,  
923 aufzustehen und dann zu wissen, ja, ok, hier is gleich der Arbeitsplatz, und.. weiß  
924 ich nich, war ein anderes Gefühl. Und.. eh.. ich frag mich auch so im Nachhinein,  
925 ob das gewesen wär‘, wenn wir nich umgezogen , wenn wir in dem Haus  
926 geblieben , ob das dann auch so gewesen wär‘ und... ja, weiß ich nich. Ja, auf  
927 jeden Fall war’n wir dann da und hab‘n uns gut, hab‘n uns gut da eingelebt und  
928 ging relativ gut und schnell und (Pause) ja, ja, und dann war auch die Pia, diese  
929 Praktikantin, die war dann auch da, über den Sommer und wir haben viel  
930 unternommen, sind schwimmen gegangen und sie hat mir viel geholfen mich  
931 richtig einzuleben, richtig . Vertrauen zu kriegen und... ja, irgendwo doch, das hat  
932 viel geholfen. Und dann auch auch andere durch sie kennen gelernt... und.. ja,  
933 Freunde gefunden und dann auch angefangen mit Lena richtig zu sprechen, so, ich  
934 hab‘ auch vorher nich mit ihr über meine Mutter gesprochen, meine Mutter war ‘n  
935 ganz hohes Tier, da durfte keiner drüber was sagen und „bloß nichts schlechtes  
936 sagen, sonst kriegst du Ärger mit mir“ (zitiert sich selber mit verstellter Stimme,  
937 leise und drohend) und, ja, irgendwann saßen wir dann halt so und dann fing ich  
938 an über meine Mutter zu reden, einfach so frei heraus. Und dann haben wir  
939 geredet und dann sagte sie: Hey, ich glaub‘, Du bist jetzt richtig angekommen, ich  
940 glaub‘, das hat jetzt gefehlt, ich glaub’ jetzt bist Du bereit, dass wir da mal  
941 anfangen können, an Dir zu arbeiten. Und ich: Ja (fest), glaub‘ ich auch, ich  
942 glaub‘ jetzt is total die Barriere weg und jetzt können wir, glaub‘ ich, loslegen.  
943 Ja, und die Arbeit hat auf einmal auch total Spaß gemacht... und dann kam auch  
944 ‘ne russische Familie und hat da auch mitgeholfen für zwei Monate und... ich hab‘  
945 ich hab‘ den ganzen Tag am Liebsten nur gearbeitet, von morgens also, kleine  
946 Pause, aber dann bis abends irgendwann und... hat total Spaß gemacht, wollte gar  
947 nich mehr aufhören und Häuser gebaut, so so Lagerhallen, und ‘ n Gewächshaus  
948 gebaut und.. gepinselt und gehämmert und noch so Teile, ‘ne Baracke und  
949 Tomaten und überhaupt die Pflanzen gepflegt, hat total Spaß gemacht, ja, dann



950 is‘, die Pia musste aber wieder gehen... und, die Russen mussten dann auch wieder  
951 gehen, und da war ich dann wieder alleine (kläglich). Naja, und dann im Juli is da  
952 noch ‘n AuPair gekommen für den Jungen, ‘n deutsches, mit der hab‘ ich mich  
953 anfangs.. ni i ch so ganz gut verstanden, aber das kam dann auch, wir haben uns  
954 dann kennen gelernt und mögen gelernt und.. ja, dann sie hat hat die meiste Zeit  
955 mit mit dem Kleinen, sich mich ihm beschäftigt, aber manchmal hat sie dann auch  
956 in der Gärtnerei gearbeitet und irgendwann hat mir das dann nich mehr so viel  
957 ausgemacht, allein zu arbeiten, es war ganz ganz ok, ich wusste, wie es geht, ich  
958 wusste, was ich machen muss, wie ich es machen muss, es hat auch.. immer noch  
959 Spaß gemacht , und... ja... dann im Winter gab’s eigentlich gar nicht so viel zu tun  
960 und da haben wir den Stall ausgemistet, haben zwischenzeitlich ‘n paar Ziegen  
961 verkauft und... und ehm... ja, die Schafe kamen später (leise, mehr zu sich selbst),  
962 haben haben Ziegen verkauft, hatten ‘n paar nur noch und.. dann war die eine  
963 Ziege schwanger und. ich glaub‘ 4 hatten wir noch, 4? 5? 6?, weiß ich nich mehr  
964 ja, und die haben wir dann auch im Winter, versucht zu melken, kam aber nich so  
965 ganz viel raus, weiß nich, die wollten irgendwie nich, so ein Liter oder so kam  
966 manchmal nur, und das haben wir dann an den Hund gegeben (lacht) , weil wir  
967 nicht wussten, was wir damit machen sollten. Ja, .. im Winter dann irgendwo  
968 angefangen richtig fit zu werden mit Badminton und .. ja, und . was war da noch  
969 im Plan ? Und dann hatte ich noch Maltherapie, schon das ganze Jahr eigentlich  
970 über , doch so ziemlich, wobei mir das nich so .. all . zuviel Spaß gemacht hat und  
971 und weiß ich nich irgendwo auch nich so viel gebracht hat, klar, mit den Farben,  
972 es ging hauptsächlich darum.. ehm. zu beruhigen , mit den Farben und zu gucken,  
973 so’n bisschen, welche Farbe ich denn bevorzuge und ja.. so was halt. Das das hat  
974 mir nich so ganz gefallen, aber ja, es wurd‘ vorgeschlagen, ich hab‘ zugesagt und,  
975 hab‘ ich’s halt durchgezogen. Ja, dann Badminton gespielt, schwimmen gegangen  
976 und Hockey gespielt und und ‘ne ‘ne volle Woche also gehabt und es hat auch  
977 echt Spaß gemacht, jeden Tag was zu tun, keine Langeweile, kein gar nichts und  
978 das ganze Jahr nicht geraucht, nicht getrunken, gar nichts, total clean geworden  
979 und (seufzt tief).. ja... irgendwann... kam dann Weihnachten (lächelt) und  
980 zwischenzeitlich hatte ich auch mal ‘nen großen Streit mit meiner Mutter, weil da  
981 ging’s um ‘nen Ex-Freund, über den ich nichts erzählen wollte, weil ich ihr gesagt  
982 hab‘ das kannst Du ihn selber fragen und ich will nichts von ihm erzählen und ich  
983 will unparteiisch bleiben zwischen euch und . ja, das hat die dann nich so ganz

984 verstanden und dann hatte ich auch einmal ihren Anruf vergessen, und. ja, da hab'  
985 ich das halt zusammen getan und hab' ihr gesagt, ich schreib' und hat auch 2, 3  
986 Monate gedauert, bis wir wieder 'n normales Wort miteinander wechseln konnten  
987 und sie hat mir auf den Brief geschrieben, ich hab' auf den Brief geschrieben, sie  
988 hat einen geschrieben, ich hab' einen geschrieben. Und da hab' ich dann wieder  
989 normal geschrieben und dann hat sie auch wieder normal geschrieben und dann ..  
990 haben wir wieder so'n bisschen.. ja.. zueinander gefunden, bisschen kühler  
991 geworden, aber, hat uns auch ganz gut getan, und dann war halt Weihnachten..  
992 und.. na.. war schon 'n komisches Gefühl, Weihnachten in einer, ja im Grunde  
993 genommen fremden Familie, nich der eigenen und ja.... war total schön , so'n  
994 richtig schönes Weihnachten (strahlend) und. sind in die Kirche gegangen, und  
995 dann haben wir'n Mahl gehabt, so richtig Festmahl, viele Geschenke und dann  
996 bisschen gequatscht und getrunken, so'n bisschen Wein und Glühwein und Kekse  
997 und Kuchen gegessen, das war'n total schöner Abend und.. ja.. doch.. Weil, die  
998 wollten eigentlich auch in Urlaub fahren über Weihnachten und Silvester, hat aber  
999 nicht geklappt, weil's zu kalt war und. ja. Und Silvester war ganz ganz ruhig,  
1000 davor die Silvester, die waren Party, Party, Party, saufen, saufen, saufen, zu sein,  
1001 zu sein und.. dieses Silvester, da sind wir in den Kur. ort, in das Kurhaus nicht  
1002 Kurort ins Kurhaus gefahren, haben uns dahin gestellt, uns die Böller angeguckt,  
1003 sind wieder nach Hause gefahren: Froh's Neues, das war's dann, jeder für sich  
1004 dann, ich in meinem Zimmer gesessen und noch 'n bisschen nach draußen  
1005 geguckt, Böller zugeguckt, und, ja, und das war dann auch das Silvester und war  
1006 war total schön, total schöne Erfahrung und... ja, dann im Januar ging's dann  
1007 wieder mit arbeiten an und . wurd' ab September auch beschult, jeden Monat 'n  
1008 Paket gekriegt, das ich dann . ja. in vier Wochen bearbeiten sollte. In der ersten  
1009 Zeit war ich immer unter vier Wochen, hab' ich immer ganz ganz viel gelernt und  
1010 gelernt und gelernt und gelernt .. ja, dann irgendwann im Januar war ich dann  
1011 über vier Wochen, weil, weiß ich nich, da kamen immer so Sachen. dass dass  
1012 ehm. wir vormittags irgendwo hin mussten und dass ich dann nich für die Schule  
1013 und ich nachmittags gearbeitet hab' und .ja irgendwie ging's dann halt nich und  
1014 ich war über der Zeit und dann hat sich das auch wieder eingependelt (Pause). Ja.  
1015 im Februar war ich schon ganz hibbelig von wegen: Ja, wann fahr' ich denn  
1016 wieder zurück? Wann geh' ich denn wieder zurück? Es war ein komischer  
1017 Moment eigentlich, weil irgendwo. war ich mir nich so ganz schlüssig, ob ich

1018 denn nach Hause wollen würde, also, nach Deutschland, nach Hause wollte ich  
1019 nich unbedingt (lacht) oder, ob ich nich doch bleiben will, weil, es gab 'ne Zeit  
1020 lang, da hab' ich echt gedacht: Du gehst nich mehr zurück nach Deutschland, Du  
1021 bleibst in Finnland. Möglichkeiten hättest Du bestimmt... und... ja... Mhmhm...,  
1022 aber .naja .doch .dann halt gefragt: Ja, wann würde es denn, wann könnte es  
1023 denn... und... ja, wurd' mir dann gesagt: Ja, wir haben keine Ahnung, wissen wir  
1024 noch nich und müssen wir schauen. Irgendwann war's dann, irgendwann um (...)  
1025 kam dann: Ok, im Juni, im Juni fährst Du dann wieder oder fliegst Du dann  
1026 zurück nach Deutschland. Waaas, erst so spät? Naja, ich glaub', Du hast noch  
1027 ziemlich viel zu tun in der Zeit.. und... naja... naja... naja... und dann auch  
1028 gemerkt: Doch, die Zeit hab' ich gebraucht , (schluckt), bin dann auch .. mit dem  
1029 ... Typ aus U. bin ich Anfang Finnland, hab' ich ihm 'n Brief geschrieben und  
1030 sind wir wieder zusammen gekommen.. und... auch die ganze Zeit über und 'n  
1031 paar Mal 'n bisschen Stress gehabt, über Weihnachten zum Beispiel, dass er so  
1032 fertig gewesen wär' und dass er sich nich' gemeldet hat und .. ja.. wir hatten halt  
1033 dadurch Stress... und... dann.. im Februar.. im Februar , März , März April dann  
1034 auch gesagt: Nää, geht nich mehr, will nich mehr und.. hab' kein Bock mehr und  
1035 Du verarscht mich ja nur und hab' mich auch wirklich verarscht gefühlt und ihm  
1036 auch dementsprechend 'n Brief geschrieben und.. ja, da war wohl (...) frei für ihn,  
1037 da war er enttäuscht, sauer drauf , alles zugleich, mhmh ja , da hatte sich das erst  
1038 mal auch erledigt, hatte meine Ruhe (lacht), konnte endlich wieder frei denken,  
1039 was ich dann gelernt hatte, zu denken, richtig nachzudenken, mich mit mir selbst  
1040 zu beschäftigen, über mich selbst nachzudenken.. im Wesentlichen nich mehr  
1041 auf'n Jungen zu setzen und nich irgendwo weg zu laufen und nur für andere da zu  
1042 sein... und... ja... (seufzt), dann... (seufzt) .. mit dem Schluss gemacht und dann  
1043 lief's mir auch halt wieder besser als davor, so ab .. Februar ging's mir wieder'n  
1044 bisschen schlechter. dadurch. durch den Stress mit ihm und dann ging's mir  
1045 wieder besser, dann kam wieder mein Geburtstag und , auch total schöner  
1046 Geburtstag gewesen und. großes Fest und. mein erstes Fest alleine (wispert  
1047 verschwörerisch) und dann auch abends ins Theater eingeladen worden, mein  
1048 erstes Theaterstück (lächelt), war auch 'ne total schöne Vorstellung mit ehm..  
1049 zwei richtig ausgebildeten Künstlern und der Rest Behinderten.. Behinderte... ich  
1050 hatte auch zwischenzeitlich in einem in einem. ja. in einer Behindertenwerkstatt  
1051 ausgeholfen, da mich mit denen angefreundet, da übernachtet und. ja und

1052 Ferienpraktikum hatt' ich auch gemacht.. war halt total schön mit den Leuten  
1053 zusammen zu arbeiten und für die da zu sein und mich um sie zu kümmern und..  
1054 ja.. halt zu helfen. Ja, und dann halt. viel für mich auch organisiert auch an dem  
1055 Tag. und , ja, war total schön. und.. das das das die Aufführung, da hab' ich dann  
1056 auch 'n paar Leute von den Behinderten kennen gelernt und die hab' ich dann  
1057 hinterher auch noch mal gesehen und es war einfach total schön , so. weiß ich  
1058 nich , kann ich gar nich erklären.. und.. ja.. dann kam .. irgendwie alles ganz  
1059 schnell und die Zeit verging und.. ja.. irgendwo.. da war's schon Mai und da hatte  
1060 ich auch wieder mit Anja [die jetzige Betreuerin, die auch anwesend ist] Kontakt  
1061 aufgenommen, oder, sie mit mir, oder wie auch immer und haben uns auch , 'n  
1062 bisschen angetastet.. und hatte auch sofort 'n tollen Eindruck von ihr.. und.. ja,  
1063 irgendwo.. ganz aufgeregt gewesen.. ich fahr' wieder zurück, ich seh' meine  
1064 Mamma nach vierzehn Monaten .. jaaaa... weiß ich nich, ganz aufgeregt gewesen  
1065 und.. ja.. eigentlich bis... bis.. fast bis zum Schluss. dann auch die Akti  
1066 Aktivitäten weiter gehabt und mich ' n bisschen mehr mit Leuten getroffen als  
1067 vorher, weil sonst war ich immer mehr: Aktivitäten, Aktivitäten was tun, was tun,  
1068 was tun, und bin halt auch nach Helsinki gefahren um Freunde zu besuchen und ...  
1069 ja... irgendwie kam kam der Zeitpunkt immer näher und: Hey Leute, es geht an's  
1070 Verabschieden. Und. ja, von den meisten musst'ich mich auch schon ziemlich  
1071 früh verabschiedet, weil die Möglichkeit halt nich mehr war, sich vorher noch zu  
1072 sehen und (lacht) .. ehm.. ja..(Pause). Noch am am Abflug Chart haben wir uns  
1073 von den ganzen Leuten verabschiedet, die's dann halt nich gebacken gekriegt  
1074 haben mich noch vorher zu besuchen... und.. so aufgeregt war ich gar nich, an  
1075 dem Tag selber war ich gar nich so aufgeregt, jedenfalls nich in Finnland. Und  
1076 hab' mich auch dann von den von den anderen verabschiedet, mit denen mit  
1077 denen ich dann zusammen gelebt hab' und auch geweint und.. ja dann.. im Auto  
1078 ging's dann wieder ok, war's dann wieder ok, im Flug dann auch, ' bisschen  
1079 gelesen und so. und dann waren wir in D. und.. es war alles ganz ekelig, grau und  
1080 dreckig und dann sind wir ausgestiegen und erst mal: (schnüffelt laut) Oh Gott,  
1081 hier stinkt's, hier stinkt's, schrecklich, schrecklich, wir wollen wieder zurück und  
1082 nee, hier will ich nich bleiben, neeiin, hier ist es mir zu ekelig... ja, und dann auch  
1083 von Herrn K. abgeholt worden und zu dem Büro gefahren... und.. ja, da erst mal:  
1084 Hey, wie geht's Dir, bist wieder in Deutschland und höööh, wie geht's denn und  
1085 .. ja.. irgendwo war's auch gar nich so fremd, so neu wieder, weil, weiß ich nich,

1086 kam mir sofort wieder zu Hause vor, Deutschland, is ok und , ja, auf jeden Fall, ‘  
1087 n gutes Gefühl und dann hieß es halt: Ok, heute Abend geh’n wir was essen und  
1088 reden ‘n bisschen und morgen, morgen siehst Du dann Deine Mutter und die Frau  
1089 vom Jugendamt. Schön.. (trällert den Hochzeitsmarsch).. total aufgeregt gewesen  
1090 und.. dann halt abends essen gegangen, die hatten ‘ne Wohnung über dem Büro  
1091 gehabt, haben wir dann da. ge gelebt so lange und sind eigentlich zu jeder  
1092 Mahlzeit essen gegangen (lacht), haben gar nich selber gekocht... und.. ja, dann  
1093 halt beim. beim Essen bisschen geredet und von wegen was ich denn machen  
1094 wollen würde, nachdem das das Hilfeplangespräch war, weil Lena wollte ehm .  
1095 Bekannte von sich besuchen, und da wollte ich nich so unbedingt mit, weil ich  
1096 dachte mir, is ‘ ihre Bekannte und da hab‘ ich nichts zu suchen und .. da hab‘ ich  
1097 gesagt: Ja, weil der Freund da , mit dem ich Schluss gemacht hatte, mit dem haben  
1098 wir wieder über e-mail so’n bisschen angefangen Kontakt und .. ja, wir hätten da  
1099 eigentlich noch was zu klären gehabt und der wohnte auch wohnt auch in D.. Hab‘  
1100 ich gesagt: Ja, dann könnt‘ ich ja zu dem, und halt den Rest klären, was es zu  
1101 klären gibt. Meinte: Jaa, glaub’s Du nich, das wird zu viel erst Deine Mutter sehen  
1102 und dann ihn...Ja: Ach, neee, glaub‘ ich nich und irgendwie total übernommen  
1103 und .. ja, hat sich dann aber auch erledigt, hab‘ ich dann auch irgendwo  
1104 eingesehen.. Ja, und dann war der Tag halt da... morgens um zehn Uhr das  
1105 Hilfeplangespräch gehabt und dann halbe Stunde früher dann schon im Büro und  
1106 auf und ab gegangen und ha...Gefühl.. total aufgeregt und.. ja, dann kamen die  
1107 auch ‘ne Viertelstunde zu spät, weil die sich verfahren hatten und dann stand ich  
1108 mit mit Lena im Büro.. von.. weiß ich nich wem , in irgend’m Büro und dann hör‘  
1109 ich dann die Stimme meiner Mutter und . kehr ich um und da kommt wieder so’n  
1110 so’n: Haaaaaaa (mit heller leiser Stimme, lacht), war’n total schöner Moment ,  
1111 sich einfach nur im Arm genommen und angeguckt und: Haaa, Du siehst richtig  
1112 gut aus und (lacht), ja, doch das war das war total schön und dann auch der die  
1113 Frau vom Jugendamt hab’n dann gesagt und: Hey, schön , siehst richtig toll aus  
1114 und gesund und fit und munter.. Ehm.. Ja, und. dann. sind wir halt in‘  
1115 Gesprächsraum gegangen und da uns unterhalten, Herr K. hat so erzählt, was  
1116 alles, also, der hat’n Bericht geschrieben und hat den Bericht vorgelesen, wir sind  
1117 den durchgegangen.. und ich hab‘ da.zu gesagt, was ich sagen konnte und .. war  
1118 war’n richtig schönes HPG, kannt‘ ich vorher gar nich... und... ja, prächtig... es  
1119 war halt total schön. Und dann auch Anja das erste Mal gesehen an dem Tag ..

1120 und.. auch mit ihr so'n bisschen beschnuppert und auch sofort sympathisch  
1121 gewesen und .. :Hey, mit der könnt' ich mir echt vorstellen. gut zusammen zu  
1122 arbeiten und (schluckt) betreut zu werden und jaaaa.. Ja, und dann is Anja dann  
1123 auch wieder gefahren und meine Mutter und die Frau vom Jugendamt auch und...  
1124 Lena und ich sind dann in die Stadt gefahren, haben so'n bisschen über das HPG  
1125 geredet und so'n bisschen: Ja, hey, am Samstag, das war am Donnerstag. Und  
1126 dann am Samstag.. wollten wir dann.. wollten wir dann , nee, das war am Freitag,  
1127 richtig (mehr zu sich selbst), am Freitag, genau und Samstag sollten wir dann  
1128 hierhin fahren. Sind wir dann noch in D. gewesen, bisschen gebummelt und  
1129 geguckt und gemacht ((Kassettenwechsel))...  
1130 ja, und am Samstagmorgen mit dem Zug nach B., da, wo der einzige Bahnhof  
1131 hier in der Nähe ist, so richtig in der Nähe (lacht)...

1132 I: Mmm

1133 M: Und dann hat Anja uns abgeholt, gleich mit Blume, ein (...), steht da vorne auf  
1134 der Fensterbank (deutet dorthin)

1135 I: Mmhm

1136 M: Mhm, und.. ja dann sind wir erst zu Anja gefahren, haben da gegessen und  
1137 haben ihre Eltern kennen gelernt und ihren Mann und. erst mal: Hoohh, hier werd'  
1138 ich wohnen, hier, schöööön, schööön, grün, grün, grün (mit leiser Stimme,  
1139 jubelnd) und. ganz toll und begeistert und... irgendwie aber war ich immer: Ich  
1140 will meine Wohnung sehen, ich will meine Wohnung sehen. Dann irgendwann,  
1141 wir sind auch noch vorher zum. das war Schützen irgendwas mit Schützen  
1142 Schützen Schützenfest Schützenverein irgend.. das war in der Nachbarschaft und  
1143 da kurz hin gegangen... und völlig deplaziertes Gefühl irgendwo und: Hääh?  
1144 Hääh? Hääh? Ok (lacht) und. danach dann irgendwann nachmittags dann  
1145 hingegangen und total begeistert: Wwoowwww! (leise kreischend) meine  
1146 Wohnung, waaahhh, natürlich erst gar nicht wirklich registriert, das wird meine  
1147 Wohnung sein, hier werde ich alleine kochen, alleine leben, alleine Musik hören,  
1148 alleine tun und machen... Tja, und dann.. Lena und ich haben uns ja. eehhh auf  
1149 gerichtet das Bett und was gegessen und.. sind dann auch. relativ früh ins Bett  
1150 gegangen... und dann am nächsten Tag da war so'ne Blumenausstellung, in 'ner  
1151 Burg, sind wir dann hin, Lena und ich, Anja hatte uns gebracht und haben uns da  
1152 angeguckt und Anja, ach, Lena hat 'n bisschen rumgekauft und geguckt und  
1153 geschaut (atmet tief), was sie für Finnland brauchen kann, für's Gewächshaus

1154 und. ja, war'n wir da halt, und. ich weiß nich' wie viele Stunden wir waren, zwei,  
1155 drei, keine Ahnung. Dann hat Anja uns auch da abgeholt.. ja.. und... tagsüber noch  
1156 bei Dir (schaut Anja an) (Pause). Ähh. irgendwie ging die Zeit dann rum und  
1157 dann. kam auch schon das Taxi von Lena um nach K. nach D. zu der. Freundin,  
1158 die sie besuchen wollte . Und. ja dann ich ganz Taxi halt da und die Sachen  
1159 eingepackt und: Tschüs, hööööh (weinerlich) und. ja, dann weg fahren dann: Gott,  
1160 das hast Du jetzt so gewollt?, jetzt is' sie weg, jetzt is' sie weg mmmmm, was  
1161 mach ich jetzt? (wieder weinerlich) Was mach' ich ohne Lena? (schluchzt). Und  
1162 total total fertig gewesen, irgendwo, hab's aber nich so zeigen wollen.. und.. ja..  
1163 dann is' Anja auch zu sich, ich bin hierhin (Pause) Ja.. (leise) [Anja sagt etwas]  
1164 Stimmt. Stimmt. Erst ist sie noch 'n bisschen geblieben, haben wir geredet, und  
1165 dann bist Du aber auch rüber gegangen (lacht) ja und dann. ja hab' ich angefangen  
1166 zu putzen (lacht) putzen, nur putzen. und .. in der nächsten Zeit war auch  
1167 Hospitation in der Schule... und. war auf dem Weg dahin richtig richtig aufgeregt  
1168 und. hatte auch so total weiche Kniee, und als ich dann da in die Klasse reinkam  
1169 dann ganz ganz selbstbewusst (mit verstellter Stimme), vielleicht auch'n bisschen  
1170 zu selbstbewusst, aber (lacht) jedenfalls bin ich so bin ich vorher in die Klasse,  
1171 weil, ziemlich schlechte Erfahrung halt gemacht, ich hatte zweimal gewechselt,  
1172 weil ich ja sitzen geblieben war und .. (schnalzt) ja.. Aber es war dann. ganz  
1173 anders . irgendwo und auch wenn ich wenn ich aufgefordert worden bin, was zu  
1174 sagen oder auch Hand hoch oder irgendwas gar nich irgendwie rot geworden und  
1175 verlegen und gestottert und frei heraus und ganz normal, mach ich jeden Tag und  
1176 kein Thema (lacht)... Mhm, ja, es war auch ganz. akzeptabler. Schultag und. dann  
1177 waren auch wieder Ferien (schluckt) , paar Tage später oder ein Tag später, zwei  
1178 Tage später.. Ja dann erst mal hier (...) Wohnung, einrichten häääh, wie mach' ich  
1179 das denn alles und... ja, auch mit dem Einkaufen, wollte unbedingt Bio-Produkte  
1180 haben, weil das war 'n biologischer Hof und wir haben auch so ziemlich  
1181 biologisch gelebt... Tja... das.. hab' ich dann aber irgendwo gemerkt, das is'  
1182 ziemlich teuer ist, so richtig teuer, ich hatte ja vorher nie für's Essen bezahlt, es  
1183 war immer da und... naja...mhm, da war...ehm..., ich hab' mich ganz schön  
1184 gewundert, wie teuer das dann wirklich ist und ich hatte noch nichmals alles, was  
1185 ich brauchte.. und, ja im ersten Monat.. in der ersten Hälfte noch.. in der ersten  
1186 Hälfte des ersten Monats (murmelt sie sich eher „in den Bart“) ziemlich viel Geld  
1187 ausgegeben so Essen und.. ja, halt Sachen für die Wohnung, die ich unbedingt

1188 brauchte... tja.... und , das erste Mal so richtig mit Geld in Berührung gekommen,  
1189 für mich, für mich alleine (ruft sie leise triumphierend) ganz ganz für mich alleine  
1190 Geld und... ja, jetzt muss ich wissen, was ich damit machen muss, will, kann, soll,  
1191 darf? Und.. tja.. so so langsam hier auch eingewöhnt, so. mit den Gedanken: Ok  
1192 (singender Tonfall), toll, ganz alleine, nur ich hier. Auch'n paar Leute kennen  
1193 gelernt und... ja.. das war das war nich so schwierig, wie ich's mir vorgestellt  
1194 hatte, es war es war klar es war schwierig, aber nich so, wie ich's mir vorgestellt  
1195 hatte.. und ich hab' ziemlich viel geputzt in der Anfangszeit, ganz ganz viel  
1196 geputzt (lächelnd), weil, jedes Mal, wenn ich mich irgendwie komisch gefühlt  
1197 hab', so'n Anflug von Traurigkeit, dass ich nich mehr in Finnland bin und..  
1198 Fernweh.. und.. ja irgendwie hab' ich dann geputzt und jalala.. Ablenkung  
1199 Ablenkung (singend) und auch. dann. die Woche darauf angefangen zu arbeiten,  
1200 bei dem Bio-Hof, wo wir eingekauft hatten und da hatte hatten wir nachgefragt  
1201 wegen Arbeit, weil ich wollte weiter arbeiten und der sagte: Ja, klar, ich werd'  
1202 mich melden, hat sich dann Freitagsabends gemeldet und ja, wie wär's denn,  
1203 wenn Du Montag vorbeikommst und schau'n wir mal, und, ja, dann gleich  
1204 Montag dahin gefahren .. und halt. ja, im Grund (Sau?) Arbeiten. War auch total  
1205 stolz, richtig stolz sofort Arbeit gefunden zu haben... und.. ja, bin aber nich ganz  
1206 regelmäßig da.hin gegangen (...) gegangen und... hatte Arzttermine, sonstige  
1207 Sachen.. in der.. das.. in der ersten Woche bin ich nur nachmittags hingegangen..  
1208 und dann in der zweiten.. ja.. bin ich dann ... mit... drei Tagen Pause (lacht) dann  
1209 in der Woche hingegangen, da hatte ich meist hier irgendwer, hatt' ich musst' ich  
1210 wirklich los. oder.. mir ging's schlecht. oder dann mit Anja ja einen Tag gehabt in  
1211 der Woche und.. ja.. aber dann trotz alledem in der ersten Woche hundert.  
1212 hundertvierzig Euro verdient, mein erstes selbstverdientes Geld, richtig bar, cash  
1213 auf die Hand, war auch total stolz.. und dann.. bis. bis zum. 17. Juli halt dann  
1214 gearbeitet richtig... und... dann hatte Anja sich schlau gemacht und dann war da  
1215 'ne Freizeit, 'ne (...) Freizeit, mit gestellten Motorrädern fahren und ja, dann  
1216 haben wir uns dann angemeldet oder mich angemeldet und dann ging's am 27. am  
1217 27. nach Bayern, nach Hinterbayern.. in das Camp.. und da auch mit den Leuten.  
1218 angefreundet und. total viel Spaß gehabt, das erste Mal auf dem Motorrad, so  
1219 richtig fahren und damit umgehen lernen und war total aufgeregt, hat aber super  
1220 geklappt.. und mit allen gut verstanden. Ha, auch 'n paar Idioten dabei gehabt  
1221 über die ich mich hab' aufregen lassen und dann.. naja, aber das ging dann auch,



1222 es war in einem ein allem allen? allem in allem ganz gut.. und.. war total  
1223 begeistert hinterher, hab' nur noch davon geredet, hab' mich gar nicht mehr  
1224 eingekriegt, wir sind da gewesen da gewesen, der Kopf irgendwo von allem 'n  
1225 bisschen erzählt (begeisterte Stimme), ganz durcheinander geredet... und... ja, das  
1226 hat sich dann aber Gott sei Dank auch wieder gelegt so nach zwei drei vier Tagen  
1227 (lacht), ja, dann auch total stolz, da diesen Kurs mitgemacht zu haben.. ja und  
1228 dann.. am Ersten fing ja auch gleich wieder die Schule an, und auch wieder  
1229 aufgeregt gewesen oohhh, wie is' das nach den Sommerferien (leise bedrohlich)  
1230 jetzt, Du warst ja nur einen Tag da und ... ja, den ersten Tag haben sie mich dann  
1231 wegen meinem Nachnamen geärgert, von wegen [kann aus datenschutzrechtlichen  
1232 Gründen hier nicht ausgeführt werden]. Ja.. dann die nächsten Tage war waren  
1233 auch ganz ok, also es ist nicht wirklich irgendwie zusätzliches passiert, es hat,  
1234 haben mich nur versucht zu ärgern und .. ja.. und... irgendwann dann wurd' ich  
1235 nicht mehr mit Nachnamen angesprochen, sondern mit Mona... und... ja, phh  
1236 (lächelnd) ,weiß ich nich, seitdem ging's geht's auch eigentlich ganz normal, so,  
1237 normaler Schultag... ja 'n bisschen auch 'n bisschen gut eingelebt... hab'... 'n  
1238 bisschen so Freundschaften angefangen zu schließen (mit zögerlicher Stimme,  
1239 zieht die Nase hoch). Mit den Lehrern.. naja.. (lacht) am ersten Schultag den  
1240 Englischlehrer gleich verbessert (lacht)... ja... weiß ich nich.. und.. halt, ich will  
1241 unbedingt den erweiterten Realschulabschluss haben und muss dazu dafür einiges  
1242 tun. Und im Unterricht die ganze Zeit am Melden und am Sagen und am Machen  
1243 und am Tun und.. ja, und die anderen sind wohl.. so.. eifersüchtig, neidisch und..  
1244 was was auch immer, und fühlen sich von dem Lehrer vernachlässigt, weil er  
1245 mich des öfteren mal dran nimmt... und... dann, wenn Englisch ist, dann sind sie  
1246 aber alle: Ja, Mona, sach' mal, was kommt dahin, Mona, Mona, Mona, Mona dies  
1247 (flüsternd auffordernd), und das war heute auch so, wir haben so. ja Vokabeltest  
1248 geschrieben... und... war ich halt sehr gut und dann kam die Übersetzung, hab' ich  
1249 übersetzt (zieht die Nase hoch).. und dann, nachdem wir das verglichen hatten,  
1250 kamen alle zu mir an. hauptsächlich die Mädchen. kamen sie an und : Ja, das gib's  
1251 Du mir doch über's Wochenende, das brauch's Du ja nicht mehr , dann kann ich  
1252 das abschreiben (wieder flüsternd auffordernd)..: Jaja (gnädig herablassend),  
1253 (schnalzt) nimm' man, mach' ma, wenn Du's unbedingt brauch's... Und dann in  
1254 der in der Pause dann bin ich mit einer rumgegangen und dann meinte sie: Ja, öhh,  
1255 das find' ich voll fies, erst sagen sie die können Dich alle nicht ab und dann in

1256 Englisch sitzen nur alle hier bei Dir und klein und.. hööh.. und dann ich: Ja,  
1257 warum können die mich denn nicht ab? Ja, Du bist so wunderbar und meldest Dich  
1258 die ganze Zeit und weißt alles und ... (schluckt) die Lehrer nehmen Dich dann  
1259 immer dran, auch wenn wir uns melden und... Hab' ich auch gesagt: Erstes Mal  
1260 kann ich kann nichts dafür, wenn der Lehrer mich dran nimmt zweitens will ich'n  
1261 guten Schulabschluss haben, drittens... hhhh (atmet schwer).. drittens... ja, da hab'  
1262 ich noch irgend was gesagt... und... ja, weiß ich nicht, es is' das heißt wir haben's  
1263 uns schon gedaagt gesacht gedacht, dass die irgendwie.. ja so... Streberin  
1264 Streberin Streberin .. aber irgendwo denk' ich ich will'n guten Schulabschluss  
1265 haben und.. da stört mich das nich so, oder da sollte es mich nich stören, was die  
1266 andern dann sagen, von wegen Streber oder so was... Tja... ja... und.. halt Familie  
1267 gehabt und meine Mutter gesehen und meine Oma gesehen und das war auch  
1268 ziemlich anstrengend, meine Oma, mein Opa und mein Bruder, die leben  
1269 zusammen, mein Bruder seit der Geburt (zieht laut die Nase hoch), weil meine  
1270 Mutter zu jung war und sie ihn mit achtzehn neunzehn nicht erziehen wollte  
1271 konnte und seitdem lebt er halt bei meiner Oma... und.. ja, dann... war.. ziemlich  
1272 heftig mit meiner Oma ziemlich emotionsgeladen und dann auch die Sachen aus  
1273 meinem meinem alten Kinderzimmer geholt von meiner Mutter und... das war  
1274 ganz ganz viel für mich ganz ganz ganz viel (zieht die Nase hoch) .. und dann  
1275 auch. hier die ganzen Sachen auch so auch so auf'm Boden verteilt und: Haahhh,  
1276 Chaos!! (leiser Schrei) Neeiin!! Da bin ich gar nich mit klar gekommen, wollte  
1277 die ganze Zeit raus, hab' gar keine Motivation irgendwo gehabt, es richtig weg zu  
1278 packen und.. auch einzurichten hier, so, wie is' das heute (zieht die Nase hoch)...  
1279 ja... und .. ja, dann hab' ich's aber doch gepackt gekriegt (lacht) und dann sah's  
1280 hier aus wie.. weiß ich nich.. es hat mir nich wirklich gefallen, irgendwo schon,  
1281 gehörte zu mir, weil's die Sachen von mir waren, aber es war irgendwo ... ja...  
1282 Stofftiere hier drin .. und.. ganz ganz kleinen Krimskrams und... ja neee... weiß  
1283 ich nich, hat mir nich so nich so wirklich gefallen (zieht die Nase hoch) mmmm..  
1284 ja.. dann (Pause) letztes Wochenende bei Freunden gewesen, aus Bayern, die aus  
1285 U. wiedergesehen, die: Hey, super Mona, sofort in die Arme geschlossen und  
1286 heeeyyyy (leise jubelnd) jaaaa... und..(holt tief Luft) einfach total schön gewesen,  
1287 wobei es dann. ehm. schwer war, wieder hier zu sein, so oh, alleine die sind da  
1288 (kläglich), haahh, ich will wieder zurück! (laut) Hööööhhh (macht Weinen nach).

1289 So, ja, aber.. is‘ jetzt auch wieder. ganz normal, is‘ schön allein sein zu können,  
1290 ich kann, wenn ich will, kann ich raus gehen, kann ich zu meinen Nachbarn  
1291 gehen, nich wirklich ganz Nachbar aber zum Freund gehen oder jemanden  
1292 anrufen: Heeyy, wie wär’s, wenn Du jetzt vorbei kommst? Oder dahin mailen:  
1293 Hey, was machst Du grade (zieht die Nase hoch) und wenn ich wenn ich will dann  
1294 kann ich dann kann ich rausgehen und mich mit Leuten treffen, aber ich kann’s  
1295 ich kann’s halt selbst bestimmen. Und.. ja, das ist es, jetzt bin ich wieder hier,  
1296 ganz hier, nich noch mit den Gedanken nirgendwo im Sauerland und bei der  
1297 Freundin und ...(leise)  
1298 I: Mhm  
1299 M: Ja (Pause), das war eigentlich so (Pause) die Geschichte.

## **Biografisches Interview: Matthias**

### *Teilnehmer eines Auslandsstandprojektes*

#### **Interview-Manual**

Interview durchgeführt am:	01.08. 2003
Von:	Petra Tautorat Dahmsfeldstr. 82 44229 Dortmund
Dauer des Interviews:	1 ½ Stunden
Anzahl der Kassetten:	1 ½
Ort des Interviews:	Athen / ein Café
Art und Dauer der Maßnahme:	Auslandsstandprojekt in Griechenland (Peleponnes) 1997 für ursprünglich ein Jahr; blieb dort
Auftraggeber und Kostenträger:	Jugendamt einer mittleren Stadt in NRW
Durchführung der Maßnahme:	Größerer eingetragener Verein zur Durchführung flexibler Erziehungshilfen in NRW

## Objektive Daten

**Großeltern väterlicherseits**

Stammen ursprünglich aus Sachsen  
 Leben schon lange in Großstadt im Ruhrgebiet, wo auch der Vater geboren wurde  
 Großvater hat im Stahlwerk gearbeitet

**Großeltern mütterlicherseits**

Stammen aus Westfalen / beide verstorben  
 Die Mutter der Mutter stirbt an Krebs als M. 's Mutter sieben Jahre alt ist  
 Der Großvater (geb.1920) heiratet wieder, die "Stiefoma" lebt noch

**Eltern**

Vater: Geb. 1958 in Großstadt im Ruhrgebiet Lebt jetzt in Norddeutschland Immobilienmakler / ob er das immer schon gemacht hat, ist nicht ganz klar	Mutter: Geb. 1958 in Kleinstadt nahe der Großstadt im Ruhrgebiet Einzelhandelskauffrau
---	---

**Geschwister**

Bruder: Geb. 1982 Von Beruf Heizungsbauer	
---	--

**Jugendliche**

Geb. 1980	
Mit 14 Jahren	"Baggerfahrer" von G.; bekommt einen Jugendhelfer zugewiesen
Mit 15 Jahren	Diebstahlsdelikte / Drogen; kein Arrest, wird verpflichtet, an sozialen Trainingskursen teilzunehmen
1995	mit einer Jugendgruppe (kirchlich organisiert) nach Korfu Reise danach weitere "Projekte" von Jugendamt / 9. Klasse zweimal, kein Abschluss
1997	Auslandsstandprojekt in Griechenland arbeitete dort im Hausbau, machte den Führerschein Lebt seit 3 Jahren in Athen mit seiner Freundin Arbeitet als "Pizza-Kurier"

1 I: Hallo, Matthias, ich freu' mich, dass unser Treffen stattfindet. Du hast im  
2 Vorfeld ja auch schon gehört, worum es geht in diesem Interview. Ich interessiere  
3 mich sehr stark für junge Menschen, die diese sogenannten Auslandsstandprojekte  
4 durchlaufen haben und arbeite über mögliche Wirkungen, die diese Projekte auf  
5 die Lebenswege von jungen Menschen haben, und du gehörst eben genau zu  
6 dieser Gruppe von jungen Menschen. Ich möchte Dich bitten, mir nicht nur Deine  
7 Erlebnisse während dieses Aufenthaltes zu schildern oder dieses Jahr  
8 möglicherweise zu schildern, sondern eigentlich Deine Lebensgeschichte zu  
9 erzählen, von Anfang an bis zum heutigen Tag, und da wird ja sicherlich dieses  
10 Auslandsjahr auch an einer Stelle auftauchen und eine besondere Bedeutung  
11 haben.. Ähm. Du hast genug Zeit zum Reden, also Du musst Dich überhaupt  
12 nicht eingeschränkt fühlen und Du bestimmst, was Du sagst, wie lange du es sagst  
13 und ich unterbreche Dich .eigentlich. nicht. Du kannst beginnen.

14 Ma: Von Anfang an.

15 I: Von Anfang an, ich weiß auch gar nicht, wann Du geboren bist

16 Ma: 1980, 30. Mai, 23, lange Zeit. So ganz klein kann ich mich ganz ganz schwer  
17 dran erinnern jetzt. An mein Vater, als ich sechs war, sind die beiden auseinander  
18 geschieden . und dann sind wir zu meiner Mutter , beide, ich und mein Bruder,  
19 sind wir naaach ... nach F. als erstes nach F. gezogen, ja und da fing das dann alles  
20 an. (...) zu meinem Bruder hatte ich noch nie irgendwie so`ne gute Beziehung.

21 I: Wie alt ist der?

22 Ma: Zwei Jahre jünger, der ist jetzt einundzwanzig. (Pause) Probleme in der  
23 Schule hatte ich (( sehr lautes Motorradgeräusch)) (Pause)

24 I: Von Anfang an, direkt in der Grundschule schon?

25 Ma: Jaaa, immer Probleme gehabt. Gute Noten und so hatte ich , aber keine Lust  
26 irgendwie nie richtig beteiligt oder so, das war , Schulzeit das war (...)... Ja und  
27 später sind wir umgezogen nach G., das war ich so im zehnten in meinem zehnten  
28 Lebensjahr glaub ich in G. Ja und dann gings los mit Freunden da ham wir nur  
29 Blödsinn im Kopf gehabt, ja die Jugendlichen. Ja und später, weiß ich nich, hab  
30 ich angefangen mit Haschisch und so`n Scheiß (Pause)

31 I: Wie alt warst Du da ungefähr?

32 Ma: Dreizehn

33 I: Mhm

34 Ma: Ja, und dann ham die mich (Pause) vierzehn war ich glaub ich da, da ham die  
35 mich ehmm mit meinem Bruder ehmm mit meinem Bruder zusammen da war ich  
36 vierzehn und Timmi zwölf, an meinem Geburtstag .. und da ham se uns erwischt  
37 da an der Baggersache und zwar, also Bagger aufgebrochen, zwei Bagger , und  
38 den kaputtgefahren. Mhm ja, is die Polizei gekommen und ham dann gesagt ...  
39 und jaa ... das is die einzigste Sache, die immer noch aktiv is ...

40 I: Also Ihr habt die Bagger aufgebrochen und seid gefahren damit?

41 Ma: Das war verrückt genug

42 I: Wie weit kam man?

43 Ma: Ja da auf den. das war auf den Flusswiesen, da hatten se ... irgendwas  
44 gemacht, weiß ich nich mehr ... irgendwas da gerade zu machen oder so, ich weiß  
45 es nich mehr, irgend `n Projekt war das, und da hatten se da drei Bagger da  
46 stehen, glaub ich. Da haben wir die beiden zwei kurzgeschlossen und den dritten  
47 ham wir kaputt gemacht, das war ... Blödsinn. Hinterher, wenn ich darüber  
48 nachdenke, das war blöd. (Pause)

49 I: Jaaa, und dann kam und dann war Polizei

50 Ma: Jaaa, und dann ist die Polizei gekommen, die hat uns dann nach Hause  
51 gebracht (holt tief Luft) und mit Psychologen dann und was weiß ich, alles  
52 zusammen. Dann war ich bei der Brücke in M. (Name eines gemeinnützigen  
53 Vereins)

54 I: Aha ?

55 MA: Das war später dann. Die ham mich dann noch mal erwischt bei .. ein Moped  
56 hatten wir uns geklaut, ham se mich auch noch mal erwischt , und dann war, dann  
57 ging`s darum irgendwie in Jugendhaft zu kommen, ich glaub zwei Wochen dann  
58 oder so ... und dann ... dann bin ich nicht in Jugendhaft gegangen sondern zur  
59 Brücke gegangen, das war dann ein Wochenende da in S. irgendwo hatten wir da  
60 so`n Projekt da

61 I: Aha

62 Ma: ... und so ging das dann immer weiter. Weiter abgerutscht in der Schule, ich  
63 hab die neunte die neunte Klasse zweimal gemacht, das zweite Mal nicht zu Ende  
64 gemacht . ich hab gar keinen Abschluss, ja und dann ... ich war 1995 auf Kerkede,  
65 wenn Du das kennst

66 I: Auf Was?

67 Ma: Korfu

- 68 I: Aha
- 69 Ma: Korfu heißt die Insel, griechische Insel
- 70 I: Korfu kenn ich natürlich, ja
- 71 Ma: und da war ich mit `ner, das war `ne Gruppe, ich glaub von der Kirche war  
72 das `ne Gruppe, da war`n wir dann da für zwei Wochen. Hat mir da super  
73 gefallen, Griechenland ... Da war das an denen , das ging immer weiter mit  
74 Gerichtsverhandlungen und so`n Zeug, meine Mutter hatte natürlich gar keinen  
75 irgendwie keinen Willen über mich, konnte gar nichts machen ...
- 76 I: Hat die gearbeitet? Oder..
- 77 MA: konnte gar nichts machen , aber das is auch normal (nickt)
- 78 I: hat gearbeitet? (nickt)
- 79 Ma: Dann war das .. paar Projekte hatten wir vom Jugendamt, dann bin ich hoch  
80 zu meinem Vater gefahren, nach O. und von da bin ich dann abgehauen. Da ham  
81 wir uns gestritten mit meinem Vater und das gefiel mir nich, und dann bin ich  
82 abgehauen von da und da war dann mit den Drogen bisschen, von allem etwas..  
83 war `ne schlechte Zeit. (Pause) Und dann eben im Januar 1997 bin ich nach  
84 Griechenland, zu dieser Gruppe von Meinholz (Pause)
- 85 I: Das war das ging über das Jugendamt und Jugendamt G., das is so`n Verein in  
86 P., oder?
- 87 Ma: Ja, in P. ham die ihren Sitz und ham dann da auch `n paar Jungen Jugendliche  
88 zusammen, machen eigentlich das gleiche was sie hier machen machen sie auch in  
89 P., also die ... wie nennt man das?
- 90 I: So`n betreutes Wohnen?
- 91 Ma: Genau betreutes Wohnen und die ham auch `n Haus, wo dann die  
92 Jugendlichen sind, die noch nich fertig sind und noch nich reif und eigene  
93 Wohnung und so.. Ja und dann kam das, dann bin ich hierhin gekommen und war  
94 ... ich weiß gar nich mehr wie lange wie lange ich bei denen war und dann kam  
95 das irgendwie die Bekanntschaft mit Jannis, das is `n Bauunternehmer, dort im  
96 Dorf, nah bei der Gruppe, die Gruppe wohnt unten in X., zwei drei Kilometer von  
97 da weg is`n Dorf . und dieser Bauunternehmer der hat da ziemlich alles aufgebaut,  
98 was die deutsche Gruppe da an Häusern und so weiter haben, das ham die da  
99 zusammen
- 100 I: Mhm



101 Ma. . und dann ham wir das vereinbart, dass er mich bezahlt und ich bei ihm  
102 arbeite

103 I: Aha

104 Ma: ... ja ehmmm.. ja arbeiten.

105 Und dann hab ich da gearbeitet und dann mal `n Wochenende da geschlafen und  
106 der hat sechs Jungen, der Jannis, nee, nich sechs Jungen, sechs Kinder, zwei  
107 Mädchen, vier Jungen und da kam er natürlich gut mit klar, das is, alle in meinem  
108 Alter ungefähr

109 I: Ja

110 Ma: ein Jahr älter, ein Jahr jünger ... ja und dann war`n wir da arbeiten da später  
111 mit den Jungens, haben dann Holz gemacht, die verbrannten Oliven da haben wir  
112 abgesägt und verkauft, aber mehr so im Bau, alles, was damit zu tun hat, mit  
113 Fliesenlegen und so (Pause). Und dann ging das natürlich, ich weiß nich mehr wie  
114 lange, wie lange ich bei denen . in der deutschen Gruppe überhaupt noch ganz  
115 gewohnt hab. Aber später bin ich dann natürlich nach oben gezogen, ich hatte  
116 dann auch die Freundin, die Tochter von Jannis, und dann haben sie mich bei bei  
117 sich aufgenommen, in der Familie als siebtes Kind ... ne? War ganz gut. (Pause)

118 Also sehr nett.

119 I: Also, da hast Du da gelebt, dann..

120 Ma: Ja. Später.

121 I: Ja

122 Ma: Nach `ner ganzen Zeit.

123 I: Ja

124 Ma: Aber es war da ganz gut, also ganz ... der Jannis eben, weil er sechs Kinder  
125 hatte, der war mehr so: ... mach was du willst, aber . auf dich allein gestellt, also  
126 musstest das Geld da, also du konntest nicht Geld leihen oder so, das wollte der  
127 nicht. Darum, ich hab Führerschein gemacht sofort, und dann durft` ich mit  
128 seinem Auto rumfahren und überhaupt, da hatte der überhaupt kein Problem mit,  
129 aber eben ... dass du auch von klein auf auf dich alleine gestellt bist, also das war  
130 für mich viel ... von ... sechzehn . als ich sechzehn Jahre alt war, sofort auf n Bau,  
131 mitgeholfen hab ... also der war wirklich in Ordnung, sofort in die Familie  
132 aufgenommen (Pause) und da war ich dann dort. Und dann später ist Sofia, meine  
133 Freundin, die is nach Athen gezogen, und war zwei Jahre in Athen und ich im  
134 Dorf..

135 I: Oh

136 Ma: Ja, das war wirklich ziemlich blöd. Immer hoch runter..

137 I: Ja, Sie hat hier gearbeitet?

138 Ma: Ja, in der Schule, es is, sie macht `ne Lehre mit Kleidern, nähen

139 I: Ah

140 Ma: Nähen und designen und so was

141 I: Ah ja

142 Ma: Dann war sie hier in der Schule und ich unten im Dorf, ja und das gefiel mir

143 nich, ihr nich, da haben wir uns überlegt, ob sie wieder runterkommt, oder ob ich

144 nach Athen fahr, ja und jetzt is jetzt bin ich in Athen, also war nich im Dorf

145 bleiben oder so, also das, weil die anderen Jungens sind auch abgehauen, die

146 haben jetzt hier `nen Laden aufgemacht

147 I: Die Jungens von dem Mann?

148 Ma: Mhm . ja die Brüder von Sofia.

149 I: Ja (Pause). Die haben jetzt ein Restaurant hier oder was?

150 Ma: Ja, die haben ein Restaurant auf gemacht auf sich selbst gestellt.

151 I: Ja

152 Ma: Ja und dann dacht ich mir (Pause)

153 I: Aber der Papa und die Mama sind noch in dem Dorf?

154 Ma: Der Papa ja, aber die Mama nich. Die Mama is hier um den Kindern zu

155 helfen.

156 I: Ah. Ok

157 Ma: Wäsche machen und dann (...) und solche Sachen

158 I: Ja

159 Ma: Ja (Pause)

160 I: Und mit Deiner Freundin bist du zusammen hier, Du lebst mit ihr in einer

161 Wohnung

162 Ma: Sechs Jahre

163 I: Das ist lang, das ist wirklich lang

164 Ma: Das ist viel lang.

165 I: Und ihr wohnt zusammen, hier um die Ecke sozusagen (Pause). Und sie ist mit

166 der Schule jetzt fertig

167 Ma: Jaja jetzt im Juni fertig geworden. Die is jetzt unten im Dorf, Urlaub

168 machen.

- 169 I: Jaaaa? Und arbeitest Du denn jetzt auch in diesem Restaurant? Von der  
170 Familie?
- 171 Ma: Ich arbeite hier in (Vorort von Athen), is nich weit von hier, in `ner Pizzeria,  
172 neee Pizza-Hut ist es
- 173 I: Ja
- 174 Ma: Also `ne große, `ne Kette. Und da is ganz gut, weil die ham, ich bin  
175 versichert mit dem das . Motorrad gehört denen, ganz normal bezahlt mit Monat,  
176 also jetzt nich mit `ner Stunde oder die bezahlen mich in `ner Woche oder
- 177 I: Mhm
- 178 Ma: Also das is ganz normal, geht in die Bank
- 179 I: Ja
- 180 Ma: organisiert. Ist gar nicht schlecht. Im Winter ist es schlecht, mit Regen und so
- 181 I: Ja, ach im Winter machst du`s auch schon, mach`s Du`s auch?
- 182 Ma: Hmh. Aber is gut bezahlt. (Pause)
- 183 I: Ja (Pause). Und jetzt: Wie lange hättest Du ursprünglich in Griechenland  
184 bleiben sollen? Also, was haben die geplant, ein Jahr oder?
- 185 Ma: Nein, nein. Beahlt war, die haben von Anfang an gesagt, du kannst hier  
186 bleiben, ob du jetzt eine Woche bleibst oder zwei Wochen, nach sechs Monaten  
187 haben die mich gefragt, ob ich bleiben möchte, bei den Deutschen, oder nich.
- 188 I: Ja.
- 189 Ma: Und dann hab ich gesagt, ich möchte bleiben. Und dann haben sie das  
190 verlängert, ich glaube zum achtzehnten Lebensjahr. Wie genau das jetzt gelaufen  
191 ist, ich hab keine Ahnung, weil ich hatte auch nich viel Kontakt mit Herrn X. , das  
192 is, das war der Jugendhelfer, damals, weil der von G. weggegangen is, der is  
193 glaub ich nach C. oder nach H.
- 194 I: Aha
- 195 Ma: Weiß ich nich, deswegen haben Sie ihn wahrscheinlich auch nich kennen  
196 gelernt. Eben, weil ich nich viel Kontakt hatte und ich hab auch nich nachgefragt,  
197 wie das is, wer das bezahlt oder so, das hat mich auch nich viel interessiert, weil .  
198 ich war nich da, weil sie mir das bezahlen oder so, ich wollte einfach hier bleiben.
- 199 I: Ja
- 200 Ma: Und ich glaub bis zum achtzehnten Lebensjahr war es und dann war das noch  
201 mit dem, die haben mich zum Bund gerufen
- 202 I: Jaaa

203 Ma: Zur Musterung, aber da haben wir dann ein Formular ausgefüllt, dass ich jetzt  
204 eben in Griechenland bin und arbeite und so was alles und dann bin ich dann  
205 natürlich nich zurück  
206 I: Ja. Und . nachdem Du dann achtzehn warst, musste man da noch irgendwas?  
207 Ma: Da wurde ich auf mich selbst gestellt.  
208 I: Ja.  
209 Ma: Hab ich Führerschein gemacht, danach, dann `n Auto gekauft. Ach das war  
210 dann, als ich achtzehn war war ich fast zwei Jahre schon in Griechenland. Also  
211 ich hab mich gut zurecht gefunden, ziemlich schnell eingewöhnt  
212 I: Ja  
213 Ma: So ich bin sowieso `nen Typ, der sich schnell eingewöhnen kann. (Pause)  
214 I: Ja. Und da, also da im Dorf, den Herrn Y., also, da sind ja noch mehrere Leute,  
215 ne?  
216 Ma: Ja, und die wohnen alle  
217 I: Die kanntest du aber vorher nicht, oder?  
218 Ma: Bevor ich nach Griechenland gekommen bin, nein.  
219 I: Die waren für Dich ganz neu hier, die sind immer hier.  
220 Ma: Ganz neu, ja. Der Herr Y. is hier jetzt . der war in Deutschland, ich glaub,  
221 neee, Angela hab ich kennen gelernt, Angela, die war in Deutschland, die is auch  
222 zu meiner Mutter gekommen und da haben wir uns da besprochen, wie das  
223 verläuft und so  
224 I: Ja  
225 Ma: Das ging ganz schnell, wir haben das abgemacht, ich glaub irgendwann Mitte  
226 Dezember und am 13. Januar war ich hier.  
227 I: Das ist sehr schnell.  
228 Ma: Weil es war auch ziemlich weit gekommen is, mit den  
229 Gerichtsverhandlungen und Polizei und ich war auch in der Drogenszene und so  
230 I: Mhm  
231 Ma: Deswegen . haben die das ganz schnell abgemacht da  
232 I: Warst Du bei Haschisch geblieben oder war da noch was anderes?  
233 Ma: Alles, alles  
234 I: Alles  
235 Ma: Zum Schluss war es ganz schlimm.  
236 I: Jetzt Du auch selbst, oder..

- 237 Ma: Nein, ich sag das auch selber
- 238 I: Du selbst im Konsum oder von der Dealerei her
- 239 Ma: Konsum, dealen überhaupt nicht. Überhaupt nicht.
- 240 I: Mhm
- 241 Ma: Ich war immer nur ... der, der`s verbraucht hat.
- 242 I: Ja.
- 243 Ma: Es war zum Schluss, ich hab das auch selber gedacht, also, wenn ich nicht
- 244 weg gegangen wär von Deutschland, irgendwo hätt ich dann . wahrscheinlich
- 245 geendet. Entweder im Knast oder in irgend`ner (...). (Pause)
- 246 I: Und ehh
- 247 Ma: Deswegen hab ich auch gar nich vorher, also ich hab mir noch nie darüber
- 248 Gedanken gemacht zurück zu fahren oder jetzt wieder zurück und vielleicht`n
- 249 neues Leben aufbauen, hab ich einfach gar keine Lust
- 250 I: Na, hier is ja`n neues Leben
- 251 Ma: Ja hier ... ich hatte auch viel Glück, der Jannis, dass der mich aufgenommen
- 252 hat und so
- 253 I: Ja
- 254 Ma: Meinholf und die Leute. Meinholf ist der älteste von denen, mit dem ich auch
- 255 gut zurecht gekommen bin und Rolf und also alle Deutschen da so haben mir auch
- 256 viel geholfen.
- 257 I: Und wie viel Jugendliche sind da immer?
- 258 Ma: Kann ich Dir jetzt im Moment nich sagen
- 259 I: Aber schon immer mehrere?
- 260 Ma: Ja. Sind auch neue jetzt gekommen, die meisten bleiben, ich weiß nich so,
- 261 sechs Monate, ein Jahr, zwei Jahre...
- 262 I: Aber die arbeiten dann ja da auch? Die bauen immer irgendwas, oder?
- 263 Ma: Die haben auch Werkstätten mit alten Möbeln, die sie auf Müllkippen oder so
- 264 sammeln das
- 265 I: Mmh
- 266 Ma: So Holzstühle oder so
- 267 I: Jaja
- 268 Ma. So Fensterläden und so was, und die restaurieren das.
- 269 I: Das is auch gut.

- 270 Ma: (Pause) Arbeit gibts da immer. Die haben auch Tiere und so was, das siehst  
271 Du, wenn Du morgen da hin fährst, dann siehst Du das, dann hast Du eine andere  
272 Vorstellung davon. Weil, wenn ich Dir das jetzt erzähle, das is auch `n  
273 Riesenanliegen, wenn Du das selbst siehst.
- 274 I: Aber es sind immer deutsche Jugendliche, es ist jetzt nicht irgendwie gemischt  
275 Ma: Griechische? Nein. Also hab ich nichts von gehört, ob da jetzt irgendwas  
276 anderes, also ich hab da nichts von gehört.
- 277 I: Immer Jungen? Oder auch Mädchen?
- 278 Ma: Jungen und Mädchen gemischt. Ja, es würd auch nicht funktionieren, glaub  
279 ich, weil hierhin, wenn Du jetzt hierhin kommst, alleine von Deutschland und hast  
280 dann nur Jungen Jungen Jungen und du hast auch nur Mädchen
- 281 I: Mhm, dann ist das schwieriger (lange Pause)
- 282 I: Jaaa, und .. Dein Bruder, was macht der?
- 283 Ma: Hat Lehre jetzt zu Ende, hat die Ausbildung is fertig, er hat  
284 Ausbildungsarbeit, wie nennt man das? Zum Schluss nach den dreieinhalb Jahren  
285 musst du doch die ... schriftlich was ablegen, das hat er jetzt gemacht im Januar ...  
286 und jetzt geht er in die Lehre, glaub ich, Ausbildung hat er fertig und geht in die  
287 Lehre
- 288 I: Mhm
- 289 Ma: Ich glaub so isses.
- 290 I: Was hat er denn gemacht für`ne Ausbildung?
- 291 Ma: Heizungsbauer
- 292 I: Ja. Ist man dann nicht Geselle oder so?
- 293 Ma: Irgendwie so was. Ich hab keine Ahnung von dem... Die Begriffe sind mir  
294 fremd. Das ist ganz komisch, wenn du das im Griechischen kennst, ich weiß wie  
295 es im Griechischen heißt, aber ich weiß nicht, wie es im Deutschen heißt. Oder  
296 Autoersatzteile oder so (lacht) ich hab keine Ahnung wie es im Deutschen heißt
- 297 I: Ja
- 298 Ma: (holt tief Luft) Es is ganz komisch. Is auch `n ganz anderes Leben. Auch das  
299 Denken ändert sich allmählich und wie gesagt, die ... jede Jahreszeit hat ...  
300 andere... andere Sachen, wo du dich mit beschäftigst
- 301 I: Mhm

- 302 Ma: Jetzt ist viel mit Strand und so, ne? Und im Winter, wenn du jetzt nur im  
303 Winter hier Griechisch lernen würdest, dann würdest du noch nich mal wissen,  
304 wie der Strand heißt
- 305 I: Stimmt
- 306 Ma: Versteh`se?
- 307 I: Stimmt. Aber Du sprichst es jetzt echt perfekt, kannst du`s auch perfekt  
308 schreiben?
- 309 Ma: Na, klar. Du lernst es. Ich hab Führerschein zweimal gemacht, dreimal. Ich  
310 hab `nen Motorradführerschein gemacht, 1998, nach zwei Jahren dann hab ich  
311 Autoführerschein gemacht, schriftlich und praktisch, in Griechisch.
- 312 I: Und das war jetzt einfach so durch den Umgang, Ihr hattet da jetzt in der  
313 Gruppe keinen Sprachkurs oder so was?
- 314 Ma: Nein nein. Das nützt auch nichts. Ich glaub auch nicht mit Kassette oder so  
315 oder schriftlich
- 316 I: Jaja genau so
- 317 Ma: Was weiß ich. Ich wollte das einfach nur, eben weil da viele . ältere sind, die  
318 einfach kein Englisch sprechen können, im Dorf unten, die kennen dann einfach  
319 kein Englisch
- 320 I: Ja
- 321 Ma: Ja, und dann woll`st du dich mit denen unterhalten und dann fing das an,  
322 weißt du, morgens, wenn wir Kaffee genommen haben, dann hat man am Anfang  
323 erst bruchweise, stückweise und dann immer weiter immer weiter, ja und jetzt ist  
324 es eigentlich (Pause)
- 325 I: Das ist wirklich sehr gut.
- 326 Ma: Griechisch ist `ne einfache Sprache, aber andere Ausdrucksweise, wie . wie  
327 lernt man das, der . der Dialekt wahrscheinlich is .. bisschen...
- 328 I: Die Betonung auch, wenn man spricht, ja. Ja, es hat so`n leichten Singsang
- 329 Ma: Das könnte passen. Also wenn die anfangen schnell zu sprechen, dann  
330 (Pause)
- 331 I: Und ehh . mit Deiner Mutter hast Du ja Kontakt anscheinend noch, Ihr  
332 telefoniert immer, oder Du hast ja auch gesagt, Du kommst auch schon mal in den  
333 Sommerferien
- 334 Ma: Ich würd nach Deutschland kommen, aber ich hab jetzt selber, ich mach  
335 meine Zähne fertig und ich habe Probleme damit auch wegen der Drogensache

336 und so, sind ziemlich kaputtgegangen, die oberen Zähne: ich mach `ne Therapie  
337 und das kommt um die dreitausend Euro.

338 I: Ja, das ist sehr teuer, bei uns aber mittlerweile auch, also es kostet, man muss  
339 alles selbst bezahlen, das bezahlt nicht mehr die Kasse.

340 Ma: Ich hab `ne, ich hab mir ne

341 I: Ja, aber was hast Du, was hast Du denn für Drogen genommen, das kommt  
342 doch nicht nur von

343 Ma: Von allem , vom Pappen und LSD und Ekstasy

344 I: Echt, weil schlechte Zähne kannte ich früher immer nur von Heroin.

345 Ma: Ich denk mal: nee, hab ich noch nie ausprobiert, und da bin ich auch strikt  
346 gegen.

347 I: Ja

348 Ma: Jas andere war zum Spass haben, das war nich irgendwie, aber irgendwann  
349 dann, dann gewöhnst du dich dran, das ist das blöde,

350 I: Mhm

351 Ma: Nicht, dass du abhängig wirst davon, ich hab sofort aufgehört, also ich hatte  
352 weder Zittern oder so, als ich nach Griechenland gekommen bin, aber es is eben

353 I: Man ist so psychisch abhängig

354 Ma: Jaaa. Disko gehen und so`n Zeug und dann

355 I: Ja

356 Ma: Dann kommst du einfach besser drauf, kannst du tanzen und so`n Zeug und  
357 dann hast du dich dran gewöhnt, das war das blöde.

358 I: Mhm. Ja

359 Ma: Ja ich bin wirklich froh, dass es so gelaufen ist, es is besser.

360 I: Aber Dein Bruder ist ganz von alleine, also er scheint ja jetzt auch

361 Ma: Zum Glück ist er mir nich nachgegangen, in meine Fußstapfen getreten weil

362 I: Obwohl Ihr am Anfang das zusammen gemacht habt, aber er hat

363 Ma: Das war einmal, das war, wir waren klein, wir waren immer, als wir klein  
364 waren, immer zusammen und so. Dann später sind wir auseinander eben wegen  
365 der wegen dem Freundeskreis.

366 I: Ja

367 Ma: Mein Bruder war . in sich verschlossen bisschen, wie soll ich sagen, mehr zu  
368 Hause und Videospiele und so. Ich war immer draußen immer draußen. Also  
369 schlimmste Strafe war Stubenarrest, das war ... da war ich immer... Meine Mutter



370 war . wirklich gut, aber ... ich hab ihr das auch schon oft gesagt, mich bedankt und  
371 so, weil die hat viel geholfen, aber jemanden kannst du natürlich nicht mehr  
372 helfen. Ich war auch nich in..  
373 I: Ja, die Pubertät ist schwierig, und wenn sie  
374 Ma: Und jetzt, wo ich da nachdenke da drüber, das heißt, heute bin ich ...(zündet  
375 sich Zigarette an) ich versteh das jetzt, aber damals war ich anders drauf (zieht die  
376 Nase hoch)  
377 I: Aber sie ist jetzt auch sehr stolz auf Dich  
378 Ma: Jetzt ja  
379 I: Das merkt man schon, also  
380 Ma: Damals war es aber anders, die hat viel durch gemacht  
381 I: Ja  
382 Ma: Also die hat viel durchmachen müssen, das ist das blöde . und hat nichts  
383 gebracht , hat nichts gebracht, die hat zwei Jungen, die sind beide Narren jetzt,  
384 aber damals irgendwann dann sagt sie, jetzt ist Schluss, da kommt sie nicht mehr  
385 ran an die Jungen, deswegen hat sie mich auch weg gelassen . ist schon schwierig,  
386 ich denk mal is schon schwierig für `ne Mutter jetzt, das Kind nach Griechenland  
387 zu schicken  
388 I: Ja, ja, man sieht sich nicht oft, das weiß man  
389 Ma: Mhm, zweieinhalbtausend Kilometer  
390 I: Mhm. Aber Du warst nicht irgendwie im Heim zwischendurch mal oder in der  
391 Psychiatrie oder irgendwie so Geschichten, Du warst immer schon immer zu  
392 Hause und dann war lediglich diese Sache  
393 Ma: Es war nich so .. wie soll ich das erklären, meine Mutter war immer ... zum  
394 Beispiel mit dem Rauchen, meine Mutter hat gesagt, wenn ihr rauchen wollt, dann  
395 setzt euch zu Hause hin, und dann könnt ihr `ne Zigarette rauchen und dann is gut.  
396 Rennt nicht auf der Straße rum und dann erzählen mir das die Nachbarn, das wollt  
397 sie nicht, weißt Du?  
398 I: Mhm  
399 Ma: Viele Freiheiten, also abends nach Hause kommen und so, da hatte ich noch  
400 nie Probleme . gut oder schlecht, für mich war`s gut, glaube ich, in dem Alter , ich  
401 hatte viel Freiheiten als Junge  
402 I: Ja, wahrscheinlich wenn man es verbietet macht man es . machen es  
403 Jugendliche ja trotzdem

404 Ma: Das denke ich auch, dann wird es interessanter, genau  
405 I: Ja zumindest bei Jungs ist das so  
406 Ma: Ich hatte . wahrscheinlich hat mir mein Vater viel gefehlt . im . seit meinem  
407 sechsten Lebensjahr hab ich den nich . paar Mal gesehen  
408 I: Der is in O.?  
409 Ma: In O. . dann war ich in J., nich in der Psychiatrie, da gib`s doch `ne  
410 I: Diese Klinik von den Anthroposophen  
411 Ma: Genau, irgendwie so was, ja,  
412 I: In der Kinderabteilung  
413 Ma: Und da gab`s dann paar Termine, wo dann mein Vater gekommen is und  
414 meine Mutter zusammen und dann haben wir gesprochen und ich hab da  
415 letztendlich nichts gesagt, weil ich hatte den Kopf damals mit anderen Sachen  
416 voll. Also alle Psychiatr... ich bin , weiß ich nich, Privatpsychologen bin ich  
417 gegangen, und so`n Zeug, die kamen alle nich an mich ran, ich weiß nich warum.  
418 Ich war nich, ich wollte einfach nicht darüber sprechen, weiß auch nich  
419 I: Aber war da, also bevor Dein Vater ging, war`s zu Hause relativ in Ordnung  
420 oder war das so, dass viel, weiß ich, geschlagen wurde oder  
421 Ma: So was gab`s nie  
422 I: Nicht  
423 Ma: Also ich hab, deswegen sind sie auch sind sie auch auseinander gegangen,  
424 soweit hab ich das verstanden, weil ich war sechs und mein Bruder war vier.  
425 Damit es nich solche Probleme gibt . wahrscheinlich sind sie . haben sie sich auch  
426 geschieden. .. Aber es gab nie Probleme.  
427 I: Aber es war im Prinzip dann `ne ruhige Trennung?  
428 Ma: `Ne ganz ruhige Trennung, wir haben davon fast gar nichts mitbekommen  
429 I: Tatsächlich  
430 Ma: Später war es `n bisschen, weil Timmi, Timmi wollt mehr mit Mama  
431 zusammen und ich wollte zu meinem Vater und dann, der konnte natürlich nicht,  
432 weil er den ganzen Tag gearbeitet hat, dann war`n wir mit meiner Mutter ... es war  
433 . ganz komisch  
434 I: Was macht Dein Vater, beruflich, meine ich?  
435 Ma: Jetzt glaub ich mit Immobilien und so, ich weiß nich  
436 I: Hast Du Kontakt jetzt noch?

437 Ma: Ja mal, am Telefon, oder wenn er . aber nich . irgendwie wie mit meiner  
438 Mutter, zweimal im Monat oder so, das gib`s nicht.

439 I: Meldet er sich auch mal von sich aus, oder muss das dann von Dir ausgehen?

440 Ma: Von mir aus, von ihm aus, wir ham das auch, ich hab das auch schon klar  
441 gemacht mit ihm, weil, wir haben beide unseres eigenes Leben, das war damals  
442 klar, wir haben, der war ja letztes Jahr hier im Mai, da haben wir uns hin gesetzt  
443 und da hab ich ihm das erzählt

444 I: Ja

445 Ma: Ich hab kein Problem damit, ich mach dir keine Vorwürfe . und . ich meld  
446 mich nicht, weil ich kenn mich auch, ich hab meine Mutter . .es war . wie war es .  
447 da war ich glaub ich zwei Jahre hier oder so, da hab ich mich für sechs Monate  
448 nich gemeldet (lacht) und da hatte ich noch kein Handy gehabt oder so und da  
449 sind die natürlich nich an mich ran gekommen und dann hab ich mich gemeldet  
450 (lacht) und , sorry Mama, vergessen, weil es war Sommer und von hier nach da,  
451 weis`ste, am Strand den ganzen Tag und so, immer wieder vergessen, immer .  
452 aber ich denk oft an die Leute, auch an meine Oma oder so, da hab ich mich auch  
453 schon ewig lange nich mehr gemeldet, aber ich hab ihm das gesagt, dass , ich  
454 meld mich, wenn ich bereit bin oder wenn ich daran denke, das kann`se ihm  
455 natürlich schlecht sagen, wenn ich nicht dran denkst oder nicht bereit bist

456 I: Ja

457 Ma: Und so haben wir`s ausgemacht, weil mein Vater ja genau der gleiche Typ  
458 ist, der ruft auch nich an, aber man kann sagen, dass er sich nach vier Monaten  
459 meldet oder so, und dann können wir für zwei Stunden lang sprechen oder so

460 I: Hat der `ne Familie da jetzt wieder oder is er alleine?

461 Ma: Ja. Nich verheiratet , is , die sind zusammen mit `ner Frau, die auch `n Kind  
462 hat, `n kleines, dreizehn Jahre oder was

463 I: Aber er hat kein Kind mehr mit der Frau zusammen

464 Ma: Nein, nein, das ist aus `ner früheren

465 I: Ja (Pause) War er mit allen zusammen hier oder ganz alleine?

466 Ma: Wie bitte?

467 I: War Dein Vater dann mit der Familie da oder ganz alleine?

468 Ma: Nee, alleine. Ich bin dann

469 I: Tatsächlich, um Dich zu besuchen, ganz alleine

470 Ma: Na, klar. Sonst ... das war ... fand ich irgend .. ich weiß nich mehr wie das  
471 gelaufen is, irgend jemand hat, ich glaub ich ihn oder er mich, hab ihn angerufen  
472 nach, vier Jahren glaub ich, haben wir uns nich mehr gesprochen, war natürlich `n  
473 bisschen komisch, aber dann ham wir ausgemacht, dass er . entweder wär ich nach  
474 Deutschland gefahren oder er hier, also dass wir uns mal von nahen (...). Ja, und  
475 dann ist er gekommen, für `ne Woche, dann sind wir rumgefahren und ham uns  
476 hierhin gesetzt und unterhalten und so, hat mir gut getan und hat mir gefallen.

477 I: Ja

478 Ma: Ich hab auch kein Problem damit, dass er sich nicht gemeldet hat, aber  
479 einfach nur . als . als Hilfe für meine Mutter mit, also nich für mich, ich hatte da  
480 kein Problem mit, aber meine Mutter hatte da ein Problem

481 I: Als er damals ging, hatte sie ein Problem,

482 Ma: Ja, weil sie alleine war

483 I: Ja

484 Ma: Da ham sie sich natürlich nicht viel um uns gekümmert und mehr auf sich  
485 gestellt und ... schwierige Zeit (räuspert sich)

486 I: Die ja bestimmt mit`m Geld auch, oder, weil hat sie davor schon gearbeitet, hat  
487 sie immer schon gearbeitet, oder wahrscheinlich hat sie dann angefangen zu  
488 arbeiten?

489 Ma: Nee, die hat auch vorher gearbeitet, dann hat sie aufgehört, dann von  
490 Sozialhilfe und so, viel Geld gab`s nich, aber, wir sind über die Runden  
491 gekommen. Ich denk mal, wir haben`s gut gemeistert

492 I: Ja

493 Ma: Timmi ist in Ordnung, hat seine Lehre (Pause) ich hab überhaupt keine  
494 Probleme (Pause) mir geht es wahrscheinlich am Besten von allen

495 I: Ja (lacht) sieht so aus

496 Ma: Also ich hab überhaupt kein Problem, mit der Arbeit bin ich glücklich, in  
497 Ordnung ... mir geht`s gut.

498 I: Wie alt sind Deine Eltern?

499 Ma: Beide ... 45

500 I: Mhm. Und kommen die da aus der Gegend oder ist dein Vater aus O.?

501 Ma: Mein Vater kommt aus M., aus (Vorort von M.) und meine Mutter aus`m (...)

502 I: aus was?

503 Ma: J., Hülsenforst (Straßenname)

504 I: (lacht) Ach so, ok, aus`m Hülsenforst, ja.  
505 Ma: Is da groß geworden  
506 I: Mhm. Und Großeltern?  
507 Ma: Großeltern kommen von meiner Vaters Seite kommen aus Ostdeutschland  
508 aus..  
509 I: Leben die noch  
510 Ma: Aus A., glaub ich  
511 I: So Sachsen  
512 Ma: Glaube ich, weiß ich nich, weiß ich nich genau, die wohnen aber in Vorort  
513 von M. also die Kinder sind groß geworden in Vorort von M.  
514 I: Und da wohnen die auch noch?  
515 Ma: Jaja  
516 I: Beide, gibt`s beide noch  
517 Ma: Jaja. Von meiner Mutter Seite sind beide gestorben, die kommen aus L. . und  
518 meine Mutter . von meiner Mutter`s Seite die Mutter ist, als sie ganz klein war .  
519 neee, sieben acht Jahre alt, da is sie an Krebs gestorben, mein Opa hat wieder  
520 geheiratet, `ne Frau (Kassettenwechsel)  
521 I: Hat dann wiedergeheiratet  
522 Ma: Ja, und die die Frau, die nenn`ich Oma, eben weil ich auch die Großmutter,  
523 die Mutter meiner Mutter , die hab ich nie gekannt . als ich ganz ganz klein war  
524 kann ich mich ganz ganz schwer dran erinnern. Und die lebt auch noch da, die  
525 haben auch noch Kontakt und dann is eben mein Vater, der Vater meiner Mutter  
526 is gestorben als ich, das was ich Dir gerade erzählt hab, als ich nach O. gefahren  
527 bin zu meinem Vater und abgehauen bin dann und die ham mich gesucht für  
528 andertalb Wochen ungefähr und in der Zeit is mein Opa gestorben und das war  
529 ziemlich hart, weil wie ich dann nach Hause gekommen bin haben mir alle  
530 Vorwürfe gemacht  
531 I: Ach so  
532 Ma: Dass ich weg war und (Pause)  
533 I: Was haben die was haben die so gemacht, was haben die gearbeitet?  
534 Ma: Die Großeltern? Da fragst Du mich zu viel, weil ich hab beide in Rente waren  
535 . mein Opa is 75 gestorben . und da war ich fünfzehn Jahre alt, also, hab keine  
536 Ahnung, was die gearbeitet haben. Mein Opa, der der Vater von mein Vater, war  
537 bei bei . Karle? Karle? In M.

538 I: Karle?  
539 Ma: Glaub ich, Karle  
540 I: oder bei (Name eines Stahlwerks)?  
541 Ma: Karle, Karle  
542 I: (lacht) Karle, was is es?  
543 Ma: Is irgendwas mit Eisen machen, da war auch, er hat seinen Sohn darein  
544 gebracht, der war noch mal, das waren drei Kinder, eine Tochter und zwei (Pause)  
545 I: Also Dein Vater hat das dann auch erst gearbeitet?  
546 Ma: Nich mein Vater, der Bruder von meinem Vater, der kleine. Ja (Pause) Dann  
547 war ich jetzt Weihnachten, jetzt Weihnachten, oder? Mein Vater war glaub ich vor  
548 zwei Jahren hier, nicht letztes Jahr  
549 I: Mhm  
550 Ma: Vor zwei Jahren, glaub ich.  
551 I: Mhm  
552 Ma: Und ich war vor zwei Jahren Weihnachten in Deutschland das letzte Mal.  
553 I: Alleine oder mit Freundin?  
554 Ma: Nein, alleine.(Pause) Ja (seufzt)  
555 I: Und dann wohnst Du bei Deiner Mutter  
556 Ma: Ja, klar (Pause)  
557 I: Wohnt Dein Bruder da auch noch, oder is der (Pause)  
558 Ma: Die wohnen noch zusammen.  
559 I: Mhm (lange Pause) nein, hier ist es wirklich  
560 Ma: Hier lässt sich`s aushalten, ne?  
561 I: Ja. Hast Du`s gut getroffen  
562 Ma: Die Griechen sind auch anders, ehm, wie soll ich das erklären jetzt, andere  
563 Lebensweise, glaub ich. Auch der Umgang mit den Menschen . du kannst Leute  
564 treffen, weiß nich, oder bin mal . du hast `n Unfall oder so was , alle halten an und  
565 . is ganz anders, viel wärmer als in Deutschland, die sind da so . herzlicher, wenn  
566 du das so willst  
567 I: Mhm  
568 Ma: So kommt mir das vor, wo ich in Deutschland sechzehn Jahre gewohnt hab  
569 und dann hier . noch mehr im Dorf natürlich, da is das ganz mit Gastfreundschaft  
570 natürlich  
571 I: Ja

572 Ma: Is ganz anders. Das wir`ste auch sehen, wenn Du jetzt da in die Dörfer fährst  
573 und dann wo Du auch hinfährst, is ganz anders

574 I: Irgendwelche Kontakte zu Leuten von früher haste gar nicht mehr, ne?

575 Ma: Zwei Freunde hab ich noch, die haben beide `n Kind, arbeiten, sind auch weg  
576 von den Drogen . jetzt so telefonisch oder überhaupt so? Als ich in Deutschland  
577 war jetzt, Weihnachten, da hab ich `ne Menge Leute besucht, alle mal so gucken,  
578 wie`s dann geht und so

579 I: Die sind alle noch in G.?

580 Ma: Mhm

581 I: Da biste exotisch, wahrscheinlich, ne? Die sind bestimmt auch `n bisschen  
582 neidisch.

583 Ma: Neidisch glaub ich nich

584 I: Oder sagen wir bewundernd, so, vielleicht . so`ne Mischung, es macht vielleicht  
585 auch erst mal traurig

586 Ma: Viele Leute haben nach mir gefragt, Polizeikommissar, (...) mit allen, Herr Z.

587 I: Wie jetzt in jüngster Vergangenheit auch noch?

588 Ma: Ja. Mein Bruder hat , Herr U. heißt der, der war Polizeikommissar in G. auf  
589 der Wache, und bei dem war ich immer immer, was auch passiert ist, zu Herrn U.,  
590 ich weiß nich warum

591 I: (lacht)

592 Ma: (lacht auch) Es war ein guter schlechter Zufall, ein guter Mann, also, ein  
593 guter Beamter würd ich sagen, also, der war ganz nett immer zu mir und so. Und  
594 irgendwie war das dann, mein Bruder hatte den Fuß gebrochen und Herr U. den  
595 Arm und die haben sich im Krankenhaus getroffen

596 I: Aha

597 Ma: Und hat natürlich sofort nach mir gefragt. Ja, er hat ihm das erzählt, hat er  
598 mir Grüße bestellt (zieht die Nase hoch)

599 I: Ja, kann ich mir vorstellen

600 Ma: Herr Z. fragt immer nach mir, das ist der Jugend der Jugendhelfer, der war  
601 auch gut in Ordnung, also der wie der das ausgehalten hat

602 I: Der Jugendgerichtshelfer? Oder was war der?

603 Ma: Nich Jugendgerichtshelfer. Vom Jugendamt bestellt als Jugendhilfe von  
604 meinem vierzehnten Lebensjahr an, von damals, als das mit der Baggersache  
605 gewesen war, vom vierzehnten Lebensjahr immer mit uns zusammen

606 I: Ja

607 Ma: Also was auch passiert ist, er wusste Bescheid davon, und der hat mich dann  
608 auch nach Griechenland, der hat das or-gan-isiert, nennt man das wohl (zieht die  
609 Nase hoch)

610 I: Ja, verstehe, ja

611 Ma: Da bin ich ihm auch dankbar dafür (mit sehr belegter Stimme, weint fast)

612 I: Ja (Pause)

613 Ma: (schnieft)

614 I: Ja, das war die Lösung

615 Ma: (schnieft, unterdrückt Weinen) Ja, irgendwann musste es ein Ende haben

616 I: Mhm

617 Ma: Wär auch nich mehr weitergegangen

618 I: Mhm (lange Pause) Ok, dann hören wir auch auf. (schaltet aus)

619

620 Hier war das Interview offiziell zu Ende, die Unterhaltung ging aber noch weiter.  
621 Ein wenig später fasst Matthias als sein persönliches Resumee noch einmal  
622 zusammen, was und wie in Griechenland auf ihn gewirkt hat. Die I. schaltet dazu  
623 noch einmal das Band ein.

624

625 Ma: Ich denke mal, weil du kommst in ein anderes Land, wo du weder die  
626 Sprache kennst noch Freunde hast, Freunde in Anführungszeichen, deine  
627 Kollegen

628 I: Ja

629 Ma: In deinem Alter

630 I: Ja

631 Ma: Du kommst dahin, inne Einrichtung, wo wahrscheinlich auch noch vier fünf  
632 Jugendliche sind, die schon länger da sind

633 I: Ja

634 Ma: Auf die bisse dann angewiesen

635 I: Ja

636 Ma: Um dann bisschen weiter zu kommen, keine Drogen, auf gar keinen Fall,  
637 weil hier is das, in Athen vielleicht ja, da kommst du vielleicht einfacher dran, in  
638 dem Dorf, da wo die da unten sind, es gibt keine Chance, also . auf keinen Fall,  
639 weil das eben, die Griechen, die haben die Kinder wahrscheinlich einfacher in der



640 Hand, ich sprech jetzt rein für da unten, nich von Athen, Athen ich hab`s Dir  
641 erzählt, nur das Klima ändert sich mit Deutschland und der Rest ist fast gleich  
642 vom System her und so . aber da unten is das, du bist einfach drauf angewiesen,  
643 zu arbeiten, weil du`s einfach machen musst, eben weggehen nach Hause fahren  
644 kann`se nicht, weil von da unten, Du, wenn Du `n Auto, wirst es schwierig haben  
645 hier hoch zu kommen

646 I: Ja

647 Ma: Kannst Du dir vorstellen ohne Geld mit Bus und Taxi

648 I: Ja, ja

649 Ma. Und dann is da das, du komms dahin, und das sind nich diese  
650 Beamtendeutschen, die sind auf deiner Längenwelle, also ich bin gut klar  
651 gekommen, mit allen da unten, ich hab da überhaupt keine Probleme mit

652 I: Mhm, ja die werd ich ja dann auch noch mal sehen

653 Ma: Mit keinem von denen, eben weil die wahrscheinlich auch `ne schwierige  
654 Jugend hatten, würd ich mal sagen

655 I: Mhm

656 Ma: Die drei Brüder, die D.`s sind in (Vorort von M.) auch groß geworden,  
657 (Vorort von M.) denk ich mal is `n hartes

658 I: Zumindest die eine Ecke da, wo die Hochhäuser stehen, ja

659 Ma: Ja und deswegen denk ich mir mal, eben weil der da, du komms dahin, die  
660 verstehen dich und du komms gut mit denen klar, du hast dein eigenes Zimmer ,  
661 du wohnst nicht mit vier fünf aufeinander, dein eigenes Zimmer, wenn du`s  
662 möchtest kannst du mit jemandem zusammen ziehen, also, die haben `ne Menge  
663 Platz, das wir`se auch noch sehen da unten

664 I: Mhm

665 Ma: Du kanns dich zurückziehen, kanns Musik hören und hast . kanns eigentlich  
666 machen ,was du willst, musst einfach nur mit dem System leben, `n bisschen,  
667 wenn sie dir sagen hier musst du das machen und das machen, dann machst du das  
668 und dann is vorbei, die lassen dich abends in die Disko, das is . aber eben auch in  
669 der Disko, da kannst du dich betrinken, wenn du willst, aber Drogendealer gib`s  
670 nicht, also wie in Deutschland, da geh`ste in die Disko und sagst, ich will das und  
671 das und dann . ganz anders hier. Also von der Drogenszene komm`se auf jeden  
672 Falle weg

673 I: Ja

- 674 Ma: Ob du willst oder nicht
- 675 I: Ja
- 676 Ma: Ja und man is auch, du bist auf die Leute angewiesen, irgendwie, eben weil  
677 du die Sprache nich kennst und du dich am Anfang nich auskennst und dann  
678 gefällst dir natürlich erst mal, weil du, es is ein Urlaubsland
- 679 I: Ja
- 680 Ma: Is klar
- 681 I: Ja
- 682 Ma: Wenn du im Winter kommst, is es wieder ein Urlaubsland, weil is .`n ganz  
683 anderes Leben, viel ruhiger, du hast nicht den Verkehr und hier und da, is ganz  
684 ganz anders: du kannst erst mal zur Ruhe kommen, das gefiel mir.
- 685 I: Mhm
- 686 Ma: Weil ich bin da aus Deutschland weg und ich bin immer so`n nervöser
- 687 I: Immer Hektik
- 688 Ma: Typ
- 689 I: Mhm
- 690 Ma: Dann kam ich dahin, einfach hingesezt, ausgeruht
- 691 I: Mhm
- 692 Ma: Is was ganz anderes, is auf`ner ganz anderen Basis wahrscheinlich  
693 aufgebaut, nich so heimmis ich bin Deutsch und du . du musst natürlich mit dem  
694 System gehen, weil sind so viele Leute, die alle auf einem Platz wohnen, wenn da,  
695 wenn`s da kein System gibt, dann
- 696 I: Ja
- 697 Ma: Geht da alles durcheinander
- 698 I: Ja
- 699 Ma: Aber eben, weil die Griechen auch so gastfreundlich sind und so, also mir  
700 hat`s gefallen am Anfang
- 701 I: Und sie sind es auch, ich meine sie wissen ja dann, dass da, wo ihr da gewohnt  
702 habt, dass da sch.. wissen die das, dass das in Deutschland schwierige  
703 Jugendliche waren? Oder wissen die das gar nich?
- 704 Ma: Wer?
- 705 I: Die jetzt die, ich sag jetzt mal, die Einwohner in dem Dorf zum Beispiel, wissen  
706 die was das für`n Projekt ist?

707 Ma: Die wissen die wissen, dass die Deutschen Jugendliche aus Deutschland  
708 abholen und die auf`n besseren Weg bringen wollen

709 I: Das wissen sie schon

710 Ma: Dass die, ob das Problemkinder sind, oder nicht, das interessiert die glaub ich  
711 gar nicht.

712 I: Ja, das mein ich, es interessiert die nich, ne

713 Ma: Deswegen mein ich, Jannis, das interessiert nich nich mit dem bösen, Jannis,  
714 der mich aufgenommen hat, der hat weder nachgefragt, was ich bin, was ich war,  
715 noch, der hat mich aufgenommen als Kind

716 I: Tatsächlich, der hat nicht zum Beispiel mal gesagt, ja hier

717 Ma: Ich weiß nich, ob sie ihm das erzählt haben, interessiert mich auch nicht  
718 jetzt..

719 I: Nee, nee, nein es kann kann ja auch sein, dass die das wirklich überhaupt nich  
720 interessiert

721 Ma: Ja , nich mit dem bösen Willen mich interessiert der Typ nich

722 I: Nein, aber es spielt hier keine Rolle

723 Ma: Nee, das spielt keine Rolle, was für`n Mensch du warst oder so, wenn du in  
724 Ordnung bist, wenn du`n Blödmann bist dann gehst du gegen alles gegen an, wie  
725 gegen die Wand, dann bleibst du da auch nicht lang, da haben die auch keine Lust  
726 zu

727 I: Mhm

728 Ma: Weil das is auch normal, das würd ich auch nich machen

729 I: Nä

730 Ma: Also, wenn jetzt irgend jemand dahin kommt und alles kaputtschlägt und sagt  
731 ich will nach Deutschland, ich will nach Deutschland, dann hält ihn auch keiner  
732 auf, dann setzen die den ins Flugzeug und nach Hause, Mhm? Die wollen ja dein  
733 besseres, nicht dein schlechteres.

734 I: Ja

735 Ma: Es gab so Leute, also es gab wirklich Leute, die kamen hin, nach zwei  
736 Wochen sagten sie ich kann nich mehr, es gibt, weiß ich nich, die

737 I: Und sind dann auch umgekehrt

738 Ma: Jaja, abhängig von dem deutschen System, die versuchen`s natürlich aber,  
739 wenn du dagegen so stark angehst, dass dann . kann`se nich viel machen, ne?

## 1. Experteninterview:

### Interview mit einem Referenten eines Landesjugendamtes vom 19.07.2002

(R = Referent; I = Interviewerin)

R.: In der Entstehungsgeschichte war es so, dass es im JWG Aufteilungen gab. Und zwar einmal nach JWG 5/6, die in der örtlichen Verantwortung liegenden Hilfen. Man muss dazu sagen, dass es im wesentlichen eigentlich nur in der JWG - Geschichte zwei Hilfearten gab: nämlich einerseits die beratenden Hilfen, insbesondere institutionalisierte Beratungsstellen, und zum anderen im wesentlichen die Frage nach der Heimunterbringung. Diese splittete sich auf in die 5/6 Unterbringung, wo also auch die örtliche Zuständigkeit gegeben war, und die öffentliche Erziehung als Fürsorgeerziehung, freiwillige Erziehungshilfe. Dieser Teil wurde über die Landesjugendämter gesteuert. Die Verantwortung der Durchführung wurde von den kommunalen Ebenen an die Landesjugendämter übergeben.

I.: Das war hauptsächlich Heimerziehung?

R.: Ausschließlich Heimerziehung in den sich dann differenzierenden Formen. Es gab noch in den 60er Jahren als stark ehrenamtlich geprägtes Element in örtlicher Verantwortung - als ambulante Hilfe - die Erziehungsbeistandschaft. Diese hat auch eine lange Tradition: sozial erfahrene Personen unterstützen die Eltern in der Erziehungsfähigkeit, oftmals waren das irgendwelche Richter oder Juristen. Dies vollzog sich auf der Ebene, dass wenn Eltern Defizite hatten, diese zu ersetzen waren durch kompetente Begleitung. Es hatte meist den Charakter von einer Strafinstanz, so nach dem Motto "wenn das jetzt nicht fluppt... dann".

I.: Das war auch oft eine Auflage vom Richter?

R.: Ja genau, das war oft eine Brücke, und das haben sie dann oft übernommen mit der Koppelung von Erziehungsbeistandschaft und Betreuung der Eltern. Das war oft bei Straffälligkeit, dann wurde jemand praktisch nicht als strafende sondern als begleitende, aber ein bisschen auch als strafende, Instanz "beigegeben".

I.: In der Praxis sieht das wahrscheinlich gleich aus, aber per Gesetz gibt es einen Unterschied in der Definition zwischen Betreuungshelfer und Erziehungsbeistand.

R.: Ja, das ist eben die einzige Brücke zum JWG, außer dass es im JWG noch die ersatzweise Vornahme von Erziehungsmaßnahmen gibt. Die wird aber in der Regel heute kaum mehr ausgeführt, weil es sich in der Praxis einfach so ergeben hat. Diese Betreuung auf Weisung des Gerichts ist in Pädagogenkreisen umstritten, weil sie

einen Charakter hat, der wenig hilfreich ist. Vor diesem Hintergrund wird das dann eher als Ersatzvornahme gemacht, dass dann die Jugendhilfe sagt, ja, ob, ihre Einwilligung gibt zur ambulanten Begleitung, z.B. soziale Trainingskurse, dies im Kontext sozialer Gruppenarbeit gehandelt wird. Oder eben als Erziehungsbeistandschaft, es gibt ganz wenige Kommunen hier, die ich kenne, wo die Erziehungsbeistände auch Betreuungsweisungen machen. Einige bieten das mit an, oder in Absprache mit einem Gericht, wenn das Gericht sagt, wenn diese Maßnahme eingesetzt wird, stellen wird das Verfahren ein.

I.: Und mit KJHG ist ja eigentlich die Verantwortung für den gesamten Bereich der Hilfen zu Erziehung an die Kommunen gegangen.

R.: Richtig.

I.: Fachlich und Fiskalisch in jeder Hinsicht?

R.: Genau.

I.: Haben Sie einen Überblick darüber, wie zum Beispiel der § 35 in den Kommunen gelebt wird? Sind dies tatsächlich vorwiegend diese erlebnispädagogischen Maßnahmen, so wie die Auslandsaufenthalte oder auch nur die kurzen Trainingseinheiten, die gemacht werden, oder legen die Kommunen das aus in Richtung betreute Wohnformen und Betreuung auch im Heim, mit möglicherweise intensiver Einzelbetreuung?

R.: Also, das ist sehr unterschiedlich. Das hängt stark von der institutionellen Entwicklung und der institutionalisierten Jugendhilfe ab. In *den* Jugendämtern, die sehr stark noch im versäulten institutionellen Denken verhaftet sind, und die den einzelnen Paragraphen zugeordnete Institutionen haben, wird der § 35 eher als Restgröße genutzt. Das ist dann die flexible Säule, was man gar nicht unterbringen kann, wird dann dort untergebracht. So nach dem Motto: "Wir haben da so eine Geschichte". Meistens sind das dann die Jugendämter, die Individualmaßnahmen im Sinne von erlebnispädagogisch orientierten Maßnahmen, wie Auslandsaufenthalte oder Auslandsstandprojekte machen, die werden dann dort verbucht als "35er Maßnahme". Das schlägt sich dann auch in der Jugendhilfestatistik nieder. Andere Jugendämter handhaben den § 35 gar nicht explizit, weil mittlerweile viele Jugendämter, die sich von "Flexibilisierungs-Gedanken" leiten lassen, sagen, wir stielen Hilfe nach § 27 ein.

I.: § 27 und folgenden?

R.: § 27 und folgende, weil das war ja auch die ursprünglich gesetzte Intention der KJHG- Väter, zu sagen, die im § 28 und folgende aufgeführten Möglichkeiten sind einfach in der Tradition bewährte, institutionell abgesicherte Durchführungen von Hilfen zur Erziehung, die aber keinen abschließenden Katalog darstellen, und deshalb hat man den § 35 noch mit aufgenommen, als eine sagen wir mal: Restgröße.

I.: Ja, der wirkt auch so ein bisschen “angefluncht”, denn man könnte alles darin enthaltene auch im § 27 finden.

R.: Das ist auch das was heutzutage überwiegend in den Kommunen, die Institutionalisierung abbauen, Hilfe nach § 27 gewähren, aber in der Durchführung sich an verschiedenen Paragraphen orientieren, und so der § 35 keine so große Rolle mehr spielt. Der spielt eher in den Statistiken eine Rolle.

I.: Und das sind dann vorwiegend diese Auslandsgeschichten?

R.: Genau, da werden dann statistische Auslandsgeschichten oder intensive Einzelbetreuungsmaßnahmen, die nicht in institutionalisierter Heimerziehung stattfinden, also meinerwegen, dass Jugendliche in ihren eigenen Wohnungen intensiv betreut werden, dass man dann sagt, ab einer gewissen Intensität ist das keine Beistandschaft nach § 29, sondern eine flexible, weil intensive Hilfe, und die wird dann einfach formal dem § 35 zugeordnet. Und die Auslandsmaßnahmen, wobei auch viele Auslandsmaßnahmen unter dem § 34 laufen.

I.: Tatsächlich?

R.: Ja, weil das wieder mit den Institutionen zusammenhängt. Viele Heimeinrichtungen auch als wesentlichen Teil ihrer Leistungspalette Auslandsstandorte- und Projekte haben. Viele große Heimeinrichtungen haben da ganz festgefügte Produktzweige im Sinne von Auslandsmaßnahmen.

I.: Gut, der § 35 scheint in der Praxis der Jugendämter marginal zu sein. Eine Statistik habe ich gelesen aus 1999, da gab es in der ganzen BRD ca. 1.236 Fälle. Das ist gegenüber 38.000 in der Heimerziehung wirklich ein verschwindend geringer Anteil.

R.: Wobei es problematisch ist, das synonym zu setzen. Die Individualmaßnahmen, die Erlebnispädagogik und die 35er Maßnahmen stehen vor völlig unterschiedlichen Denkmodellen und sind daher nicht als synonym anzusehen. Das am wenigsten taugliche Denkmodell ist es, die 35er Maßnahme als Paragraphen zu nehmen, weil der genau dieses breite Spektrum aufweist, von ambulanten, begleitenden Maßnahmen, über stationäre Maßnahmen bis Auslandsaufenthalte usw. Der Kernsatz

ist in Abgrenzung zu anderen Leistungsparagrafen beim § 35 das "Intensive". Das ist das Merkmal, das die Jugendämter als Ordnungskriterium nehmen. Wenn sie sagen, das hat eine Intensität, die deutlich über das hinausgeht, was sonst üblich ist in den anderen Leistungsbereichen. Die beiden Kernbegriffe lauten *Individualität* und *Intensität*, die zur Strukturierung dienen. Sie sagen nichts über die Art und Durchführung der Leistung aus.

I.: Ich hatte jetzt ein Gespräch mit dem Geschäftsführer eines Maßnahmeträger, der hat mir einen Überblick über sein Leistungsspektrum mitgegeben, in dem alles enthalten ist. Er sagte auch, die ganze Gesetzssystematik könnte man aufbrechen und tatsächlich die flexiblen Hilfen nach § 27 folgende sagen.

R.: Da gab es auch eine Bestrebung, zumindest eine fachliche Bestrebung im Rahmen einer KJHG- Novellierung, diese ganzen Leistungsparagrafen zusammen zu fassen, und dem § 27 als Beispiel unterzuordnen. Das ist aber deswegen nicht geschehen, weil vor allem die finanzpolitische Wirklichkeit der Jugendhilfe eher dazu führen würde, dass das, was jetzt als individuelle Leistungsverpflichtung und individueller Rechtsanspruch realisiert werden kann, dass dies dann zurückgenommen würde. Das heißt, dass also vor dem Hintergrund finanzieller Restriktionen so eine Novellierung eher dahin gehen würde, darüber den individuellen Leistungsanspruch zu knacken und beliebig zu machen. Deswegen hat Wiesner auch gesagt, fachlich sei es konsequent, diesen Teil des KJHG aufzulösen, und nur als Aufzählung mit einer Kommentierung bestehen zu lassen, aber politisch sei es von den Auswirkungen her fatal. Wenn man den individuellen Anspruch so auflösen würde, und in der örtlichen Praxis in eine Beliebigkeit stellen würde, dann würden im Grunde niedrigere Leistungslevel passieren.

I.: Klingt plausibel.

R.: Insofern wird da in absehbarer Zeit wohl nichts passieren, da es fachlich von der Gesetzesthematik sauber interpretiert ist.

I.: Interessant, ja, weil der Geschäftsführer vor allem auch sagte, er würde jetzt auch fachpolitisch versuchen in Kreise zu kommen, oder auch möglicherweise Kreise zu initiieren, die dahin streben, das KJHG zu ändern. Aber Ihr Aspekt ist natürlich nicht zu unterschätzen.

R.: Innenpolitisch fatal. Also, das wird da nicht offen gehandelt, weil das ist genau der Widerstreit zwischen fachlichem Anspruch auf der einen Seite und der sozialen Realität auf der anderen Seite in dieser Gesellschaft, in den Zeiten von Sozialabbau

und Streichungen allenthalben, verbunden dann auch mit der Koppelung, Elternverantwortung völlig zu idealisieren und hoch zu stilisieren. In dieser Kopplung darf dies nicht öffentlich gesagt werden.

I.: Die Kreise könnten sich ja dann durchaus zusammen tun, wenn auch mit völlig unterschiedlichen Interessen, aber die könnten eine Schlagkraft bilden, allerdings mit einem Ergebnis, das der fachliche Teil mit Sicherheit nicht will.

R.: Die Wahrscheinlichkeit ist sehr groß.

I.: Die Allianz wäre für die eine Seite ausgesprochen gut, nämlich für die fiskalische Seite. Für die fachpolitischen Ansprüche der anderen Seite, wie Sie gerade sagen, aber wohl gerade nicht.

R.: Gerade auf der Seite der Anbieter von Individualmaßnahmen wird mit politischen Gegebenheiten etwas blauäugig umgegangen.

I.: Ja, das scheint dann so.

R.: Weil die sehen natürlich ihr Interesse, das fachlich sauber zu gestalten, aber die sind oftmals nicht so richtig "in dieser Welt", wenn es um die politische Einschätzung geht.

I.: Ja, er erhofft sich natürlich eine Markterweiterung dadurch, dass er mit all den Hilfen, die er anbietet, besser Fuß fassen kann. Aber das klingt so viel plausibler, wie Sie es sagen, dass dies eher zu Restriktionen führen würde. Ein gegebener Anlass wäre, zu sagen: "Ach, wir streichen acht Paragraphen aus dem ganzen Ding und haben nur noch § 27, dann kann der Topf auch gekürzt werden".

R.: Ja, und das vor dem Hintergrund, dass die *Kommunen* viel stärker unter finanziellen Gesichtspunkten steuern und eingreifen in die Hilfe, als vielleicht vorher der überörtliche Träger. Die ursprüngliche Intention, nämlich für die Adressaten ein gemeinsames Setting zu stecken, dass die Definitionsmacht viel stärker wieder von den Kommunen wahrgenommen wird, auch vor dem Hintergrund der exorbitant steigenden Kosten in dem Bereich, werden sich das die Kommunen nicht aus der Hand nehmen lassen, und das wird fachlich eher dazu führen, dass der Konflikt dann höchstens auch fachlich innerhalb der Kommunen zwischen ASD- Mitarbeitern, die die Probleme auf dem Tisch haben, und denen, die finanziell steuern, laufen würde. Nämlich der Kampf darum, was dürfen wir, was dürfen wir nicht mehr, der auch schon in einigen Kommunen tobt. Und ich glaube, dass die Fachintentionen eher auf der Strecke bleiben.



I.: Ja, das klingt mir plausibel. Er ist angetan von seinem Bestreben und auch seinem Bemühen um Fachlichkeit, und er ist sicherlich auch ein ganz charismatischer Mensch, der Geschäftsführer, das sind sie ja oft, die Leute aus dem Bereich der Erlebnispädagogik. Das sind oft so originelle Typen, die eben auch damit arbeiten.

R.: Ja, zum Teil auch problematisch charismatisch. Also ich habe mittlerweile meine Schwierigkeiten mit so Charismatikern der Jugendhilfe.

I.: Ja, das kann ich mir vorstellen. Das ist stark personenabhängig, da gibt es nicht so viele Parameter, die man anlegen kann, sehr individuell - obwohl es möglicherweise gerade das ist, was auf die Jugendlichen wirkt.

R.: Jein. Da sagen Bräuer und Klawe was anderes. Obwohl sie in ihrer Studie von einem "Beziehungsfetisch" sprechen, der da aufgebaut wird im Kontext der Erlebnispädagogik.

I.: Das handeln die ganz offen, also die wirklichen Anhänger der Erlebnispädagogik nennen genau dieses Aufbauen von Beziehungen und das Wirken der Beziehungen als Hauptanteil der Hilfe.

R.: Und das ist ein Fetisch. Also auch fachlich und alleine vom Lerntheoretischen her, wenn man sich das mal anguckt, brauchen Beziehungen immer einen Rahmen und sind nicht ein Selbstzweck, und das ist genau ein Problem in der inhaltlichen Durchführung, aber das wäre schon ein anderer Themenbereich.

I.: Aber das ist spannend...

R.: Für die Frage nach der Wirksamkeitsforschung ist die Studie von Bräuer und Klawe sehr hilfreich. Kennen Sie die? Ich habe Ihnen hier eine Zusammenfassung kopiert, wir haben hier ein Handbuch für Auslandsmaßnahmen gemacht. Das ist die derzeitig umfassendste empirische Studie über diesen Bereich, und die haben zum einen alle Jugendämter befragt und hatten immerhin einen Rücklauf von über 40% bundesweit. Und haben dann auch über qualitative Erhebung das Feld sehr umfassend bearbeitet inhaltlich, und es gibt nichts vergleichbares. Zumindest kenne ich auf dem aktuellen Markt nichts vergleichbares. Alles andere sind eher so Einzelstudien und Einzelprojekte.

I.: Teilweise von den Trägern selbst durchgeführt, muss man dazu sagen.

R.: Ja, oder eben gefeatured vom Bundesverband für Erlebnispädagogik, der auf der einen Seite sehr rührig ist, aber natürlich ein Interessensverband ist und auch seine Rolle nicht so klar hat. Das sind sehr subjektive Geschichten, die da eine Rolle spielen. Die kritische Auseinandersetzung aus den Kreisen selbst mit diesen

Ansätzen sind sehr dünn gesät. Es gibt einige Träger, die sehr viel in diesem Bereich gemacht haben und sich dann weitgehend davon verabschiedet haben, vor dem Hintergrund der Zweifelhaftigkeit von Wirksamkeit.

I.: Verein X. macht es zum Beispiel gar nicht mehr, das haben Sie schon am Telephon gesagt.

R.: Verein X. macht es grundsätzlich nicht.

I.: Haben die das auch noch nie gemacht?

R.: Nein, Verein X. hat diese Sache nie gemacht, zumindest nicht mit erlebnispädagogischen Intentionen und diesen Auslandsgeschichten, vor dem Hintergrund, dass die gesagt haben, das ist so ein bisschen der "Grüne Punkt" in der Jugendhilfe, sprich ein Entsorgungssystem, und daher kontraindiziert zu Integrationsbemühungen, und man muss mit den Krisen *hier* umgehen. Die Probleme sollen dort verarbeitet werden, wo sie auftauchen und nicht die Leute aus den Systemen rausholen. Man kann im Einzelfall mal gucken, wo es sinnvoll sein kann, aber dann nicht die Entsorgung im Ausland in völlig exotische Settings, sondern dann also immer mit einer engen Anbindung an Möglichkeiten, hier auch wieder die Brücke zur hiesigen Realität, die krisenauslösend war, zu schlagen.

I.: Gut, da sagen die natürlich, das machen sie im Rahmen der Nachbetreuung.

R.: Ja, aber es ist natürlich die Zweifelhaftigkeit der Integration gegeben, wenn ich praktisch in unterschiedlichen Welten die Adressaten, vor allem Jugendliche, ansiedle, und im Grunde genommen diese Welten nebeneinander stehen lasse. Das ist der Punkt: das einzig verbindende zwischen den Welten ist die Beziehung.

I.: Ja, der Betreuer.

R.: Und das ist die Frage, wie *nachhaltig* die Wirkung der Betreuer ist, denn in der Nachbetreuung wird in der Regel nur ein Übergang gemacht, von dem Betreuer, der die Individualmaßnahme durchgeführt hat, um die Jugendlichen dann wieder in Regelbezüge zu geben. Damit ist das weg, was die Exklusivität ausmacht und wie gesagt, Beziehung braucht immer auch ein Bedingungsgefüge, auf das sie sich positiv oder eben auch negativ auswirken kann. Und sie ist kein Wert an sich.

I.: Also, wie ist sie wohl bei den Jugendämtern angesehen, diese Art von Hilfe, wenn man das mal ganz global sagen könnte? Ist es ein zweifelhaftes Instrument oder tatsächlich oftmals der letzte Anker noch für die?

R.: Das ist es überwiegend für die, nach dem Motto.....

I.: Wenn wir gar nichts mehr hinkriegen.

R.: Dann gibt es zwei Schienen, das eine ist dann zu gucken, gibt es irgendwo auch geschlossene Settings um Jugendliche zu halten, oder gibt es irgendwen, der was mit denen macht. Wobei *da* für mich der Wert von individualpädagogischen Maßnahmen mit erlebnispädagogischen Settings liegt, nämlich in einer absoluten Krise darüber eine Chance wahrzunehmen, erst mal diese alles dominierenden krisenhaften Dinge auszuschalten und dann aus einer Krise heraus eine Auszeit zu nehmen. Sei es als Ausstiegshilfe aus Szenen...

I.: Genau das sagte der Geschäftsführer auch. Also bei Mädchen zum Beispiel.

R.: Bei Prostitution und Drogen.

I.: Ja, er sagt, ein Zuhälter einer Klientin hat sie tatsächlich bis nach Russland verfolgt.

R.: Ja. Weil da oftmals natürlich auch die Gefahr ist für die Szene, dass die dann befürchten müssen, dass die auspacken und die Drahtzieher, sprich Zuhälter, oder Drogendealer, wenn die selbst nicht nur Drogen konsumieren, sondern auch praktisch in der Kleindealerei drin sind, und die haben Angst davor, dass sie oder das System auffliegen. Deshalb sind die daran interessiert, die zu halten. Oder es gibt auch symptomatische Geschichten, gerade so in den multikulturellen Familien, z.B. Zwangsverheiratung von Mädchen, oder ähnliches. Da gibt es dann Möglichkeiten darüber - über eine Auslandsmaßnahme- was zu machen und die einfach diesen bedrohlichen Personen aus dem nahen Umfeld zu entziehen.

I.: Das ist dann schon absolute Krisenintervention.

R.: Ja. Und es gibt natürlich auch Erfolge, das darf man nicht unterschätzen. Aber das sind oftmals nicht gewollte und geplante Erfolge, sondern eher Zufälligkeiten, die sich unabsichtlich bei den Reisemaßnahmen ergeben. Mir ist eine Person bekannt, die bei so einer Schiffsmaßnahme war, und der Zufall wollte es, dass er sich irgendwo in Nordengland in einer Hafenstadt befand, wo er sich in ein Mädchen verliebte und der Vater ein Fischerboot hatte, die hatten einen guten Draht zueinander, und es bot sich die Möglichkeit, bei diesem zu arbeiten, dadurch entwickelte sich eine neue Lebensperspektive. Aber das ist ein Zufall, das war kein hilfeplanorganisiertes Produkt.

I.: Aber vielleicht rechnet man auch mit diesen Zufällen.

R.: Ja, aber ich sag mal, dann ist wirklich die Frage, wo diese Settings dann auch sind. Klar, es gibt es das auch, das weiß ich von einigen Standprojekten, wo Jugendliche, die hier keine kulturellen Bindungsmuster eingehen konnten, weil die

hier nichts haben, außer einer schrägen Szene, die in anderen Ländern über Standprojekte eine Chance bekommen, weil sie dort vorurteilsfrei wieder anfangen. Ihnen wird vorurteilsfrei begegnet und sie können auch vorurteilsfrei sich bewegen, darüber bekommen sie eine neue Chance zur Integration. Aber das ist in der Regel auch damit verbunden, dass sie selten wieder zurückkommen. Das neue Setting und Land wird ihre neue Heimat.

I.: Ja, so hat ein Jugendamtsleiter mir das auch erzählt. Der hat also konkret zwei Jugendliche in Spanien untergebracht, bei jemandem, der da irgendwo im Bergland wohnt und Jugendliche betreut, und die sind auch beide da geblieben.

R.: Klar, wenn es gut läuft, entwickeln die dann da ein positives Umfeld und auch laut Klawe und Bräuer findet das Gros der Maßnahmen nicht exotisch irgendwo statt, sondern das Gros findet im europäischen Kulturraum statt, sprich Mittelmeerraum, Nordirland, dort sehr viel, oder um Skandinavien, also wo es Anknüpfungspunkte und Perspektiven gibt. Also unter Umständen, wo die sich auch eröffnen. Oder es hat wirklich den Wert, das sind so die anderen Maßnahmen, wo systematisch bestimmte Sachen trainiert werden, die dann unter Umständen funktional sein können dann wieder in den hiesigen Gegebenheiten. Da gibt es auch so Settings, ich weiß hier das V., die haben ein Projekt unten in Namibia, wo Jugendliche, die sonst hier in der Geschlossenen landen würden und da irgendwie verwahrt würden, die da dort unten daran gewöhnt werden, hart zu arbeiten. Die sich dort nicht fetischmäßig mit der Natur auseinandersetzen, aber dort einfach Grenzerfahrungen machen, in der Zusammenarbeit mit Erwachsenen und anderen Jugendlichen, und darüber im Grunde genommen in ihren sozialen Verhaltensweisen trainiert werden. Das ist dann aber ein knallhartes Trainingsprogramm und nicht dieser Beziehungsfetisch, sondern Beziehung spielt da eher weniger eine Rolle, es geht vielmehr um Training von Sozialverhalten und von Arbeitsverhalten.

I.: Und das ist ein Heim ?

R.: V. ist hier ein Heim in X, die hier auch als einziges Heim im Kreis in drei Gruppen geschlossen unterbringen. Und ansonsten aber einen großen Ausbildungsbereich haben, also eine sehr große Einrichtung, mit ich weiß nicht wie vielen hundert Plätzen. Die sind insgesamt sehr differenziert und die machen genau vor dem Hintergrund der begrenzten Wirksamkeit von geschlossener Unterbringung dann auch Individual- und Auslandsmaßnahmen. Die ziehen das dort als Projekte durch. Das sind aber dann Trainingsprojekte. Und an *der* Stelle sind die dann oftmals

auch sehr erfolgreich. Die Jugendlichen lernen dort einfach bestimmte Sachen, die sie hier dann auch nach ihrer Rückkehr wieder anwenden können.

I.: Jetzt noch mal zum Stichwort flexible Erziehungshilfen. Wie ist mittlerweile die Jugendamtslandschaft? Ich bin ja jetzt in der organisatorischen Szene überhaupt nicht mehr drin. Wie könnte man sagen, dass sich das so prozentual gestaltet, bei den Jugendämtern, die noch stark versäult arbeiten, und solchen, die schon nach der Idee der flexiblen Hilfe arbeiten? Wie setzt sich das so durch?

R.: Da ist es ganz schwer, Prozentzahlen zu nennen.

I.: Kann es überhaupt eine Art Hauptströmung werden, oder sind die Jugendämter eher so strukturiert, oder auch fachpolitisch so aufgebaut, dass die sagen, gerade die Versäulung mit ihren unterschiedlichen "Kassenordnungen"...

R.: Also, das Problem spielt sich hier auf mehreren Ebenen ab. Einmal kann ich schon kaum von den Jugendämtern sprechen, sondern das erste Problem sind die Säulen im Kopf bei den Sozialarbeitern.

I.: Aha.

R.: Und da ist man auch mitten in der ASD- Problematik drin. Nämlich ob Sozialarbeiter im sozialen Dienst, wenn sie mit Problemen konfrontiert sind, sofort in den Schubladen der Leistungen denken und die Probleme passend machen, entsprechend dem KJHG- Katalog.....

I.: Gelernt hat man das so.

R.: Genau: "das ist ein Fall für". Der Hilfebedarf wird definiert über Maßnahmen, die man im Kopf hat und nicht darüber, was ist der konkrete Hilfe- und Unterstützungsbedarf, alltagspraktisch, lebenspraktisch und an der Individualität der einzelnen Personen festgemacht.

I.: Genau, das habe ich früher auch gemacht. Also ich habe beim Jugendamt angerufen, da war ich noch im Außendienst, und habe gesagt, ich glaube, ich habe da einen Fall für euch.

R.: Genau, und das ist natürlich die erste Ebene, wo sich das abspielt. Die zweite Ebene, wo sich das abspielt, also die Versäulung, ist dann in der Frage der Steuer- und der Versorgungslandschaft. Weil es natürlich einfacher ist, eine Versorgungslandschaft zu steuern, die durch fixe Leistungsangebote nach den Paragraphen definiert ist. Das Entgeldrecht spielt da auch eine wesentliche Rolle, die also eher die Versäulung weiterproduzieren, an Stelle (Telefon klingelt)...

I.: Die Versäulung der Budgets.

R.: Also, das ist auch ein bisschen der jugendhilfeplanerische Aspekt, der insbesondere auch von der Leitung und wirtschaftlicher Jugendhilfe stark immer geprägt wird.

I.: Das ist auch überschaubarer.

R.: Ja. Man kann es leichter händeln, als wenn man im Grunde genommen ein flexibles Versorgungssystem, was bestimmte Merkmale hat von Settings, aber was nicht so festgefügt ist, als so ein flexibles System leistungsstrukturmäßig und finanztechnisch in den Griff zu bekommen. Und das ist die zweite wesentliche Säule. Aber es gibt auch Jugendämter, die bewusst gesagt haben, wir wollen dieses nicht, sondern wir wollen entweder über geregelte Verfahren zwischen ASD und Leistungsanbietern diese Flexibilisierung, oder wir wollen auch auf der Anbieterseite, nämlich wie in Y., die eine Jugendhilfestation eingerichtet haben.

I.: Genau, die haben es getan. Da wird ja immer als Beispiel diese Jugendhilfestation in Mecklenburg- Vorpommern genannt. Als die angeschlossen wurden, haben die ja ein riesiges Projekt daraus gemacht. Aber das gibt es hier durchaus auch in NRW.

R.: Ja, also das gibt es auf verschiedenen Ebenen. Entweder als Grundversorgungsmodell, nach dem Motto "Wir haben da ein integriertes Fachteam" von Leistungsanbietern, die die Grundversorgung und damit 90% der Hilfebedarfe abdecken, auch inklusive stationärer Betreuung, und es gibt nur noch eine Restgröße, wo Hilfe nicht innerhalb der Grundversorgung geregelt werden soll, sondern wo Gründe dafür sprechen, Kinder weiter weg unterzubringen, also meinetwegen aus Schutzgründen. Das lässt sich einmal über eine Versorgungsstruktur machen, die das fördert, oder über geregelte Verfahren, wie die in Z. das entwickelt haben. Y. hat auch im Bezug auf sozialräumliche Festlegung in so problemverdichtenden Gebieten ein integriertes Leistungsangebot mit freien Trägern entwickelt, wo der ASD auch mit drin sitzt. Der andere Weg, den man vielfach sieht, ist, dass über geregelte Verfahren eine Qualifizierung der Fallrecherche und der Planung von Hilfen das System flexibilisiert wird, d.h. dass wirklich der ASD sich auch konsequent an den Maßgaben des Casemanagment ausrichtet, was natürlich aufwendig ist, aber eher individuell passgenaue Hilfe produziert und sich damit auch die Leistungsanbieter flexibilisieren. Sie bringen dann die Leute nicht mehr in feste Settings, sondern sie stricken eher Settings mit dem, was sie zur Verfügung haben. Das sind momentan die beiden Flexibilisierungsstränge, wobei der überwiegende Teil derer, die in Richtung Flexibilisierung gehen, das über Verfahren macht. Der institutionelle Teil bedarf sehr

großer Voraussetzungen, einmal im Denken der Jugendämter, sich wirklich auf Casemanagement einzulassen und auf kooperative Leistungssteuerung zwischen öffentlichen und freien Trägern, und zum zweiten Voraussetzungen, die auch wirklich selten gegeben sind, dass auch freie Träger bereit sind, aus der marktmäßigen Konkurrenzsituation heraus leistungsstrategische Kooperationen einzugehen. Das ist auch das alte Spiel, man verteilt den vorhandenen Kuchen in der Trägerlandschaft und die Träger, vor allem die großen Hauptanbieter, gucken, dass sie ihren Teil des Kuchens auch immer kriegen. Sich davon zu verabschieden und wirklich zu gucken, wie kann man strategische Verbünde einrichten, stößt auch bei denen auf Widerstand. Das Thema flexible erzieherische Hilfen ist vor dem Hintergrund auch bei den freien Trägern nicht immer so ein Modell.

I.: Ja genau, das kann man sich ja vorstellen. Bei den anderen hängen riesige Organisationen mit dran, die in ihren Grundfesten umgewandelt werden müssten und erschüttert würden.

R.: Richtig. Es gibt natürlich einfach aus dem Zwang heraus, wenn Institutionen ehrlich mit den Ergebnissen ihrer Arbeit umgehen in der Jugendhilfe, gerade Heimeinrichtungen, kommen sie nicht umhin, sich zu differenzieren und zu flexibilisieren. Es betrifft ungefähr die Hälfte der Träger, die so etwas machen, also der traditionellen Träger und die andere Hälfte kommt noch gut klar, weil es auch den entsprechenden Gegenpart bei den Jugendämtern gibt, nämlich die, die Maßnahmenbezogen denken, bedienen auch die Träger, die institutionelle Maßnahmen absichern.

I.: Das ist so gewachsen.

R.: Genau, das ist eine hohe Entsprechung auf beiden Seiten und dann funktioniert das auch.

I.: Und die wie ist es in den *Köpfen* mittlerweile bei den Sozialarbeitern? Wie hat sich das entwickelt?

R.: Also, mein Eindruck momentan ist - gut das ist auch der Bereich, in dem ich am Tätigsten arbeite- dass das größte Innovationshemmnis die Sozialarbeiter im ASD sind und in den traditionellen Heimeinrichtungen. Das hat auch was mit der schlechten Ausstattung und einer schlechten Ausbildung zu tun. Das ist im Grunde genommen ein stabiles System von nicht auf heutige Belange zugeschnittener qualifizierter Ausbildung an den Fachhochschulen, die ganz wenig nur in die

Richtung Casemanagement gehen. Das ist überwiegend etwas exotisches bei den Sozialarbeitern.

I.: Immer noch?

R.: Das ist in anderen Regionen anders als speziell hier in der Gegend.

I.: Aha.

R.: Das zweite ist.....

I.: Das dauert aber wirklich lange. Ich habe ja studiert in 1987, da gab es *eine* Veranstaltung, die hieß Casemanagement, das war aber längst nicht das, was wir später in der Weiterbildung darunter verstanden. Aber das ist jetzt fast fünfzehn Jahre her, da hätte man doch gedacht, dass sich da was tut.

R.: Ja. Das hat aber viel damit zu tun, dass momentan im wesentlichen die Lehre von den Leuten gemacht wird, die sich eher mit dem therapeutischen Verständnis der 80er Jahre profiliert haben.

I.: Ja das stimmt.

R.: Und diejenigen sind heute die Säulen und die Lehrenden der Hochschulen, und die transportieren im Wesentlichen, das was sie geprägt hat.

I.: Ja, also das stimmt. Als ich noch im Sozialamt war und die Leute fürs Berufspraktikum kamen, war das auch ganz deutlich in Fachdiskussionen. Das war der therapeutische Anteil.

R.: Das ist das eine Risiko. Das zweite Risiko und Innovationshemmnis ist die noch immer schlechte Ausstattung im ASD, nicht nur personell, sondern auch von der Art her, arbeiten zu können. Es wird zwar immer postuliert "Casemanagement", aber die ganzen Rahmenbedingungen dafür stimmen eigentlich nicht. Da koppelt sich das: mangelnde Methodenqualifikation plus einer eher noch autoritären Fürsorgehaltung: meine Aufgabe als ASD-Mitarbeiter ist es, Probleme herauszuarbeiten und zu analysieren, was die Defizite sind, um dann entsprechend mit professioneller Hilfe dagegen zu halten. Es besteht also mehr das Gegeneinander als das Miteinander, um gemeinsam zu betrachten, wo sich Lebensentwürfe realisieren lassen und wo Unterstützung im Sinne von Dienstleistung angebracht werden kann. Es ist noch mehr dieses "Erziehung versagt" und das Defizit auszugleichen.

I.: Immer noch. Tatsächlich?

R.: Es steckt in den Köpfen ganz stark drin.



I.: Obwohl das schon in den KJHG- Entwürfen völlig anders eigentlich angelegt war und gefordert war. Und das KJHG stammt ja, mir war das gar nicht klar, dass das eine so lange Geburtsvorbereitung hatte...

R.: Aber das war ja eigentlich Ergebnis damals aus der Heimkampagne. Aber wenn man sich mal anguckt, wo die Mütter und Väter des KJHG sitzen: Die saßen bei den Wohlfahrtsverbänden und vor allem bei den kritischen Pädagogen, die sich *kritisch* mit der Geschichte der Jugendhilfe als fürsorgerisch disziplinierendem Eingriff von staatlicher Seite auseinandergesetzt haben. Das waren die treibenden Kräfte.

I.: Aber dann müssten sich die Kollegen doch heute darin wiederfinden !?

R.: Ja, zum Teil finden sich die wieder, die nämlich die Leistungen durchführen, aber ausgenommen aus der ganzen Debatte waren die Kommunen, die öffentlichen Träger und insbesondere der ASD. Die haben in der Debatte keine Rolle gespielt. Es gibt auch für den Bereich der sozialen Dienste kein eigenständiges Profil, sondern es war ja immer eher das Profil "ja, das sind die Verwaltungsleute, die das irgendwie zu managen haben, aber die eigentliche Sozialarbeit findet in der Leistungsdurchführung bei Leistungsanbietern, sprich insbesondere: Wohlfahrtspflege statt."

I.: Richtig.

R.: Also das war so die Sozialarbeit und das waren so die Verwaltungsleute, die eher so schematisch guckten und sehen mussten, dass das Geld rankommt.

I.: Aber immerhin ist der "Nichtdefizit- Gedanke" auf jeden Fall bei den Gründungsvätern vorhanden gewesen.

R.: Ja. Aber der war immer wieder gebrochen dadurch, dass in der Regel auf Defizite geguckt wird. Also, wir machen mehrere Qualifizierungsprojekte und das A und O ist immer die Blickrichtung zu verändern, und das ist wahnsinnig schwer. Also selbst wenn man eigentlich gute Voraussetzungen für flexible und individuell angepasste Leistungsarrangements hat, kommt das immer wieder zum Tragen. Dies schafft in der Folge auch immer wieder dieses versäulte Denken und dieses sofort "auf Maßnahmen" gehen.

I.: Wie ist es mit Fallkonferenzen?

R.: Finden häufig nicht statt. Also ich denke mal, das Thema kollegiale Beratung findet eher als kollegialer Ratschlag zwischen Tür und Angel statt. Das hat auch was damit zu tun, dass es sehr zeitaufwendig ist. Bei der Größenordnung verhält es sich so, dass jeder Sozialarbeiter im Schnitt ca. 10.000 Einwohner hat, das ist meistens bemessen an der Einwohnergröße, da gibt es Abweichungen, wenn es um

problemreiche Gebiete geht, das wird dann kompensiert mit anderen, aber bei uns liegt der Schnitt bei 9.000- 11.000, die Spitze liegt bei 13.000. Bei der Vielfältigkeit der sozialen Probleme, mit denen man da zu tun hat, findet vieles, was fachlich notwendig ist, nicht statt oder es gibt so Konstruktionen nur bei bestimmten Fällen, wenn es um eine teure Fremdunterbringung geht.

I.: Dann muss man es in die Konferenz bringen.

R.: Ja, aber da ist das eher das Kontrollbedürfnis der Leitung, zu gucken, ob das wirklich notwendig ist. Dann ist es eine Fachkonferenz, wo Abteilungsleiter bis hin zu Jugendamtsleitern sich die Fälle vorlegen, dass das mit denen besprochen werden kann. In diesen Zusammenhängen findet das höchstens statt, aber dann als Kontrollinstrument und nicht als Instrument, die Dinge multiperspektivisch zu betrachten und verschiedene Deutungen ausdiskutieren, um zu einer gemeinsamen Idee zu kommen. Das hat auch was damit zu tun, dass es unbequemer ist.

I.: Ja, es ist unbequemer. Man muss sich quasi transparent machen, das kann sehr unangenehm sein.

R.: Genau. Die Individualisierung ist in der Sozialarbeit noch immer sehr stark ausgeprägt.

I.: Tatsächlich?

R.: Da gibt es eine andere Kultur bei den Leistungsanbietern. Die sind in der Regel auch in ihrem Alltag teamorientiert, während bei den Jugendämtern Teams meistens nur organisatorische Arbeitseinheiten sind. Die werden weniger gelebt und die Vorteile von Teams werden wenig genutzt, es ist eher die Frage, wer wen vertreten kann. Es gibt also eine wenig ausgeprägte Teamkultur im Gegensatz zu Leistungsanbietern, weil die originär in ihrer Leistungserbringung darauf angewiesen sind.

I.: Das hört man auch. Die haben ihre Teambesprechungen mit Fallbesprechungen.

R.: Da gibt es eine Kultur von Team und Supervision.

I.: Aus dem Heim kommend, mit Sicherheit auch.

R.: Das ist Standard auch bei ambulanten Anbietern. Das ist auch eine Frage des sich gegenseitig Tragens und Auffangens in schwierigen Zusammenhängen und des sich Korrigierens. Das ist viel ausgeprägter auf dieser Seite.

I.: Aber um jetzt eben die flexiblen Erziehungshilfen zu leben, müsste man nicht die Institutionen verändern, es würde schon reichen als ersten Schritt die Köpfe zu

ändern und das innerhalb der bestehenden Institutionen zu leben, oder? Es einfach innerhalb der Einrichtungen flexibler zu handhaben?

R.: Das ja. Und vor allem, das war auch das Ergebnis unseres Modellprojekts mit X und Y, diese Frage der Kooperation und des gegenseitigen Profitierens von den unterschiedlichen Kulturen. Dies stark in den Vordergrund zu rücken: das, was das KJHG als gemeinsame Verantwortung der Jugendhilfe zwischen öffentlichen und freien Trägern postuliert, ansatzweise umzusetzen. Das ist genau bei den öffentlichen Trägern das Problem, denn die Umorientierung wird reduziert auf eine Neuorganisation oder Umorganisation. Oft wird dann erst im Nachhinein, wenn man festgestellt hat, das alleine hat noch keine Wirkung, sondern dieselbe Kultur findet sich noch in den neuorganisierten Diensten, oft sogar noch mit erheblich größeren Arbeitsstörungen, an diesem Thema gearbeitet. Mit der Fragestellung: ja was müssen wir denn jetzt tun, damit wir das neue Gebilde, was keiner in der Form wollte, an den Start kriegen?

I.: Optimal wäre es, wenn die Leute, die danach arbeiten, im Grunde selbst auf die Idee kämen und sagen würden: Hey, um besser arbeiten zu können, müssten wir uns so und so umorganisieren.

R.: Das war im wesentlichen auch eine Auseinandersetzung da in X und Y. Ausgehend von dem Sachverhalt, an welchen Punkten kriegen wir nicht das hin, was die Adressaten, die mit Problemen zu uns kommen, wollen und brauchen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit bei den Leuten, die täglich damit umgehen, zu sagen, dann müssen wir bei uns etwas ändern.

I.: Und das sind die Jugendhilfestationen?

R.: Nein, in X war es ein verändertes Verfahren und eine Öffnung der Leistungsanbieter in Richtung Flexibilisierung und gemeinsame Besprechungen. Auch in individuell fallbezogenen Kooperationen gemeinsam an einem Punkt zu arbeiten und das auch immer wieder zu reflektieren und auszuwerten, sowohl individuell, als auch gemeinsam und fallübergreifend, um z.B. Einrichtungsqualitäten sich anzugucken.

I.: Aber schon über Fachleistungsstunden finanziert oder weiter pauschaliert?

R.: Nein. Pauschaliert überhaupt nicht mehr, sondern über Fachleistungsstunden als das Grundmuster, oder eben die Entgelte, wenn es um stationäre oder teilstationäre Settings geht.

I.: Und Y hat eine Jugendhilfestation?

R.: Ja, so etwas. Also dieses Kinder- und Jugendzentrum in einem sehr problemverdichteten Stadtgebiet, ähnlich wie X.. Das war früher eine Konversionssiedlung, das waren früher, glaube ich, Engländer oder Belgier. Die sind sukzessive bezogen worden von sozial sehr schwachen Familien. Da haben die praktisch jetzt von der Leistungsanbieterseite, vor allem der größte Träger, festgestellt, dass die ganz viele Kinder aus dem Ruhrgebiet betreuen, aber die Kinder quer durch Y in irgendwelche Tagesgruppen gebracht werden. Da war es die Idee zu sagen, das ist doch Quatsch, wir müssen die Leistungsangebote dahin bringen, wo die Kinder herkommen, nicht die Kinder dorthin transportieren. Die haben dann praktisch das Potential, was dort gebunden war, in den M. Berg gezogen und daraus wurde ein integriertes Team. Der ASD hat auch gesagt, wir gehen da mit zwei Leuten rein, so dass die im Grunde genommen mit der Zielstellung frühzeitiger und niedrigschwelliger schon etwas anbieten zu können und nicht mehr zu warten, bis ein Problem so groß wird, dass es ein Fall für die Tagesgruppe ist. Das läuft ganz gut.

I.: Aber auch diese Jugendhilfestationen sind jetzt quantitativ gesehen eher die Minderzahl.

R.: Ich tue mich mit dem Begriff Jugendhilfestation schwer, weil...

I.: Aber das wäre der Begriff dafür, oder?

R.: Jein. Weil in Mecklenburg- Vorpommern gibt es unter diesem Begriff ganz viele unterschiedliche Organisationsformen.

I.: Ach so.

R.: Man hat hier weitgehend gesagt, das ist ein Spezifikum der Neuen Bundesländer, vor dem Hintergrund des Neuanfangs und Neuaufbaus. Weil es hier nicht geht, hat man sich von dem Begriff gelöst, da er auch zu negativ besetzt war.

I.: Also heißt es hier tatsächlich nicht so?

R.: Nein. Die einzige Kommune, die es so übernommen hat, ist Z.

I.: Die nennen es so. Und wie heißt es in Y?

R.: In Y heißt es einfach KIJUFAZ, also Kinder- Jugend- Familienhilfezentrum. Hier tauchen eher so Begriffe wie "Jugendhilfezentrum" auf. Da bündelt sich alles, was an Jugendhilfeleistung sinnvoller Weise auf den Sozialraum bezogen, gebündelt werden kann. In W. ist es leider gescheitert an der Unbeweglichkeit der entscheidungstragenden Kreisverwaltung, denn da gab es auch weitreichende Überlegungen, dass die Träger sich den Jugendhilfekreis aufgeteilt hätten und drei Grundversorgungszentren eingerichtet hätten, in den drei wesentlichen Regionen.

Was also im Moment kreisweit für das Jugendamt geleistet wird, würde regionalisiert durch die Bildung von Regionalteams, analog zu den drei Regionalteams des ASD. Die freien Träger hatten es eigentlich schon stehen und der ASD drängte ebenfalls dorthin, aber es scheiterte an den Organisations- und Finanzgeschichten, weil es vom Kreis abgelehnt wurde. Aber es gibt auch zum Teil einzelne Träger, die den kleineren Kommunen sagen, wir machen euch ein Angebot, die ganzen Grundversorgung abzusichern. Also gibt es zahlreiche Erscheinungsformen, oder es koppeln sich verschiedene Dienste. In M. sitzen drei vom Verein X., die evangelische Kirche und die Caritas, und die machen ein integriertes Team. Die von den verschiedenen Paragrafen definierten Leistungen werden von diesem Team gebündelt und in den Fallkonferenzen wird festgelegt, wo Hilfebedarf besteht. Es wird die Trennung zwischen "das ist ein Fall von uns, dies einer von euch" aufgehoben, und die passgenaue, gemeinsame Hilfe steht im Vordergrund. Von diesen gibt es eine ganze Masse, was ich aber jetzt nicht mit Zahlen belegen kann, also wie viel Prozent das ausmacht, weil die Landschaft auch sehr unübersichtlich ist und viele Spielarten existieren.

I.: Verstehe. Das war mir auch nicht ganz klar. Ich dachte, es sei ein fest definierter Begriff, der übernommen wird, wenn dies gemeint ist.

R.: Also, der eine Entwicklungsstrang von flexiblen Hilfen kommt eher aus der Gemeinwesenarbeit, d.h. auf den Sozialraum bezogen und vor Ort integriert Hilfe zu leisten. Die Gemeinwesenarbeit hat den politischen Kontext des Emanzipatorischen und ist deswegen irgendwann gekippt, aber sie ist dann neu definiert und belegt worden durch z.B.

I: Hinte.

R.: Genau. Das ist der eine Strang. Der Zweite kam aus dem Rauhen Haus und der Sophienpflege aus Tübingen, also im wesentlichen aus der Mängelbeschreibung, was alles nicht passgenau ist bei den bestehenden Systemen. In Hamburg in den 80er Jahren ging es vor allem darum, dass das Raue Haus festgestellt hat, wir haben hier viele Jugendliche, die sprengen die Grenzen unserer Versorgungssysteme. Diese können nicht selbst überlassen werden, es hat aber auch keinen Zweck ihnen etwas aufzukrotzieren. Es musste gesehen werden, wo die Jugendlichen sich bewegen und ihre Lebenswelten haben, um dann dort sinnvoll etwas mit ihnen zu machen und ihnen Hilfestellung zu geben. Dabei handelte es sich hauptsächlich um

Szenejüngliche, aus dem Prostituierten- und Drogenmilieu, und die Hafengeschichte spielt da auch eine Rolle.

I.: Also schon auch die ganz schwierigen? Im Grunde genommen das klassische Klientel für eine intensive Betreuung.

R.: Ja. Beziehungsweise sind die einen ganz anderen Schritt gegangen, denn sie haben gesagt, es sind *nicht* die Jugendlichen, die ganz schwierig sind, sondern es sind die schwierigen Lebensverhältnisse, in denen diese Jugendlichen sich bewegen müssen. Dagegen können wir nicht die angenommene Normalität einer Heimerziehung setzen, denn es entspricht nicht *deren* Normalität. Die werden nur schwierig, weil sie nicht mehr in unsere Systeme passen, und wir machen sie schwierig.

I.: Weil viele eben diese Gruppenstrukturen und all das gar nicht ertragen können.

R.: Genau. Die leben in einer anderen Welt, nicht mit geregelten Schulbesuchen und so weiter, und die kommen auch mit einer aufgeweichten Form nicht klar, weil es eben eine andere Lebenswelt ist. Das war der Punkt der flexiblen Betreuung, die installiert wurde, nämlich die Jugendlichen in den Szenen zu betreuen und dort zu gewährleisten, dass sich die gefährdenden Momente verringern, und den Jugendlichen selbst in der schwierigen Alltagsrealität bestimmen zu lassen, durch das Aufzeigen von möglichen Alternativen und Entlastungen, wann und wie er einen definitiven Ausstieg machen will aus schwierigen Szenen. Oder dass er zumindest mit der Szene so umgehen kann, dass er gesundheitlich nicht gefährdet ist und materiell einigermaßen abgesichert ist. Das war der Ausgangspunkt und der hat dann in der Folge, und das waren damals Hagen Winter und Klatetzki, die das gemacht haben, und wie hieß der noch mal, der jetzt in Schwerin Sozialdezernent ist, der war damals Geschäftsführer vom Rauen Haus dann auch?

I.: Mh.

R.: Ah, ich komme nicht auf den Namen. Ich hatte die Tage schon mal überlegt, aber der wird auch ständig in der Fachliteratur genannt, als der Vater der Jugendhilfsstationen, aber er war nur der Organisationsverantwortliche und war auch mal im Sozialministerium für den Bereich Aufbau der Jugendhilfe in Mecklenburg-Vorpommern zuständig und hat dann gewechselt, daher kommt auch diese enge Verbindung zum Rauen Haus, das ist diese alte Nordschiene... Jedenfalls die Fachvertreter in der Literatur waren insbesondere Klatetzki und Winter. Das war dann ein zweiter Schritt, nachdem die praktisch parallel zu den bestehenden Angeboten,

diese flexible Betreuung orientiert an den einzelnen Kindern und Jugendlichen entwickelt hatten, haben die dann festgestellt, dass sich dann auch die Organisationsformen ändern müssen. Weil im Grunde genommen dieser Teil immer bedeutsamer wurde und der andere immer diskfunktionaler. Im Sinne von "best practice", dann hat sich die Organisation dem angepasst und die haben gesagt, wir müssen viel stärker in die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und *mit* denen und *bei* denen sein, und das erfordert ganz andere Organisationsformen. Das war der Hintergrund im nächsten Schritt zu sagen, wie kann man so etwas systematisch organisieren und das war das Thema Jugendhilfestationen.

I.: Ja.

R.: Ähnlich hat es unten auch die Sophienpflege in Tübingen gemacht, die schon Anfang der 70er Jahre Furore gemacht haben, weil sie ein riesiges Heim neu gebaut haben und es dann nicht bezogen haben. Weil sie gesagt haben: "Das kann es nicht sein". Sie haben konsequent damals Heimerziehung dezentralisiert und nur noch Wohngruppen im Landkreis Tübingen betrieben, und nur noch eine Zentrale als Servicebereich gehalten. Sie haben in einem nächsten Schritt dann insbesondere in den späten 80er und Anfang der 90er Jahre das Thema der Leistungspartnerschaft zwischen öffentlichen und freien Trägern profiliert. Das war das System, also die haben da so verschiedene Organisationsformen entwickelt, um im Grunde genommen so etwas wie eine regionale Grundversorgung zu gewährleisten, mit öffentlichen und freien Trägern gemeinsam. Es gab noch einen dritten Entwicklungsstrang, der im wesentlichen vom Verein X. ausging. Das war damals mehr auf der Ebene "sich vom Jugendlichen an die Hand nehmen lassen", d.h. sich konsequent daran auszurichten, anzunehmen, dass Jugendliche eigentlich am besten wissen, was für sie gut ist und ein gutes Gespür dafür haben, wenn man sie ernst nimmt. Man arbeitet mit ihnen daran, dass sie es selbst definieren und oktroyiert ihnen nichts auf, was den Widerstand und das Schädigende hervorruft. Dieses Konzept vom Verein X. hat dann sehr stark dazu geführt, dass die Frage der Selbstbestimmung, Selbstintegration und der Begleitung von Jugendlichen in dem Finden ihres eigenen Weges und nicht mehr in der fürsorglichen Disziplinierung lag. Das war der dritte Strang, der dann auch zu Organisationskonsequenzen geführt hat. Zum einen, dass die eher individuelle Betreuungssettings und Wohngruppen, die stark in die sozialen Integrationsbezüge eingebunden waren, gebildet haben und zum zweiten, das finde ich ganz interessant, was sich dann in U., wo ja der Verein X. seinen Hauptsitz hat, entwickelt hat. Die

haben von der klassischen Versorgungsstruktur mit Tagesgruppen festgestellt, dass es nicht funktioniert, Versorgungsangebote zu machen, wo man die Schwierigen sammelt, nach der Schule irgendwie betreut und über wesentliche Teile des Alltags aus ihren normalen Lebensbezügen rauszieht, wenn sie morgens in der Schule und nachmittags in der Tagesgruppe sind, und dann kommen sie wieder in die Familien, und an den Wochenenden sind sie sich selbst überlassen. Die haben dann die Tagesgruppe geöffnet, das war vor allem in U.-V., so heißt der Stadtteil, und haben gesagt, wir gucken erst mal, was die einzelnen so brauchen und kultivieren vor allem die sozialen Bezüge, die die Kinder und Jugendlichen natürlicherweise haben. Die sind dann dazu gekommen, zum einen dies als ein gemeinsames Konzept und gemeinsame Leistung von ASD und freien Trägern zu verstehen und zu sagen, wir übernehmen hier ein Stück Verantwortung für das soziale Gefüge in diesem Stadtteil und nutzen das, was wir haben, im Sinne einer Öffnung. Dann haben die in einem ersten Schritt die Tagesgruppe geöffnet und haben gesagt, da können auch Kinder hinkommen, die nur nachmittags eine Schularbeitenbetreuung brauchen oder die können ihre Freunde mitbringen. Daraus ist eine Grundversorgung in dem Viertel geworden, und dann ging es als nächstes los, dass auch die Eltern dahin kommen konnten, wenn sie ein Problem hatten und daraus entstanden Nachbarschaftsfeste usw. Die haben zwar noch in der Binnenstruktur auch regelrechte erzieherische Hilfen mit Hilfeplan, aber auch dann gruppenbezogene Angebote oder eine Grundversorgung an Tagesbetreuung, und das findet nicht an separaten Orten statt, sondern an einem Ort, nämlich dieser ausgebauten Etage da mitten in dem Wohngebiet. Und Kinder, die einen besonderen Betreuungsbedarf haben, die werden in diesem Setting intensiv betreut und trainiert und andere laufen da halt so mit. Da gibt es unterschiedliche Finanzmodalitäten, mit denen das auf den Einzelfall bezogen gehandelt wird. Das ist so die Entwicklung vom Verein X.. Ja gut, Outlaw hat dann auch noch, vor allem in den Neuen Bundesländern, viel in Anlehnung an die Jugendhilfestationen gemacht, aber man sieht, es waren überwiegend die freien Träger, die diese Entwicklung losgetreten haben und nicht die Öffentlichen und die haben darum geworben, die Öffentlichen mit ins Boot zu holen.

I.: Die Öffentlichen sind zu sehr in Strukturen, im Organisatorischen und im Fiskalischen.

R.: Ja. Und zu sehr auch abhängig vom politischen Willen. Das sind die freien Träger in der Folge auch, weil sie gemeinsam eine öffentliche Versorgung wahrnehmen,



aber bei den Jugendämtern greift das vielmehr in den unmittelbaren Arbeitsalltag. Das andere ist auch eine gewisse Versorgungsmentalität.

I.: In der Verwaltung wird noch mehr so die Öffentlichkeit verwaltet, so haben die das im Kopf.

R.: Verwaltet ja. Und der einzelne Mitarbeiter ist unabhängig davon, wie gut er arbeitet. Er ist gut abgesichert.

I.: Ja.

R.: Und bei einem freien Träger, wo ein Mitarbeiter nicht gut arbeitet, geht das dann an die Existenz, gerade bei kleineren Projekten. Der Verein X. hat ja auch ein Selbstverwaltungsmodell als Organisationsstruktur zum Beispiel, und da war es klar: die Projekte mussten sich selbst tragen. Wenn Mitarbeiter keine gute Arbeit machten, dann schlug sich das nieder in mangelhafter Belegung. Also waren die gezwungen, sich flexibel zu halten. (Kurze Unterbrechung, weil am Telefon etwas repariert wird)

I.: Mh. Also Versorgungsmentalität und die freien Träger müssen sich eher auf...

R.: Ja, die müssen sich einfach auf dem begrenzten Markt behaupten, wobei ich sag mal, das ist wiederum insbesondere ein Problem der kleinen flexiblen Träger, weil die müssen erstens unter Beweis stellen, dass sie effektiver sind und die Probleme besser in den Griff kriegen als die Großen und Starren, und sie zweitens viel marktanfälliger durch ihre Größe sind, während ein großer Träger das eher kompensieren kann.

I.: Genau.

R.: Das sind unterschiedliche Motive.

I.: Aber die Kleinen können natürlich schneller *re*-agieren.

R.: Die können schneller reagieren, die haben also einen Marktvorteil, aber müssen den auch bewusst einsetzen und kultivieren. Und das geht darüber, sich immer fachlich flexibel anzupassen, also nah dran zu sein und das auch gut zu vertreten, und gegenüber dem Beleger, sprich dem Jugendamt, zu kognizieren. Ja, und sie sind marktanfällig, wenn sie dann aus irgendwelchen Gründen nicht belegt werden, dann sind sie ganz schnell hinüber. Bei großen Trägern ist die fachliche Weiterentwicklung eher so ein Impetus, also die können frei entscheiden, wollen wir jetzt modern sein oder wollen wir Traditionen fortsetzen. Wenn man erst mal eine beherrschende Stellung oder abgesicherte Geschäftsbeziehungen zu einzelnen großen

Jugendämter hat, sind Marktmechanismen weniger einflussreich. Dann kann einem wenig passieren.

I.: Ja, das stimmt.

R.: Also, an der Stelle spiegelt sich natürlich das wieder, was man auch aus der freien Wirtschaft kennt: nämlich kleine und dezentrale Einheiten sind flexibler und marktnäher und damit erfolgreicher in der Umsetzung als große und starre Einheiten, weswegen sich also innovative und große Träger in der Regel dezentralisieren, regionalisieren und sich als eine Holding begreifen und nicht mehr als ein System, das hierarchisch von oben nach unten durchstrukturiert ist. Und das ist das Handicap der öffentlichen Verwaltung, dass diese Ideen von Holdings und dezentralen Einheiten nur sehr halbherzig umgesetzt werden, weil letztlich immer noch der direkte Zugriff über die Hierarchie besteht, und das macht die Begrenztheit aus. Daran scheitert -denke ich- auch momentan die Verwaltungsreform. Die wird gerade wieder heftig zurückgedreht, weil man Angst hat, dass man diese dezentralen, flexibel agierenden und auf flexible Bedürfnisse eingehenden Gebilde finanzpolitisch nicht händeln kann. Dass diese den Finanzrahmen sprengen und da nicht vernünftig mit umgegangen wird und sie sich verselbständigen, denn es gibt auch keinen Marktregulativ. Dies ist auch das große Problem, weil es ganz anderer Steuerungsmechanismen bedarf und die will keiner so richtig. Ich glaube, die Gefahr einer negativen Entwicklung was Flexibilisierung angeht, steckt auch viel in dem neuen Steuerungsbedürfnis, wieder mit alten Methoden die ganze Verwaltung finanzpolitisch im Griff zu haben und damit eher auf Standardleistung- und Angebote zu gehen, weil man die leichter händeln kann.

I.: Sind die Kosten denn wirklich aus dem Ruder gelaufen *dadurch*?

R.: Meine These erst mal ist: Die Kosten sind *logisch* hochgegangen. Das hat einfach was mit Preissteigerung zu tun, mit Gehaltssteigerung, also mit der ganz normalen finanziellen Entwicklung, d.h. die Sachen werden teurer. Und ich sag mal, die Steigerungsraten waren bezogen auf die einzelnen Leistungen in den letzten Jahren zumindest analog zu den Kostensteigerungen, sprich Tarifgehältern und so etwas.

I.: Also die Fallzahlen sind nicht unbedingt gestiegen?

R.: Nein, jetzt erst mal pro Fall. Der andere Punkt ist, dass Fallzahlen gestiegen sind.

I.: Fallzahlen sind auch gestiegen.

R.: Fallzahlen sind auch gestiegen, aber das hat eine demographische Komponente. Wir haben sehr geburtenstarke Jahrgänge, die jetzt in der Jugendhilfe sind.

## 2. Experteninterview

### Interview mit dem Geschäftsführer eines Vereines zur Durchführung individualpädagogischer Maßnahmen vom 02. 07. 2002

( G = Geschäftsführer; I = Interviewerin)

G.: Der Verein ist entstanden aus einer Idee heraus. Ich war damals an der Schule, einer Schule für Erziehungshilfen, der XXX-Schule

I.: Ah ja. Vom Namen her kenne ich die.

G.: 27 Jahre. Das war mir genug. Und ich war der festen Überzeugung, dass man Schule nicht nur mit Tageslichtschreiber, mit Kreide und was weiß ich den üblichen Mitteln bestreiten kann, sondern dass da ein bisschen mehr zu gehört. Und zu der Zeit kochte sehr hoch beim Landschaftsverband und beim Landesjugendamt die soziale Gruppenarbeit.

I.: Ja, zu der Zeit. Das war ?

G.: Das ist vor ungefähr 10 Jahren gewesen. Die Brücke machte sozialpädagogische Trainings und der Landschaftsverband in seinen Mammuteinrichtungen fing an nach außen zu stolpern, halb gezwungen und halb geschoben. Und damals informierten mich mehrere Kollegen vom Jugendamt, dass sie sagten: "Du interessierst Dich doch dafür, lass uns doch mal in diesem Bereich eine gemeinsame Fortbildung machen". Gesagt - Getan. Pate des Vereins ist damals Herr J. gewesen, der ist Ihnen mit Sicherheit noch ein Begriff, der als Familienrichter in X. war, anschließend eine steile Karriere beschritt, zum Landschaftsverband ging und dort als stellvertretender Leiter den Absprung fand zur ominösen Abteilung (...), also Assistenz von der Geschäftsführung, stellvertretender Leiter des Landschaftsverbandes. Der hat Formen von individueller Arbeit ungeheuer protegiert und der hat gesagt: "Das müssen Sie tun, da geht kein Weg dran vorbei, wir müssen trainierte Wege verlassen". Und das hat eigentlich die Anknüpfung, statt der Arbeit, die inzwischen vor, ich muss da immer zurückrechnen, das ist schon so lange her, das ist ja gar nichts Neues mehr, eigentlich müsste das Standard sein heute, ungefähr 20 Jahren, der traditionellen Riesen in Schleswig-Holstein, die Diakonie, mit all ihren Facetten um Renzburg herum, die als erste das Fähnchen hoben, die Jungs und Mädels da abholten, wo es galt, sie abzuholen. Vor allen Dingen "Sozialarbeit und Segeln", ein zentraler Name, vor allem der ehemalige Leiter, der leider viel zu früh gestorben ist. Und das hat man so ein Stückchen kopiert über den Landschaftsverband Rheinland, also das

Landesjugendamt Köln, in Form von Wolfgang Liegel und (...) Plan. Den Wolfgang Liegel finden sie in jeder Literatur. Das ist derjenige, der es hier nach entdeckt hat. Und so ist der Verein entstanden unter Patenschaft, die ersten Betreuungen sind in Kooperation mit dem Landschaftsverband gelaufen und verlaufen. Da haben wir eine ganze Portion gelernt, da haben wir aber auch eine Menge an eigenen Ideen mit reingebracht. Ja, und dann ist langsam das daraus geworden, was wir heute tun und sind. Zuerst sind wir nur für ganz, ganz bunte und ausgefallene Betreuungssettings angetreten, so das, was man immer in der Zeitung gelesen hat, und über das sich die Welt die Schnute zerrissen hat: "Was können die da eigentlich machen?"

I.: So exotische Auslandsprojekte?

G.: "Die machen Tourismus mit missratenen Blagen". Da hat man sicherlich das System und die Methode gar nicht verstanden, was andererseits bestimmt auch, aber das ist in jedem System so, natürlich Anlass zur Kritik hätte geben können, die es auch gegeben hat: dass der Tauchlehrer eine Betreuung hatte in Portugal und dass unqualifizierte Leute da sind. Aber das ist in jedem Beruf. Da muss man experimentieren, und da muss man auch bereit sein, Neues zu tun.

I.: Das ist nur exponierter, deswegen fällt das auf.

G.: Genau.

I.: Sonst würde es untergehen. Wenn es z.B. von der Heimerziehung initiiert würde...?

G.: Ich werte das nicht. Die Heimerziehung hat heute immer noch ihren Stellenwert in der Jugendhilfelandchaft. Es gibt sicherlich Kinder, die passen ganz toll in Heime rein.

I.: Ja.

G.: Die brauchen eine Gruppe. Ich kenne die Kinder auch. Aber es gibt mehr und mehr Kinder, die in ihren Stärken passgenau betreut werden müssen. Jetzt auch nicht dieses auf Ressourcen bezogene Arbeiten ganz oben hinschreiben. Da soll man auf dem Teppich bleiben und sagen, man muss gucken, was sind für Stärken und was für Schwächen da, wo sind Strukturen zu geben und wann ist wie und in welcher Form Beziehung anzubieten. Das ist ja der Kern.

I.: Ja, das ist der Kern. Machen Sie denn immer noch diese Auslandsstandprojekte oder auch nur Reiseprojekte oder ist das eigentlich gar nicht mehr aktuell im Augenblick? Sind das jetzt eher Betreuungsformen hier?

G.: Wir hatten dann 10 Kinder im Ausland, was war für damals ungeheuer viel. Und dann sind wir ein Stückchen davon abgekommen, weil wir natürlich auch die berühmten Heimatjugendämter haben wollten, und nicht nur diese Spritpädagogik durch Deutschland betreiben wollten und haben uns dann auch auf andere Bereiche gestürzt und Angebote dazu gemacht. Nach mehreren Jahren dominierte diese Arbeit dann so ein bisschen und da habe ich gesagt: "Das kann nicht sein, wir sind unter ganz anderen Prämissen angetreten, unter Buntheit und Kunterbuntes, und das möchte ich auch wieder, dass dies so wird". Daraufhin haben wir jetzt ein ganz, ganz reichhaltiges Angebot im Ausland, unter anderem in Russland, Kirgisien, Finnland, Italien, Portugal und eine einzige Betreuung in Frankreich. Die Betreuungsstellen werden zunächst mal auf Grund des Geeignetseins der betreuenden Einheiten selbst ausgesucht, dann der Methoden, die in Anwendung gebracht werden, und drittens, dass "Wellenbrecher" Angebote machen kann im Rahmen, das sage ich jetzt ganz leise, weil es nicht druckfähig ist, des Ersatzes zur geschlossenen Unterbringung. Das ist ein wesentlicher Bereich. Zur geschlossenen Unterbringung kann ich auch eine Menge sagen.

I.: Das ist aber auch in der Literatur ganz offiziell die Version, dass speziell dieser § 35 des KJHG, also die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung, oftmals der geschlossenen Unterbringung vorgeschaltet ist, so als letzte Möglichkeit.

G.: Aber die Träger...

I.: Sowohl Psychiatrie als auch Knast.

G.: Aber die Projekte sagen das natürlich nicht.

I.: Nein.

G.: Die sagen natürlich genau den pädagogischen Anteil dabei und sagen: "Zur Vermeidung von und um nicht Kinder in Psychiatrien zu parken, dafür sind wir da, um dann pädagogisch zu arbeiten und nicht zu medikamentieren". Ich habe da eine andere Einstellung zu. Es gibt eine ganze Menge Disziplinen, die in der Jugendhilfe arbeiten, und die muss man vernetzen, und dann gehört auch ein Kinder- und Jugendpsychiater dazu. Und wenn Pädagogik nicht reicht, dann muss man tiefer sehen. Pädagogen holen hier und jetzt ab und arbeiten im Laufe der Betreuung. Wenn angefangen ist, Betreuung zu machen, wenn Strukturen stehen, wenn Beziehung beginnt und wenn Erziehung erfolgreich wird, dann gehen sie an die Ursachen, vorher nicht. Das geht überhaupt nicht. Und das ist etwas ganz wichtiges für die

Pädagogen, die ja eigentlich immer gemeint haben: "Wir können alles". Denn das stimmt ja gar nicht.

I.: Genau. Das war mal eine zeitlang zumindest der Anspruch.

G.: Und da gibt es ja noch ganz viele von. So wird ja auch noch gelehrt heute.

I.: Ja.

G.: Und da bin ich (...). Ja, dann sind wir wieder dazu gekommen und sind heute bei dem, dass wir mit den drei Standorten, wir sind in X. vertreten, in Y. haben wir ein Büro mit 60 Betreuenden und eins in Z., da machen wir aber noch mal eine ganz andere Arbeit. Da machen wir niederschwelligste Arbeit, also Verselbständigungssachen. Also wir machen eine ganze Bandbreite und wir machen Verfahrenspflegschaften, da haben wir heute ungefähr 160 Kinder in Betreuung. Und jetzt wird man sagen: "Wie kann man da noch dem Projektgedanken folgen?". Kann man. Wenn man die Koordinatoren nicht überlastet und denen ganz bestimmte Schnitzzahlen zur Bearbeitung überlässt und eine gute Verwaltung hat, kann auch in einem Laden, das vertrete ich heute, der 200-300 Betreuungen macht, noch ganz, ganz passgenau gearbeitet werden. Aber das muss man lernen.

I.: Und Sie arbeiten im Augenblick schon mit den Jugendämtern der Region zusammen? Oder ist es immer noch auch Bundesweit ?

G.: Unterschiedlich. Das hat ja, ich weiß nicht, ob Sie diesen AIM- Reader kennen? AIM ist der Arbeitskreis für Individualmaßnahmen.

I.: Nein, kenne ich nicht.

G.: Da gebe ich ihnen nachher mal einen von. Da sind 25 kleine Projekte drin, größere Projekte und so kleine Dinosaurier, die vor 10 Jahren angefangen haben, sich unter der Regie des Landschaftsverbandes Rheinland, unter Liegel und Opladen zu organisieren, und das vom Landesjugendamt damals quasi als Heimaufsicht gesehen wurde. Das ist einmal ein Interessenverband, der natürlich das Fähnchen immer ganz fleißig hochhält. Aber auch "Opfer" des Landesjugendamtes, sich da in Nischen und in den Stärken belobigen zu lassen, aber auch in den Schwächen dann einen auf die Matte zu kriegen. Jetzt habe ich den Faden verloren.

I.: Jugendämter. Also welche Jugendämter ?

G.: Genau. Und von daher standen wir natürlich ganz früh drin, weil wir dann eigentlich in der nachgehenden Gründung immer mitbegeleitet haben. Vor allem der Kollege K. aus Y., der Pate für den AIM ist, und wir werden bundesweit angefragt.

I.: Also die Jugendämter orientieren sich im Prinzip an diesem Reader. Das ist dann das Organ, das -sag ich jetzt mal ganz praktisch- die auf dem Schreibtisch haben? Mundpropaganda?

G.: Von Mund zu Mund Propaganda. Und natürlich, dass auch die Einrichtungen im Rahmen des AIM von anderen Kollegen empfohlen werden. Das geht dann so: "Wir wissen, die könnten augenblicklich ein Angebot machen". Wir haben aber auch inzwischen mit den Jugendämtern der Region hier zu tun. X. sagte ich eben hier nicht, ist uns nicht gram und hold. Warum?

I.: Obwohl es damals anfang über das Jugendamt X. auch?

G.: Das hat angefangen übers Jugendamt X., ich habe als erstes Kontakt nach X. hergestellt. Und die in X. haben vor allem bezogen auf das Wirtschaftliche sehr klar gesagt: "Oh, Oh, Oh". Der Verein war gewaltig von der Gewichtung der Personen her, da war der Schulleiter, die Schulaufsicht und waren mehrere Leute drin, die eigentlich etwas hätten sagen können. Wir hatten auch Fliegenbeinzähler darein gemacht, die die Akten durchgeguckt haben, wie Entwicklung ist und wo zwei, drei oder fünffach Betreuungen im Rahmen der Jugendhilfe sind. Also z.B. bei vorschulischer Betreuung ist das Kind in der Beratungsstelle und weiter in der diagnostizierenden Einrichtung und nachmittags wird es auch noch betreut. Und das ist alles lästig. Erstens findet man den roten Faden nicht und zweitens ist es so kostenaufwendig, dass es nicht unbedingt einen Sinn macht. So und die wirtschaftliche Jugendhilfe sagte damals: "Da haben die Schulpädagogen etwas im Sinn, was eigentlich gar nicht ihre Sache ist. Das eine Gewerk ist hier und das andere ist da. Und die sollen dieses tun, und wir machen jenes. Und die sollen nicht versuchen, sich ihres schwierigen Klientels zu entsorgen und das an die Jugendhilfe übergeben, denn das entscheiden wir". Das wollten wir gar nicht entscheiden, wir wollten nur ganz kleine und bescheidene, so hieß es auch damals, schulbegleitende Erziehungshilfe machen. Ein paar Sozialarbeiter zu haben, ach was ein paar, mit *einem* das mal erproben und zu gucken, warum kommt der Peter morgens nicht aus dem Bett. Das sollte keine Bett-Abholgemeinschaft werden, aber um mal dahinter zu sehen. Warum ist der Peter aus Scharnhorst manchmal so von der Rolle? Wenn man das nämlich weiß und regelmäßig in dem Haus ist, man zur Tür rein kommt und das da schon nach Fäkalien stinkt und genau weiß, dass der dreimal am Tag versemelt wird, dann sind Notwendigkeiten gegeben, das etwas anders zu gestalten. Zu gucken und hemdsärmlige, zielgenaue und passgenaue Entscheidungen zu treffen. So



einfach hatte ich mir das gedacht. Und damals hat die wirtschaftliche Seite entschieden, es gibt ja die statistischen Stellengrößen, die Schule hat die und die Schülerzahlen und daraus werden die wahrscheinlich so und so viel Jugendhilfe machen. Und da haben wir gesagt: "Nein, wir haben keinen Bedarf. Der Topf ist verteilt: da ist die AWO, da ist die Diakonie, da ist die Caritas und so weiter." Und das ist ja auch alles berechtigt. Nur wir sind leider nie dazu gekommen, vorzuführen, wie es vielleicht ein bisschen anders geht, nicht besser, aber ein bisschen anders. Das habe ich auch immer so gesagt, nicht, dass man so als Naseweis und als Schlaumeier da auftaucht.

I.: Ja, der Gedanke kommt da schnell bei dem Gegenüber. Das sind so Befindlichkeiten dann auch.

G.: Klar, das verstehe ich auch. Ja und von daher ist in X. immer noch ganz lax gesagt "tote Hose". Wir haben zwar jetzt Betreuungen in X., aber die sind entstanden wie: so wie die Jungfrau zum Kind kommt.

I.: Und dann sind es aber betreute Wohnformen eher ?

G.: Nein, haben wir überhaupt nicht.

I.: Gar nicht. Das machen Sie gar nicht.

G.: Wir haben gar nichts. Wir betreuen in Familien, auf der Strasse, in der trägereigenen Wohnung zur Verselbständigung und wir machen eine Subform der SPFH.

I.: Ja, das hört sich so an.

G.: Die ist aber vollkommen anders gegliedert. Da wird nicht gebügelt, eingekauft oder der tägliche Kram gemacht. Da steht nach dem § 35 der Jugendliche im Vordergrund, und den kann ich, wenn ich das systematisch versuche zu machen, natürlich nur in der Einheit erkennen. Wir nennen das ganz großartig, dabei ist es eigentlich etwas ganz einfaches. Wenn man es kann. Es ist eine eruiende Arbeit, um dann aus dem System gegebenenfalls abzulösen, wenn es sein muss, um das System zu stabilisieren. Gegebenenfalls mit allen unterstützenden Sachen das System auch zu ändern, wenn die Bereitschaft da ist. Und systematisch heißt ja auch, Systeme auseinander zu nehmen. Das heißt ja nicht nur zu flicken. Das hat lange gedauert. Ich dachte immer, systematisch wäre immer das eine zu halten und immer daran herumzudoktern.

I.: Das macht und das versucht es ja schon selbst.

G.: Das schafft selbst. Ja und wir machen wie gesagt diese knapp 30 Betreuungen im Ausland.

I.: Und das sind dann Standprojekte von welcher Dauer? Ein Jahr?

G.: Unterschiedlich. Wir sagen immer das ist bedarfsabhängig. Das steht auch im Vordergrund. Aber irgendwo steht natürlich auch organisatorischer Hintergrund und Penunsen. Irgendwo muss sich so ein Laden auch rechnen. Also Prämissen sind: Wie ist ein Jugendlicher? Muss er aus dem Milieu abgeholt werden? Muss er vom schädigenden Ort weg, sagt man dann so? Was weiß ich gerade, Drogen oder bei Mädchen Prostitution. Wenn da irgendwelche Luden dahinter sind, dann muss man da betreuen, wo der Lude auch gegebenenfalls nichts mehr lesen kann. Wo er tatsächlich nicht mehr hinkommt. Und da haben wir auch Zuhälter von Frauen gehabt, die sind auch bis nach Kirgisien hinterhergerast.

I.: Tatsächlich?

G.: Ja. Es ist unglaublich. Und natürlich: Wann bahnt sich wirklich Beziehung an? Auch im Ausland unterliegt das keiner.....

I.: Keinem Automatismus?

G.: Keiner neuen Erfindung im Rahmen der Sozialpädagogik, auch da klappt das mal fixer und mal weniger fix. Das kommt auf den Jugendlichen an, wie er angesprochen wird und ob er wirklich erreicht wird. Und gehören die Betreuer zu denen mit dem einen Sternchen, zwei Sternchen oder drei Sternchen? Sind es die Begnadeten, die es einfach können oder sind es die, die ganz viel begleitet, angeleitet und unter die Arme genommen werden müssen, mit allen Facetten, die dazugehören und die das normale Leben bietet.

I.: Wie finden Sie diese Standorte?

G.: Wahnsinnig aufwendig. Das ist das schwierigste überhaupt.

I.: Das stelle ich mir auch so vor.

G.: Wir haben da ein System, dass wir vor Ort in den ganz normalen Tageszeitungen inserieren, regional und überregional. Dann haben wir Inserate, das sagt man ja so gerne, weil da ein Stück des Geheimnisses mit drin liegt, in alternativen und Ökoblättchen und in Bauernblätter, da kommt eine Menge drüber. Und dann kommt, je älter man wird, um so mehr von Mund zu Mund.

I.: Ja.

G.: Das ist eigentlich der Großteil und ich weiß auch andere Träger, die große Projekte über Öffentlichkeitsarbeit machen.

I.: Und dann bewerben sich Menschen ganz normal?

G.: Da bewerben sich Menschen. Die finden es erst mal ganz phantastisch und die sagen, wir haben ein Stückchen dieser Ausbildung, haben sie ganz oder fühlen uns dazu in der Lage. So und im Ausland ist es so, da gibt es ganz simple Erklärungen, wie man an die Leute kommt. Die eine Betreuerin, an die ich denke, eine ganz begnadete Frau, ist eine alte Mitarbeiterin von uns. Die ist ins Ausland gegangen und die hat ein Stückchen hier ihren Wunsch und ihr Hobby zu ihrer Profession gemacht und betreut jetzt im Ausland. Für einige Störungsmomente das Nonplusultra, was es nur gibt.

I.: Ja, das habe ich auch gelesen. Dass es heute so ist, das Betreuer von hier ins Ausland gehen.

G.: Natürlich. Andere Leute, die ich kenne, was weiß ich, der Leiter der Straßensozialarbeit aus H., hat irgendwann angerufen und gesagt: "Ich habe die Nase voll und bin nicht mehr bereit, mich von RTL und SAT 1 ablichten zu lassen, wenn ich Blagen wieder aus der Päderastenszene raushole. Ich mache es nicht mehr. Ich mache jetzt kleine und projektverbundene Sachen da und da, ich habe das dem und dem Projekt angeboten, ich schreibe noch eine Konzeption dazu, gebe Euch die und dann könnt Ihr entscheiden und dann möchte ich Euch besuchen und dann lade ich Euch anschließend ein". So. Zweites Beispiel: In Russland geht es einen vollkommen anderen Weg. Hier unten ist eigentlich die Auslandsabteilung, aber alle sind weg. Der eine hat Urlaub, der andere ist auf dem Weg nach Russland und die Kollegin macht Vertretung im anderen Büro. Der Dr. B. hat zwei Staatsbürgerschaften, russisch und deutsch, ist Pädagoge und Psychologe, hat in St. Petersburg promoviert und hat nach dem Umbruch und der Neugestaltung an der, da gibt es ja so wahnsinnige Namen, an der "A.I. Herz- Universität", am Rande die sozialpädagogische Fakultät mit aufgebaut, die von den Schweden und den Finnen in großem Ausmaß mit unterstützt wurde. Da sind auch neue Methoden nach Russland gekommen, z.B. gibt es da auch Streetwork. Da gibt es auch Kleinsteinrichtungen für missbrauchte Kinder, Straßenschulen und weitere phantastische Sachen.

I.: Das wird hier tatsächlich nicht so publik.

G.: Nein, das wird hier nicht publik. Das muss man wissen, da muss man irgendwo die Nase dran haben. So und der Dr. B. hat mit der Frau X., die ist Dekanin, da besteht also ein reger Austausch, die kommt auch ab und zu hier hin, und auch mit den Fachhochschulen in B. und A. vor allen Dingen....

I.: Da muss ich gleich noch mal nachfragen.

G.: Ja. Ja, dann kommen wir ja auch zu dem, was Wir eigentlich wollen und was Sie und Ich möchten. So und da ist natürlich eine andere Mentalität, anderes Lernen, Leben und Arbeiten. Da ist es einfach anders. Die Leute in Russland sind hochdekoriert, weil die natürlich eine wahnsinnige Portion an Arbeitslosen haben und dadurch studieren sie weiter und qualifizieren sich immer stärker. Auf der einen Seite sind das Stärken, auf der anderen Seite ist das ganz schrecklich.

I.: Es bleibt in der Theorie dann?

G.: Genau, und weil einer nachher wieder alles kann, aber hat nur eine Seele dabei. So, und von daher kommen wir an Mitarbeiter. Wir bereiten das Projekt, jetzt ist Sommer, seit ungefähr zwei Jahren vor. 1 ¼ Jahre war nur Trockenzeit, immer plus minus ein oder zwei Monate, da ist der Dr. B vier oder fünf Monate nur in Russland rumgewetzt, in Absprache mit dem Fachbereich "Ansehen von Projektstellen", weil die Leute immer im Schoß der Uni bleiben. Das ist anders als hier, die bleiben da. Die tauschen sich aus und die haben, was weiß ich wie das vor 10-15 Jahren hier anfang, angefangen, ihre Arbeitslosenvereine zu gründen. Das ist alles in einem Gewusel und daraus versuchen wir, Mitarbeiter zu finden. Es gibt dort sozialraumbezogene Arbeit - die gibt es wirklich- und daraus finden wir wiederum Ko-Betreuer. Wir haben in jeder Einzelbetreuung zwei Betreuer: einen Hauptbetreuer, oder wie das früher hieß, den klassischen Bezugsbetreuer. Damit der auch mal Luft holen kann am Wochenende, oder das der auch mal drei Tage weg kann, gibt es grundsätzlich einen Ko-Betreuer, mit einer halben Stunde Zeit noch mal, der zwei Betreuungseinheiten unterstützend betreut. Und die holen wir aus der sozialraumorientierten Arbeit heraus, weil die qualifiziert sind in Erlebnispädagogik, was weiß ich, klettern, tauchen, eislaufen und was es alles an Angeboten gibt, bis hin zum Segeln, irgendwo müssen die grenzwertigen Situationen ja geschaffen werden, um Vertrauen zu bilden, aber auch um künstlich Abhängigkeiten zu provozieren. Ich muss ja daran kommen, was ich will. Und ich finde es fürchterlich, wenn so ohne Konzept an Betreuungen herangegangen wird. Wenn ich ein Auto repariert haben will, sage ich ja auch, der vordere Reifen muss erneuert werden. Gut, das kann man bei Kindern und Jugendlichen so formalistisch nicht machen, aber ein Stückchen muss es sein.

I.: Ja.

G.: Die anständige Diagnose, und nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine Kinder- und Jugendpsychiatrische. Unbedingt.

I.: Welchen Anteil denken Sie, dass diese Auslandprojekte machen?

G.: Insgesamt?

I.: In der Szene insgesamt wäre das mal interessant, einen Schätzwert zu haben.

G.: Schwer zu schätzen. Ich schätze mal, also bei uns ist es 1/5, andere relativ große Projekte haben bis 1/4, in absoluten Zahlen denke ich mal, das 1.500-2.000 Kinder im Ausland sind und irgendwo rumtingeln. Ich weiß von Projekten in Chile, China, Indien, Russland, Kirgisien, Finnland und nahezu überall in Europa. Wobei die klassische Heimerziehung auch damit anfängt diese Arbeit zu machen.

I.: Tatsächlich?

G.: Ja. Aus vielfältigsten Gründen.

I.: Jetzt die Einrichtungen vor Ort oder die Einrichtungen hier, die auch verschicken?

G.: Das X-Heim macht inzwischen auch Betreuungen.

I.: Tatsächlich?

G.: Die haben alte Betreuungseinheiten von uns übernommen, mit denen wir nicht mehr arbeiten wollten, aber das soll jetzt keine Bewertung sein.

I.: Mit eigenem Personal, oder akquirieren die dann?

G.: Nein. Die akquirieren.

I.: Die akquirieren auch, das heißt, die sind dann auch Träger in dem Sinne?

G.: Die sind natürlich Träger. Die haben aber ein anderes Konzept dahinter, und es müsste sich in der Heimleitung auch was geändert haben.

I.: Ja, ich kenne das X-Heim nur noch als Heim für ledige und junge Mädchen mit Kindern, also minderjährige Mütter.

G.: Ach, das ist aber überholt! Die Heime haben es zu Anfang so gemacht, als sie ihre Nase in die Individualpädagogik reinhielten, dass die aus ihrem eigenen Bestand Kinder genommen haben, die nicht mehr haltbar waren und die natürlich nicht mehr gruppenfähig waren, um denen (Kassettenwechsel)

G.: ...In Randbereichen, die ganz bestimmte Erfahrung mitbringt, und wollen daraus anschließend eine Planstelle besetzen. Strategieentwicklung bis hin zu dem, was sich an änderndem Qualitätsmanagement ausmacht und an der Notwendigkeit neue Strukturen zu finden, ausmacht.

I.: Auch gesetzlich letztendlich, wie Sie vorhin auch schon gesagt haben?

G.: Auch gesetzlich. Und dann wünschen wir uns, dass wir das bei uns in den nächsten anderthalb bis zwei Jahren etabliert bekommen. Das soll eine Stammstelle werden, so in der man auch spinnen und entwickeln kann und erproben muss. Da kann man nicht nach einem Vierteljahr ausgebremst werden, wenn man Projekte entwickelt. Und ich denke, das steht der Individualpädagogik ganz gut zum Fuß, da so ein Stückchen vor zu reiten. Leider sind in NRW die Größen weg, so wie Wolfgang Liegel und Rainer Opladen, der ist zwar wieder beim Landschaftsverband, aber den hat es so fürchterlich gesundheitlich hingerissen.

I.: So ist in Norddeutschland nach wie vor die Szene stärker?

G.: Die Szene hat sich verlagert. Der Hauptursprung liegt bei der Diakonie in Renzburg, Jochen Regas, Altes Rathaus, Hoffmann, beim KJHV in Kiel, Volker Maß, (...) und natürlich "Sozialarbeit und Segeln". Der ehemalige Geschäftsführer Per Ley, der jetzt die "Stiftung Leuchtfeuer" in Köln leitet. Daher auch wieder der schreckliche Name "Stiftung Leuchtfeuer".

I.: Ja, aber von daher kommt es schon.

G.: Aber der Ursprung kommt da schon mit. Und da gibt es natürlich noch den Professor Ziegenspeck, der da maßgeblich mitgeschnitzt und mitbestimmt hat.

I.: Ja, der hat in Lüneburg diesen.....

G.: In Lüneburg den Lehrstuhl.

I.: Genau den Lehrstuhl.

G.: Der ist auch Mitbegründer des Vereins "Bundesverband für Erlebnispädagogik", wo es ganz viele Strömungen und Auseinandersetzungen gegeben hat, vor allem mit dem großen Trägerverein in Marburg, der Name fällt mir jetzt nicht ein. Erlebnispädagogik ist sportlich orientiert, und die und der Wissenschaftsbereich, die haben nie zueinander gefunden, und da hat es eine Auseinanderdifferenzierung gegeben, recht tragisch ist das. Ziegenspeck ist ein Dickkopf und die Marburger sind auch Dickköpfe und keiner hat andere Ansätze in seine Bereiche hineingelassen. Dann gäbe es natürlich auch weder perspektivisch den Wunsch der Zusammenfügung und damit die Schlachtabstimmung.

I.: Ja, die Vereinzelungen

G.: Organisationen zu finden, wo eben genau das nicht passiert. Und als zentrale Person sehe ich Wolfgang Liegel.

I.: Ja.

G.: Der hat auch in der Zeit des Vorsitzes in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter sehr vieles auf den Weg gebracht, gerade die Standardermittlung. Ich gebe Ihnen, die sind jetzt gerade im Druck, vielleicht habe ich noch eine Leistungsbeschreibung von uns. Die machen noch mal die gewünschten Abläufe in den unterschiedlichen Betreuungsformen, aber auch die Standards, die in der Erlebnispädagogik manchmal ein Stückchen zu kurz kommen, deutlich. Die sind vor mehreren Jahren über den Bundesverband Erlebnispädagogik in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter aufgestellt worden, und der Wunsch war eben von einer Hauptmitarbeiterin von Wiesner, dass, wenn dann wieder Brandanrufe von Gomera, Chile oder Indien kamen, sie einfach Handwerkszeug hatte und die Projekte, die auf Reisen oder auf den Weg geschickt wurden, gemeldet werden. Wir melden die grundsätzlich dem Jugendamt und die geben es dann weiter ans Ministerium für usw. So dass man da noch mal die Basisitems hat, um zu wissen: wie wird und wie sollte so etwas gehandelt werden.

### 3. Experteninterview

#### Interview mit einem stellv. Jugendamtsleiter vom 28.04.2002

(I =Interviewerin; L=Leiter)

L.: Ich hab hier eine Liste, aller Unterbringungsdienste, die wir im Augenblick haben. Das ist je nach Alter. Das sind die 33er, das sind Pflegekinder. Ja. Unter 12-17 und die Erwachsenen. Das sind die Heimkinder nach §34. Und wir haben im Augenblick 22, 23 Heimkinder und wir haben zwei §35, fünf §35 a, aber zwei §35. Ja. Die Relation sieht also 2:23 aus, zwischen §34 und §35. Also kannst Du sagen, zwei von hundert.

I.: Ja.

L.: Ungefähr zwei Prozent.

I.: Was ist mit den beiden jetzt...

L.: Nee, vier Prozent.

I.: Genau wie werden die betreut? Hier oder sind die...

L.: Diese beiden sind im Augenblick in Spanien.

I.: Ah ja.

L.: Da haben wir auch in den letzten Jahren mit diesem Jugendhilfeträger die meisten Fälle oder Fallsituationen miteinander gehabt. Der § 35 ist eigentlich der Paradiesvogel. Es sind die außergewöhnlichen Fälle, die hier nicht gut händelbar sind. Wo man genau weiß, de brauchen eigentlich was anderes, als das, was die klassische Heimerziehung oder was klassische Unterbringungsmöglichkeiten in Deutschland eben so bewerkstelligen können. Das alles ist in Einzelmaßnahmen, wenn sie sehr persönlich und sehr individuell strukturiert sind, eben deshalb möglich. Ja. Und insofern ist der § 35 sicherlich eine Ausnahme.

I. Die beiden Fälle, die jetzt da gerade weg sind, kamen die aus dem Heim oder kamen die aus der Familie?

L.: Nein. Beide kamen nicht aus der Heim. Nun ist dieser Jugendhilfepartner, den wir da unten haben, sehr stark therapeutisch ausgerichtet. Das sind die Individualmaßnahmen in der Regel nicht. Wenn ich mir z.B. da diese Einrichtung in Norddeutschland angucke, ich glaube in Schleswig-Holstein sitzen die, die haben sogar Reisesozialarbeiter, die fahren das ganze Jahr durch die Republik und stellen ihre Konzepte vor in den Jugendämtern. Da ist ein großer Hype. In Norddeutschland ist ein evangelischer Eigenverbund, irgendwie in Schleswig-Holstein auch, in der Nähe von Kiel, die haben das, wie ich finde außergewöhnlich, konzeptioniert auch.



Bei denen ist es z.B. so: Die haben einen Mitarbeiter, der ist Erzieher und der nimmt sich vor: Er will ein halbes Jahr durch Australien fahren mit einem Motorrad. Und er ist bereit, jemanden mitzunehmen. Und das projektieren die. Die suchen dann in der Republik mit diesem Mann im Grunde genommen einen Jugendlichen. Und hoffen auf so Zufallstreffer. Und häufig tritt das ja auch ein, dass irgendwie ein Jugendamt in Not ist und sagt: Also, diesen Jungen möchten wir gerne mal auf einem anderen Kontinent haben. Ich denke, dass die Auslandsmaßnahmen deshalb so, also manche, alle kann ich nicht sagen, viele ihre Wirkung deshalb auch entfalten können, weil die deutsche Sprache im Ausland jemanden zur Kommunikation zwingt. Man kann nicht weglaufen.

I.: Ja.

L.: Wir haben die Situation mal mit einem jungen Mann gehabt, der war in Westschweden, bei einem Ehepaar, der war 17 der junge Mann und dieses Ehepaar war knapp vor den 40ern und die lebten in Westschweden und der Junge war eine Woche da und der hat dann schon einen Bulli geklaut. Aber: Der hatte diesen Bulli geklaut und eine halbe Stunde später wusste das ganze Department, wo der da wohnte, also 300 Kilometer lang und 500 Kilometer im Durchmesser, dass er diesen Bulli geklaut hatte. Und alle wussten wo der rumfährt. Das war der natürlich gar nicht gewohnt. Als der erwischt wurde musste er denen das Auto, das er auch beschmutzt hatte, da hin bringen und so. Also ich will damit sagen, diese deutsche Sprachinsel im Ausland zwingt zur Kommunikation. Das Weglaufen ist relativ selten bei uns. Also wir haben bisher noch nie jemanden gehabt, der sozusagen aus einer Maßnahme weggelaufen ist. Trebegänger in Spanien haben wir bisher nicht gehabt und ja wir haben Kontakte gehabt oder hatten Auslandsmaßnahme in Griechenland, in Schweden und in Spanien bisher.

I.: Und die Auswahl der Träger erfolgt dann wie? Gibt es da feste Kooperationspartner oder wird das von Fall zu Fall entschieden, ja nach Angebot, was die eben den öffentlichen Trägern anbieten?

L.: Also, wir haben als festen Kooperationspartner im Augenblick eben diesen Mann in der Nähe von Alicante. Das hat aber auch damit zu tun, dass wir gut miteinander arbeiten können. Der Mann war vorher bei einer großen Heimeinrichtung angeschlossen, über die wir ihn buchen konnten und nachdem er sich mit denen heillos verstritten hatte, zerstritten hatte, hat er uns das Angebot gemacht, weiterhin noch für uns arbeiten zu können, allerdings zu einem deutlich besseren Tarif. D.h. wir

haben jetzt, also Auslandsmaßnahmen oder Individualmaßnahmen nach § 35 sind in der Regel 30-40 % teurer als normale Heimunterbringungen im Jahr.

I.: Die sind aber auch begrenzt natürlich, also wenn man davon ausgeht, dass sie maximal zwei Jahre dauern und ein Heimaufenthalt ist ja eigentlich erst mal auf unbegrenzte Zeit angelegt, ne? Sagen wir, bis zur Volljährigkeit?

L.: Ja, also es kommt drauf an. Man muss da genau gucken, die Zugänge in die Jugendhilfe sind genauso merkwürdig wie die Abgänge aus der Jugendhilfe. Ja. Im Grunde genommen wäre das eine eigene Untersuchung wert, wie denn die Abgänge oder die Weggänge aus der Jugendhilfe sind. Was wir sozusagen als Jugendhilfeerfolg für uns definieren. Ob nun einen Schulabschluss oder einen Berufsabschluss irgendwie, oder einen Werkabschluss oder so damit verbunden ist. Also, wenn ich jetzt mal meine Liste durchgucke und mir mal so vor Augen halte, wie die jungen Leute aus den Heimeinrichtungen dann teilweise weggehen und aus welchen Gründen, das schon kurios und hat mit dem Sinn einer Hilfeplanung oder mit dem Sinn einer geplanten Hilfe überhaupt nichts zu tun. Das ist dem Zufall wieder Tür und Tor geöffnet. Und bei der heutigen Haushaltssituation kräht auch niemand mehr dahinterher, sondern jeder ist froh, wenn er einen Jugendhilfefall wieder los geworden ist. Ja. Pädagogischer Erfolg wird da überhaupt nicht erhoben. (...).

I.: Jetzt bei den Jugendlichen die vorwiegend in die Auslandsmaßnahmen kommen: Sind es denn Jugendliche, die hier vorher schon andere Hilfemaßnahmen durchlaufen haben? Wahrscheinlich? Die hier bekannt sind?

L.: Die wir gegenwärtig haben sind von uns just direkt dorthin gekommen. Die hatten also vielleicht Beratungshilfen vorher, aber wir haben andere Jugendhilfefälle auch in Spanien schon gehabt, wo wir eine ganze Reihe von anderen Hilfen schon vorangeschickt haben.

I.: Aber aus dem Heim raus ist es eher unüblich jetzt hier für diesen...

L.: Nee, hat es auch schon gegeben. Also als unser Partner in Spanien noch in diesem großen Heim zusammen gearbeitet hat, da ist von dem Heim teilweise der Vorschlag gekommen, geben wir ihn doch nach Spanien. So sind wir überhaupt auch erst aufmerksam auf geworden auf diese spanische Sache. Da ist es so gewesen, dass der Junge eigentlich nicht mehr zu halten war. Der war zu clever für diese Schule im Heim und hat im Grunde genommen mit seinen elf Jahren die er da war, die ganze Klasse und die ganze Schule so geschickt intrigieren können und hat so von hinten die Fäden gezogen bei den Konflikten, dass die Schule sehr froh war, ihn loszuwerden.

Abschieben konnte. Abschiebung ist überhaupt, das Loswerden von Kindern und Jugendlichen ein häufiger Grund für Auslandsmaßnahmen.

I.: Ja, das wäre meine nächste Frage gewesen. Ob tatsächlich diese Maßnahme gewählt wird weil z.B. wie bei euch der Betreuer im Ausland eine therapeutische Ausbildung eben hat, ob man es dann im Grunde macht, weil man denkt, die Kinder und Jugendlichen brauchen therapeutische Hilfe, oder ob das es so ist, dass die hier eher schon delinquent geworden sind, und eigentlich eine ganz andere Unterbringung ansteht, also Jugendstrafe wie auch immer im weitesten Sinne, und dann das vorschaltet um überhaupt noch ein anderes Mittel zu erproben, bevor man sie endgültig in Straffälligkeit gleiten lassen würde?

L.: Also, letztendlich kann man da wahrscheinlich immer nur über den Einzelfall Antworten finden. Ich glaube, dass eine Individualmaßnahme nach § 35, die dann auch ins Ausland geht, häufig auch nicht richtig gut geplant ist, sondern dass sie einfach genommen wird, weil die Fallsituation für hiesige Heimeinrichtungen oder Unterbringungsmöglichkeiten als zu kompliziert angesehen wird. Oder man auch schlichtweg nichts mehr findet. Es ist ja heute längst nicht so, dass man Heimeinrichtungen, die man anfragt, auch bekommt. Die Heime suchen sich *sehr* genau aus, wen man da kriegt. Wenn gewaltbereite Jugendliche da sind, das ist ganz schwer die unterzubringen, Jugendliche, die bereits mal Drogen genommen haben, das ist ganz schwer die unterzubringen, Jugendliche, die bereits mal in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie waren, da ist es ganz schwierig, was zu finden. Also die Heimlandschaft ist sehr differenziert worden und die Heime müssen nicht mehr jeden nehmen. Auf der einen Seite ist das gut, auf der anderen Seite befördert es natürlich dann solche Tendenzen, Auslandsmaßnahmen zu nehmen, und das transportiert dann auch wieder Abschiebungsgefahr. Dann werden Kinder und Jugendliche denke ich sicher häufig in Auslandsmaßnahmen auch einfach abgeschoben.

I.: Aber bei den momentanen Haushaltsituation ist es mit dem Abschieben ja auch nicht mehr so einfach! So eine Maßnahme zu begründen, das wird ja nicht so einfach sein, das man da leicht zu greifen könnte, dem Mittel einer solchen Abschiebung?

L.: Nein, sicherlich nicht.

I.: Das war vielleicht mal anders in Zeiten...

L.: Nein, das glaube ich nicht. Ich kann mich an Zeiten im Jugendamt X. erinnern, da musste man für eine Unterbringung in einem heilpädagogischen Heim für ein Kind oder einen Jugendlichen einen 12 oder 15-seitigen Fragebogen ausfüllen. Die Arbeit

hat man sich in der Regel nicht gemacht. Das war noch zu Zeiten, wo es der Stadt X. wirtschaftlich noch erheblich besser ging. Ich denke, heute läuft ein Sozialarbeiter mit einem schwierigem Fall häufiger zu seinem Vorgesetzten und fordert Beratung oder Coaching oder ich weiß nicht was ein und irgendwann hat er den so weich geklopft, dass der auch nicht mehr weiß, wie es weitergeht, so dass man sich miteinander vereinbart, doch hier eine Auslandsmaßnahme zu machen. Und häufig ist es auch so, dass man in der Rolle des Jugendamtsmitarbeiters auch ratlos ist, nicht mehr weiter weiß. Und sagt: Wir wissen nicht mehr, was wir mit diesem Kind noch machen sollen. Wir haben im letzten Jahr in Spanien ein junges Mädchen gehabt, wo uns unser spanischer Partner händeringend gebeten hat, das Mädchen wieder nach Deutschland zu holen, weil er der Meinung war, er hat mit ihr in seinem therapeutischen Kontext all das erarbeiten können, was er machen konnte. Das Mädchen ist nahe an der geistigen Behinderung und er sagt, die braucht viel mehr Pädagogik, die braucht viel mehr Alltagsleben, als ich es ihr hier bieten kann. Dann wird so eine Sprachinsel auch, wie soll ich sagen, zu klein, wenn du Alltagserleben haben musst, wenn du Schulalltag brauchst, wenn du die sozialen Kontakte der Kinder untereinander brauchst. Für Kinder oder Jugendliche, die intelligenzmäßig so bestückt sind, dass sie zu einer normalen Hauptschule gehen können, ist ein Halbes- oder Dreivierteljahr Spanien, oder auch ein Jahr Spanien, wo man eine Fernschule machen kann, nicht das Thema. Aber für jemanden, die den sozialen Kontakt braucht, die den auch als Erfahrungshintergrund braucht, da sind dann die reduzierten Kontakte auf zwei Erwachsene und drei oder vier andere Kinder und Jugendliche schlichtweg einfach zu wenig. Und in diesem Fall war es so, dass wir für unsere Sarah kein Heim fanden. Ganz im Gegenteil. Das Mädchen war in einem Heim in Norddeutschland untergebracht und in der Woche vor Weihnachten 2001 riefen die an: Wir bringen ihnen jetzt die Sarah. Wir sind unterwegs auf der Autobahn, wir sind in zwei Stunden da.

I.: Warum?

L.: Ja, die war dort aggressiv geworden und verbachte ein Wochenende in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, die haben das als ein pädagogisches Problem angesehen und haben das Mädchen wieder entlassen. Und die Heimeinrichtung hat gesagt: Also wenn du hier provozieren losgehst oder andere Kinder quälst, dann schmeißen wir dich raus. Punkt. Das war das Ende der Pädagogik dort. Und Sarah hatte einen Kontaktabbruch mehr, den sie überhaupt nicht verstanden hat. Anstatt sich zu stellen

und pädagogisch zu arbeiten und dagegen zu halten, wurde sie ins Auto gesetzt, ihre paar Habseligkeiten zusammen geworfen und zu uns gebracht. Und das Mädchen hat erst mal fünf Wochen in der Jugendschutzstelle gesessen, auch über Weihnachten und Neujahr, und wir haben nichts gefunden für sie, niemand wollte sie haben. Wir waren froh, als dann unser spanischer Partner sagte: Ja, okay, bringt sie her.

I.: Kann man so eine klassische Altersstruktur ausmachen?

L.: Also wir hatten, bevor wir diesen spanischen Jugendhilfepartner kennenlernten, § 35er Maßnahmen ausschließlich bei Jugendlichen, also von 15 bis 16 aufwärts. Wir haben jetzt allerdings auf Grund seiner speziellen Fähigkeiten und Eignungen auch 10-11 jährige Kinder dort untergebracht für ein halbes bis dreiviertel Jahr. Das ist auch eine etwas andere Form von Heimerziehung als wir sie hier kennen. Es ist eher ein intensives miteinander Arbeiten und dieser Mann macht eine ganz hervorragende Elternarbeit. Er ist der einzige, der darauf besteht, dass die Eltern auch zu ihm runterkommen und er arbeitet mit denen auch so weit es möglich ist therapeutisch, auch familietherapeutisch. Und er macht uns da auch ein Zusatzangebot: Die Eltern müssen den Flug darunter selber bezahlen und er verköstigt die dort mit, und je nach Setting oder Situation können sie entweder da auf seiner "Cassita" leben, eine Woche oder 14 Tage, oder er bringt sie in einer nahegelegenen Pension unter. Aber das ist schon etwas besonderes und nicht vergleichbar mit, ich sag mal, individualpädagogischen Segeltörns oder so etwas.

I.: Ja. Das ist für (...) geschaffen.

L.: Ja, da wird in der Tat Verbindlichkeit geschaffen, das ist schon vom Angebot her etwas Außergewöhnliches. Wir haben mit einem anderen Partner, den du auch schon genannt hast, dem Verein X., sehr gute Erfahrung mit einer Kooperation gemacht, die in der Tat gerade auch hier in unserem Raum, hier in X., individuelle Ansätze nach § 35 überhaupt erst, wie soll ich sagen, überhaupt erst seriös gemacht. Und dieser junge Mann, der da in Westschweden war, im Grunde genommen haben die es neun Monate miteinander ausgehalten, das wäre wahrscheinlich auch noch weiterhin gutgegangen, aber dann ist die Frau, völlig überraschend für alle Beteiligten, schwanger geworden, und innerhalb von 14 Tagen kippte es. Dieser Junge hatte dann dieses noch gar nicht geborene Kind mit einer derartigen Eifersucht abgelehnt, dass er nicht mehr sozusagen der Prinz war im Leben dieser beiden Erwachsene, dieses Paares, wo er sich so als Kind, als Sohn fühlen konnte, dass innerhalb von 14 Tagen die Maßnahme abgebrochen werden musste. Insofern denke ich, dass Individualmaßnahmen

eigentlich so geschneidert sein müssten, dass die heilende Kräfte des Kontaktes und der Beziehung dort in einer besonderen Weise gelebt werden können. Das kann während einer Wanderung durch den Himalaja entstehen, das kann auf dem Sozius in einem Outback sein, das kann in Spanien sein, das kann in Griechenland sein, das kann überall sein, das kann auch im Weserbergland sein, aber ich glaube, dass dieser § 35 im KJHG einfach diesen individuellen Rahmen schafft, um eben Kontakt und Beziehung neu oder überhaupt erst einmal erleben zu können. Und ich glaube, dass wird einfach in der Heimpädagogik inzwischen völlig unterschätzt, weil das Heim als Arbeitsplatz ist ja ausgesprochen unattraktiv. Es gibt verschiedene Arbeitszeiten, Schichtarbeit, Wochenendarbeit, Nachtarbeit, Feiertagsarbeit...

I.: Das machen viele Berufsanfänger, denke ich mal, sobald man kann, verabschiedet man sich von da.

L.: Ja. Und es gibt sehr wenige gestandene Männer in der Heimarbeit.

I.: Ja. Das glaube ich.

L.: Das sind ganz junge Frauen, die gerade fertig sind. Nichts gegen junge Frauen, die gerade fertig sind, aber...

I.: Aber das ist schon problematisch wenn das überwiegt.

L.: In der Heimerziehung braucht es eigentlich den Mann, denn man muss sich mal vor Augen halten: 75 % aller Kinder, die in Westfalen-Lippe untergebracht sind, sind Jungs aus Ein-Eltern-Familien.

I.: Ja.

L.: Zu deinen speziellen Kategorien Geschlecht, Milieu und Generation ist das ein wichtiger Hinweis, das ist die Masse.

I.: Bei diesen Auslandsmaßnahmen statistisch auch. Also 80 % sind Jungen und nur 20 % Mädchen.

L.: Nichts gegen die Mädchen in der Heimerziehung und so weiter. Ich habe einen Mann kennengelernt in der Heimerziehung, den ich als Heimerzieher sehr schätze. Der als Mann präsent ist, an dem man sich reiben kann, der das ausgehalten hat. Aber der hat das 20 Jahre ausgehalten und dann vor zwei Jahren hat er gesagt: Ich mache das nicht mehr, Ich halte das nicht mehr aus. Der ist komplett aus der Sache ausgestiegen. Ich habe das sehr bedauert, weil ich diesen Mann einfach in seiner Art und Weise als sehr, sehr angenehm erlebt habe.

I.: Wie ist es mit der Nachbetreuung? Also z.B. von dem Verein X. weiß ich, dass die auch die Heimgekommenen noch eine Zeitlang mit nachbetreuen und dann so peu à

peu die Übergabe an das Jugendamt machen. Wenn ihr jetzt vorwiegend diesen Mann in Spanien belegt, ja, der macht hier eben keine Nachbetreuung. Die übernehmt ihr dann sofort?

L.: Ja, es ist so: Neudeutsch heißt das ja, dass man "Synergieeffekte" nutzt.

I.: Ja.

L.: Aber der (... ..) ist in Spanien ja nicht aus der Welt. Erstens haben die Kinder und Jugendlichen alle seine Telefonnummer, zweitens lädt er die teilweise auf eigene Kosten noch mal in den Ferien ein, dass sie dann noch einmal eine Woche oder 14 Tage zu ihm runter kommen, oder in Krisensituationen gibt es das Angebot, dass er sie immer wieder sieht. Und das haben wir in den letzten Jahren auch immer so durchgeführt. Das heißt wenn der Kontakt gut beendet wurde, dass Kinder und Jugendliche immer mal wieder runtergefliegen sind oder wenn er hier ist, er ist ja auch relativ häufig hier, dass er sich hier mit Eltern und Kindern noch einmal trifft. Das passiert immer wieder. Und so verfolgen wir die Arbeit auch weiter. Man muss sich das mal so vorstellen: Wenn du dir so ein Leben als Pfeil vorstellst, als einen Zeitpfeil, dann sehen wir ja meinetwegen vom 11. Lebensjahr bis zum 14. Lebensjahr eine Lebenssituation, in der wir sie hier betreuen und in der wir mit ihnen sprechen. Was vorher war wissen wir in der Regel nicht, sondern müssen uns hier zusammen reimen. Und für die Zukunft versuchen wir, unsere Marken zu setzen, die wir uns in der Entwicklung vorstellen können. Wenn die Maßnahme beendet ist, hören wir in der Regel gar nichts mehr davon.

I.: Nicht? Tatsächlich nicht?

L.: Hier in Y. haben wir den Vorteil, dass wir erstens eine relativ konstanten Personaldecke haben und in den letzten Jahren relativ wenig Veränderungen hatten, so dass wir, weil Y. auch so klein ist und man den Sozialraum gut übersehen kann, uns diese jungen Leute immer mal wieder über Dritte wieder zu Ohren kommen oder sie kommen selbst vorbei.

I.: Aber die landen nicht automatisch hier wieder als Fall? Also man registriert: Die sind dann wiedergekommen...

L.: Ja, die sind dann wiedergekommen und dann wird weiter gearbeitet.

I.: Und wo kommen die dann hin? Nach Hause meistens wieder oder in die eigene Wohnung? Kommt wahrscheinlich aufs Alter an?

L.: Wir haben einen jungen Mann gehabt, der ist nach Hause entlassen worden, die Sache ist dann allerdings gescheitert. Da ist der Adoptiv-Vater eigentlich nicht

therapiebereit gewesen und an dem ist es eigentlich gescheitert und der Junge ist mit 16 oder mit 15 eigentlich schon ein oder zwei Jahre zu spät darunter gekommen. Die Mutter unterstützt diesen jungen Mann immer noch, die Adoptiv-Mutter unterstützt diesen Jungen eben sehr und hat sich von ihrem Mann getrennt. D.h. er hat sich von ihr getrennt, allerdings hinter der Option, dass sie wieder zusammen kommen, wenn der Junge weg ist. Da hat sie sich für den Jungen entschieden und lebt jetzt praktisch in der Nachbarschaft des getrennt lebenden Mannes in einer Wohnung, die an ein Apartment angeschlossen ist und sie unterhält ihren Sohn. Die Leute sind relativ reich und die Frau ist nicht bereit, die finanzielle Unterstützung für ihren Sohn einzustellen und daran scheitert es. Denn was soll ein junger 17-jähriger Mann denn dann machen? Er bekommt jeden Tag 20 Euro von seiner Mutter und wird gekleidet und kann alles mögliche machen. Ich habe ihr dringend empfohlen, ihm kein Geld mehr zu geben, daraufhin ist er mir gegenüber fast gewalttätig geworden. Aber das sind so Luxusprobleme.

I.: Ansonsten sobald die volljährig sind, gehen sie meistens in die eigene Wohnung, oder wie ist das?

L.: Ja, dann steht die Verselbständigung an.

I.: Und das läuft dann mit eurer Betreuung oder lässt man das im Grunde erst mal laufen und beobachtet das?

L.: Das kommt auf an: Also, wenn die jungen Leute Betreuung benötigen, kriegen sie die. Wir haben hier in Y. im Grunde genommen ein etwas abgestuftes Modell. Wir haben hier in Y. ein betreutes Wohnen. Das ist das "Torfhaus", wo Helmut und ich das Evaluationsprojekt mitschreiben. Da leben die jungen Leute in einer Gruppe zusammen und werden sozusagen aus der Gruppe heraus verselbständigt. Die bekommen ihr Bekleidungs- und ihr Essensgeld wöchentlich ausgezahlt und müssen damit auskommen lernen usw. und haben eben noch Unterstützung bei Schule und Berufswahl. Und in den ersten Jahren der Berufsausbildung können die dort wohnen und verbringen dort ihre Freizeit und irgendwann, nach 10, 12, 14 Monaten, sind sie soweit, dass sie in eine eigene Wohnung gehen können. Dann haben wir hier durch den Verein I. die Möglichkeit, kleine Wohnungen über die gemeinnützige Wohnungsgenossenschaft anzumieten, da ist dann der Verein der Mieter und darf die Wohnung untervermieten, an jungen Leute, die verselbständigt werden sollen. Die bekommen dann diese Untermietverträge und müssen dann allerdings für die Miete auskommen und bekommen aber durch den Verein eine Betreuung. Wir zahlen das,



das Jugendamt, und sind da auch am Hilfeplangespräch immer mit im Ring und insofern haben wir also zwei Möglichkeiten: Zwei von der Betreuungsintensität abgestufte Möglichkeiten, um die Leute in die Verselbständigung zu begleiten.

I.: Aber das ist dann doch wahrscheinlicher, das so etwas greift, und nicht das die zu ihren Eltern zurückgehen, oder kann man...

L.: Das ist sehr, sehr selten. In der Regel sind die Beziehungen so zerrüttet, dass die nicht mehr nach Hause zurückgehen können. Aber wie gesagt...

I.: Kommt aufs Alter natürlich an, also wenn tatsächlich jetzt 11-12 Jährige auch schon manchmal geschickt werden, die müssen natürlich zurück zu ihren Eltern.

L.: Da haben wir allerdings dann auch große Probleme, denn wenn die Eltern jetzt letztendlich nicht therapiebereit sind oder nicht mitarbeiten wollen, dann haben wir natürlich einen Knick in der Entwicklung. Es ist immer schwierig, wenn die Kinder sich schneller entwickeln als die Erwachsenen, als die Eltern. Dann wird es für die Kinder schädlich mit den Eltern weiterhin in Kontakt zu bleiben. Wir haben öfter mal Fälle von jungen unbedarften Frauen, die Kinder haben, Kinder bekommen, die ihre Kinder nicht gut versorgen können. Wir hatten z.B. ein ganz praktisches Problem: Eine Frau war nicht in Lage, die Zubereitungsanleitung auf der Babynahrungspackung zu lesen. Und hat die Babynahrung deshalb falsch zubereitet und dem Säugling falsch gegeben. Das hat dem Jungen sechs Wochen Krankenhausaufenthalt eingebracht. Nur weil sie dazu nicht in der Lage war. Also musste die sozialpädagogische Familienhilfe, die dann dahin ging, ganz genau immer darauf achten und vormachen, wie auf Grund des Entwicklungsalters des Kindes jetzt die Babynahrung zubereitet werden musste. Und dann musste die Frau dann eben durch die Anleitung der sozialpädagogischen Familienhilfe immer wieder lernen. Und irgendwann war es aber so viel geworden, dass die junge Frau nicht konnte und wo sich ihr Kind schneller entwickelte als sie, dass man sagen musste: Jetzt ist es soweit, jetzt müssen wir diese Situation trennen. Das ist natürlich dann eine bittere Geschichte. Aber letztendlich kommen bei Jugendlichen Anschlussmaßnahmen wesentlich häufiger in Frage als bei Kindern. Bei Kindern eigentlich nur dann, wenn die Eltern sich wirklich überhaupt nicht auf die Besonderheiten ihrer Kinder einlassen wollen und selbst so sehr eingeschränkt sind in ihren Entwicklungsmöglichkeiten, dass man sagen muss: Das klappt nicht, hier müssen wir diesem Kind einen anderen Lebensraum zukommen lassen.

I.: Ja, jetzt noch einmal ganz kurz zurück zu der Fallzahl. Wie war denn die Entwicklung in den letzten zehn Jahren? Ich meine, man kann ja sagen, dass die öffentliche Hand ungefähr Mitte 90 verstärkt in die Krise gekommen ist. Hat es seit dem drastisch abgenommen oder hat sie gerade weil es ja gerade sowieso schon die Exotenfälle waren, die Fallzahl gerade da auch konstant gehalten? Es gab ja auch mal, sag ich mal, eine Art Trend für diese Art von Maßnahmen zu der Zeit als auch damals, dass es gerade so ging, dass es eben schick war und auch angefangen mit den Segeltörns eigentlich, so eine Hochzeit Ende 80er Anfang 90er, wenn ich mich erinnere, und seitdem ist es ja im öffentlichen Bewusstsein nicht so weit verbreitet. Aber wie ist es mit der wirklichen Fallzahl?

L.: Also insgesamt muss man sagen, dass die Unterbringungszahlen, also die Zahlen der Fremdunterbringung, insgesamt eine steigende Tendenz haben.

I.: Schon?

L.: Ja. Das hat was damit zu tun, dass die Schwierigkeiten in den Ein-Eltern-Familien eigentlich zunehmen. Wir haben in Y. seit 1995 versucht, die ambulanten Maßnahmen auszubauen und das ist uns eigentlich auch ganz gut gelungen. Insofern konnten wir von 1999-2000 feststellen, dass unsere Kurve eher nach unten zeigend ist in den Fallzahlen. Also wir haben seit ungefähr zwei-zweieinhalb Jahren ein deutliches Ansteigen, was aber auch mit Bevölkerungsproblemen zu tun hat.

I.: Ja, das kann ich mir auch denken.

L.: Ich glaube wir haben alleine innerhalb des letzten halben Jahres sieben Pflegekinder bekommen aus X.. Wir hatten 35 Pflegekinder, jetzt haben wir 42, also wir haben eine Zuwachs von 1/5 innerhalb eines halben Jahres, weil Eltern, die in X. Hilfe zum Lebensunterhalt bekommen haben, nach Y. ziehen und Y. dafür zuständig wird. Also wir haben überhaupt keine eigenen Fälle produziert, sondern wir haben die sozusagen übernehmen müssen auf Grund der Zuständigkeitsregelungen. Dagegen kann man nicht anklagen. Also das ist ja eine Dimension: 1/5 Fälle mehr auf einmal! Das ist schon ein ziemlich schwierige Angelegenheit. Im Augenblick haben wir wie gesagt zwei von 24 Fällen, kannst auch gucken, wir haben hier vier gehabt in den letzten Jahren, die hier untergebracht waren, da haben wir drei gehabt, auch drei. Zwischen zwei und vier Fällen ist es immer gewesen und gegenwärtig haben wir eben ein Verhältnis von ungefähr 4 % Anteil der § 35er Fälle an den gesamten Unterbringungen.

I.: Also, dass nun gerade an denen drastisch gespart wird, kann man nicht sagen?

L.: Nein. Und diese beiden Fälle sind auch nicht gerade die besonders teuren oder intensiven Fälle. Das kann man nicht sagen. Die besonders teuren Fälle sind in der Regel die, die bei den sogenannten Diagnose-Gruppen untergebracht sind, die liegen bei ungefähr 140-145 Euro pro Tag. Und eine durchschnittliche Unterbringung kostet im Augenblick ungefähr zwischen 110-115 Euro. Für eine gute Diagnostik braucht man mindestens drei bis vier Monate, bis man weiß, wohin da die Reise geht. Und häufig ist nach Abschluss der Diagnostik aber noch keine neue Lebensmöglichkeit gefunden, so dass dann sich noch drei bis vier Monate Suche anschließen. Die etablierten Anbieter von Erlebnispädagogik oder von Individualpädagogik liegen ungefähr mit 30, 35-40 % über diesem von mir als Durchschnitt angegebenen 115 Euro, d.h. da kommt man leicht auf 145-155 Euro. Ich hab auch von Anbietern gehört, die noch erheblich mehr Geld verlangen, wo da die Leistung ist, weiß ich nicht, das entzieht sich häufig meiner Kenntnis. Und wir arbeiten überhaupt nicht mit allen zusammen. Das ist wie im Leben: Du gehst irgendwo einkaufen und wenn du dich gut beraten fühlst und wenn du mit der Leistung zufrieden bist und wenn die Wurst von einem Metzger schmeckt, dann gehst du dahin. Und bei mir ist das nicht anders. Und häufig gibt es über Jahre gewachsene Beziehungen. Wir haben z.B. auch Heimeinrichtungen vor zehn Jahren gehabt, wo wir 12 Kinder hatten, mit denen arbeiten wir heute überhaupt nicht mehr zusammen.

I.: Ja eine (...) eine Personalfuktuation gibt es immer.

L.: Richtig. Das wechselt immer. Wir haben aber mit dieser spanischen Sache, Teile meiner Mitarbeiter haben gute Erfahrungen gemacht, Teile haben auch keine guten Erfahrungen mit gemacht, die gehen da nicht drauf zu. Aber die, die gute Erfahrungen gemacht haben, gehen eben gerne darauf zu, weil die Kooperationswege klar sind, weil die Menschenbilder sehr ähnlich sind, weil die Art und Weise sehr ähnlich ist, wie man Fälle betrachtet oder wie man Entwicklungsmöglichkeiten erarbeitet und da gibt es gut gelingende Kooperationen und da gibt es eben schlecht Gelingende und wenn man zu den schlecht Gelingenden gehört, dann lässt man eben die Finger davon.

I.: Und habt ihr einen Überblick darüber, was aus den Jugendlichen geworden ist? Wir darüber so eine Art wie auch immer Statistik geführt, wo die dann wirklich verbleiben, was die machen...

L.: Das ist eher zufällig, aber wie gesagt: Viele bleiben in Y. und viele sehen wir auch mitunter wieder. Wenn sie Eltern sind und mit ihren Kindern nicht klarkommen, das erleben wir ganz häufig. Guck mal, ich arbeite jetzt seit 1978 hier, das sind 25 Jahren,

ich kenne drei Generationen inzwischen. Und alleine aus der Jugendgerichtshilfe, die sind ja immer so von 14-20, die darin liegen, da sind das vier komplette Durchgänge, die ich an Jugendgerichtshilfen erlebt habe. Ich habe selbst einen jungen Mann vor ca. 12 Jahren in der Erziehungsbeistandsschaft gehabt, einen jungen Italiener, der zur Sonderschule gegangen ist, der hat keinen Schulabschluss. Ich weiß, dass der furchtbar gerne den Führerschein gemacht hätte, aber weil er Analphabet war, hat er große Schwierigkeiten gehabt. Der hat hier drei Jahre lang eine Fahrschule gesucht und hat nie den Führerschein, also nie die Prüfung machen können. Und hat dann von einer Kölner Fahrschule gehört und ist dorthin gegangen, hat mir aber erzählt, dass er sich da auch nur betrogen fühlte und neulich habe ich ihn ganz stolz im Auto hinterm Steuer sitzen sehen, da hat er seine Mama durch die Gegend kutschiert und jetzt muss er ihn haben. Also irgendwann nach einer langen Zeit hat er es doch geschafft und er weiß, dass ich von seinen Schwierigkeiten wusste und konnte mir auch sofort zu winken. Also solche Verbindungen sind immer da. Ja häufig sehen wir natürlich junge Leute mit ihren Kindern dann wieder, weil gerade für jungen Mädchen ist es die klassische Variante, denn sie müssen keinen Schulabschluss haben, keine Berufsausbildung machen: Eine Rolle in ihrem Leben wird immer eine gesellschaftliche Akzeptanz finden und irgendwie geht man davon aus, schaffen die das immer, die Mutterrolle auszufüllen. Das ist zwar falsch, aber die gesellschaftliche Reputation ist erst einmal da. Bevor sie sich die zerstören, dauert es erst mal eine Zeit. Aber wir haben auch ganz gelingende Kontakte, wo wir Mädchen in Jugendhilfe hatten, die heute mit ihren Kindern ankommen und sagen: Ich brauche Hilfe und Unterstützung. Da ist es natürlich eine ganz andere Sache, da hat man gleich ganz andere Zugänge. Das sehen wir auch. Und insofern ist der § 35 für uns eine Präzisierung einer Alternative, die sich in den 80er Jahren entwickelt hat, und die wir sehr dankbar annehmen, aber die zahlenmäßig nicht die große Rolle spielt. Es ist inzwischen auch, ich will sagen fast normal, aber wir haben mitunter hier in Y. junge Leute, die kommen und sagen: Ich will nach Spanien. Ich hab von dem gehört, da ist einer aus der Nachbarklasse, und, ach, das klingt aber toll, dann kommt man auch und will Schwierigkeiten produzieren, damit man unbedingt dahinkommt. Das machen wir natürlich nicht. Aber inzwischen kennt der aus Spanien Y. mitunter besser als wir, weil die Erzählungen der Kinder und Jugendlichen wirklich so intensiv sind und die therapeutische Arbeit so intensiv ist, dass er mitunter Dingen viel eher weiß, die dann hier erst bahnbrechen. Das ist schon irre. Abgesehen davon ist es auch ein Ausdruck

von Globalisierung. Ein Hinweis, den ich zumindest noch geben will. Der Flieger nach Alicante braucht 3 ½ Stunden. Man ist eher in Alicante mit dem Flieger, als mit dem ICE in Berlin. Mit dem Telefon ist es ein Anruf, dann bin ich Spanien. Oder für Indien im Internet, es ist ganz einfach. Und man muss sich der Situation natürlich dann auch stellen: Die Welt ist in der Tat ist in der Tat das globale Dorf geworden und es ist nichts Außergewöhnliches mehr. Allerdings für die Kinder und Jugendlichen und auch für deren Familie ist es natürlich etwas Außergewöhnliches. Es ist auch, wie soll ich sagen, schon eine gewisse Leere.

I.: Ja, das denke ich mir auch. Das sind ja auch Familien, die nicht besonders viel gereist sind, weil das Geld auch einfach dafür nicht da war, und dann ist es schon etwas Besonders.

L.: Ich habe in W. vor langen Jahren eine Frau betreut, die unglücklicherweise das Schicksal ihrer Mutter wiederholte, und die Tochter hat ihr Schicksal wiederholt: Die haben nämlich alle mit 16 ein Kind gekriegt. Das junge Mädchen war damals vier Monate vor dem Abschluss der Realschule und hat ihn nicht gemacht, weil sie schwanger wurde. Sie ist von dem Tag an, den dem sie es wusste, praktisch nicht mehr zur Schule gegangen und hat natürlich keinen Abschluss. Und ihre Mutter, als ich dann mit ihr etwas näher Kontakt hatte, habe ich dann gemerkt: Die ist überhaupt nie aus W. rausgekommen! Die war nie in Y.!! Die hat ihre ganze 36 Lebensjahre in nur W. verbracht und war zweimal in ihrem Leben in H., keinmal in X.!!! Und einmal hat sie mir erzählt, ist sie im Urlaub in Bayern gewesen, da habe sie ihrem Mann dort unten alles gezeigt. So war ihre Formulierung. Das muss man sich mal vorstellen. Und mit solche Menschen haben wir es natürlich auch zu tun. Und ein Mädchen, was wir jetzt auch für ein halbes Jahr runtergebracht haben, allein wenn sie hören: Weißt du was? Wie wäre es, wenn du für ein halbes Jahr nach Spanien gehst? Machst da die Schule und ein unabhängiges Lehrjahr? Da leuchten die Augen. Ja natürlich. Die wissen gar nicht, worauf sie sich einlassen. Die hören Spanien und denken es ist warm, Sonne, Urlaub, was man damit so verbindet...

I.: Die Motivationsarbeit ist also meistens nicht schwer?

L.: Nein, also für Spanien überhaupt nicht.

I.: Wahrscheinlich wenn man sagen würde: Du arbeitest jetzt mal ein bisschen im Slum in Puerto Rico...

L.: Was ich mir schwer vorstellen kann ist z.B. Kasachstan oder Sibirien. Obwohl ich die Ansätze, die dort gefahren werden, gut finde und das auch interessant finde, ich

bin auch mal in Sibirien gewesen. Ich kenne auch den Menschenschlag dort. Wobei die russische Seele sowieso eine unglaublich kommunikative und eingängiges Wesen ist. Das kann ich mir gut vorstellen. Im Grunde genommen ein Jahr in Sibirien zu leben, sich das Holz selbst hacken zu müssen, ist genauso wie wenn man in den Alpen westlich des Lago Maggiore auf 1900 m Höhe und sie sind in einem verlassenem italienischen Bergdorf lebt. Haben wir auch jungen Leute gehabt. Wobei sich für uns das Wiederkommen auch immer als besonders schwierig herausgestellt hat. Da gibt es häufig auch Kommunikationsprobleme, da gibt es grobe Aktionsfehler die passieren und wir haben z.B. einen Jungen gehabt, der da in Italien war, dem ist die Fahrkarte falsch ausgestellt worden von dort unten. Der ist also nicht nach Frankfurt/Main geschickt worden, sondern nach Frankfurt an der Oder. Er selbst hat den Irrtum aber auch nicht bemerkt und man hat ihn in den Zug gesetzt und am Bahnsteig Frankfurt/Oder ist ihm plötzlich bewusst geworden, dass er nicht am Main ist. 16 oder 17 Jahre alt. Das ist wirklich erstaunlich, wie so etwas passieren kann.

I.: Ja, wenn es die Motivationsprobleme mit Spanien nicht gibt (...), aber gab es das schon einmal, dass jemand das verweigert hat?

L.: Ich überlege. Also, wir hatten das einmal verweigert. Einmal kam ein jungen Mann an, in einer zweiten Sache, der auch gerade in Spanien war, da wollten die Adoptiv-Eltern ihn nach Kanada bringen. In dieser Maßnahme haben wir so langen keinen Sinn gesehen, wie die Eltern nicht ihre pädagogischen (...) ausgeschöpft hätten, das hätte eben bedeutet, dass sie ihren Sohn finanziell in dieser Art und Weise nicht unterstützen. Und sozusagen daran hindern, sich tatsächlich den Realitäten des Lebens auszusetzen und die heißen: Geld ist ein begrenztes Gut. Die Leute sind reich, für die ist Geld nicht so das Thema, aber dann müssen sie es mit ihrem Sohn selbst halten, aber dann können sie nicht erwarten, dass die öffentliche Jugendhilfe diese Form von Erziehung unterstützt. Und da haben wir gesagt: Nein, das machen wir nicht.

I.: Aber die Jugendlichen und ihre Eltern vertrauen wahrscheinlich schon auf die (...) des Jugendamtes, bzw. der Zwang wird auch dahinter stehen?

L.: Müssen sie auch. Da darf man sich als Jugendamtsmitarbeiter keiner Illusion hingeben, da gibt es keine große Wahlmöglichkeit. Es gibt zwar eine ganze bunte Palette von Angeboten, aber die Auswahl letztlich ist eine Auswahl, die mit dem Bauch erfolgt, die ganz unterschiedlich lokal ausgefeilte Begründungen hat, wie Beziehungen vorher gelaufen sind, wie andere Unterbringungen vorher gelaufen sind,

wie Kooperationsbeziehungen aufgebaut worden sind, wie man miteinander kann, die Chemie stimmt. Wie gesagt: Ob gleiche oder ähnliche Menschenbilder da sind, ob gleiche oder ähnliche therapeutische oder pädagogische Vorerfahrungen da sind. Ich komme z.B. mit dem Carsten (...) ganz gut klar und er mit mir, weil wir beide einen gestalttherapeutischen Hintergrund haben. Er (...) seine Primärausbildung sogar noch mehr als ich, aber wir haben da ähnliche Menschenbilder und ähnliche Visionen, wie es mit den Einzelfällen weiter gehen kann, was zu erarbeiten ist. (...). Und so gibt es ganz verschiedene Zugänge und da haben die Leute in der Regel keine Auswahl. Das heißt jetzt nicht "Friss oder stirb!", sondern (...), wobei die sich in der Regel durch das spanische Angebot geehrt fühlen häufig und natürlich selber durch die Flugreise nach Spanien und wöchentlichen oder 14-tägigen Aufenthalt eigentlich nicht nur eingeladen werden auf eine Reise in ein anderes Land, sondern auch zu einer Reise in ihr eigenes Leben und ihre eigene Vergangenheit, in ihr eigenes (...). Denn das ist ja in dieser Arbeit sozusagen das Heilende, dass die Eltern sehen, wie sie geworden sind, um sozusagen eine Verbindung zu ihren Kindern herzustellen, den Kontakt wieder herzustellen und das gelingt in der Regel natürlich auch, wenn der Kontakt zu sich selbst, zu dem eigenen Gewordensein, besser geworden ist. Und da haben wir wirklich gute Erfahrungen gemacht. Das ist dann etwas außergewöhnliches und viele Leute stellen sich da zum ersten Mal auch mit einer gewissen Radikalität der eigenen Geschichte und sehen, wie sie vermeintlich gute oder vermeintlich schlechte Erfahrungen und können dann da auch besser mit umgehen. Das sind dann auch sehr schön Ergebnisse, die da erzielt werden. Dann denke ich, dann ist es eine gelungene oder eine gelingende Intervention.