Zur Homepage der Dissertation

Manfred Thuns

Zur Bedeutung der Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe

Herausforderungen an Pädagogik und Psychologie

Vom Fachbereich 5
Philosophie/Psychologie/Sportwissenschaft
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
angenommene Dissertation
zur Erlangung des Grades eines

Doktor der Philosophie

Erstreferent : Prof. emer. Dr. Dr. P. Gottwald, Fachbereich 5
Zweitreferent : Prof. Dr. J. von Maydell, Fachbereich 1
Drittreferent : Prof. Dr. W. D. Scholz, Fachbereich 1

Datum der Disputation: 14.05.2003

Inhalt

Einführung 4

1. Die Jugendhilfe und ihr Verhältnis zu Suchtmittel konsumierenden Jugendlichen.....17
1.1. Perspektivwandel in den Hilfen zur Erziehung 18
1.2. Intentionen des KJHG 20
1.3. Suchtmittelkonsum in der Jugendhilfe 22
1.3.1. Zur Adaption des Ansatzes Akzeptierender Drogenarbeit 24
1.3.2. Drogenarbeit und Drogenmythen 28
1.4. Flexibilisierung der Hilfen zur Erziehung 30
1.4.1. Flexible Hilfen in der Prävention 31
1.4.2. Integrierte Hilfen und „Heimerziehung“ 32
1.5. Die Jugendhilfe Freistatt 34

2. Suchtprävention 41
2.1. Gesundheitserziehung 42
2.2. Die Relevanz entwicklungspsychologischer Konzepte 45
2.2.1. Persönliche Sinnfindung in der Tätigkeitspsychologie 47
2.2.2. Selbständigkeitsentwicklung 50
2.2.3. Ich-Identität 54
2.2.4. Individualisierungsanforderungen 56
2.3. Funktionalität des Suchtmittelkonsums 58
2.3.1. Modedroge Ecstasy 61
2.3.2. Risikoverhalten als jugendtypisches Verhalten 63
2.4. Jugend und Sucht 66
2.4.1. Vom Rausch 67
2.4.2. Von der Sucht 70
2.4.3. Von einer Drogenkultur 73
2.4.4. Die Drogengesellschaft 75
2.5. Einstiegsgründe 78
2.5.1. Primärsozialisation in der sozialen Einheit „Familie“ 79
2.5.2. Sozialisation in der peer group 84
2.5.3. Subkulturelle Lebensstile 87
2.5.4. Dissozialität und Sozialisation 92
2.5.5. Traumatische Erlebnisse in der frühen Kindheit 96
2.6. Grundannahmen der Suchtprävention 98
2.6.1. Der Eklektizismus der Jugendhilfe 99
2.6.2. Konzepte in der Suchtmittelprävention 102
2.6.3. Suchtprävention in der Jugendhilfe 103

3. Präventives Handeln in der Jugendhilfe 106
3.1. Leistung als Aspekt des Selbstkonzeptes 106
3.1.1. Erwerbsarbeit und Jugendhilfe 108
3.1.2. Der Wert der Arbeit und die Instrumentalisierung von Arbeit 110
3.2. Jugendhilfe und Schule 111
3.2.1. Prävention und „gute Schulen“ 113

3.2.2. Lebensweltorientierung in der Schule 117
3.2.3. Schulsozialpädagogik 119
3.2.4. Handlungsorientiertes Lernen 124
3.2.5. Schule und Jugendhilfe im Schulverbund Freistatt 128
3.3. Das sozialpädagogisch motivierte Bildungsverständnis 131
3.3.1. Fallanalyse und Hilfeplan 132
3.3.2. Bildung als Profession 135
3.3.3. Erziehung und Bildung als Beziehungsgeschehen 137
3.3.4. Beziehung und Methoden 140
3.3.5. Der Aspekt der sozialen Macht 145
3.3.6. Ganzheitliches pädagogisches Handeln 149
3.4. Von der Logik der Beziehung bei Buber 151
3.4.1. Begegnung 152
3.4.2. Bildung 154
3.5. Die Erziehung in der Gruppe bei Makarenko 156
3.6. Die Rechte des Kindes bei Korczak 158

4. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe 161
4.1. Hilfebedarf und Zuständigkeiten 161
4.2. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung 165
4.2.1. Lebenswirklichkeit in der Philosophie 166
4.2.2. Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe 168
4.2.2.1. Der Lebensraum bei Lewin 169
4.2.2.2. Lebensbereiche bei Bronfenbrenner 170
4.3. Gemeinwesenorientierte Konzepte 172
4.3.1. Sozialraumorientierung und Gemeinwesenarbeit 176
4.3.2. Das Doppelmandat der Jugendhilfe 178
4.4. Sozialraumbudgetierung in der Jugendhilfe 180
4.5. Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe 183

5. Bedrohung und Bewahrung der Lebensweltorientierung 187
5.1. Milderung des Aspektes der Macht 188
5.2. Erlebnispädagogik 191
5.2.1. Erlebnispädagogik und die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen 191
5.2.2. Soziales Lernen in gruppenpädagogischen Settings 195
5.3. Erziehungsstellen 198
5.3.1. Konzeptionelle Ansprüche an Erziehungsstellen 199
5.3.2. Das Integrationskonzept von Nienstedt und Westermann 201
5.4. Anforderungen und Profile der Jugendhilfe der Zukunft 203
5.4.1. Vernetzung der Träger der Jugendhilfe 204
5.4.2. Projekte in den Wohngruppen 207

Literatur 213

La Gorda und ich benutzten das Träumen als Weg, um eine unvorstellbare Welt verborgener Erinnerungen zu erreichen. Das Träumen befähigte uns zur Erinnerung an Ereignisse, die wir durch die Mittel unseres Alltagsgedächtnisses nicht hätten erinnern können. Wenn wir diese Ereignisse im Wachzustand noch einmal durchgingen, konnten wir noch detailliertere Erinnerungen wachrufen. Auf diese Weise gruben wir sozusagen Massen von Erinnerungen aus, die in uns begraben lagen.

Carlos Castaneda: Die Kunst des Pirschens.

Einführung

Der Suchtmittelkonsum von Jugendlichen wurde von den Fachleuten in der Praxis der Jugendhilfe längst als ein ubiquitäres Entwicklungsphänomen diskutiert, als die Jugendhilfe in der Gestalt der Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII selbst erst nach der Einführung ihrer neuen Rechtsgrundlagen im KJHG im Jahre 1990 den „Drogenkonsum“ junger Menschen als Ausschlusskriterium von Hilfen zur Erziehung aus ihren Konzepten zu entfernen begann. Unter welchen Bedingungen, mit welcher Aufgabenstellung und mit welchen Leistungsabsichten sich die Jugendhilfe dem Suchtmittelkonsum Jugendlicher öffnete bedeutet nachzuzeichnen, wie und unter welchen Rahmenbedingungen sie die Intention des KJHG selbst aufgriff und den Prozess der Modernisierung ihrer Leistungen gestaltete. Darin fällt zuerst auf, wie sehr das Konstrukt der Lebensweltorientierung in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe über die Norm des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hinaus zu operationalisieren ist, wobei sie zwar produktiv auf die Suchtkrankenhilfe zugehen muss, ohne jedoch allein auf die Adaption ihrer Zugänge angewiesen zu sein. Als Therapeut für die von Suchtmitteln abhängig konsumierenden jungen Menschen hieß es der Versuchung zu widerstehen, ein auf die Qualitäten der Jugendhilfe zugeschnittenes Betreuungssetting vor dem bloßen Hintergrund eines sozialpädagogischen Verständnisses von Beziehungsarbeit gegenüber den tatsächlichen Anforderungen an eine qualifizierte Prävention zu transformieren (Thuns, 1992).

Als ich aus der psychotherapeutischen Arbeit mit drogenabhängigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in die Jugendhilfe wechselte, waren die Träger der Jugendhilfe damit beschäftigt, die Strukturmaximen des frisch eingeführten Kinder- und Jugendhilfegesetzes in solche Hilfen zur Erziehung zu übersetzen, die auf die Entwicklung und den Erwerb adäquater und unverzichtbarer Kompetenzen für die soziale Integration und Selbständigkeitsentwicklung junger Menschen ausgerichtet sind. Mit ihrem in der neuen Politik des KJHG betrachtet rudimentären, das Hilfeangebot jedoch dominierendem Element der „Heimerziehung“ auch als Bestandteil des KJHG begannen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe vor allem

unter den Überschriften der „Partizipation von Leistungsberechtigten“, also der Wahrnehmung der Würde und Rechte von Kindern, Jugendlichen und deren Familien, der „Lebensweltorientierung“, die Thiersch (1995) die späte Anerkennung seines Lebenswerkes brachte, er zugleich aber auch Zugeständnisse an ein physikalisches Gebilde von Lebenswelt als Sozialraum riskierte, sowie der „Flexibilisierung von sozialen Hilfen“ in einer pluralisierten Gesellschaft, die besser den als Klienten von Hilfen identifizierten Menschen nicht nur als Leistungsberechtigten, sondern auch als Gestalter seiner Biographie sehen konnte (vgl. Beck, 1986; Kiesler, 1966; Klatetzki, 1994; Mollenhauer u. Uhlendorff, 1992) die bis dahin eher ergänzenden Formen von Hilfen zur Erziehung in teilstationären und ambulanten Projekten jetzt zum selbstverständlichen Beitrag einer Normalisierung der Lebensbedingungen junger Menschen und zu einer neuen Qualität in den Hilfen zur Erziehung zu werden. Zugleich machten sich die Einrichtungen mit neuen Organisationsstrukturen auch ihrer Region erschließbar, indem sie sich der Integration aller Lebensthemen von Kindern und Jugendlichen und deren Bezug zum Gemeinwesen öffnete. Innovativ wollte die Jugendhilfe werden und den Herausforderungen des KJHG mit der Erschließung neuer, in Wirklichkeit sonst ausgegrenzter Zielgruppen begegnen und so pädagogisch neue Wege gehen, ökonomisch dabei zugleich dem Gebot des Wachsens der Institution folgen.

Ein in dieser Perspektive brach liegendes Thema war die Versorgung Suchtmittel konsumierender Kinder und Jugendlicher, überlagert von der medienwirksamen Zur-Schau-Stellung abhängig konsumierender junger Menschen. In ihrer Innenschau wurde die Suchtprävention zu einem strittigen, vor allem aber zu einem Thema mit hoher Priorität nicht nur der Hilfen zur Erziehung selbst, sondern auch ihrer therapeutischen Dienste. Zuerst stellte sich mir hier die Aufgabe, Experte für die Suchtprävention zu sein und als solcher formal neu in den therapeutischen Dienst einer Einrichtung für Jugendhilfe eingebunden zu werden. Diese erste Aufgabe galt jedoch keineswegs den direkten Betreuungsaufgaben für junge Menschen. Der Bedarf der Jugendhilfe an einer Kompetenz für die Betreuung Suchtmittel konsumierender Jugendlicher ging sehr bald in einem Bedarf an Fort- und Weiterbildung für die MitarbeiterInnen zu diesem Thema auf. Meine Aufgabe als „Drogenexperte“ sollte sich zwar zuerst als Koordinator für die Versorgung der ausschließlich Suchtmittel konsumierenden Kinder und Jugendlichen ausweisen. Aber nur scheinbar fand die Jugendhilfe hier ihr neues Thema, das sie mit den klassischen Angeboten der beruflichen Orientierung und der Erlebnispädagogik zu verbinden suchte. Als Problem bildete sich sehr bald die zielgruppenspezifische Orientierung, welches aufzeigte, wie wenig spezifiziert oder manifestiert Probleme im Kindes- und Jugendalter noch sind und wie vielfältig die Formen der Hilfen sein dürfen und müssen (vgl. Thuns, 1992).

Es ist das Unbestimmte des Themas, das zunächst ein beachtliches Maß an Diskussionsbedarf evozierte. Suchtmittel konsumierende Jugendliche, die in den Einrichtungen im Grunde längst leben oder eben Jugendliche, die in den Institutionen auch Suchtmittelkonsum entwickelt haben, sollen unter den Bedingungen von Alltags- und Lebensweltbezug zu einer Zielgruppe der Hilfen werden, auf die es neu zuzugehen oder zutreffender, zu der es sich zu bekennen gilt. Der Umgang mit

Jugendlichen, deren Konsum als ein spezifisches Merkmal aus konzeptionellen, häufig aus rechtlichen aber auch aus Gründen der Zuständigkeit verschwiegen blieb, soll nun getragen von den Resolutionen der Fachverbände zu einem offensiven Umgang führen. Der darin enthaltene Gedanke von einem „neuen Markt“ für die „Produkte“ der Hilfen zur Erziehung war so kaum realitätstauglich. In ihrem nunmehr bekennenden Zugehen auf das Problem des Konsums legaler wie illegaler Suchtmittel betraten die MitarbeiterInnen in den Maßnahmen und Projekten der Jugendhilfe die Bühne der Drogenarbeit. Ihr uneingeschränkt nachvollziehbares Bedürfnis wurde der Wunsch nach inhaltlichen Diskussionen, die immer auf das Finden von Strukturen gerichtet waren.

Als ein erstes Strukturmerkmal geht es den pädagogischen Fachkräften um die Aufnahmekriterien. Zu den konzeptionellen Kriterien der Zuwendung gehören die Klärung der Motivation und Veränderungsbereitschaft, der Gruppenfähigkeit und Fähigkeit zu gewaltfreiem Miteinander. Zu tun hatten wir es jedoch mit Kindern und Jugendlichen, die aus Gründen der Vernachlässigung oder Überbehütung infolge von alleinerziehenden und zeitweise oder zum Teil berufstätigen Eltern und zumeist mit „unsichtbaren“ Vätern allein schon zur Ausbildung von sozial auffälligem Verhalten tendieren. Unter Berücksichtigung ihrer meist defizitären oder kritischen Einbindung in gemeinschafts- wie gruppenbezogene Settings werden sie Einzelgänger, leiden unter traumatischen Beziehungserfahrungen, lösen sich nur unter dramatischen Bedingungen etwa durch Weglaufen oder massiver Delinquenz aus ihren familiären Bezügen und bekommen Kontakt zur Illegalität nicht nur über das delinquente Verhalten selbst, sondern auch über den „Drogengebrauch“. In günstigen Fällen leitet das Jugendamt aktiv oder passiv auf Antrag oder im Krisenfall eine Hilfe zur Erziehung ein. Vergleichen wir die Profile von Aufnahmeanfragen für Kinder und Jugendliche zur Aufnahme in Maßnahmen der Jugendhilfe mit der Gruppe der „Drogengefährdeten“, so wird die Definition des signifikanten Unterschiedes ein schwieriges Unterfangen.

Der signifikante Unterschied aber zu den allgemeinen Konzepten der Jugendhilfe sollte in der Bereitschaft und Toleranz im Umgang mit Jugendlichen bestehen, die den Zugangskriterien zum Trotz weder sofort noch in einem definierbaren Zeitraum auf den Konsum von Suchtmitteln verzichten würden. Sehr schnell überholt ist die Diskussion um den Grad der Akzeptanz von Suchtmitteln. Zwischen den extremen radikalen Untersagens und Tolerierung im Betreuungsbereich, also eines akzeptanzfeindlichen absurden auch strafrechtlich zur Verfolgung bringenden Ausgrenzen dieses Verhaltens bis hin zu ebenso absurden Ideen (aktiver) Erlaubnis kann es nur um die Durchsetzung klarer Haus- oder Gruppenregeln gehen, die keinesfalls eine Erlaubnisfunktion für die Jugendlichen haben. Die allgemeinen Aufnahmekriterien und Regeln der Jugendhilfe liefern dazu die theoretische Basis zum So-Sein von und dem Umgang mit Jugendlichen und ihrem möglichen Werden. Konkret wird die Hilfeplanung erst am Thema „Suchtmittel“ selbst. Dabei zeigte sich, welches Maß an Zeit nötig war, um in der Diskussion um den richtigen Umgang zu klaren Arbeitsvorgaben, die nur eigene oder auf ein Team bezogene Strukturen sein können, zu finden. Der wichtigen und nahezu unerschöpfbaren Diskussion muss das sichere Handeln folgen.

Während die Diskussion über „Drogen“ klären soll, schöpft in der Anfangsphase diese regelmäßige Verunsicherung unter den pädagogischen Fachkräften aus jener Unbestimmtheit, die sich zwischen restriktiver Drogenpolitik und Akzeptierender Drogenarbeit bewegt. Die in der Drogenpolitik geprägten und über die Medien transportierten „Drogenmythen“ bestimmen den Diskurs, und die Bedrohlichkeit des Themas weicht erst mit dem zunehmenden Wissen darum. Meine Rolle als „Drogenexperte“ im therapeutischen Dienst erweitert sich um die eines Fortbildungsreferenten. Aus der eigenen Erfahrung schöpfend, gemeinsam mit oder als Moderator für weitere Experten aus den regionalen Drogenberatungsstellen, der Landesstelle für Jugendschutz und pädagogischen Initiativen der Region, die bereits mit der Drogenarbeit in Berührung sind oder mit sozial auffälligen jungen Menschen arbeiten, werden Workshops organisiert und durchgeführt, die das Thema für die Öffentlichkeit aller MitarbeiterInnen der Einrichtung zur Sprache bringen, und die sich vor allem an die ja bereits vorhandene fachliche Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte richten, auch diese Kinder und Jugendlichen in ihre Tätigkeit zu integrieren. In den Vordergrund drängt sich immer mehr der begegnende Umgang mit dem einzigartigen und konkreten jungen Menschen, und als „Handwerkszeug“ nehmen die bereits angewandten Methoden einen breiten Raum ein. Die gemeinsame Durcharbeitung der Biographie entlang noch vorhandener Fotografien, die Interaktionsübung zur Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die kreative Gestaltung einer Collage bis hin zu erlebnispädagogischen Unternehmungen und praktischen, handwerklichen und den Alltag strukturierenden Projekten kommen als Hinweise und Anregungen dem Bedürfnis der pädagogischen Fachkräfte, die „etwas tun wollen“, entgegen. Sicherheit gibt, dass für das (sucht-)präventive Handeln im Alltag das Besinnen auf die eigenen pädagogischen Kompetenzen und auf die traditionellen Angebote der Jugendhilfe nicht verzichtet werden kann.

Besonders wichtig wurde dabei die praktische Vernetzung. Der allgemeine Wunsch nach Annäherung an das Thema war nur an der Oberfläche ein Bedürfnis nach Information, in Wirklichkeit jedoch eines nach Handlungssicherheit. So lag es nahe, nach den Schnittmengen zwischen der Suchtkrankenhilfe und der Jugendhilfe zu suchen oder sie zu schaffen. Die Erweiterung meiner Rolle als Fortbildungsreferent, die sich zunächst intern an den Bedürfnissen der pädagogischen Fachkräfte der Auftrag gebenden Einrichtung orientierte, um die externe Darstellung des Problems des Suchtmittelgebrauches junger Menschen spiegelt die erstrebte Verknüpfung der Einrichtungen der Jugendhilfe selbst oder über ihre Verbände EREV und AFET, für die ich als Referent und Autor tätig war, mit Kontakt- und Beratungsstellen der Drogenhilfe sowie deren Verbände wieder. In den ersten Jahren nach Einführung des KJHG waren es mit dem Diakonischen Werk (1992 in Münster und 1993 in einem Fortbildungsseminar für Pädagogen), dem EREV (1993 in Würzburg und Kassel) oder dem Arbeitskreis „Suchtmittelkonsumierende Jugendliche“ (1997 in Hannover) Fachverbände der Jugendhilfe, die mich als Referent der Jugendhilfe zum Thema „Jugendliche Drogenkonsumenten“ zu ihren Fachkongressen und Foren einluden. Mit dem Gesamtverband für Suchtkrankenhilfe (GVS) verbindet mich seit 1992 ein Arbeitskreis zum Suchtmittelgebrauch und des abhängigen Verhaltens von Minderjährigen. Die Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren (DHS) und der Fachverband für Drogen und Rauschmittel (FDR) machten in den 1990er Jahren mit ihren Kongressen der Jugendhilfe deutliche Offerten, sich von der Exklusivität ihrer

Zuständigkeit zu lösen und auf eine Kooperation zuzugehen. Auf dem 1. Europäischen Kongress „Jugend und Drogen“ (1996 in Münster) war ich Referent der Arbeitsgruppe „Jugendhilfe und Drogen“

Beide Hilfesysteme hatten sich auf die Suche nach hilfreichen Projekten, und mehr noch nach einer Kultur der Kooperation aufgemacht. Über die Grenzen der institutionellen Bedingungen und Zuständigkeiten und ihrer Ideologien hinaus kann diese Kooperation aber nur von der Übereinkunft getragen sein, zu einem gemeinsamen Verständnis von Pädagogik zu finden, deren Ziele und Hilfen den Bedürfnissen und der Lage der Kinder, Jugendlichen und deren Familien entspricht. Die Berührung von Drogenhilfe und Jugendhilfe wurde zu einer neuner Überschrift einer sonst von der epidemischen Ausweitung der Drogenabhängigkeit, der HIV-Infektion, den kostenrechtlichen Grundlagen der Drogenarbeit und der Substitutionsfrage bestimmten Diskussion. Auch wenn aus der Polarität von Behandlung vs. Strafe keine Ersatzdebatte um Therapie und Erziehung wurde, besitzt die Jugendhilfe hier eine natürliche Kompetenz, die es für den Hilfebedarf junger Menschen, die im Hilfesystem der Suchtkrankenhilfe nur wenig berücksichtigt wird, fruchtbar zu machen galt. Kooperation wird wichtig, weil die Unbestimmtheit des Themas in der Jugendhilfe verunsicherte, zugleich die Angebote der Drogehilfe aber nicht ohne weiteres auf jugendliche Suchtmittelkonsumenten übertragen werden konnten. Zwar fanden sich in der Drogenhilfe strukturell in ihren Jugend- und Drogenberatungsstellen oder in der Philosophie der Release-Bewegung jugendspezifische Komponenten. Damit wird der gesetzliche Rahmen des KJHG aber noch nicht Bestandteil der Drogenhilfeplanung. Der Kooperationsauftrag aus dem KJHG lässt sich hier mit der Suchrichtung der Suchtkrankenhilfe verbinden, die jeweils benachbarten Arbeitsfelder in die Hilfeplanung einzubeziehen. Allerdings darf dabei niemals übersehen werden, dass es immer die veränderten finanziellen und sozialrechtlichen Bedingungen sind, die solche neuen Anforderungen an die Kooperation der Versorgung von suchtgefährdeten jungen Menschen stellen, weniger jedoch die Einnahme der Perspektive von jungen Menschen als handelnde Akteure in ihrem Gegensatz zu einem verwalteten Zustand mit umschriebenen Zuständigkeiten.

Der Blick der Jugendhilfe auf die Wirklichkeit der Drogenarbeit führte auf diesem Wege zu einer besseren Bestimmung des Themas. In der Drogenhilfe geht es gegenüber Relikten aus der Drogenpolitik schon lange nicht mehr um die polare Debatte über Abstinenz oder Akzeptanz. Wenn die Sicherung eines einigermaßen gesunden Überlebens das primäre Ziel der Suchtkrankenhilfe ist, darf die Arbeit nicht beim folgenden Schritt erst mit Beratung und Therapie beginnen. In der Suchtkrankenhilfe gehören Akuthilfe und Suchtbegleitung zu den Komponenten eines integrativen Konzeptes. In der Jugendhilfe beendeten wir damit nicht einfach nur eine redundante Diskussionen um den Grad der Akzeptanz des Suchtmittelgebrauchs zwischen Untersagen und Tolerieren. Diese zunehmend in der Fachöffentlichkeit ausgetragene Debatte machte allein schon und ungeachtet praktischer Kooperationsformen für diejenigen, die sich dieser Debatte für ihre Hilfen zuwendeten, einen Blick auf die Risikofaktoren der Genese von Sucht frei und damit die Hinwendung zur Frage nach den typischen Merkmalen des Suchtmittelkonsums junger Menschen möglich. Das relativ späte Einsteigen von Jugendhilfe und

Pädagogik in das „Drogenthema“ zu einer Zeit, als auch die Drogenhilfe auf ihre therapeutische Brille zu verzichten begann, kann der Jugendhilfe aber nur dann aus ihrem Dilemma heraushelfen, wenn sie die progressiven Möglichkeiten ihres Jugendansatzes deutlich hervor hebt.

Zunächst ist es die Einordnung des Suchtmittelkonsums Jugendlicher in das jugendtypische Verhalten (Jessor u. Jessor, 1977; Silbereisen u. Kastner, 1983) die es möglich macht, den Blick von der Fixierung auf „die Drogen“ frei zu bekommen und sich der Lebenswelt und vor allem den Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972) und den psychologisch relevanten Bedürfnissen (Maslow, 1973) von Kindern und Jugendlichen zuzuwenden. Auf diesem Wege erlangen die Entwicklungspsychologie und die Gesundheitspsychologie, aber auch die Persönlichkeitspsychologie eine zunehmende Bedeutung, indem sie die modernen Konzepte der Jugendhilfe prägen ohne sie zugleich zu verführen, sich eine übergeordnete Theorie für ihre Praxis zu geben. Zwar benötigt die Jugendhilfe für ihr fachliches Können die Besinnung auf ihre pädagogischen und psychologischen Grundlagen, doch statt um eine geschlossene Theorie geht es um das praktische Zugehen auf den betroffenen jungen Menschen, auf seine konkrete Biographie und sein individuelles Sein, was ein Verständnis der Handlungsmuster dieses Kindes und jenes Jugendlichen und eine Kenntnis ihrer individuellen und sozialen Ressourcen, aufzufassen als Alltagsbezug und Gemeinwesenorientierung einer lebensweltorientierten Jugendhilfe, voraussetzt.

Es sind zunächst die entwicklungspsychologischen Aspekte, die die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte auf die prozessualen Veränderungen von Kindern und Jugendlichen allgemein lenken sollen und unter der Lebensweltperspektive (Thiersch, 1995) das psychologische Interesse der BetreuerInnen nicht in Projektionen auf eigene Kindheitserlebnisse gerinnen lassen. Vielmehr verlangen wir eine objektivere Adaption entwicklungspsychologischer Konzepte und der ihnen zugrunde liegenden Forschungsergebnisse über die objektivierbaren Wandlungen sowie stabileren Haltungen in der Biographie von Menschen (Oerter u. Montada, 1995), wenn wir an die Grundlagen des (öffentlichen) Erziehungsauftrages der Jugendhilfe erinnern. Dabei lassen sich die qualitativen Veränderungen im Kindes- und Jugendalter nicht auf das Individuum eingrenzen. Der Mensch ist immer auch in seiner sozialen Umwelt und seinen Bezügen zur physikalischen Welt zu betrachten und danach zu befragen, welche Bedeutung diese Umweltbezüge konkret für ihn haben. Gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Güteverlangen nach Objektivität stoßen wir an die Grenzen der allgemeinen und überindividuellen Aussagekraft persönlichkeitspsychologischer Theorien und erkennen mit der Kasuistik, dass nur der je so gewordene Mensch und damit seine konkrete Biographie den Schlüssel zum Verständnis seiner Lebensdeutungen in sich birgt, ohne jedoch in der Entwicklungspsychologie den Lebensweltbezug und den subjektiven Deutungsgehalt für den jungen Menschen aufzugeben. Entwicklungspsychologie muss sich also einem systemischen Verständnis öffnen und sich mit einer ökologischen Auffassung der Entwicklung der Menschen in ihren Entwicklungsumwelten präsentieren (Bronfenbrenner, 1989; Lewin, 1963). In der Interaktion mit der Umwelt wird der Prozess der Entwicklung des Individuums zu seiner Sozialisation als einem dialektischen Prozess des Hineinwachsens des konkreten, einzigartigen Menschen in

die Gesellschaft (Erikson, 1966), wobei die Ich-Entwicklung in sozialisationstheoretischer (Hurrelmann, 1988) sowie soziologischer (Beck, 1986) Hinsicht zu betrachten ist.

Mit der Lebensweltorientierung öffnet sich die Jugendhilfe zum Suchtmittelkonsum junger Menschen und begibt sich die Jugendhilfe sehr bald in einen Diskurs um Handlungsmaximen für ihre Projekte für junge Menschen, die entwicklungspsychologisch vor Aufgaben und Krisen stehen, die deren je eigene Lösungsstrategien bedeutsam machen. Darin wird der Suchtmittelkonsum zu einem Entwicklungsphänomen, zu einer neuen Entwicklungsaufgabe (Jessor, 1983; Silbereisen u. Kastner, 1985), das sich im Verlaufe des Werdens durch die tätige Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des Lebens verändert. Nicht übersehen werden darf dabei die anthropologische Dimension des Gebrauchs von Suchtmitteln sowie deren spezifische Funktion im Jugendalter. Diese Perspektive relativiert die Brisanz des Suchtmittelgebrauchs, die bislang über eine mythisch aufgeladene Drogenpolitik die Ausschlusskriterien der Jugendhilfe begründete, in deren Schatten jedoch eine flottierend konsumierende Gesellschaft existiert.

Als kulturimmanentes Phänomen wäre der Suchtmittelkonsum junger Menschen vielleicht suchtpräventiv unter den Bedingungen einer Drogenkultur mit pädagogisch begleitenden Initiationsriten zu kultivieren. Dagegen steht jedoch der wissenschaftliche Anspruch auf rationale, weil Regeln gehorchender Vernunft. Die harmonische Schaffung von Ordnung entdeckt die Klassifikation, die dem rauschhaften Durcheinander des Suchtmittelgebrauchs das Symbol negativ auffallenden Verhaltens zuweist. Da im interpersonellen Umgang die Sprache zu einer wichtigen Weise des Handelns wird, mag der Unterschied zwischen „angepasst“ und „auffällig“ zwar nur ein Sprachspiel sein. In der Folge dient jede Klassifikation als nützliches Mittel der Bewältigung der Welt mittels einer Schaffung von Ordnung und Kontrolle, die mehr die Motive des Klassifizierens als die der Abweichung identifizierbar macht. Suchtprävention bleibt per se auf die Verhinderung von Suchtmittelkonsum angelegt und macht den Gebrauch zum Risiko und die Drogenkultur zu einer Illusion, die sie institutionell niemals gelingen lassen darf. Der vernünftige Rausch ist eine contradictio per se.

Präventionsziele zwischen anthropologischem So-Sein des Menschen und rational begründeter Abstinenz siedeln sich in der lebensweltorientierten Jugendhilfe besser dort an, wo sie die Lebenskompetenzen der heranwachsenden jungen Menschen fördern und die Identitätsbildung auch unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen sichern kann. Präventives Handeln bezieht sich in der Jugendhilfe also viel weniger auf suchtmittelspezifische Themen und sekundärpräventive Projekte als auf die gesundheitspsychologisch die bio-psycho-soziale Gesundheit (Bühringer, 1994) betreffenden, so wichtigen Fertigkeiten wie den Erwerb von Lebenskompetenzen (Künzel-Böhmer et.al., 1993) und der Ausbildung protektiver Faktoren (Schwarzer, 1992) unter Einbezug der salutogenetischen Perspektive (Antonovsky, 1987) auch als entwicklungspsychologische Anforderung. Zu den Aufgaben einer den Konsum von Suchtmitteln akzeptierenden Jugendhilfe wird dann,

den Suchtmittelgebrauch als jugendtypisches Experimentier- und Risikoverhalten aufzufassen. Als eines der entwicklungspsychologischen Risiken gehört der Konsum legaler wie illegaler Drogen bei jungen Menschen zu ihren Sozialisationsbedingungen, die unter der Risikoperspektive des Individualisierungstheorems von Beck (1986) die Anforderungen (Hurrelmann, 1994a) an die Selbständigkeitswerdungen junger Menschen durch eine aktive Lebenserweiterung als zentrale Entwicklungsaufgabe verstärkt.

Suchtpräventives Handeln lässt sich nicht in Programmen fassen. Suchtmittelkonsum entsteht aus ganz unterschiedlichen Gründen mit unterschiedlichen Funktionen in ebenso unterschiedlichen Lebensbereichen. Beim Aufbau und der Durchführung geeigneter Projekte im Umgang auch mit diesen jungen Menschen war es primär von Bedeutung, die Foren von Jugendhilfe und Drogenhilfe auch zur fachpolitischen Darstellung zu nutzen, die Hilfen entlang den entwicklungspsychologischen Theorien zur psychosozialen Gesundheit aufzubauen. Auf diesem Wege wurden mir die Sozialisationsmittler zu wichtigen Partnern, die an den Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen teil haben. Besonders wichtig wurde die Vernetzung mit den Institutionen der schulischen und berufsvorbereitenden Bildung und Ausbildung, also die Verknüpfung von sozialpädagogisch betreutem Wohnen, dem Lernen und der Qualifizierung. Die Verbindung von Jugendhilfe und Schule erweist sich über die Schulsozialpädagogik und die handlungsorientierte Ausrichtung von Schule (Neukäter u. Wittrock, 1993) dafür als eine innovative Strategie der Hilfen zur Erziehung. Die Jugendhilfe leistet einen wichtigen Beitrag für sozialpädagogische Konzepte mit einem selbstbewussten Profil der Schulsozialpädagogik und schafft mit der Integration ihrer Konzepte eine breitere Basis, als sie sich in Modellversuchen findet.

Dabei begann auch hier die Annäherung mit den gleichen Fragestellung wie bei der Öffnung der Jugendhilfe zu diesem Thema. Meine sehr frühen Kontakte zum Schulleiter ebneten den Weg zur Einrichtung gemeinsamer Arbeitskreise. Die Tatsache, wie regelmäßig und häufig diese Arbeitskreise tagen, lässt darauf schließen, wie wichtig beiden Seiten das Thema und die Zusammenarbeit ist. Erneut nehmen wir uns vor, konkrete Projekte zu planen und uns nicht in unendlichen Diskussionen zu verlieren. Massive Hürden gilt es zu sichten und zu umschiffen. Zwei davon sind die immerwährende Frage nach der Zuständigkeit einzelner oder ganzer Bereiche für welche Aufgabenstellung sowie die ängstlichere nach den Mitarbeitern und ihrer Kompetenz, die Projekte auch umsetzen zu können. Hier zeigt sich, wie undeutlich der Begriff der „Drogengefährdung“ zur Beschreibung Suchtmittel konsumierender Jugendlicher als Vorstufe von Sucht und Abhängigkeit ist und wie wenig brauchbar eine solche Klassifikation für Projekte ist. Auf der anderen Seite wird bei der Konkretisierung handlungsorientierter Projekte von Erziehung und Bildung noch deutlicher, wie sehr es um die Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen gegenüber einem „Spezialangebot“ gegen die Drogengefährdung mehr als neuer Markt denn als lebensweltorientiertes Konzept gehen muss. Der Argwohn gegen Sonderprojekte manifestiert sich auch im Widerstand der Mitarbeiter gegen solche „neuen Wege“, denn die Projekte erheben mit ihrem besonderen Integrationsanspruch unterschwellig den Vorwurf, bislang sei nur ausgegrenzt worden. Die Verstimmung der bereits in der Jugendhilfe wie auch in Schulen auf

integrative Ansätze bauende und den Bildungsanspruch der Schule mit dem Erziehungsanspruch der Sozialpädagogik verbindende PädagogInnen über die im Fahrwasser des KJHG scheinbar innovativen Sonderwege bläst deren Initiatoren als kalter Winde entgegen. Die Erfahrung in der Organisation interner Fortbildungen zum Suchtmittelgebrauch junger Menschen zeigt auf, dass es die pädagogischen Kompetenzen der MitarbeiterInnen sind, die hier tragend werden und auch der Frage, ob sie überhaupt in der Lage sind, die Projekte umzusetzen, eine Antwort zukommen lassen.

Für mich ergab sich die Rolle eines Schulpsychologen, der seinen psychologisch definierten diagnostischen und beratenden Auftrag mit dem Eintauchen in das pädagogische Arbeitsfeld der Jugendhilfe mit dessen Aufgabenstellungen und Erfahrungen auffüllt und in den Schulverbund einbringt. Jenseits der Trennung in Betreuung durch die Jugendhilfe und Lernen in der Schule und jenseits des Glanzes und des Zynismus gut belegter Leistungsangebote und ehrgeiziger Werkstattprojekte, der einseitigen Einforderung von Förderunterricht zur Vermeidung von Belegungsabbrüchen gilt es nach den Lösungen zu suchen, die solche Probleme immer auch in sich bergen. In der Verbindung von Leben, Wohnen, Lernen und Arbeiten gelingt unter Nutzung des Ansatzes von Neukäter und Wittrock (1993), SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf über praxisorientiertes Lernen zu motivieren, als erstes das Modell der Lernwerkstatt. Neben zahlreichen zur graphischen Darstellung gebrachten Modelle wird die Lernwerkstatt zu einer von allen unterstützten Idee. Die scheinbar in ihre Zuständigkeiten aufgeteilten pädagogischen Arbeitsfelder sozialpädagogischer Erziehung und schulischer Bildung sind in ihrem Kooperationsstreben darin in Bewegung gekommen, die nur eine Bewegung aufeinander zu sein kann.

Wir wussten auch um die Gefahren. Sobald natürliche Antworten auf sich ergebende Aufgabenstellungen in der sozialen Arbeit sich in defiziente ehrgeizige Projekte und das Gerangel um Belegungsstatistiken verwandeln, bleibt der Wert konkreter Biographien hinter dem der Umrechenbarkeit von Klienten in Vollzeitstellen zurück. Es galt, den Frustrationen einer pädagogischen Romantik zu widerstehen, die unter der Defizienz des Primats des ökonomischen Kalküls leidet. Solange es (nur) um den Sinn von Erziehung und Bildung geht, schien sie zumindest im Kostenträger-Leistungserbringer-Verhältnis offenbar niemanden besonders zu bewegen. Sobald sich die Frage der Finanzierung aber auftat wäre es umso schöner gewesen, es ginge um die Inhalte. Dieses Fazit um unsere Reformbestrebungen sollte aber keineswegs bremsen. Wir wussten darüber hinaus um den normativen Charakter von Schule, der ebenso und relativ frei von ökonomischen Kalkülen mit voller Wucht Reformen zum Stillstand bringen konnte. Jedes streng hierarchisch organisierte System mit fest umrissenen Befugnissen kann Reformen ermöglichen wie zerschlagen. Wir erfuhren demgegenüber sehr schnell, wie sehr dieser normative Charakters nur dann an Bedeutung gewinnt, wenn MitarbeiterInnen vor Reformbestrebungen geschützt werden sollen. Als eine echte Hürde erwies sich das ablehnende und ausgrenzende Verhalten einzelner MitarbeiterInnen, die den Kindern mit Botschaften wie „dich will ich nicht“ oder „du wirst es niemals schaffen“ begegneten und deshalb Recht behielten, weil die soziale Macht der Institution ihnen dazu verhalf. Der

dienstrechtlichen Unterweisung des/der MitarbeiterIn folgt in der Regel „Das-dem-Jungen-Hinterher“, der natürlich die Mütze bis kurz über die Augen ins Gesicht gezogen auf und davon ist und die Frage aufwirft, wer jetzt gegen den Laternenpfahl treten soll.

Diese Fesseln überwinden hieß das Aufbrechen der sozialen Definitionsmacht. Das Aufbrechen bindender Stundenpläne und anderer schulischer Zeittakte, das Aufgeben des schulischen Fächerkanons hin zu individuellen Förderplänen und auf Lerngruppen – nicht Klassen – bezogene Projekte mit ihrem Anspruch auf Flexibilität und gemeinschaftlichem Lernen ließ einen milden Wind wehen, der in den Projekten Mut machte. Wichtig war es auch zu erkennen, mit den Projekten nicht in spontanen Aktionen zu versanden. Darin nämlich kamen scheinbar plötzlich LehrerInnen mit SchülerInnen nicht zurecht und dann mussten die SchülerInnen ebenso schnell aus der Schule entfernt werden. Auch mit dem Bestehen unserer Projekte verweigern sich SchülerInnen. Doch unter Beachtung des lebensweltbezogenen Hilfebedarfs kümmert sich nun auch die Schule über das disziplinarische Problem hinaus um Abhilfe, die sich nicht in Ausgrenzung zu anderen Zuständigkeiten verliert, sondern in Termini wie Integration, Motivation sowie Bildung und Begegnung ihre leitendenden Ideale findet. In ihrem präventiven Ambitionen lernt die Schule die Möglichkeiten der Flexibilität im Alltag von Schule kennen, die über den hierarchisch gegliederten Rahmen einer Schule hinaus geht und die Gestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu nutzen sucht.

Die Schule beginnt die Vorteile der Dezentralisierung zu verstehen. Indem sie nicht gleichzeitig und an allen Orten für alle Kinder und Jugendlichen in Betreuung und Aufsicht zuständig ist, erleben die Lehrenden eine Entlastung. In der Schule wird der Sinn erfasst, nicht alle SchülerInnen gleicher (ausgrenzender) Problemstellung zu gleicher Zeit zu unterrichten. Die Stunden- und Pausenklingel verstummt. Es ist nicht nur ein weiteres Sprachspiel, wenn im Schulverbund nicht mehr von der Separierung von Schülern, sondern von differenzierten Lernangeboten gesprochen wird. Bleibt die Schule in ihren Grundfesten auf Strukturen bezogen und fast zwanghaft an Leistungsanforderungen gebunden, so will sie mit der Jugendhilfe doch lernen, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der Ebene von Beziehung und weniger schulisch definierter LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisse zu begegnen. Nach dem Verstummen von Schulklingeln strukturieren im Schulverbund die Lerngruppen ihre Unterrichtseinheiten eigenverantwortlich, sekundär entzerren sie das Problem der Schulpause. Das Projekt der Lernwerkstatt geht in nach Gewerken differenzierten Werkstattprojekten in der Sekundarstufe I über, die der Motivation der SchülerInnen dienen und über die Durchführung von Bauarbeiten der Schule vom Umbau in Gebäuden bis zur Anlegung von Spielplätzen reichen. Zugleich integriert die Jugendhilfe spezialisierte Angebote wie die Erlebnispädagogik oder die Reitpädagogik in schulsozialpädagogische Hilfen. Das Jugendzentrum ist heute ein Bistro im Schulverbund.

Eine sozialpädagogische Diagnostik (Müller,1997) als der Aspekt, unter dem der Mensch sich selbst zur Darstellung bringt, wirkt auf diese Weise des Unterrichtens ein. Die Jugendhilfe entwickelt in Kooperation mit der Schule ein sozialpädagogisch motiviertes Bildungsverständnis als eine neue Einheit von Bildung und Erziehung, das

es zulässt, den jungen Menschen in seiner biographischen Gewordenheit gegenüber der institutionellen und hilfefeldbezogenen Orientierung Subjekt von Hilfeplanung sein zu lassen. Kasuistik als hermeneutisches sozialpädagogisches Fallverstehen (Mollenhauer u. Uhlendorff, 1992) avanciert zum Pendant herrschender medizinisch-psychologischer und pädagogischer Diagnostik. Die Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern unterlag bislang der diagnostischen Aufgaben der Bewertung, Beurteilung und Prognose von Lernprozessen mit Mindestanforderungen an die Objektivität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit (schulischen) Lernverhaltens, was dem unsicheren Vorgang des Zensierens eine sicherere Basis daraus ableitbarer pädagogischer Maßnahmen verschaffen soll. Ein solches Motiv stellt im pädagogischen Raum bis heute ein wichtiges Kriterium für den Ruf nach mehr Diagnostik dar. Gerade in der sozialpädagogischen Perspektive (Rauschenbach et.al., 1993) des Bildungsgeschehens ist die Hilfe zur Erziehung nur dann effizient, wenn sie Beziehung zum tragenden Grund hat und sich nicht allein auf die vielfältigen Bemühungen, die Präzision bei der Informationserhebung hinsichtlich Objektivität und Zuverlässigkeit zu verbessern, verlässt. Die Sozialpsychologie lehrt in ihrer heuristischen lebensweltorientierten Handlungsperspektive, wie sehr sich psychologisches und sozialpädagogisches Handeln von der technisch-therapeutischen Weise hin zur Begegnung mit den Betroffenen, und darin zur ressourcenorientierten Unterstützung von notleidenden Menschen bei der produktiven Bewältigung ihrer Alltagskonflikte gewendet hat.

Betroffene und HelferInnen finden sich so jenseits der von der Sozialpsychologie beschriebenen Definitionsprozesse in einem Beziehungsgeschehen zusammen, das sich in der Jugendhilfe als Erleben effizienter Gemeinschaft darstellt. Mit der Lebensweltorientierung belebt die Hilfe zur Erziehung für Kinder, Jugendliche und deren Familien zudem die Gemeindepsychologie neu, wobei darauf zu achten ist, inwieweit sie von der Sozialraumorientierung administrativ überlagert wird. Organisatorische Aspekte und rechtliche Rahmenbedingungen geben eine Richtung für Institutionen der Jugendhilfe an, unter denen sie ihre lebensweltliche Orientierung durch Qualitätskriterien abzusichern sucht. Eine wahrende lebensweltliche Praxis ist von solchen Zwängen frei. In der effizienten Gemeinschaft in Wohngruppen wie in flexiblen Settings im Gemeinwesen werden die Ziele und Normen in den helfenden Arrangements von den Wertvorstellungen und emotionalen Qualitäten ihrer Mitglieder bestimmt. Diese Erkenntnis gilt insbesondere für kleine Gemeinschaften. Bei der Ausübung der Hilfen zur Erziehung haben die Träger der Jugendhilfe jetzt darauf zu achten, wie sehr sie die Qualität und die Wirkung von Beziehung gegenüber institutionellen Verhältnissen und ökonomischen Anforderungen behaupten können. Ohnehin darf das ökonomische Kalkül in der sozialen Arbeit nicht mehr als die betriebswirtschaftliche Begleitung der Pädagogik ausmachen.

Als herausragende Herausforderung bleibt die Integration der psychologischen Fachaspekte in die pädagogischen Konzepte der Jugendhilfe. In dieser Arbeit, die aus der konkreten praktischen Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen heraus gewachsen ist, lässt sich der professionelle Wandel der Jugendhilfe als ein Prozess ihrer Modernisierung in ihren aktuellen Repräsentationsformen

nachvollziehen, ein Wandel, der von mir in den unterschiedlichen Berufsrollen eines Psychologen in einer Einrichtung der Jugendhilfe bis hin zur Übernahme der Leitung zugleich selbst wissenschaftlich begleitet wurde. Die Integration psychologischer Aspekte ist somit eine tätige Analyse der Art, in der die spezielleren psychologischen Disziplinen in Gestalt der Entwicklungs-, der Gesundheits- und der Persönlichkeitspsychologie, aber auch der Sozial- und der Gemeindepsychologie Herausforderungen an die Lebensweltorientierung der Jugendhilfe begründen, zwar zu einer Handlungstheorie für die soziale Arbeit (Kastner u. Gottwald, 1993), aber nicht zu einer superlativen pädagogischen Theorie für die Jugendhilfe zu finden. Sehr wohl aber muss ihr Beitrag in der Besinnung auf die pädagogischen und psychologischen Begründungen einschließlich der Hinweise zur Evaluation ihrer Konzeptionen (Thiersch, 1997) zu sehen sein. Eine konsequente Weiterentwicklung der beschriebene vernetzten Konzepte korrespondiert mit der aktuellen Anforderungen an eine bedarfsgerechte Jugendhilfe und einem Ausblick auf ihre Weiterentwicklung.

Die konsequente Weiterentwicklung der Jugendhilfe setzt an dieser Modernisierung an, die Themen wie Flexibilisierung, Dezentralisierung und Partizipation gebracht hat und die ohne die Regionalisierung nicht denkbar ist. Was die Hilfen zur Erziehung zur Lebensweltorientierung gebracht hat, nimmt heute gern als Sozialraumorientierung deren Platz ein, ohne bis auf physikalische Übereinstimmungen wirklich identisch sein zu wollen. In der Gemeindepsychologie (Keupp u. Rerrich, 1982; Sommer u. Ernst, 1977) finden wir eine tiefe Verbindung zu den Intentionen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe (Thiersch, 1995) und ihren flexibilisierten Hilfen (Klatetzki, 1994): Der dialogische Charakter des menschlichen Seins (Buber, 1965), indem sich der Mensch mir gegenüber als autonomes Subjekt erfahren kann, setzt die Beziehung als basale Ebene der Kommunikation voraus. Immanente Machtprozesse (Elias, 1997) gilt es für die dialogische Beziehung in ein kommunikatives Erleben von Autonomie und Gemeinschaftsgefühl (Adler, 1927) werden zu lassen und zu einem Diskurs über Solidarität und Respekt zu führen. Im KJHG wie in der Gemeindepsychologie wird unter dem Aspekt der Prävention der betroffene Mensch selbst zum Gestalter seiner (sozialen) Lebenswelt, ist also derjenige, den es nicht einzupassen sondern zu befähigen (Rappaport, 1981) gilt, die Kontrolle für die eigene Lebensgestaltung auch zu halten.

Mit der Übernahme der Leitungsverantwortung für eine Einrichtung einer sich lebensweltorientiert ausrichtenden Jugendhilfe werden Kompetenzen abgefragt, die psychologischen und pädagogischen Herausforderungen der Lebensweltorientierung mit den administrativen, vor allem den ökonomischen in Einklang zu bringen. Allein die Sozialraumorientierung der Hilfen zur Erziehung gestaltet sich nicht als die erhoffte Intensivierung der Lebensweltorientierung und ihrer Wiederbelebung der gemeindepsychologischen Ansätze mit dem Ziel der Sicherung psychosozialer Ressourcen mit der Aussicht sogar auf ein Optimum an psychosozialer Gesundheit und gesellschaftlicher Teilhabe (Sommer u. Ernst, 1977). Sie wird durch die ökonomische Lage der kommunalen Haushalte ausgelöst (Hinte, 1999) und überlagert den Diskurs um die Lebensweltorientierung. In der Praxis der Jugendhilfe haben wir es mit der zwingenden Folge des Anspruches des KJHG auf Partizipation

der Leistungsberechtigten und auf Professionalisierung der sozialen Arbeit zu tun, die Leistungen und die sie erbringenden Dienste auf die Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und deren Familien abzustellen. Zugleich sind die ökonomischen Aspekte der sozialen Arbeit zu berücksichtigen, in deren Folge die Hilfen zu Erziehung eine Profilschärfung im Sinne ihrer evaluierbaren Leitungsfähigkeit und ihrer Qualität ausweisen müssen. Die Kunst besteht darin, administrative Ansprüche an die soziale Arbeit als ein pädagogisches Controlling nutzen zu können, während es in den Handlungsfeldern um Beziehungsangebote für Kinder, Jugendliche und deren Familien in einer gelingen Praxis der Wahrgebung und Wahrnehmung (Gottwald, 1989) der (symbolischen) Handlungen von Menschen geht.

Was die Jugendlichen aus dem Ort betraf, so hatte Hippolyte eine Verhaltensmaßregel angeordnet: „Sie dürfen sich nicht betrinken, das würde man uns später zu sehr vorwerfen. Gebt ihnen Limonade, und wenn sie damit nicht zufrieden sind, dann ruft Casimir."

Michel Folco: Die rechte Hand Gottes.

1. Die Jugendhilfe und ihr Verhältnis zu Suchtmittel konsumierenden Jugendlichen

Kindern und Jugendlichen zu einem Leben in psychosozialer Gesundheit und an gesellschaftlicher Teilhabe zu verhelfen bilden heute in der Suchtkrankenhilfe wie in der Jugendhilfe die Ziele pädagogischer wie therapeutischer Konzepte. Kern der daraus resultierenden Arbeit ist die Bedürfnislage und die Erlebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Für die Jugendhilfe ist es aber keineswegs selbstverständlich, darin wie die Suchtkrankenhilfe einen unvoreingenommenen Zugang zu Suchtmittel konsumierenden Jugendlichen zu finden. Unter strukturellen Aspekten hat sich die Jugendhilfe erst vor wenigen Jahren dem Problem des Suchtmittelkonsums ihres Klientels offen gestellt (vgl. EREV, 1991; Thuns et.al., 1995). Möglich wurde diese Offenheit mit der Einführung des neuen Kinder- und Jugendhilfegesetzes KJHG (SGB VIII) im Jahre 1990. Basierend auf den Strukturmaximen der Lebensweltorientierung, der Partizipation und der Prävention, wie sie mit dem Achten Jugendbericht (Deutscher Bundestag, 1990) vorgegeben werden, löste das KJHG das als Ordnungs- und Eingriffinstrument wirkende Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ab und schaffte darüber die Voraussetzungen, über Lösungsperspektiven für Suchtmittel konsumierende junge Menschen nachzudenken. Relevant ist hier die Zuwendung der öffentlichen Erziehung zum Suchtmittelkonsum junger Menschen. Damit erweitert sich strukturell und realitätsbezogen die Wahrnehmung der Jugendhilfe über ihr Mandat für die besonders gefährdeten Mädchen und Jungen im Sinne sozialer Auffälligkeit hinaus auf deren Konsum und Missbrauch von Suchtmitteln. Bis dahin galt der Konsum vorrangig illegaler Drogen als ein Ausschlusskriterium der Jugendhilfe.

1.1. Perspektivwandel in den Hilfen zur Erziehung

Die Einführung des KJHG stellt ein entscheidendes Datum in der Entwicklung der „Heimerziehung“ dar und wurde vielfach als eine sozialgeschichtliche Zäsur aufgefasst, weil mit ihr die Umsetzung dessen realistisch erschien, was über zwanzig Jahre vorher als Inhalt und Form einer lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe postuliert wurde (Thiersch, 1995), im Kommissionsbericht zur Heimerziehung (IGFH, 1977) eine erste Gestalt annimmt und aktuell unter dem Begriff der „Sozialraumorientierung“ diskutiert wird. Mit seiner Einführung materialisierte sich in der Jugendhilfe als *Hilfe zur Erziehung* ein Perspektivwandel, der sich zuvor in der emanzipatorisch orientierten, außerparlamentarischen oppositionellen Atmosphäre der 1960er Jahre, deutlicher dann in der sozialpolitischen Aufbruchstimmung der 1970er Jahre und dann in der „Heimreform“ der 1980er Jahre ankündigte (Bürger, 1995; Wolf, 1993). Inbegriff der Reform ist der der „Lebenswelt“ als eine grundlegende Veränderung auch der Organisierung der Hilfen bei deviantem Verhalten und darin implizierter Ausgrenzungsbewegungen.

Im Ausgang der 1960er Jahre wurde auch die Jugendhilfe als Teil der Sozialwissenschaft und der sozialen Arbeit in die gesellschaftskritische Diskussion involviert. Das Aufbegehren gegen autoritäre Strukturen in allen Bereichen der Gesellschaft, die Einforderung von Chancengleichheit gerade für die sozial Benachteiligten hatte zur Folge, dass auch solche Institutionen in das Blickfeld des öffentlichen Diskurses gerieten, die bis dahin wenig zur Kenntnis genommen wurden. Die Heimerziehung als repressives Instrument der Erziehung wurde zum öffentlichen Thema. Heimerziehung war in jener Zeit eine primär an der sozialen Kontrolle ihrer Adressaten orientierte und als Funktionsäquivalent zum Strafvollzug fungierende Disziplinierung und wies konsequenter Weise Einrichtungsstrukturen auf, die eher an Kasernen oder in der Fürsorgeerziehung dann auch an Gefängnisse erinnerten und Assoziationen einer „totalen Institution“ (Goffman, 1972) denn eines „pädagogischen Ortes“ (Deinet, 1996b) weckten. Wandte Goffman (1972) den Terminus eigentlich auf die Verhältnisse in der Psychiatrie an, so gerieten im aufgekommenen sozialpolitischen Diskurs zusehends alle als Anstalten organisierten Institutionen in die Kritik. Die Heime waren zu groß, lagen fernab und isoliert von zentralen Orten, ihr Klima war geprägt von konfessionellen und bürgerlichen Ideologien (Swientek, 1982).

Wenn nicht „totale Institution“, so waren sie doch Ausdruck sozialer Isolation, die eine weitere Deprivation des Sozialverhaltens ihres Klientels befürchten ließ und in jedem Fall eine Reintegration in die Gesellschaft behinderte (Kluge u. Kornblum, 1984). Geboten waren Lebens- und Lernfelder, die eine Handlungskompetenz nur zum Wohnen und Leben innerhalb der Institution und da bis zur Perfektion vermitteln konnten, die zugleich durch ihre internen Strukturen und häufig auch durch ihre isolierten Standorte vor allem eine Disziplinierung und die gesellschaftliche Ausgrenzung der Betroffenen bedeutete. Die Kritik an der anstaltsförmigen Heimerziehung kondensiert in Begriffen der Stigmatisierung und der

Reglementierung des Alltags und im schlimmsten Fall in einer feindseligen Haltung von Betreuten und Betreuern. Dabei ist die institutionelle Haltung von einer Paradoxie durchzogen, wenn sie die sekundäre Anpassung (Goffman, 1972) ihrer Klienten an ihre rigiden Organisationsformen provoziert, ein Verhalten, über das die Klienten den Erwartungen der Institution zu umgehen versuchen und unerlaubte Ziele verfolgen, weil sie darüber eine Möglichkeit erfahren, sich der zugeschriebenen Rolle und ihrer Selbstaufgabe entziehen zu können, die Institution sich zugleich genau daraus legitimiert. Die Jugendhilfe konnte sich den treibenden Reformkräften jener Zeit, insbesondere in der Sozialpsychiatrie nicht entziehen (vgl. Dörner u. Plog, 1972). Die Befähigung der Hilfe bedürfender und in der Reformlogik auf Leistung Anspruch habender Menschen zum eigenständigen Handeln gewinnt an Priorität und die der Funktionalität der Institutionen wird zunächst zurück gedrängt. Das Interesse an der Sozialisierung ist es, effiziente Voraussetzungen für die soziale Integration zu schaffen.

Die Auseinandersetzung um die Bedeutung gesellschaftlicher Kontrolle und die Emanzipation und Autonomie gerade auch der jungen Menschen haben in der Jugendhilfe zu einer kritischen Prüfung ihrer Methoden und Verfahren beigetragen. Funktional war die Sozialpädagogik zwar immer die Antwort auf die typischen Probleme der Gesellschaft, der sie durch Erziehung und Bildung zu begegnen suchte (Merten, 1998). Ausgehend von dem menschlichen Bedürfnis nach sozialer Sicherheit und gesellschaftlicher Teilhabe wurde in ihr insbesondere die gesellschaftliche Seite im Sinne eines dafür mit Mandat versehenen staatlichen Wächteramtes, diese Sicherheit und Teilhabe herzustellen, betont (vgl. Kastner u. Kunkel, 1998). Als ihren Auftrag verstand sie aber vielmehr die Befreiung des Individuums aus der Abhängigkeit. Erziehung und Bildung standen für sie schon immer im Dienste von Aufklärung, Emanzipation und Autonomie. Als scheinbar natürliche Gegenposition erfahren die Ideen der Aufklärung eine Renaissance. Nach der Gesellschaftslehre der Aufklärung stellen Menschen ihre Geschichte und ihren Fortschritt selbst her; Vernunft, Selbstbestimmung und autonome Subjektivität bilden die Ziele des gesellschaftlichen Prozesses. Der von der moralisch und religiös motivierten Definitionsmacht befreite und im Wissen und in Vernunft aufwachsende Mensch nur kann für die Menschheit überhaupt einen Fortschritt bedeuten.

Die natürlichen Rechte des Menschen als freies zum Ausdruck bringen seiner Lebensäußerungen, Rechte, die alle haben, weil sie als Menschen geboren sind, bilden den Grundgedanken der Aufklärungsphilosophie, die schließlich in eine Übereinstimmung gesellschaftlicher Rationalität mit der unveränderlichen, naturgegebenen Vernunft des Menschen mündet. In einem so motivierten gesellschaftspolitischen Klima unter Legitimationsdruck geraten begaben sich Theoretiker wie Praktiker auf die Suche nach neuen Konzepten (vgl. IGFH, 1977). Infolge der in solchen historischen Entwicklungen gleichzeitig natürlich auch zunehmenden Fachlichkeit und der gesellschaftlichen Liberalisierung trat bereits in den 1960er Jahren der pädagogische Ansatz individuumszentrierter Hilfen besser hervor, der, basierend auf einem Menschenbild, nach dem Kinder und Jugendliche in und durch pädagogische Prozesse beeinflussbar sind und deren Sozialisation als zum Positiven gestaltbar ist, die Jugendhilfe zum KJHG führte. In einem als

Modernisierung auffassbaren Prozess vollzieht sich ein Wandel hin zu einer Betrachtungsweise, die Problemlagen im Kontext des Lebensalltages der Kinder und Jugendlichen zu deuten und den methodischen Ansatz ebenso im Lebensalltag der Betroffenen in dem Bemühen um dessen Bewältigung zu finden. Jugendhilfe sollte kein Ersatz mehr sein für andere Felder der Gesellschaftspolitik, vor allem kein verlängerter Arm der Justiz wie in der Fürsorgeerziehung.

Historisch geht es um das Reflektieren über das Erziehungs- und Bildungsverständnis in der „Heimerziehung“ und insbesondere um die Frage, welchen Beitrag denn die Jugendhilfe als Sozialisationsmittler zur Integration von Kindern und Jugendlichen leisten kann. Gegenstand der Jugendhilfe ist schließlich das Recht des jungen Menschen auf Erziehung (Ribbert, 1976), und dieses verfassungsmäßig abgesicherte Recht legitimiert die Jugendhilfe als einen eigenständigen Erziehungsträger neben Schule und Berufsausbildung, die allerdings erst dann relevant wird, wenn die Erziehung durch Eltern und Familie und nachrangig durch die Schule nicht mehr gewährleistet ist. Dieses Recht auf Erziehung stellt für „Personensorgeberechtigte“, also primär für Eltern, eine Pflicht zur Erziehung ihrer Kinder dar. Die Auswahl und die Durchsetzung der Erziehungsziele, aber auch der methodische Weg dorthin sind ein durch Grundgesetz (GG) und Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) abgesichertes Recht vorrangig von Eltern. In dieses Elternrecht darf der „Staat“ per Gesetz nur dann eingreifen, wenn die (personensorgeberechtigten) Eltern den Erziehungsanspruch ihres Kindes nicht erfüllen, wenn Kinder also zu verwahrlosen drohen (nach GG), wenn Eltern ihr Erziehungsrecht missbrauchen (nach BGB) oder wenn Eltern als Erziehungsberechtigte selbst Unterstützung brauchen (nach KJHG). Mit einer solchen Legitimation wird das Recht auf Erziehung Gegenstand der Jugendhilfe als Repräsentantin der öffentlichen Erziehung.

1.2. Intentionen des KJHG

Die leitende Norm des KJHG ist, den Kindern und Jugendlichen durch die Sicherung ihrer Sozialisation zu ihren Lebensrechten auf existentielle Sicherung ihrer Grundbedürfnisse in psychosozialer wie in materieller Hinsicht, auf soziale Anerkennung sowie auf ihren Zugang zur Bildung und Kultur zu verhelfen. Die Leitnorm des KJHG verlangt die Hilfe zur Entwicklung und Erziehung des jungen Menschen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Diese Rechtsnorm ist zugleich ein weit gefasstes Konzept. In ihrer Weite ermöglicht sie die Realisierung differenter und multipler Erziehungsvorstellungen. Gerade die Ziele der Erziehung können nicht „staatlich“ vorgegeben werden. Die Bedeutung der Rechtsnorm liegt in der Bandbreite und Unterschiedlichkeit von Erziehungszielen der (sozial-)pädagogisch Handelnden. In der sozialpädagogischen Praxis gilt es, sich mit den eigenen Erziehungs- und Lebensvorstellungen der Art auseinander zu setzen und

zu erkennen, dass mit der Leitnorm des KJHG bewusst eine Vielfalt von Erziehungsvorstellungen akzeptiert und gefördert werden soll. Wird die Weite der Rechtsnorm ernst genommen, so bedeutet das, dass junge Menschen und ihre Familien in ihren jeweiligen und konkreten Lebenslagen angenommen werden und dass die sozialpädagogische Hilfe dort ansetzt, wo Menschen handeln und sich emotional mit ihren Erfahrungen, ihren Fertigkeiten und ihrem Können befinden.

Damit ist und bleibt die Jugendhilfe nach dem KJHG eine Reaktion der Gesellschaft auf die Verstöße gegen die Normen des Rechtes auf Erziehung, auf ungestörte Entwicklung und Sozialisation und auf (Aus-)Bildung. Wurde die Jugendhilfe einmal als Reaktionsform auf die gesellschaftliche Unduldbarkeit von jugendlichem Problemverhalten als Folge von fehlender Anpassungsbereitschaft junger Menschen geschaffen, die die Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen als ein individuelles Abweichen von gesellschaftlichen Normen und der Erwartung an die Rolle von Kindern als Kind, SchülerIn oder Auszubildende(r) stellen, deviantes Verhalten damit mit der Nicht-Übereinstimmung mit den Normvorstellungen der Sozialisationsmittler beschreiben (Kreuzer, 1975), wird heuristisch die Signalwirkung des Problemverhaltens als Folge von schwierig gewordenen Sozialisationsbedingungen fokussiert. Ausgangspunkt für eine sich problematisch entwickelnde Biographie des Kindes wird vielfach die familiäre Situation. In deren Folge können Sozialisationsmängel sich durch Bestätigung in anderen sozialen Bezugsrahmen als Verhaltensauffälligkeiten zeigen und manifestieren. Um ihrem Erziehungsanspruch im Sinne des beschriebenen Modernisierungsprozesses adäquat zu genügen, muss den Kindern und Jugendlichen dazu auch ein „normalisiertes“ Leben ermöglicht werden, das nur in nicht-behindernden Organisationsformen (Rose, 1994) über dezentrale, autonome und verselbständigende Erziehungshilfen machbar ist. So soll dieser Wandlungsprozess vom JWG zum KJHG eine offensive Jugendhilfe mit vielfältigen und flexiblen, weil individuellen Förderungsangeboten (Klatetzki, 1994) hervorbringen, die im Sinne der schon lange im sozialpädagogischen Diskurs der Erziehungshilfen schwebenden und von Thiersch (1995) entwickelten Begriffe der Alltags- und Lebensweltorientierung präventiv wirken (vgl. AGJ, 1992). Mit der Einführung des KJHG manifestieren sich dessen innovative Repräsentationsformen in der Jugendhilfe: Die Hilfen werden individualisiert und pluralisiert, um die Lebenslagen wie systemisch-lösungsorientiert die individuellen Kompetenzen zu berücksichtigen.

Die Innovation und Kreativität des KJHG liegt in der Orientierung der Betreuungsformen an der Individualität seines Klientels. Das Hilfespektrum erweitert sich um stationäre familiäre, aber auch teilstationäre und vor allem ambulante Angebote von der Erziehungsberatung bis zur intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung und der Familienorientierung des KJHG folgend zu sozialpädagogischen Familien aktivierenden Hilfen auf der Basis der systemischen Theorie. Die deklarierte Intention des KJHG wird durch die Familien fördernden Hilfen operationalisiert, Eltern und Sorgeberechtigte bei der Erziehung der Kinder zu unterstützen und erinnert an die Wurzeln der Sozialpädagogik als Lehre von der Erziehung zur Gemeinschaft, deren Grundeinheit „die Familie“ ist. Ziel ist die Erziehungsfähigkeit der Familie in den verschiedenen Familienformen. Wenn im KJHG

von Familie gesprochen wird, dann wird darunter nicht allein die traditionelle Vater-Mutter-Kind-Familie verstanden, sondern jede *Lebensgemeinschaft*, in der Erwachsene mit Kindern als Familie zusammen leben. Darin gilt es, den jungen Menschen gemäß der Leitnorm des KJHG zu ihren Lebensrechten und zur Aufrechterhaltung ihrer Würde zu verhelfen.

Dieser Modernisierungsprozess mündet in einem offenen dynamischen Prozess ein in eine zeitgemäße Jugendhilfe, die „Heimerziehung" zu einer nicht mehr primären und auch nicht mehr zeitgemäßen Repräsentationsform unter nun vielen, wenn nicht unter den Überschriften der „Lebenswelt-„ und „Sozialraumorientierung" zu einer historischen Kategorie werden lassen will. Besonders die Operationalisierung der Konstrukte von *Lebenswelt* und *Sozialraum* wird die Realisierbarkeit der Grundsätze des KJHG und die Perspektive der Jugendhilfe bestimmen. Im engeren meint Modernisierung als Kategorie gesellschaftlicher Entwicklung die Auflösung traditionsgestützter Hilfeformen als einen Prozess des Wandels im Erbringen der Hilfen zur Erziehung, in dessen Verlauf sich die Einrichtungen der Jugendhilfe in ihrem organisationsinternen Handeln zunehmend den externen gesellschaftlichen Einflüssen anzupassen hat.

1.3. Suchtmittelkonsum in der Jugendhilfe

Die Zuwendung der öffentlichen Erziehung zum Problem der Suchtmittelgefährdung und des Konsums von Suchtmitteln im besonderen hat neben den administrativen Grundlagen auch einen deutlichen pädagogischen Impetus, und eine daraus resultierende suchtpräventive Arbeit ist - wie Späth (1994) meint - geradezu eine Herausforderung an die Kreativität der Jugendhilfe. Eines der dem Wandlungsprozess immanenten Themen ist das der Ausgrenzung bestimmter Gruppen von Kindern und Jugendlichen. Mit den Strukturmaximen des Achten Jugendberichtes (Deutscher Bundestag, 1990) verändert sich dieser Diskurs dann in Integrationsbestrebungen der Fachverbände und Einrichtungen. Für einen Teil der Einrichtungen bedeutet das auch die Ausweitung der Definition ihrer Zuständigkeit auf Suchtmittel konsumierende Jugendliche. Bis dahin hatte sich die Jugendhilfe zumeist aus rechtlichen Unsicherheiten (vgl. Münder, 1993, 1995), aber auch wegen fehlender Kompetenz und aufgrund von Berührungsängsten konzeptionell aus der Arbeit mit diesen Jugendlichen herausgehalten. Zwar hat sie sich auch unter den Bedingungen des KJHG vorrangig um die Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1972) und damit um die Sozialisation der jungen Menschen zu sorgen. Gegenstand der Hilfe ist schließlich das Recht auf Erziehung, und da sind „Drogenprobleme" schwierig zu integrieren. Neu war das Problem des „Drogenkonsums" Jugendlicher als solches in den Einrichtungen der Jugendhilfe aber nicht: sie konnten und können nicht von einem

„drogenfreien“ Alltag ausgehen. Im Gegenteil verfehlt die Jugendhilfe ihren Auftrag, wenn sie zur Verharmlosung des Suchtmittelmissbrauches ihres Klientels beiträgt.

Dieser noch vorsichtige Wandel in der Haltung der öffentlichen Erziehung wird auf Kongressen von der Jugendhilfe wie von der Drogenhilfe aufgegriffen und in ermutigenden Resolutionen voran getrieben. Das Fehlen von Kooperationen zwischen der Drogenhilfe und der Jugendhilfe fällt als gravierender Mangel auf (vgl. Thuns et.al., 1995). Um Abhilfe bemühte Projekte sehen sich aber schnell vor das Problem gestellt, dass zwar die Vernetzung von Maßnahmen der Drogenhilfe und der Jugendhilfe sinnvoll begründbar sind, aber auf unterschiedlichen Rechtsnormen basieren, die nicht ohne weiteres kompatibel sind. Dennoch, Suchtmittelkonsum ist kein Sonderthema für Randgruppen und der Konsum legaler wie illegaler Drogen ist ein nicht mehr übersehbarer wie ein weder über die Mechanik der Leugnung noch der eines spezifischen therapeutischen Instrumentes abstellbarer Bestandteil des Alltages unserer Gesellschaft – und Jugendliche haben daran teil (vgl. EREV, 1992; Knoche, 1996). Die Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung galten nun aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen als besondere Risikogruppe mit deutlicher Suchtdisposition, die sich mit der Aufnahme in stationäre Maßnahmen noch verdichte. Die Anamnesen der sich etablierenden Therapieeinrichtungen für suchtmittelabhängige Jugendliche belegen einen Anstieg des Konsums in den Jugendhilfeeinrichtungen (Pota, 1997).

Diese Zuwendung zum Klientel Suchtmittel konsumierender Jugendlicher war in den Verbänden und mehr noch in den Einrichtungen sehr umstritten. Noch heute finden wir in den Einrichtungen der Jugendhilfe Unsicherheiten in der Begegnung mit jungen Menschen mit Suchtmittel konsumierenden Verhaltensweisen und Nöte, wenn es sich um süchtiges Verhalten handelt. Fürsorge- und Erziehungspflichten, die aus den Betreuungsvereinbarungen resultieren, haben zur Konsequenz, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte den Suchtmittelgebrauch in ihrer Einrichtung nicht einfach geschehen lassen können. Das bedeutet, dass die Einrichtung zumindest von illegalen Drogen frei gehalten werden muss. Schnell geraten die Bezugsrahmen der Betreuenden zu einer Kontrollfunktion. Dort, wo die Nöte überwiegen, grenzt die Jugendhilfe die betroffenen Kinder und Jugendlichen weiterhin zur Suchthilfe aus. Mitunter überzogene Ausstiegforderungen und die Androhung von Konsequenzen haben häufig die effektivste Ausgrenzung zur Folge, nämlich den Beziehungsabbruch durch die Jugendlichen selbst. Ausgrenzung aber ist genau die entgegengesetzte Richtung integrativer Absichten und einer daraus resultierenden suchtpräventiven Intentionen in der Jugendhilfe. Jugendliche als Konsumenten von legalen wie illegalen Suchtmitteln lebten schon immer in ihren Instituten. Sie konnten im Vorfeld über die Aufnahmeprozeduren ausgeschlossen, und wenn sie darin waren auch verschwiegen werden. Als eher eigentümlich bezeichnete Späth (1994) das Verhältnis der Jugendhilfe zu den Suchtproblemen ihres Klientels. Während von der epidemiologischen Seite her der Konsum von Suchtmitteln und im besonderen illegaler Drogen längst ein Bestandteil in der Alltagswelt der Jugendhilfeeinrichtungen war, wurde von der professionellen Seite her dieses Thema tabuisiert und in seiner Bearbeitung zur Suchthilfe hin ausgegrenzt.

1.3.1. Zur Adaption des Ansatzes Akzeptierender Drogenarbeit

Um den Mechanismus von stillschweigender Duldung und Ausgrenzung zu durchbrechen, setzen sich Einrichtungen der Jugendhilfe ein bewusstes Umgehen mit den Suchtmitteln als Ausdruck der neuen Offenheit zum Ziel. Die Mitarbeiter in den Einrichtungen sollten sich mit dieser Frage offen auseinandersetzen, um so eine Grundlage der Zusammenarbeit mit den von ihnen betreuten Jugendlichen zu schaffen. Grundgedanke ist, den Konsum von Suchtmitteln und die daraus resultierende Lebensweise als eine Entscheidung des Jugendlichen zu verstehen. Mit diesem „Rüstzeug" begibt sich die Jugendhilfe auf die Suche nach Instrumentarien, mit denen die „Drogenprobleme" ihres Klientels integrierbar werden und um nun auch entsprechend der Vorgaben des 8. Jugendberichtes (Deutscher Bundstag, 1990) sowie einer der daraus folgenden leitenden Idee des KJHG mit denen zu arbeiten, die eine Suchtmittelabstinenz für sich nicht als Ziel formulieren. Relevanter als die Forderung nach Suchtmittelverzicht oder Therapiebereitschaft zu setzen erscheint es vielmehr, auch bei problematischem Konsum die Optionen eines Ausstieges aus dem Konsum langfristig offen zu halten und vor allem unter Adaption der Thesen einer Akzeptierenden Drogenarbeit (vgl. Schuller u. Stöver, 1991; Stöver, 1994) die negativen Begleiterscheinungen und Prognosen abzumindern.

Die Akzeptierende Drogenarbeit begann sich in zeitlicher Parallelität in einem Gegenentwurf zur traditionellen Drogenhilfe (Schuller u. Stöver, 1991) als drogenpolitisches Sprachrohr zu formieren. Historisch beleuchtet sie eine dritte Phase innerhalb der Drogenhilfe, die sich zu Beginn der 1980er Jahre als „Sucht begleitende", „nicht-bevormundende", „Risiko mindernde" oder „niedrigschwellige" (Kuhn, 1979) Drogenarbeit zu etablieren begann. Ihre Legitimationslinien reichen zurück in die Release-Bewegung, deren Ursprünge in der Selbsthilfe liegen und die in den 1960er Jahren unter dem Eindruck antipsychiatrischer Ideen dahin kam, Drogenkonsum weniger vor dem Hintergrund von Fehlverhalten zu betrachten, sondern als eine aktiv-optimistische Lebensweise. Die Release-Bewegung gilt als ein Weg, über den Konsum eben nicht etablierter Suchtmittel zur Emanzipation zu gelangen. Jugend und Freizeit waren als Themen entdeckt und damit die Idee, dass es im Leben junger Menschen interessante Beschäftigungen gibt, die es auszuprobieren gilt. Scheinbar plötzlich gibt es viele Handlungsfreiheiten, um etwas zu tun und zu entdecken, so dass darüber die vorgegeben Werte der abendländisch geprägten Gesellschaft und das Vorbild der Eltern als deren Sozialisationsinstanzen in den Hintergrund geraten. Wohngemeinschaften wurden gebildet, man ließ sich auf Parties ziehen und äußerte sich auf Demonstrationen. Ganz selbstverständlich wurde auch jenes „Zeug" geraucht, dass Freunde aus Indien oder Nepal mitbrachten und Bestandteil des Glückserlebens wurden. In dieser Zeit war dieses Verhalten auch deshalb wichtig, weil sich das Establishment so sehr darüber aufregte.

Für viele Konsumenten war die Suche nach einer psychedelischen Lebensweise, die Bewusstseinserweiterung vor allem durch Halluzinogene ein stimulierender Faktor für den Drogengebrauch. Als Kern der Drogensubkultur finden wir eine Abwendung von

der Wohlstandsgesellschaft und die Verweigerung einer Integration in die Leistungsgesellschaft. Sozialgeschichtlich zu einem Zeitpunkt, zu dem die materielle Absicherung breiter Bevölkerungsschichten erreicht ist, kommt am wirtschaftsimmanenten Drang zur Produktivitätssteigerung die Frage nach ihrem Sinn auf. Wo das Leben auf das Arbeiten in einer modernen Industriegesellschaft reduziert erlebt wird, werden Eigenschaften wie Kreativität und Phantasie vermisst. Ein prinzipielles Disengagement charakterisiert die Drogensubkultur (Gerdes u. Wolffersdorff-Ehlert, 1974); man will sich auf eine entfremdete Existenz im Kreislauf von Arbeit, Konsum und kanalisierter Freizeit nicht einlassen – und gibt andererseits der herrschenden Drogenpolitik Anlass, darin eine Bedrohung gesellschaftlicher Werte zu erleben, ihnen in ihrer Ablehnung einen Verlust etablierter Werte und Orientierungslosigkeit zu unterstellen, um sich dann von ihnen zu distanzieren und die Teilhabe an der Gesellschaft nur über Resozialisierung zu gestatten.

Eng verbunden mit dieser in ihren Spitzen „drogeneuphorischen“ Ideologie war eine gesellschaftskritische Protesthaltung, die bei politisierten Konsumenten Cannabis zur Präferenzdroge machte. Mit Leary (1970) wird der Drogengebrauch als Inbegriff des Protestes und der ekstatischen Befreiung von repressiven gesellschaftlichen Strukturen dann populär. Verwoben waren Drogengebrauch und Protest immer schon mit Kunst, Musik, Mode und religiösem Mystifizieren. Dieses Ineinandergreifen begründet für Kreuzer (1975; vgl. Reuband, 1979) die epidemische Ausweitung des Konsums eben auch der sogenannten illegalen und irrtümlich synonym gemeinten harten Drogen, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre zunächst als Problem einiger Großstädte auftrat, bis Mitte der 1970er Jahre aber auch ländliche Regionen erreichte und das Bedrohungsempfinden verstärkte. Das „Drogenproblem“ erschien als Schatten und scheinbar plötzlich; über die Ballungszentren erreichte es auch das Land und wurde allgegenwärtig. Heute assoziieren wir in der Verbreitung über das wissenschaftliche wie populäre Interesse den Begriff der Epidemie. Aber nicht nur „massenhaft“, sondern vor allem konzentriert auf junge Menschen, die zudem scheinbar wahllos und vielfältig Suchtmittel gebrauchen, bestimmen das Problem. Mit der Einführung soziologischer Kategorien weitet sich die psychologisierte Perspektive und äußere Kategorien wie Sozialisationsbedingungen, die Erziehungsinhalte von Familien und Institutionen, Entfremdungsprozesse und Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt werden zu entscheidenden Einflussgrößen. Es galt, den Drogenkonsum als abweichendes Verhalten zu verstehen und dass die User als „Außenseiter“ und „Ausgegrenzte“ stigmatisiert würden, worauf sie mit verstärkter Abgrenzung reagierten, das gesellschaftliche Interesse sich jedoch auf Therapie und Strafe beschränke. Zwar entsprach die Release-Bewegung mit ihren Einrichtungen zur Jugend- und Drogenberatung dem Zeitgefühl, wenn sie Suchthilfe weniger als Verantwortung des Betroffenen, sondern der Gesellschaft verstand und deshalb Einfluss auf die gesellschaftlichen Entwicklungen zu nehmen suchte; faktisch konnte sie diesen Anspruch aber nicht durchhalten.

In den 1970er Jahren begann die Professionalisierung der Drogenhilfe. Aus der Ernüchterung heraus, wie wenig sich die pädagogischen Ideen und Utopien realisieren ließen, konzentriert man sich auf das konkret Machbare. Es bilden sich „Großanbieter“ von Drogentherapien aus, die von der Kontaktaufnahme zum und zur

Betroffen über das Schema Beratung - Therapie - Nachsorge Hilfen für Drogenabhängige organisieren (vgl. Reuband, 1979). Die „Therapeutischen Ketten“ entstehen, und über das BtMG entsteht nicht nur eine Kooperation mit der Justiz, sondern auch eine Integrationspflicht des Drogenproblems in das Strafrecht. Das BtMG dient dem Ziel, der „Drogenwelle“ Einhalt zu gebieten und damit Gefahren für einzelne wie für die Allgemeinheit abzuwenden. Angesichts der ausgemachten Restriktivität einer aus dieser Verbindung resultierenden Drogenpolitik und des darin dominierenden „legal approach“ (Schneider, 1993), die letztendlich aufgrund ihres Anpassungs- und Pönalisierungsdruckes zu einer Verschärfung der sozialen und gesundheitlichen Situation abhängig Konsumierender beitragen und so das „Drogenelend“ (Quensel, 1981; 1982) mitbedingen - ja, stärker noch, es sogar auslösen, ließ die Drogenpolitik und die Systeme der Drogenhilfe als eigentlich problematisch in eine immer offenere Kritik geraten (Akzept, 1995; Böllinger, 1987; Schneider, 1996). Nahm man in den 1960er Jahren den Drogenkonsum noch als einen „Befreiungsschlag“ gegen repressive gesellschaftliche Bedingungen, so ist er heute Ausdruck einer Verelendungsproblematik. Jener Zeitgeist aber bestimmt die heuristischen Maßnahmen und Konzepte, verwandelt in ein Recht auf ein selbstbestimmtes Leben. So ist es eben die Akzeptierende Drogenarbeit, die hier als kritische Stimme auftaucht und einen eindeutig drogenpolitischen Ansatz begründet.

Akzeptierende Drogenarbeit meint zuerst die Akzeptanz des Suchtmittelkonsums derjenigen, die ihren Konsum aktuell nicht aufgeben wollen oder können. Eine der Schwierigkeiten in der Adaption ist für die Jugendhilfe, dass als Zielgruppe Menschen gemeint sind, die vorrangig von „harten“ und „illegalen“ Drogen abhängig und deren Prognosen in der Therapie ungünstig sind (Therapieresistenz). Mit dieser Akzeptanz sollen im praktischen Vorgehen die Schwellen im Zugang zur Suchthilfe abgebaut und so die Reichweite der Hilfeangebote vergrößert werden insbesondere für die Konsumenten, die die hoch schwelligen drogenfreien Angebote nicht mehr erreichen können. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre ist der Begriff der *Niedrigschwelligkeit* nicht mehr aus dem Diskurs weg zu denken. Als *niedrigschwellig* werden alle Konzepte der Drogenhilfe bezeichnet, die für Menschen mit Suchtproblemen die Zugangsvoraussetzungen zu den Hilfeleistungen vermindern. Praktisch verzichtet die Akzeptierende Drogenarbeit damit auf die Abstinenz als das primäre Ziel, vor allem aber als die entscheidende Voraussetzung der helfenden Beziehung. Vielmehr wird für Konsumenten illegaler Drogen gerade unter den Bedingungen fortgesetzten Gebrauchs das Recht auf menschenwürdige gesundheitliche und soziale Lebensbedingungen eingefordert, das sie nicht erst durch ein abstinentes Verhalten erwerben müssen. Aufgegeben wird der Anspruch, die Entscheidung eines Suchtmittelkonsumenten zu seinem Suchtmittelkonsum könne beispielsweise durch die therapeutische Arbeit an seinem Leidensdruck beeinflusst werden (Schuller und Stöver, 1991). Mit einer mühsamen Beweisführung wird auch das methodische Instrumentarium von Therapieeinrichtungen in Frage gestellt, dessen Ergebnisse Ausgrenzung und Kontaktabbruch und zumindest die latente Unterstützung der Kriminalisierung Drogenabhängiger sind. Die Drogenhilfe verbündet sich in der Drogenpolitik mit der heftigen gesellschaftlichen Reaktion auf den Gebrauch illegaler Drogen und der damit verbundenen Delinquenz. Das lässt vermuten, wie sehr es sich um ein symptomatisches Geschehen handelt, das weniger

drogenspezifisch, sondern persönlichkeits- und sozial- wie kulturbedingte Faktoren aufweist.

Kriminalisierung der Drogenkonsumenten ist das primäre Ergebnis, so der Kern der Kritik der Akzeptierenden Drogenarbeit. Als „kriminell“ etikettiert zu werden ist in dieser Logik die Konsequenz von Drogenkonsum und beleuchtet das vorherrschende Beziehungsangebot an User hier unter dem Aspekt des Strafbedürfnisses der Gesellschaft aus einem irrationalen Bedrohungsempfinden heraus, was folglich fatale Folgen für die Betroffenen hat. Durch eine fortschreitende Stigmatisierung jedoch können Beginn und Manifestation des Suchtmittelkonsums beschleunigt werden, aus Drogengebrauch eine Drogenkarriere werden. In einem solchen Prozess identifiziert sich der Konsument mehr und mehr mit dem Drogenmilieu, ein Problem, das bereits Kreuzer (1975) und Siegert (1979a) aufgezeigt haben. Dissozialität und Verelendung sind dann nicht Folgen von Missbrauch und Abhängigkeit, sondern der Ansiedlung der Drogenpolitik im Strafrecht, die nur eine Prohibitionspolitik sein kann (Stöver, 1994; vgl. Quensel, 1981, 1982). Die repressive Drogenpolitik, deren politischer Konsens über das Primat der Abstinenz und einen bestenfalls selbst kontrollierten Umgang mit legalen Suchtmitteln mit dem Ziel weitest gehender Abstinenz wenn auch oppositionell bedingt selbst im *Nationalen Rauschgiftbekämpfungsplan* (1990) brüchig ist, wird für gescheitert erklärt, weil auch ein strafrechtliches Verbot die Ausbreitung einer Drogenszene nicht verhindert und der Zwang zu Therapie und Abstinenz und eine moralisierende Ablehnung differenzierter Hilfen für Abhängige, die auch Substitution einschließt, das Kernproblem verstärkt: die gesellschaftliche Ausgrenzung Süchtiger (vgl. Heine u. Hein, 1990; Reeg, 1989). Illegalität und Kriminalisierung hindert nicht nur den Betroffenen beim Ausstieg aus der Sucht. Das Halten der primär von illegalen Suchtmitteln Abhängigen im Illegalen erschwert eine lebensweltorientierte Unterstützung der Betroffenen und eine offene Auseinandersetzung um die Ursachen des Konsums sowie die Gründe für den Ausstieg und diskutiert sie als humanistisches Element des Diskurses in ihren Rollen als „Kranke“, „Labile“ oder „Leistungsverweigerer“. Darüber hinaus behindert der Druck der Kriminalisierung den notwendigen eigenen Anpassungsprozess der professionellen Drogenhilfe und lässt sie als gesellschaftlichen Anpassungsprozess einer Rückholung des Abhängigen in den lizenzierten Freiraum verweilen.

Hilfen unabhängig vom Suchtmittelgebrauch zu organisieren und Abstinenz nicht als Voraussetzung von Hilfe zu definieren wird zu einer Inhaltsbestimmung, die vor dem Hintergrund verschwiegener Suchtmittelkonsumenten für die Jugendhilfe faszinierend ist. Im Klima der Umsetzung des KJHG wird Suchtprävention für konsumierendende Jugendliche nicht nur eine Herausforderung an die Kreativität der Jugendhilfe, wie es Späth (1994) in dem frühen Zugang zu dieser Problematik versteht. Wir finden darin auch die sozialpolitische Motivation, das Prinzip angstmachender Abschreckung, das ohnehin in der Prävention durch kinder- und jugendgerechtere Vorgehensweisen abgelöst ist, auch in der Jugendhilfe durch Angebote und Projekte zu ersetzen, die auf die Befähigung der jungen Menschen zielen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen, und sich den jungen Menschen zuzuwenden, die Suchtmittel missbräuchlich oder auch abhängig konsumieren.

1.3.2. Drogenarbeit und Drogenmythen

Eine unreflektierte Adaption des drogenakzeptierenden Ansatzes ist für die Jugendhilfe allerdings problematisch. Zwar macht auch sie in der andauernden Aufarbeitung der Tabuisierung des Themas die Erfahrung, dass gerade in der Mystifizierung des „Drogenproblems“ ein Hindernis einer normalisierten Perspektive liegt. Das in der Drogenpolitik verankerte Ausgrenzungsverhalten war und ist Ausdruck eines anhaltenden Bedrohungsempfindens gerade gegenüber illegalen Drogen. Diese sind in einer sich rational definierenden Welt ein ideales Medium, auf das sich das in „das Böse“ übersteigerte und in das Irrationale gedrängte und schließlich abgespaltene Sein projizieren lässt, während zu den „legalen“ Drogen das Verhältnis in Bezug zu ihrem Suchtpotenzial, deren Verläufe vielfach tragischer sind, ausgesprochen ambivalent ist. Illegale Drogen werden mit der dunklen und unheimlichen Seite des Lebens assoziiert und mit Mythen aufgeladen; sie symbolisieren Feindschaft (Stöver, 1994) und führen mit den Kampagnen „war on drugs“ und „keine Macht den Drogen“ in eine kriegerische Rhetorik. Ganz im Gegensatz zu Quensel (1981) entstehen hier die apokalyptischen Mythen vom Drogenelend als vom Menschen selbst initiierter Tragödie, nämlich als negative Folge seines verbotenen, weil grenzüberschreitenden Handelns. Durch sein Tun gerät scheinbar die gesellschaftliche Ordnung in Gefahr, so dass die kriegerische Rhetorik der Drogenpolitik nur ein Beitrag des „Weltenkampfes“ als der „Kampf der Ordnung“ gegen das Chaos ist. Als geradezu selbstverständlich wird akzeptiert, dass das „Drogenproblem“ in erster Linie eines der öffentlichen Sicherheit und Ordnung ist, erst an zweiter Stelle eine Frage der Prävention. Unter Abspaltung anderer Aspekte von Rausch und Suchtmitteln suggeriert das etablierte Konzept, das „Drogenproblem“ sei ein Ergebnis finsterer Machenschaften und die Hinterfragung dieses Konzepts, etwa in der Debatte um Substitution und Legalisierung zeigt, wie sehr dadurch für unveränderlich gehaltene Wertesysteme und Machtpositionen erschüttert werden.

Diese Position wird die Jugendhilfe weniger ideologisch, wohl aber pragmatisch in Schwierigkeiten bringen und ihrem möglichen Beitrag zu einem akzeptierenden Ansatz Grenzen aufzeigen. Im Diskurs um die richtige Drogenpolitik waren die Reden von Substitution, Legalisierung und Drogenvergabe jene in diesem Diskurs problematischen, aber in sozialliberalen Kreisen setzbaren Impulse, darin eine Lösung für jene süchtigen Menschen zu sehen, die zu einer Suchttherapie keinen Zugang mehr finden und bei denen der Prozess der Verelendung anders nicht mehr aufzufangen ist. Das Schlagwort von der „Hilfe statt Strafe“ soll in diesen Maßnahmen seine Operationalisierung finden. Im Zusammenhang mit den in den 1980er Jahren aufkommenden Substitutionsprogrammen taucht zwar bereits das Postulat von einem „kontrollierten Umgang mit Drogen“ auf. In der Folge mussten BetreuerInnen und BeraterInnen lernen, sich auf ihr Klientel als „voll drauf“ einzustellen und in der Substitution hoffen, Hilfe im Ersatzstoff zu finden. Vollständig zu realisieren galt es, dass „Sucht“ nicht ein dem Willen des Betroffenen unterliegendes Geschehen ist, sondern als ein gesellschaftlich und lebensweltlich bedingtes Problem zu be-greifen ist, das einer umfassenden und interdisziplinären

Therapie bedarf. Über Vernetzung und Kooperation von psycho-sozial-medizinischer Be-Handlung wird diskutiert, eine solche Therapie in einem Entwurf von einem diese Bestandteile möglicher Hilfen integrierendem Plan einer Gesamtbehandlung mit fließenden Übergängen der Hilfeangebote und Therapiephasen zu realisieren. Während in dieser Sektion der massive Ausbau des Polizei- und Justizapparates bei der Bekämpfung der Drogenkriminalität als Absurdität verstanden wird, will die konservative Seite antithetisch kein Abrücken von der Prohibition, um einen möglicher Weise auch mit abstrusen Argumenten herbei geführten leichtfertigen Umgang mit den illegalen Suchtmitteln auch für „hoffnungslose Fälle" zu verhindern. Die Entkriminalisierung der Sucht will so als Synthese so nicht entstehen, lediglich der Kompromiss, Sucht als Krankheit definieren zu dürfen. Innerhalb des Drogenpolitik wird hier durch die Akzeptierende Drogenarbeit eine wichtige Linie voran getrieben, auf der auch die von illegalen Suchtmitteln abhängigen Menschen aus Zuschreibungen einer vermeintlichen lebensweltlichen Illegalität heraus geholt werden sollen und die medizinische Kategorie von Krankheit kritisch hinterfragt wird.

Wenn wir in der Be-Ängstigung durch das „Drogenproblem" das Ängstigende der „Sache" an sich bewusst machen könnten und den Rhythmus von Lust und Risiko, von Glück und Schmerz erkennen, würden wir wohl über eine Drogenkultur nachdenken. Drogenpolitik und Prävention stecken aber in einem defizienten mythischen Weltbild fest, das die Vorstellungen und das Erleben der Menschen mit der Wirklichkeit verwechselt. Das, was wir als Leitideen der Drogenpolitik kennen, wird als Reflex auf das verstanden, was zu Suchtmittel in der Welt an Ideen lebt in einer Weise, als gäbe es für das Urteil über Suchtmittel eine absolute Wahrheit. Wir erhalten darin eine definierte und gesagte Vorstellung, und das kommt dem Wunsch nach, „die Welt" vereinfacht darzustellen. Je konfuser und unsicherer also die Orientierung im „Drogenproblem" sich gestaltet, desto stärker wirken die Mythen als die defiziente Seite der Diskussion. Der großen lenkenden Gestalt der Drogenpolitik, der sich anvertraut wird, wird das infantile Bedürfnis nach Sicherheit und Führung übertragen, und dafür muss das „Opfer" getragen werden, als „User" in seinem Konsum das Abstoßende und Böse des Suchtmittelkonsums zu personifizieren, in der Masse der Scene aber wieder anonymisiert zu werden, um nur keine Beziehungen aufkommen zu lassen. Solange das Nicht-Wissen Lücken hinterlässt, werden diese Lücken durch die Bildung von Mythen geschlossen. Das Irrationale des Suchtmittelgebrauchs wird abgespalten, zum „Bösen" übersteigert und als solches auf die Drogen projiziert. Repressive Maßnahmen werden als Reaktion auf eine scheinbare Epidemie verstanden und nicht als Konsequenz einer Ideologie, nach der Strafe bessert, und in der Öffentlichkeit hinterlässt die Nachricht von erfolgreichen Drogenrazzien und Zerschlagungen von Dealerringen den Eindruck, dass wichtige Beiträge zur Bekämpfung des Drogenmissbrauchs geleistet wurden.

Die Funktion solcher „Drogenmythen" ist, die prohibitive Position zu untermauern. Innerhalb der Drogenpolitik kommt der Mystifizierung des Drogenproblems eine stabilisierende, die staatliche Verbotsrechtfertigung stützende Wirkung zu. In ihrem Mythen kann die Gesellschaft Suchtmittel und deren Gebrauch in dem Konsumenten personifizieren, zu dem in der Masse der Drogenscene anonymisiert keine Beziehung aufgenommen werden kann. Der sozialpsychologische Nutzen der Prohibition liegt in

der gesellschaftlichen Produktion eines Außenfeindes. Die Drogenmythen, aus denen die Drogenpolitik schöpft und die sie sich dienstbar macht, finden in der Gesellschaft ein Einverständnis. Das kollektive Einverständnis – sicher nicht die kollektive Einhaltung - zum „Drogenverbot“ weist auf die Glaubwürdigkeit mystifizierender Mitteilungen über Drogen hin, in denen wir – um mit Freud (1967) zu sprechen – über das Rätsel aufgeklärt und am Leiden vorbei geführt werden, ohne die rechte Beglaubigung zu bekommen. Hier begründet die Akzeptierende Drogenarbeit ihren kompromisslosen politischen Standpunkt und wirbelt Staub im kollektiven Einverständnis auf. Das ausgemachte Hauptziel ist die Legalisierung illegaler Drogen, und darin begibt sie sich offen in den Gegensatz zu den Fachverbänden, die Liberalisierung und Drogenvergabe jetzt nur noch an der Oberfläche des Ansatzes messen wollen und von einer „Symptomkur“ (vgl. Leune, 1995) sprechen. Für die Akzeptierende Drogenarbeit dagegen gilt: erst in dieser Verknüpfung von praktischen, helfenden Angeboten mit der politischen Forderung nach rechtlicher Veränderung entsteht Akzeptierende Drogenarbeit (Stöver, 1994; vgl. Akzept, 1995). Hinter diesem radikalen Postulat steht ein emanzipiertes Menschenbild, die Vision vom freien, selbstbestimmten Individuum, gesetzt gegen das Bild vom „willenlosen“ Abhängigen, demnach die Inhalte Akzeptierender Drogenarbeit als Be-Mündigung des ansonsten der Steuerungs- und Definitionsmacht der Drogenpolitik unterworfenen abhängigen Menschen verstanden werden. Entkriminalisierung und Legalisierung sind die Voraussetzungen der Abkehr von entmündigender und pathologisierender Suchtkrankenhilfe und damit ein Weg weg von der Annahme einer defizitären Suchtpersönlichkeit hin zu dem entscheidungsfähigen Konsumenten.

1.4. Flexibilisierung der Hilfen zur Erziehung

Begünstigt werden die dekriminalisierenden Tendenzen einmal durch die Entmythologisierung infolge rationalerer Auffassungen zum Drogengebrauch und zum anderen durch den Fortschritt in der liberalen rechtsstaatlichen Debatte, die weg von der einer abstrakten „Volksgesundheit“ verpflichteten Politik mit zwangstherapeutischen und strafrechtlichen Konsequenzen führt (Hohmann, 1992). Interessanter Weise finden sich professionelle Drogenhelfer wie Drogenverfolger zu einem Bündnis zusammen. Nicht zu unterschätzen ist aber der Wert dezentralisierender und individuell-flexibler Organisation von Hilfen in der sozialen Arbeit. Die gewollte Flexibilisierung in der Drogenhilfe mit ihrer Akzeptanz der Sucht als gesellschaftliche Erscheinung und ihrem Setzen auf *harm-reduction* und niedrigschwellige Angebote (vgl. Rieger, 1991), bei denen für die Hilfegewährung zunächst einmal wenige Voraussetzungen gemacht werden, hat großen Einfluss auf diejenigen in der Jugendhilfe, die die Möglichkeiten des KJHG hier kreativ nutzen wollen. Zudem stellt die Akzeptierende Drogenarbeit in Aussicht, auch in der Jugendhilfe eine tragfähige theoretische Konstruktion zu sein.

1.4.1. Flexible Hilfen in der Prävention

In die zumindest kompromisslos geforderte Legalisierung und der damit gemeinten Gleichstellung aller Suchtmittel kann sich die Jugendhilfe von ihrer Tradition wie von praktischen Anforderungen her nicht recht einfinden. Zwar wird der Verzicht auf Abstinenz in die Konzepte aufgenommen; illegaler Drogenkonsum und eine damit verbundene Lebensführung als eigenständige Entscheidung des jungen Menschen zu respektieren bleibt für diese Lebensphase ein ambivalenter Gedanke. Während die Akzeptierende Drogenarbeit angesichts der Verelendung in der Drogenscene zu ihrer Position findet, sind akzeptierende Konzepte der Jugendhilfe auf ihre Übertragbarkeit in sozialisations- und handlungstheoretischer Hinsicht zu prüfen. „Illegale“ oder „harte“ Drogen stellen - unabhängig von der Übereinkunft, besser von „Suchtmitteln“ zu sprechen - nach wie vor ein immenses Problem für die Einrichtungen dar. Natürlich hat es auch innerhalb der Jugendhilfe die Einrichtungen und die Initiativen gegeben, die sich dem Problem der „harten Drogen“ zuwandten. Allgemein gilt allerdings, dass die über das KJHG initiierten Projekte der Zuwendung zum Suchtmittelkonsum ihrer Klientel in eine primär-suchtpräventive Richtung gehen. Darin sind die Varianten in der Drogenhilfe wie in der Jugendhilfe inzwischen stimmig, dass nämlich die Suchtmittelkonsumenten auch bei fortgesetztem Konsum ein Recht auf gesundheitlich und sozial verantwortliche Lebensbedingungen haben, das sie nicht erst durch Abstinenz erwerben müssen.

Diejenigen, die sich auf den Weg machten, fanden für die Jugendhilfe das flexible Instrumentarium der ambulanten Betreuung am geeignetsten. Vor allem in den Konzepten zur ambulanten Arbeit, konkretisiert in aufsuchender Sozialarbeit, wird Rücksicht auf die auf Lebensweltorientierung gerichtete Intention genommen, die jungen Menschen nicht aus ihren aktuellen Lebenssituationen herauszunehmen, sondern darin mit ihnen adäquate Betreuungsarrangements zu vereinbaren, die entsprechend den Erfordernissen des Entwicklungsprozesses ausgehandelt, angepasst und verändert werden können. Flexible Hilfen als eine Form der aufsuchenden Sozialarbeit wollen auf die unmittelbaren sozialen Netzwerke zurück greifen, um eine weitere Desintegration zu vermeiden. Das Konzept der flexiblen Erziehungshilfen (Klatetzki, 1994) ist mehr noch als die Zuwendung der Jugendhilfe zum Suchtmittelkonsum ihrer Kinder und Jugendlichen eine Neuerung seit Einführung des KJHG und führt zu dem Ansatz der „Integrierten Hilfen“ (Trede, 1996) als Sammelbegriff für alle Konzepte und Organisationsformen von flexibilisierten Kinder- und Jugendhilfeleistungen. Sie stellen im Diskurs bezogen auf die funktionalen Handlungsmuster ein nur scheinbar neues Instrumentarium dar. Als ein innovatives Herangehen an die Aufgabenstellung der Jugendhilfe sind sie aber ein wichtiges Reformmoment auf der sozialpädagogischen Handlungsebene. Sie repräsentieren die aktive Seite der Modernisierung der pädagogischen Konzepte durch die Fachkräfte selbst.

1.4.2. Integrierte Hilfen und „Heimerziehung“

Die Wurzeln flexibler Konzepte reichen in die Hamburger Heimreform (vgl. Wolf, 1993) zurück, die noch vor Einführung des KJHG die Auflösung der klassischen Heimstruktur auslöste. Das Gesetz trägt darin der Lebensweltorientierung Rechnung, ein Konzept, das sich immer deutlicher in das der Sozialraumorientierung transformiert und damit in flexible oder besser in integrierte Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe aufzugehen anstrebt. In den Repräsentationsformen der Hilfen institutionalisiert die Jugendhilfe eine Reihe nun dezentraler stationärerer, dazu teilstationärer und aufkommend ambulanter Verfahren für das sozialpädagogische Handeln. Diese „Institute“ des sozialpädagogischen Handelns entstehen nicht gleichzeitig. Aus der historisch gefestigten Erziehungshilfe entstehen schon weit vor Einführung des KJHG dezentrale Wohngruppen und teilstationäre Settings. Es folgen individuelle und flexible Hilfearrangements zur Einzelbetreuung von Jugendlichen, die heute unter mehr als zwanzig Überschriften das Betreute Wohnen meinen. Sozialräumlich verortete Erziehungshilfen, die in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien arrangiert sind und damit auch für die Hilfen zur Erziehung der Intention des KJHG nach Förderung der Familie nachkommen, entstehen erst - wenn auch regional sehr unterschiedlich – vor allem in der Debatte um Sozialraumbudgetierung.

Die Innovation und die Kreativität des KJHG liegen in der Orientierung der Betreuungssettings an der Individualität der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien. Nehmen wir das KJHG in seiner Konsequenz, so ist mit der Einführung des KJHG nicht einfach eine Institutionalisierung differenzierter sozialpädagogischer Hilfen in neuen Organisationskonzepten gemeint, die sich der Aufgabenstellung widmen, wie eine Betreuung orientiert an den Hilfebedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und deren Familien gelingen kann. In den neuen Organisationskonzepten wird in einem ersten Schritt der Individualisierung der Hilfen Rechnung getragen, wohl wissend, dass „Organisation“ nur eine Rahmenbedingung sein darf. Konzeptionell geht es um die Auflösung der organisatorischen Grenzen vor allem der stationären und teilstationären Hilfen zur Erziehung. Das ist die konsequente Weiterentwicklung der *Heimreform* von der Auflösung anstaltsförmiger Heime über dezentrale kleine und familienanaloge Einrichtungen bis hin zu den flexiblen, ambulanten und familienergänzenden Hilfen. Entscheidend für die Hilfe ist deren individuelle Planung; es gibt nicht mehr die stationäre Standardlösung als gleichermaßen hilfreich für jede Problemdefinition. Mit der Einführung des KJHG wird auch Abschied genommen von den durch einen *Uniformitätsmythos* (Colby, 1964; Kiesler, 1966) geprägten pädagogischen Maßnahmen, nach deren Konzeptionen die Verhaltensauffälligkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Ursachen relativ gleich sind und deshalb auch die Gleichheit der Hilfen rechtfertigen. Flexibilisierung der Hilfen bedeutet ein Wegbewegen von zweckprogrammierten Konditionalprogrammen, die zwar im therapeutischen Sinne der Gestaltung der von ihnen evozierten Lebenskontexte dienen, die aber auf die Summe von Problemlagen mit Summen von Hilfearten, auf soziale Zustände mit sozialen Zuständigkeiten antworten. Begleitet von der Qualitätsdiskussion wird in dieser Entwicklung deutlich, dass selbst das Problem der

rechtlich-administrativen Rationalisierung spezifisch-individueller Hilfeleistung die Lebensweltorientierung wenig berührt. Die Planbarkeit von Hilfeprozessen ist zwar ein Zugeständnis an ein modernes Sozialmanagement, und es kann über Hilfen in Dienstleistungskategorien nachdenken. Ausagiert wird allerdings eine gespannte, permanente Erwartung einer bereits in der Gegenwart vorweg nehmbaren Bewältigung von in der Zukunft eintretender Ereignisse. Erziehungs- und Bildungsprozesse sind aber ebenso wie soziale Risiken nur sehr begrenzt planbar und Prognosen bleiben riskante Entwürfe. Prognosen sind also ein mentales Bemühen um die Verwandlung solcher Unsicherheiten in relative Sicherheiten.

Im KJHG wird ebenfalls eine Professionalisierung des sozialpädagogischen Handelns angestrebt, und daraus resultiert eine Entwicklung systematisierten Wissens, das eine Einordnung des Problems und ein kommunizierbares Wissen zu Problemdefinitionen und zu den Zusammenhängen zwischen Problembestimmung und daraus resultierendem Handeln ermöglicht. Dieses schon aus der Antike überlieferte Streben, die Vielfalt der individuellen Erscheinungen in eine systematische Ordnung zu bringen, quasi die erste diagnostische Aufgabe des Beschreibens, Beurteilens und Vergleichens durch eine renovierte Fassung von Plutarchs „Vitae parallelae“ zu lösen, belebt allerdings nicht die soziale Diagnostik als Ordnungsfunktion für die Gesellschaft, um „Normabweichungen“ administrativ „in den Griff“ zu bekommen. Sozialpädagogische Diagnostik kann keine formalisierte Veranstaltung zur Vermessung des Probanden unter Negierung von Auswirkungen auf den Probanden sein. Eine dem Menschen gemäße Diagnostik und Fallanalyse als Basis adäquater Hilfe bedarf der inneren Kongruenz des Handelnden mit dem „zu-Be-Handelnden“ (vgl. Blankenburg, 1978). In der soziologischen Variante von Diagnostik (Dörner, 1972) geht es im komplexen Handlungsfeld der Jugendhilfe um ein breites Spektrum diagnostischer Operationen, die mehr und mehr „die Hilfe“ oder „die Betreuung“ zu einem prozesshaften und interaktiven Geschehen gestalten (vgl. Harnach-Beck, 1995; Mollenhauer u. Uhlendorff, 1992). Wichtig ist fest zu halten, dass in diesem Prozess neben den Beziehungsnetzen und Expertenperspektiven auch Selbstdeutung und Problemsichten der Klienten, ihre Partizipation und damit die Qualität „Beziehung“ ernsthaft in den Diskurs aufgenommen wird. Eine Abkehr von der diagnostischen und wissenschaftlich legitimierten *Inventarisierung des Menschen* (Christian, 1969) mit dem Klienten als „Erfahrungs-„ und „Be-Handlungs-Objekt“ deutet sich an, in der – das Prinzip der Partizipation konsequent weiter gedacht – der Mensch der Begegnende wird.

Mit dem KJHG soll Abschied genommen werden von einem Denken, Kinder und Jugendliche seien Objekte in einem von Erwachsenen veranstalteten und verantworteten Erziehungsprozess (Späth, 1994). Der Hilfeplan bietet die Chance einer aktiven Beteiligung und Ausarbeitung der Hilfe. „Aushandeln“ wird die zentrale Interaktionsform der Prozessgestaltung und soll zu Hilfen führen, die aus dem Vermitteln und Zusammenführen der unterschiedlichen Sichtweisen der Betroffenen resultieren (Mollenhauer u. Uhlendorff, 1995). Gerade junge Menschen mit Suchtmittelkonsum haben negative Erfahrungen mit Erwachsenen gemacht und entziehen sich deshalb deren Einfluss. Die Jugendhilfe bürdet sich hier nun auf, „ohne Druck und Zwang“ (Späth, 1994) den Jungendlichen ihre Angebote

anzutragen, die zu ihrer Entwicklung beitragen und sie zur aktiven Mitarbeit motivieren. „Neue Wege gehen ...“ hieß es in manchen frisch aufgelegten Konzeptionen und muss sich prüfen lassen, ob es nicht nur die Illusion einer Problemlösung ist.

Natürlich erkannte man hier auch den Marktwert der Innovation. Politisch angestoßen durch den Bundesjugendhilfeplan (vgl. BAG, 1995; DHS, 1994; Kammerer u. Riemann, 1997) sprudeln zahlreiche Präventionsprojekte hervor, die, angereichert mit Mitteln des Bundesjugendhilfeplanes, Anfang der 1990er Jahre die Fachliteratur und Fachtagungen bereichern und MitarbeiterInnen in die Veranstaltungen ziehen. Aus diesem Fundus schöpft auch die Jugendhilfe für ihre Projekte. Akzeptanz des Suchtmittelkonsums als leitende Idee reduziert sich hier allerdings auf die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche in der Jugendhilfe Suchtmittel bereits konsumieren oder sehr gefährdet sind. Mit praktischer Relevanz übernommen wurde die schon von der Release-Bewegung beschriebene und zur Wurzel akzeptierender Ansätze gewordene „Niedrigschwelligkeit“ der Hilfen (vgl. Kuhn, 1979). Für die Praxis ließen sich daraus Empfehlungen und Konzeptionen ableiten, die Schwellen im Zugang zu den Hilfen abzubauen und die Reichweite der Hilfeangebote quantitativ auszuweiten und das insbesondere für die Konsumenten, die durch die bestehenden Angebote nicht mehr erreicht wurden. Zu begutachten ist, ob die vielen nebeneinander existierenden Projekte im bipolaren Spannungsfeld von Akzeptanz und Abstinenz zu einem Markt der Weltanschauungen werden, die nebeneinander leben können, oder ob hier immer wieder Konzepte neu aufgelegt und damit „zu Tode geritten“ werden, ohne dass überhaupt Neues entsteht.

1.5. Die Jugendhilfe Freistatt

Ausgangspunkt für die Entstehung komplexer Einrichtungen sozialer Hilfen wie jener in Freistatt waren zunächst die im Zuge der industriellen Revolution Ende des 19. Jahrhunderts frei gesetzten Wanderarbeiter, deren Leben durch Fürsorge und Arbeit als ein menschenwürdiges zu gestalten war. Zur Unterstützung der heimat- und arbeitslosen Männer, wie sie um die damalige Jahrhundertwende genannt wurden, kamen schon bald „erziehungsbedürftige" Jugendliche hinzu, um dem damaligen Verständnis zufolge ein neues Gemeinwesen für Menschen zu erbauen, das für soziale Randgruppen sowohl einen Lebensraum wie auch Arbeit unter Nutzung der natürlichen Ressourcen schafft. Unter dem Motto „Land, das keiner haben will für Menschen, die keiner haben will“ wuchsen Lebens- und Arbeitsgemeinschaften auch für „junge Burschen“, die aus den großstädtischen Industriegebieten kamen und aufgrund einsetzender delinquenter Entwicklung über richterliche Weisungen der „Fürsorgeerziehung“ zugeführt wurden. Jene Fürsorgeerziehung machte immer mehr einer freiwilligen Erziehungshilfe Platz, indem sie sich unter den Konditionen des JWG

bis in die 1970er Jahre mehr theoretisch als ein Lebensraum verstand, der identitätsstiftend für junge Mensche wirken und sie befähigen sollte, selbstständig über ihren Lebensort und ihre Perspektiven zu entscheiden. Die Einrichtungen mit der einem Kunstbegriff gleichenden Lebenswelt psychosozialer Hilfen gingen mehr und mehr dazu über, weniger Einrichtung für sozial benachteiligte Menschen, sondern Lebensort mit intakter Infrastruktur zu werden. Darin konkretisiert sich der Wandel weg von der an der reinen Kontrolle ihrer Adressaten orientierten Heimerziehung als „totale Institution“ (Goffman, 1972) und ihrem Auftrag zur Disziplinierung ihres Klientels hin zu einer der Alltags- und Lebenswelt (Thiersch, 1995) Geltung verschaffenden Hilfe zur Erziehung für Kinder, Jugendliche und deren Familien.

Bereits vor dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) hatten sich Einrichtungen wie die Jugendhilfe Freistatt zu dezentralen Institutionen mit pluralisierten Leistungsangeboten entwickelt. Mit der Auflösung zentraler, komplexer Heime und dem Aufbau von sozialpädagogischen Wohngruppen und Jugendwohngemeinschaften vorrangig außerhalb des Einrichtungsortes reagierte die Jugendhilfe Freistatt auf die Heimreform Mitte der 1980er Jahre. Sie schuf mit den kleineren sozialpädagogischen Wohnsettings für nunmehr höchstens neun Kinder und Jugendliche und einem Team aus wenigstens vier sozialpädagogischen Fachkräften und zusätzlich einer Hauswirtschaftskraft gegenüber der Verwahrpädagogik der Heimerziehung nun intensive Betreuungsangebote. Die Legitimationskrise der Heime wurde durch die Überführung in die emotional überschaubare Wohngruppe und Wohngemeinschaft mit der Möglichkeit der intensiven Einzelbetreuung gelöst. Kinder und Jugendliche sollten nicht länger in der Unselbständigkeit erzogen werden, nur das zu lernen, was sie zur Anpassung in der Institution benötigen. Ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der „Zöglinge“ wird durch die Dezentralisierung zur Möglichkeit, der kollektiven negativen Zuschreibung zu entrinnen. Der Alltag zeigt zudem, dass die durch die Zusammenballung sozial auffälliger Kinder und Jugendlicher zielgruppenspezifischen negativen Effekte für das Umfeld (Thuns, 1992) sowie die im Umfeld ausgelösten Gegenreaktionen in der Dezentralisierung eine Problemminderung finden. Wichtig wird auch, dass von der Hierarchie her gedachte Kompetenzen der Einrichtung auf die Mitarbeiter verlagert werden und diese es sind, die im pädagogischen Alltag die Regeln aushandeln oder setzen.

Der Modernisierungsprozess mündet in eine lebensweltorientierte Jugendhilfe, der zu Folge Lernen für das Leben nur im wirklichen Leben gelingen kann. Dezentralisierung verbessert die Lebensbedingungen nachweislich, indem sie schon über die kleineren, emotional überschaubaren Wohngruppen mit eigener Kompetenz und wirtschaftlicher Verantwortung zur Normalisierung der Lebensbedingungen beiträgt. Selbst die banale Glühbirne für die Wandleuchte ist selbstverständlich beim Einkauf für die Gruppe und nicht gesondert über die Kostenstelle eines Hausmeisters zu besorgen. In diesen dezentralisierten Hilfen zur Erziehung ist die Ermöglichung eigener Entwürfe der Biographie weit aus besser gegeben als in den durch Zwang zusammengesetzten Gruppen. Ohne den gruppenpädagogischen Ansatz mit seinen positiven Aspekten aufzugeben werden darüber gerade individuelle Betreuungsformen zur Alternative zu der damals als einzigem Standard existierenden

Heimerziehung. Das Zustandekommen der Betreuungsform auch in gruppenpädagogischen Settings ergibt sich nunmehr aus dem „Einzelfall, nämlich aus den bisherigen Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen und aus deren Lebensperspektiven.

Die Jugendhilfe Freistatt hat sich unter den Strukturmaximen des Achten Jugendberichtes (Deutscher Bundestag, 1990) so, wie sie sich im KJHG materialisieren, zu einem Erbringer von Jugendhilfeleistungen entwickelt, die sich an den Anforderungen leistungsberechtigter Kinder, Jugendlicher und deren Familien orientieren. In ihren Grundsätzen stellen Jugendhilfeeinrichtungen heute den jeweiligen Menschen, dessen Erziehung und Förderung in den Mittelpunkt ihrer Präambeln. Es gilt dem Menschen in den Dimensionen seiner Würde und Einzigartigkeit zu begegnen. Ziel wird die Sicherung der Sozialisation und die Entwicklung des jeweiligen jungen Menschen zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit in der Gemeinschaft. Die Hilfen beim Aufbau personaler Kompetenzen und die mehr und mehr eigenständige Lösung der Entwicklungs-aufgaben setzen auf Prävention, handlungsorientierte schulische Förderung und Stärkung der Familien. Danach versteht sich eine Einrichtung der Jugendhilfe als professioneller Hilfeanbieter pädagogischer und soziotherapeutischer Leistungen für junge Menschen und deren Familien in schwierigen Lebenslagen, die in den fachlichen Dimensionen der Lösungsorientierung und Interdisziplinarität und den organisatorischen Dimensionen stationärer, teilstationärerer und ambulanter Hilfen verwirklicht werden.

Wenige Jahre nach dem Inkraftreten des KJHG wurde das stationäre Leistungsangebot, das nur im § 34 KJHG noch „Heimerziehung“ genannt wird, differenziert. In die nunmehr dezentral organisierten Wohngruppen werden Kinder und Jugendliche in der Regel ab 12 Jahren aufgenommen, deren Sozialisation in ihrem Herkunftsmilieu mit ambulanten und teilstationären Hilfen zur Erziehung nicht mehr gesichert werden kann, die aber eine umfassende stationäre Betreuung benötigen. Als Alternative zu den gruppenpädagogischen Settings entstehen die familienanalogen Erziehungsstellen. Gegenüber den Wohngruppen haben sie den Vorteil der Kontinuität der Bezugspersonen, da der in den Wohngruppen strukturell bedingte regelmäßige Betreuerwechsel entfällt. Neben Verhaltensaufälligkeiten, Entwicklungsstörungen, Lern- und Leistungsproblemen, seelischen Beeinträchtigen und hoher Problembelastung als Eingangsindikationen wird auch die Verbindung der Probleme der Kinder und Jugendlichen zum Konsum suchterzeugender Mittel gesehen und als Zugangskriterium akzeptiert.

Die Jugendlichen, die lebenspraktische und soziale Grundfertigkeiten entwickelt haben, aber noch Unterstützung im Vorfeld einer selbständigen Lebensführung benötigen, werden im Rahmen der Verselbständigung in den einzelbetreuten Wohnformen zumeist im eigenen Wohnraum pädagogisch weiter begleitet. Das selbständige Wohnen, das unter vielleicht zwanzig Titeln als Mobile Betreuung, Nachgehende Hilfe oder Intensive Einzelbetreuung immer das *Betreute Wohnen* meint, ist ein am Einzelfall orientiertes soziales Training eigenständiger Lebensführung in einem tatsächlich individuellen Rahmen und somit anderes, als

Wohngemeinschaften ihn bieten können. Arbeitsweise und Beratungszeiten orientieren sich am Bedarf des einzelnen Jugendlichen, und daraus resultiert das System des Bezugsbetreuers, das sich in keine planbaren Dienstzeiten einbinden lässt. Der im eigenen Wohnraum lebende junge Mensch hat zur Einrichtung eine für ihn eher unmerkliche organisatorische Verbindung, da sein Kontakt zu ihr nur über festgelegte regelmäßige wie bedarfsgerechte Hilfestellungen durch und zum Betreuer laufen. Insofern bietet sich das einzelbetreute Wohnen auch als Ausgangspunkt ambulanter Jugendhilfe an, der sich aus der Perspektive von örtlicher wie freier Trägerschaft der Jugendhilfe auf einen umschriebenen Sozialraum konzentriert.

Als besonderes Profil bildet sich die Betreuung junger Schwangerer und junger Mütter mit Kind heraus. Das *Sozialpädagogische Zentrum* zur Betreuung der Mädchen und jungen Frauen steht innerhalb der Jugendhilfe Freistatt im Zusammenhang mit dem mädchenpädagogischen Profil und praktisch mit der sozialpädagogischen Wohngruppe für Mädchen. Die Mädchenwohngruppe wie auch die einzelbetreuten Wohnformen für junge Frauen, Schwangere oder junge Mütter mit Kind sollen Lebensort für Mädchen und junge Frauen sein, an dem sie sich angenommen und geborgen fühlen. Im sozialpädagogischen Handeln der Fachkräfte ist zu beachten, dass das Handeln den spezifischen emotionalen und sozialen Erlebnishintergrund von Mädchen zu integrieren hat. Aus der strukturellen Benachteiligung von Mädchen und Frauen ergibt sich für die Jugendhilfe Freistatt die Notwendigkeit, eine qualifizierte und emanzipatorische *Mädchenpädagogik* zu etablieren. Ziel ist zunächst einmal die Förderung eines selbstbestimmten Lebensraumes für Mädchen und junge Frauen als Schülerinnen und Auszubildende. Deren strukturelle Benachteiligung vollzieht sich in vielfältigen Diskriminierungen wie in der Minderbewertung weiblicher Leistung bis hin in zu der extremen Form von Gewalt gegen Mädchen und Frauen. Der Schutz vor physischer wie psychischer Gewalt, deren schon ängstigende Androhung Handlungs- und Erlebnisräume einschränkt, wirkt psychosozial gesundheitsrelevant, wenn im konkreten Schutz durch die „Fachfrauen“ die Aufarbeitung der Gewalterlebnisse und die Erfahrung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit gelingt.

Neben die stationäre Betreuung „über Tag und Nacht“ nach § 34 KJHG tritt die ebenfalls gruppenpädagogische teilstationäre Tagesgruppe nach § 32 KJHG für die Intention des KJHG deutlicher hervor. Historisch betrachtet etablierten sich die Tagesgruppen bereits zu Beginn der 1980er Jahre. Als das KJHG einführt wurde, gab es in der Jugendhilfe Freistatt eine Tagesgruppe für zehn Kinder, die ausschließlich auch Schüler der Einrichtungsinternen Schule für Erziehungshilfe waren. Inzwischen arbeitet die Einrichtung mit fünf Tagesgruppen, die sich an verschiedenen Standorten in der Region befinden und auch Kinder öffentlicher Regelschulen betreuen. Der gesetzliche wie pädagogische Auftrag der Tagesgruppen ist die Gewährleistung der Sozialisation von Kindern durch soziales Lerner in der Gruppe, durch die Begleitung der schulischen Förderung sowie durch eine Elternarbeit, die den Verbleib des Kindes in der Familie sichert. Die Elternarbeit ist einer der relevanten Aspekte der Konzepte von Tagesgruppen. Der pädagogische Ansatz zielt auf Kinder, deren familiäre Situation keine hinreichende Förderung ihrer Entwicklung gewährleistet, die darauf hin Verhaltensauffälligkeiten primär in schulischen Zusammenhängen ausbilden,

deren familiäres Milieu jedoch eine Betreuung am Abend, an den Wochenenden und den schulfreien Zeiten sicher stellt. Das übergreifende Ziel der Elternarbeit ist, die betroffene Familie wieder in die Lage und die Verantwortung zu bringen, die innerfamiliare Aufgabe der Erziehung mit den außerfamiliaren Ansprüchen in Schule und peer group, an Schul- und Legalverhalten derart überein zu bringen, dass für alle Familienmitglieder von einer angemessen Bewältigung der Aufgaben gesprochen werden kann. Die Ziele der Tagesgruppenarbeit liegen in der Förderung und Stabilisierung der emotionalen Entwicklung des Kindes, seiner schulischen und sozialen Integration sowie seiner Beziehung zu den Eltern und denen der Eltern zu ihrem Kind. Durch die Elternarbeit soll die Förderung eines Kindes dazu führen, die Betreuung allmählich durch weniger intensive Betreuungsangebote abzulösen und das Kind ganz in die natürliche Umwelt seiner Familie zu reintegrieren.

Eine Alternative zu den Tagesgruppen werden Projekte der Sozialen Gruppenarbeit nach § 29 KJHG, die sich in Zusammenarbeit mit den öffentlichen Schulen etablieren. Sie sind ein teilstationäres, manchmal auch ambulantes Hilfeangebot in einem räumlich definierten Gemeinwesen. Anders als in der Tagesgruppe findet die Gruppe in diesem Betreuungsangebot in der Regel einmal in der Woche zusammen. Sie dient primär der Förderung der Motivation des Schulbesuches, öffnet sich also den Kindern und deren Themen. Elternarbeit ist in dieser Hilfe zur Erziehung nicht vorgesehen. Mitunter nimmt die Soziale Gruppenarbeit die Gestalt eines Kurses an, dessen Programm dann thematisch oder aktionsbezogen ist, sie bleibt jedoch von den sozialen Trainingskursen als Sanktion des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) abzugrenzen.

Im Vorfeld teilstationärer Hilfen existiert bereits die Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) nach § 31 KJHG. Intention ihres Zustandekommens ist die grundsätzliche Vermeidung einer drohenden auch zeitweisen Trennung der Kinder von ihren Eltern. Obwohl sie erst mit dem KJHG zu einer Repräsentationsform der Jugendhilfe wird reicht ihre Tradition doch bis weit in die 1980er Jahre als eine auf die ganze Familie gerichtete Erziehungshilfe bei Erziehungs- und Entwicklungsschwierigkeiten oder Schul- und Ausbildungsproblemen von Kindern und Jugendlichen zurück. Unter den Bedingungen des JWG avancierte sie für engagierte MitarbeiterInnen der Jugendämter zu einer adäquaten und lange Zeit der einzigen ambulanten Intervention, wenn die Motivation der Familie zur Mitarbeit in erziehungsschwierigen Situationen gegeben war, also noch positive Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern existieren, die den „Willen“ der Familie zum Erhalt ihrer Lebensgemeinschaft ausdrücken. Die SPFH gilt heute besonders als eine an der Lebenswelt der Betroffenen orientierte Hilfe in Krisen von Familien, die dem Kind die Möglichkeit geben kann, in seiner Familie zu bleiben. Die SPFH avanciert zur einer präventiven Gestalt der Hilfen zur Erziehung, die eine wirklich freiwillige Motivation der Familie zur Mitarbeit zur Voraussetzung hat.

Präventives Ziel Familien aktivierender Maßnahmen ist die Erhaltung der Lebensgemeinschaft zum Wohl des Kindes. Als an der Lebenswelt der Betroffenen Familien orientierte Hilfen geben sie ihre in der Gemeindepsychologie liegenden

Wurzeln wahr. Im Vordergrund steht nicht mehr die einem Eingriffs- und Ordnungsrecht immanente Kontrollfunktion, sondern die Hilfe zur Selbsthilfe. Zum Bezugspunkt der sozialen Arbeit werden die Alltagsprobleme in ihrer gesamten Vielfalt. Ursprung Familien aktivierender Hilfen ist also die Familie, und dieser Umstand gibt auch der Qualifikation der MitarbeiterInnen in den Hilfen die Richtung vor. Als Weiterentwicklung des familientherapeutischen Ansatzes findet sich die Neuentdeckung der Gemeindepsychologie und der Gemeinwesenorientierung. Außer den Familien selbst gilt es auch, das Umfeld der Familien in seinen Bezügen zu den Themen Nachbarschaft, Schule, Arbeit und Beruf oder Freizeit einzubeziehen. Gesundheitspsychologisch relevant wird die Suchrichtung danach, was dem Menschen und der Familie hilft, im psychosozialen Sinne gesund zu bleiben. Aus dieser Methode der sozialen Arbeit ist unter den Bedingungen des KJHG mit der SPFH eine eigene Repräsentationsform der Jugendhilfe geworden. Allgemeiner unter der Überschrift „Familien aktivierende Hilfen“ sind Weiterentwicklungen auch in der Jugendhilfe Freistatt zu erwarten. Eine davon existiert bereits in der Gestalt des Familienkrisendienstes.

Von der Familien aktivierenden SPFH ist der Familienkrisendienst nach § 27f. KJHG abzugrenzen. Der Familienkrisendienst wird dann aktiviert, wenn sich eine Familie in einer akuten Krise befindet, wenn die in der Regel lange schon latent bestehende Krise zu eskalieren droht. In der Praxis wird die Krise dann festgestellt, wenn etwa wegen Verwahrlosung von Kindern in ihrer Familie, wegen emotionaler Vernachlässigung, deutlicher vor dem Hintergrund von Gewalt, Misshandlung und Missbrauch von Kindern die Herausnahme des Kindes aus der Familie droht. Da Krisen immer auch ein tatsächliches Risiko darstellen, nimmt der Familienkrisendienst seine Arbeit nur auf, wenn in der Familie die Sicherheit für die Kinder, aber auch für die MitarbeiterInnen bei Beginn der Hilfe gewährleistet ist. Kann in dieser Situation die Familie unterstützt werden, die Krise zu bewältigen und damit eine „Fremdplatzierung“ ihres Kindes abwenden, kann sie im folgenden unterstützt werden, ihre Lebensbelastungen besser in eigener Verantwortung zu bewältigen, so haben wir nach der Krise eine zweite Indikation für den Familienkrisendienst. Es gilt jedoch wie in allen Familien aktivierenden Hilfen, die „Menschenkräfte“ der Familie zu stärken, zwischenmenschliche Beziehungen zu stiften, Kommunikation von eingefahrenen Missverständnissen und gegenseitigem Abarbeiten zu befreien und die Selbsthilfe und Selbstbestimmung der Familienmitglieder anzustoßen. Das programmatische Kürzel des Familienkrisendienstes ist, die Familien zur Entdeckung ihrer eigenen Stärken und zur Wiederaneignung ihres eigenen Könnens anzustiften. Diese an den Ressourcen der Familienmitglieder orientierte Hilfe zur Erziehung birgt *Lösungsorientierung* nicht nur als Schlagwort in sich. Auf der Grundlage der ressourcen-orientierten sozialen Arbeit sind in der Praxis Qualitätskriterien einzulösen, die den konzeptionellen Leitideen gerecht werden. Die FamilienberaterInnen des Familienkrisendienstes arbeiten „vor Ort“ im Haushalt, am alltäglichen Lebens- und Handlungsort der Familie. Die Hilfe selbst wird umgehend geleistet: schon wenige Stunden nach der Anfrage durch das Jugendamt stellt der/die BeraterIn den Erstkontakt zur Familie her und stellt während der Maßnahme über die Rufbereitschaft eine ständige Erreichbarkeit her. Alle MitarbeiterInnen haben eine berufsbezogene Fortbildung absolviert; eine systemische und

familientherapeutische Zusatzausbildung ist Voraussetzung für die Mitarbeit im Familienkrisendienst.

Methodisch wird die Jugendhilfe Freistatt heute um erlebnispädagogische Maßnahmen, um eine heilpädagogische Therapie für Kinder und Jugendliche oder um Verfahren zum Elterntraining oder das Video-Home-Training ergänzt. Eine wesentliche Kompetenz der Einrichtung liegt aber gerade in ihrer Tradition als Verbund von Jugendhilfe, Schule und Ausbildung. Aus der Kooperation der Jugendhilfe mit dem Schulverbund der Einrichtung ergibt sich nicht nur die Beschulung ihrer Kinder und Jugendlichen als SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Institution der schulischen und berufsvorbereitenden Bildung und Ausbildung schafft eine Verknüpfung von Wohnen, Lernen und Qualifizieren. Aus dieser Verbindung resultiert ein einzigartiges Modell zur Schulsozialpädagogik, das der Perspektive der Jugendhilfe entgegen kommt.

Ja, Lina hatte recht. Michel war tatsächlich richtig voll. Schwer an Knirpsschweinchen gelehnt, da lag er und verdrehte die Augen. Man sah, dass ihm schlecht war. Michels Mama weinte verzweifelt, als sie ihren armen, unglücklichen Jungen sah, und wollt ihn sofort in die Kammer tragen. Aber Alfred, der sich in solchen Dingen Auskannte, sagte: „Es ist besser für ihn, wenn er draußen an der frischen Luft bleibt!" Und dann saß Alfred, Michel im Arm, den ganzen Abend auf der Vortreppe der Knechtshütte. Er half ihm, wenn er sich übergeben musste, und er tröstete ihn, wenn er weinte. Denn hin und wieder wachte Michel auf, und dann weinte er über seine Schlechtigkeit. Er hatte ja gehört, dass er besoffen war, nur konnte er sich nicht erklären, wie das zugegangen war.

Astrid Lindgren: Michel bringt die Welt in Ordnung.

2. Suchtprävention

Als man in der epidemischen Ausbreitung des Konsums illegaler Drogen vor allem unter Jugendlichen erkannte, dass die Kommunikation in ihrer Subkultur eine andere und eine subversiv gegen die etablierte Gesellschaft gerichtete war, empfand man dieses als eine Bedrohung der bürgerlichen Ordnung und setzte die *Suchtprävention* als Abschreckung dagegen. Von den Abschreckungskonzepten, die nur einen sehr mäßigen Erfolg erzielten (Vogt, 1978), machte die suchtpräventive Praxis ihren Weg zur sachlichen, auf Tatsachen bezogenen informativen Aufklärung über Herkunft, Wirkung und Konsumformen von „Rauschmitteln". An die Stelle der Abschreckung trat die wissensorientierte „Drogenkunde". Im Zuge der kognitiven Wende der Psychologie sollen informative Kampagnen das nötige Wissen um die negativen Konsequenzen des Suchtmittelkonsums liefern und die Grundlage für eine rationale Entscheidung gegen den Konsum schaffen. Die Drogenkunde im Unterricht nahm Raum. Sie geht in ihrer Gewohnheit von den Gesundheitsproblemen aus und vermittelt spezifisch zugeschnittene wissensrationale Unterrichtsprogramme, deren angestrebtes Ziel die konstruktive Auseinandersetzung des jungen Menschen mit den jugendtypischen Anforderungen und den sozialen Situationen ist.

Weil aber das Wissen über Suchtmittel allein noch keinen Einfluss auf deren Gebrauch hat und wissensorientierte Veranstaltungen sogar als negativer Aspekt zum Ausprobieren stimulieren können, begab man sich auf die Suche nach einer Antwort auf die Frage, wie die an die Jugendlichen heran getragenen Informationen handlungsrelevant werden könnten. Die Suche nach Handlung initiierenden Motiven bleibt immer begleitet von der Frage, was denn Menschen daran hindert, ihr Wissen in Handeln umzusetzen. Die Aufgabe, die sich den suchtpräventiven Projekten in der Jugendhilfe hier stellt, ist eine möglichst hohe Kongruenz von Verstehen und Handeln her zu stellen. Das Wissen um die Erlebnisse und Ereignisse in der Sozialisation, die sehr wohl subjektiv interpretiert werden, müssen sich jedoch im Handeln der Kinder

und Jugendlichen wiederfinden lassen und so die Kluft zwischen Wissen und Handeln schließen. Nicht die Theorie der helfend Handelnden aber entscheidet über das Gelingen der Konzepte, sondern das konkrete Tun jener Handelnden. Ihre Theorie gibt eine Richtung an; *Segeln* müssen die Kinder und Jugendlichen dann selbst.

Möglicher Weise sind die Annahmen über Zusammenhänge von Wissen und Handeln eine wenig hinterfragte alltagspsychologische Selbstverständlichkeit, in der zwar Platz ist für den Erwerb neuen Wissens durch Handeln, und Handeln wird Grundlage für neues Wissen, nicht aber für Handeln wider besseren Wissens. Im Dilemma um das übergewichtige Faktenwissen gegenüber dem schmaleren Handlungswissen erkannte man schließlich die Verknüpfung von personen- und kontextbezogenen Ansätzen und inhaltlich die Stärkung der Persönlichkeit, den Aufbau sozialer Kompetenzen und die Beeinflussung Sucht auslösender Bedingungen als die entscheidenden Elemente einer effektiven Suchtprävention an. Strategische Ziele der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) werden Interventionen an Verhalten und Verhältnissen (Hurrelmann, 1994b), aber auch am Erleben (Petermann et.al., 1997) der Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag und im Vorfeld der Sucht (vgl. DHS, 1994). In der Kombination der Vermeidung von Be-Lehrungsstrategien hin zur Zuwendung zu den personalen und sozialen Bedingungen lösen die Konzepte einen allein experteninduzierten Ansatzes ab. Als wichtige Voraussetzung kommt die kardinale Erkenntnis hinzu, dass der Gebrauch von Suchtmitteln spezifische Funktionen erfüllt (vgl. Jessor u. Jessor, 1977; Silbereisen u. Kastner, 1983).

2.1. Gesundheitserziehung

Suchtprävention ist heute einbezogen in die umfassendere Gesundheitserziehung. Gesundheit im Sinne der Definition der WHO meint einen positiven Zustand (Bühringer, 1994) mit einer gesunden Lebensführung und mit der Befähigung von Kindern und Jugendlichen, sich aufgrund physischer, psychischer wie sozialer Gesundheit an allen gesellschaftlichen Prozessen beteiligen zu können. Personale Dispositionen, verknüpft mit besonderen sozialen oder materiellen Umweltbedingungen oder krisenhaften Veränderungen als psycho-soziale Risikokonstellationen (Renn, 1987) gilt es, präventiv zu begegnen und abhängig machende personale wie gesellschaftliche Strukturen aufzulösen. Zur Erklärung der Suchtgenese stützen sich die heuristischen Ansätze auf ein multifaktorielles Bedingungsgefüge, das sich nach Risiko- und nach Schutzfaktoren differenzieren lässt. Prävention wird dabei zu einem Sammelbegriff für die Sicherung psycho-sozial definierter Gesundheit (Hurrelmann u. Settertobulte, 1998). Die „gesundheitliche Sicherung“ im Kindes- und Jugendalter wird Teil der lebensgeschichtlichen Entwicklung. Die gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen werden in der Sozialisationsforschung heute vor dem Hintergrund der Lebenssituationen in der

Übergangsphase zum Erwachsenen diskutiert, und sie berücksichtigen die gesellschaftlichen Veränderungen und Verhältnisse (vgl. Engel u. Hurrelmann, 1994; Nordlohne, 1994). Dabei wird Suchtmittelkonsum jugendlicher zu *einem* Ausdruck *jugendtypischen* Verhaltens; das Jugendalter wird in Bezug auf Drogenkonsummuster *die* Risikophase in der Biographie des Menschen.

Das Interesse, das dieser Alterspopulation zu kommt gilt ihrer Schlüsselrolle in der Gesundheitserziehung: Kindheit und Jugend sind ein strategisch günstiges Feld für Veränderungsmöglichkeiten. Das bringt die Suchtprävention in die Rolle einer ergänzenden Pädagogik. Ziel der *primären Prävention* ist zu erreichen, dass Jugendliche mit sozialen Einflüssen adäquat umgehen lernen und ihre soziale Handlungskompetenz sich ausbildet oder erhöht (Bühringer, 1994; Hartmann et.al., 1994). Favorisiert werden heute Konzepte zur Entwicklung von *Lebenskompetenzen* (vgl. Künzel-Böhmer et.al., 1993), die sich unter so unterschiedlichen Begriffen wie „Drogenerziehung“ (vgl. Herwig-Lempp, 1988), „Gesundheitserziehung“ (vgl. Bartsch u. Knigge-Illner, 1987) oder „Gesundheitsförderung“ (Schwarzer, 1992) als „Risikobegleitung“ oder „störungsübergreifende“ Prävention (Manns u. Schultze, 1987) verstehen. Im Zentrum des Interesses von Suchtforschung steht danach die Verbesserung des Wissens über Risikomerkmale und mehr noch über protektive Faktoren vor Beginn des Suchtmittelkonsums. Ziel ist die Verbesserung des Wissens über den Beginn, den Verlauf und die Prävention des Suchtmittelkonsums und deren Missbrauch. Während die Erforschung der Risikofaktoren für die Suchtforschung i. E. zu einem Wissen um die Übergänge von Konsum zu Missbrauch und Abhängigkeit führt, ermöglicht der Perspektivwandel in der Präventionspraxis ein Mehr an Beachtung der protektiven Faktoren wie gesundheitsbezogene Überzeugungen, positive Beziehungen und Teilnahme an pro-sozialen Aktivitäten im Vorfeld süchtigen Verhaltens.

Der Ursprung dieser Wende zu einer umfassenden Gesundheitserziehung liegt in dem von Antonovsky (1979) entwickelten medizinsoziologischen *Kontinuitätsmodell* von Gesundheit und Krankheit, in dem er postuliert, dass durch eine Erhöhung der Belastungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit des menschlichen Organismus wie der Psyche eine Steigerung der Gesundheit des Menschen möglich ist. Gesundheit bedeutet dann auch, mit vorhandenem Leiden umzugehen und ist in diesem Verständnis vor allem die Fähigkeit, sich gegenüber krank machenden Belastungen in einem Gleichgewicht zu erhalten, in dem Gesundheit die Kraft ist, mit Störungen in diesem Gleichgewicht zu leben. In dem von Antonovsky (1997) provozierten Paradigmenwechsel zu einer Erforschung der Gesundheit liegt der Gegenstand des wissenschaftlichen Interesses in den Verhaltensweisen und den Kognitionen, die mit der Förderung der Gesundheit, der Erkennung von Risiken und der Bewältigung eingetretener Krankheiten verknüpft sind (vgl. Schwarzer, 1992). Antonovsky (1979) stellt also nicht die Frage nach der Genese von Krankheit, er fragt danach, was eigentlich *Gesundheit* ist. Abgewendet von der technisch-medizinischen Grundfrage nach der Entstehung von Krankheit sucht er nach dem Wesen von Gesundheit, in dem er in seiner soziologischen Variante der medizinischen Grundfrage nach den Bedingungen sucht, unter denen Menschen gesund bleiben (Antonovsky, 1987).

Antonovsky (1987) sucht nicht einfach nach den theoretischen Faktoren für den Erhalt von Gesundheit. In seinem *salutogenetischen* Modell geht es nicht schlicht um die Isolation objektivierbarer Bedingungen, unter denen „Gesundheit“ sicher realisiert werden kann. *Salutogenese* bedeutet, das subjektive Erleben, das individuelle Wahrnehmen von Gesundheit in seinen Mittelpunkt stellen (Antonovsky, 1997). Das salutogenetische Modell akzentuiert auch bei bestehenden und chronischen Erkrankungen die subjektive Einschätzung des eigenen Befindens, die nicht auf objektive pathogene Prozesse reduzierbar sind. Hier spielen die sog. *Stressoren* (vgl. Filipp, 1990) eine Rolle, deren belastende Bedeutung von dem Erleben der jeweiligen Person abhängig ist. Für Antonovsky (1987) sind die Ressourcen wichtig, die helfen, die stressenden Erlebnisse zu bewältigen. Ein relevantes Gefühl für das subjektive Gesundheitsbefinden bildet bei Antonovsky (1987) aber das *Kohärenz-gefühl* als seine Antwort auf die Frage nach Gesundheitsgenese. *Salutogenese* gibt das Vertrauen darauf wider, dass sich die Ereignisse in der inneren wie der äußeren Umwelt bewältigen lassen, dass Ressourcen verfügbar sind, um auf die Ereignisse adäquat reagieren zu können, und dass die Anforderungen gerade für die jungen Menschen als Herausforderungen analog zu den Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst, 1972) aufzufassen sind, um die Relevanz eines persönlichen Einsatzes zur engagierten Problemlösung zu erfassen.

Mit der Entwicklung zu einer bezogen auf eine „Störung“ unspezifischen, dagegen ressourcenorientierten Gesundheitsförderung vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in den Leitbildern und Methoden der Suchtprävention. Inhalt des Diskurses um Prävention und Gesundheitsförderung wird die menschenmögliche Autonomie im Sinne einer persönlichen Eigengesetzlichkeit oder Selbstbestimmung im sozialen und materiellen Kontext. Dabei bilden das zunehmend stärkere Reflektieren kreativer Aspekte und die Involvierung der Funktionalität des Suchtmittelgebrauchs günstige Ausgangspunkte. Positive psychologische Kriterien wie

- die Beziehungsfähigkeit
- die Selbstkonzeptionalisierung als selbstbestimmtes Handeln und positives Selbstwertgefühl
- die Konfliktfähigkeit
- Problemlösungsstrategien
- die Frustrationstoleranz
- die Erlebnisfähigkeit
- der Umgang mit psychoaktiven Substanzen,

die als soziale Schlüsselkriterien gesellschaftlich zunehmende Bedeutung erfahren, stecken den Rahmen dieses Kontextes ab. Die so definierte integrative und *ursachenorientierte* Suchtprävention gilt als Optimierung für präventive Projekte. Sie zeichnet in ihrer Zielprojektion darin das Bild eines selbständigen Individuums, das Vertrauen in seine eigenen Kompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten hat, seine Stärken und Schwächen erkennt und fähig ist, Kontakt mit seinen Sozialpartnern auf zu nehmen und zu halten. Interaktion, Kommunikation und solidarisches Handeln zwischen den Polen von Nähe und Distanz einerseits und die personenzentrierte Definition selbst bestimmter Ziele und die mehr und mehr eigenständige Gestaltung

von Lebensräumen andererseits sollen aber auch eingebunden sein in die Unterstützung einer jugendgerechten Kultur. Diese Kultur, die real existierend sich in den gesellschaftlichen Bedingungen konkretisiert, wünscht auf das Individuum gesehen eine gute Verarbeitung der Entwicklungsaufgaben und vor allem der Konflikte und belastenden Situationen (vgl. Filipp, 1990) und will problematische Sozialisationsbedingungen einer humanistisch-psychologischen Interpretation folgend als Herausforderungen angenommen wissen.

In dieser aus dem humanistischen Menschenbild abgeleiteten und über die Entwicklungstheorie adaptierten persönlichkeitsrelevanten Suchtprävention vor allem der BZgA sind Konzepte zur Reduktion der objektiven Verfügbarkeit von Suchtmitteln (Dölling, 1994; Rebscher, 1991) von nur sekundärer Priorität. Die Gründe für die Entwicklung von Suchtverhalten sind nicht vorrangig eine Frage des Angebotes, d.h. eben, dass innerhalb des „Drogenproblems“ nicht die Suchtmittel selbst das eigentliche Problem sind. Anders würde sich Suchtprävention ohnehin durch Sanktionen determinieren und müsste über das BtMG gelesen werden, das aber kein „Präventionsgesetz“, sondern ein Gesetz zur Verhinderung des Umganges mit bestimmten „Rauschmitteln“ ist. Zwischen diesen mental verankerten Polen hat die Suchtprävention – gerade auch unter medienwirksamen Meldungen über „Drogenelend“ und „Drogentod“ unter Erfolgsdruck gesetzt – zu zeigen, was sie glaubwürdig sein will. Aus dem dadurch geschärften Blick auf das Konsumverhalten ergibt sich die Relevanz entwicklungspsychologischer Modelle.

2.2. Die Relevanz entwicklungspsychologischer Konzepte

Nehmen wir es als Lebensaufgabe des jungen Menschen, sich die Welt zu erschließen und damit den entwicklungspsychologischen Sinn zu erfüllen, sich von seinen kindlichen Bezügen zu lösen und reifere einzugehen, es sind dann die bisherigen Erfahrungen und deren Qualität, die seine Bewertung über die Welt ausmachen. Es sind auch die subjektiven Handlungsmöglichkeiten, Ziele und überschaubaren Alternativen, die eigene Entscheidungen ermöglichen und Einstellungen heraus bilden. Psychoanalytisch betrachtet ist die wichtigste Leistung in diesem Prozess die Entdeckung des Ich (vgl. Freud, 1970; 1971). Die Entdeckung der Innenwelt ist ambivalent, befreit sie das Individuum doch aus kindlicher Abhängigkeit der frühen Bezugspersonen hin zu Autonomie, so entdeckt es in der Einsamkeit auch die Schattenseite, die es mit der Entdeckung der Freundschaft füllt, verbunden mit dem ehrlichen wie verführ- und enttäuschbaren pathetischen Streben nach der Teilhabe an der guten, wahren und schönen Gemeinschaft. Die sozialen Beziehungen und vor allem die zur peer group, die Beziehung zur Gemeinschaft im Spannungsfeld zwischen Individualität und Zugehörigkeit bilden den Rahmen für die jungen Menschen zur Verwirklichung ihres Ich-Ideales (vgl. Ausubel, 1968; Erikson, 1966;

Havighurst, 1972). Die Deskription von Welterschließung ist darin das Aufzeigen, unter welchen Bedingungen das „Erschließen“ der Welt durch den jungen Menschen als sein reichhaltiges anthropologisches Sein und Werden gelingt und nicht zu einer theoretischen, analytisch sezierten Lebensphase gerinnt. Grundvoraussetzung für ein Verständnis dieser Welterschließung ist ein Verlassen der wissenschaftlich objektivierbaren Logik. Die Deskription des Erschließens von Sein und Zeit ist gegenwärtig und für die Praxis in dieser Lebensphase lediglich ein Instrument, die entwicklungspsychologisch anstehenden, erfassbaren Aufgaben verfügbar zu machen, und um sich im Handeln für den Alltag nicht schutzlos den Einsichten in umfassendere Zusammenhänge auszuliefern.

So sind die Abgrenzung von fremdbestimmter Kindheit und das Zustreben auf den Status des eigenverantwortlichen Erwachsenen die beiden Pole, zwischen denen die Jugend als „nicht mehr Kind“ und „noch nicht erwachsen“ liegt, eine Lebensphase, in der sich der und die Jugendliche in Ablöse- und Übergangsprozessen ihre je eigene Auffassung von Welt schaffen muss. Mit der Trennung aus der Kindheit und kindlicher Abhängigkeit, dem Heraustreten aus der behütenden Familiensituation erlebt das Kind auch das Gefühl der Autonomie als Befreiung aus autoritärer wie moralischer elterlicher Versorgung. „Freiraum“ ist ein geeignetes Konstrukt einer begrifflichen Verknüpfung der zunehmenden eigenständigen und extensiven Inanspruchnahme von öffentlichen Räumen, wobei wir hier von den institutionellen, mit sozialisatorischen Aufgaben bemühten abzugrenzen haben. Kinder kommen in ein erweitertes räumliches und soziales Handlungsfeld und übernehmen zunehmend die Planung und Organisation ihrer Aktivitäten und Kontakte (DJI, 1992). Neben der Reproduktion kulturell gefertigter Praktiken und Lebensstile, für die sich die Sozialisationsforschung interessiert, bleibt immer ein Rest, der sich auf den sozialwissenschaftlichen Raumkarten nicht verorten lässt. „Freiraum“ als philosophische Kategorie steht einer empirisch wissenschaftlichen gegenüber, wenn wir als Lebensaufgabe junger Menschen deren möglichst stimmige Einpassung von realen wie idealen Selbstentwürfen in gesellschaftliche Anforderungsprofile definieren.

2.2.1. Persönliche Sinnfindung in der Tätigkeitspsychologie

In handlungsorientierten Theorien wie bei Leontjew (1977) ist das *Planen* als ein wesentliches Kennzeichen menschlicher Tätigkeit beschrieben. Diese Theorie ermöglicht, das Ergebnis von Handeln als antizipiertes Ziel zu nehmen und Handeln als auf dessen Ziele ausgerichtet auf zu fassen. Planung im Jugendalter ist also durchaus eine in die Zukunft gerichtete Daseinsbewältigung und eine Nutzung von Handlungsfreiheiten (vgl. Beck, 1986). Wir dürfen dem Handeln Jugendlicher als Komponenten ihrer psychischen Tätigkeitsregulation eine zumindest gedankliche Vorwegnahme ihres zukünftigen Handelns zurechnen und damit davon ausgehen, dass sie je eigene Perspektiven bilden und darüber hinaus Vorstellungen über deren Realisierung und über alternative Ziele haben. So werden Entscheidungen getroffen und vielleicht wieder verworfen oder aufgeschoben, Handlungen werden vollzogen oder zurück gewiesen; und unabhängig von der Art und Richtung sind die Effekte mancher Entscheidungen in dieser Lebensphase vorübergehend, für das Individuum stets bedeutsam und mitunter von langer Dauer (Bachmann, 1978). Zu einer harmonisierenden Anpassungsleistung trägt das persönliche Handlungskonzept aber dann bei, wenn auf der Ebene der eigenen Aktivität die Leistungsfähigkeit und die Identifikation mit der Tätigkeit mit einer daraus resultierenden Perspektiventwicklung korrespondieren. Die Jugendlichen treiben ihre Entwicklung dabei zunehmend „in eigener Regie“ voran (Kastner u. Silbereisen, 1988), setzen Entwicklungsschritte selbst in Gang und übernehmen deren Kontrolle.

Dieses Selbständig-Werden, die Entwicklung der Persönlichkeit als subjektive Existenz basiert in der Tätigkeitspsychologie von Leontjew (1977) auf einem subjektiven Prozess, in dem der Menschen über die Internalisierung der gesellschaftlichen Bedeutungen sich die objektive Welt aneignet. Definiert sind die Bedeutungen als die Verallgemeinerungen der objektiven Welt, deren wohl wichtigstes Bedeutungssystem die Sprache ist. Entwicklung ist dadurch charakterisiert, dass der einzelne Mensch sich die objektiven Bedeutungen, verstanden als ideelle Form der Kristallisierung der historischen, gesellschaftlichen Erfahrung zu eigen macht. In diesem Aneignungsprozess stellen die angeeigneten Bedeutungen den Zugang zu der objektiven Welt in ihrem So-Sein dar. In ihren internalisierten psychischen Abbildern spiegeln die Menschen vermittels der Bedeutungen dann die objektive Welt unabhängig von ihren eigenen Interpretationen und Empfindungen oder subjektiven Beziehungen gegenüber der objektiven Welt wider. Die Psychologie steht hier vor dem Problem, die objektive Bedeutung von der subjektiven Bedeutung, also dem subjektiven Sinn der Bedeutungen zu unterscheiden. Grundsätzlich aber können gesellschaftliche Bedeutungen und subjektive Beziehungen widersprüchlich sein. Die Widersprüchlichkeit ergibt sich aus der allgemeinen gesellschaftlich determinierten Bedeutung gegenüber den subjektiven zu den Dingen der objektiven Welt, zu denen der Mensch in Kontakt tritt, um überhaupt Bedeutung zu veranlassen.

In dem erkenntnistheoretisch zu nehmenden Ansatz von Leontjew (1967) ist davon auszugehen, dass sich die Phänomene der materiellen und auch die der ideellen Welt nicht durch immanente Charakteristika ihrer stofflichen Existenz, ihrer Struktur oder ihres Inhaltes, nicht also durch ihr So-Sein offenbaren, sondern durch ein System von Beziehungen, die Menschen zu ihnen eingehen. Im subjektiv konkreten Umgang mit den Dingen der objektiven Welt spricht Leontjew (1977) von dem persönlichen Sinn, in den abstakten allgemeinen Deutungen findet sich die gesellschaftliche Bedeutung, zu denen der Mensch eben innerhalb der Ausformung seiner Persönlichkeit in Widerspruch geraten kann. Die Existenz der materiellen und ideellen Dinge bleibt relativ. Fest steht ihre Veränderbarkeit, ihr Wechsel, also eine Beweglichkeit, die sich aus der Art und Weise der Veränderungen in diesen Beziehungen ergibt. Der subjektive, *persönliche Sinn* selbst wird durch eine mehr emotionale Motivationsbasis in der individuellen Tätigkeit konstituiert, deren relevante Funktion darin besteht, die Bedeutung objektiver Gegebenheiten und der gesellschaftlich gültigen Bedeutungen für die Handlungen und für das Lebens des Subjektes insofern wertbar zu machen, dass sich eine Übereinstimmung oder Diskrepanz gesellschaftlicher Bedeutungen und subjektiven *persönlichen Sinns* widerspiegelt. Die Kategorie der *Widerspiegelung* bezieht sich auf den Prozess der Internalisierung materieller und ideeller (objektiver) Gegebenheiten in die Form eines psychologisch relevanten Abbildes im Bewusstsein des Menschen jenseits gesellschaftlicher Deutungsmuster. In der Unterwerfung unter die gesellschaftlichen Bedeutungen büßt der Mensch allerdings seine Subjektivität ein.

Entscheidend für die strukturelle Integration und psychische Entwicklung ist für Leontjew (1977) die Tätigkeit des Individuums. Die Qualität der bewussten psychischen Widerspiegelung im Prozess der Selbständigwerdung und gesellschaftlicher Aneigung zeigt sich darin, welche Beziehungen realisiert werden. Danach zeigen sich die bewussten psychischen Widerspiegelungen auch nur in je konkreten und zugleich gesellschaftlich eingebetteten Biographien. Diese Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft findet für Leontjew (1977) ihren Ausdruck in der Herausbildung von bewussten Handlungen, die weniger durch Motive, sondern mehr durch operable Ziele den Menschen tätig werden lassen. Mehr noch als Bedürfnisse und Motive wirkt für den Menschen handlungsstiftend, dass ihm das Ziel seines Handelns bewusst ist. Handlungen sind aber keine real eigenständigen Strukturen. Sie sind integriert in die allgemeine Tätigkeit des Individuums, die durch diese Handlungen konkretisiert werden. Erst über das Motiv der Tätigkeit erhalten operable Handlungsziele ihren subjektiven, persönlichen Sinn. Die besondere Bedeutung der allgemeinen Tätigkeit des Menschen und ihrer Motive ergibt sich aus deren Verknüpfung mit der Persönlichkeit des Menschen. Dass die Handlungen die Tätigkeit und nicht unmittelbar die Persönlichkeit charakterisieren, muss die Analyse der Persönlichkeit als eine Analyse der Tätigkeiten des Menschen als Gesamtheit seiner Beziehungen zur Welt vollzogen werden.

Deutlich wird, warum Leontjew (1977) die Tätigkeit des Menschen zur Ursache seiner psychischen Entwicklung macht. Die Dinge in der Welt, zu denen eigentlich auch die allgemeinen Interpretation, also die gesellschaftlichen Bedeutungen gehören können, werden nicht unmittelbar zu den „Sachverhalten“ des individuellen Bewusstseins.

Individuell sinnhaft werden sie erst über die Herstellung praktischer Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft. Nur die Dinge der objektiven Welt und die Inhalte gesellschaftlicher Bedeutungen können zu Abbildungen in der psychischen Widerspiegelung werden, zu denen das Individuum einen spezifischen praktischen Kontakt aufnimmt, mit denen es in seiner Weise umgeht. Das bewusste, individuelle psychische Abbild als das Resultat der praktischen Kontaktaufnahme zu dem „Gegenstand" gibt darin zweierlei wahr: zum einen spiegelt es den „Gegenstand" wider, darüber hinaus jedoch auch die spezifische Tätigkeit des handelnden Subjekts. Die gedankliche Aneignung von Dingen der objektiven Welt und der gesellschaftlichen Bedeutungen sowie die Beziehungen vollziehen sich in dieser gegenständlichen Art und Weise als Resultat der zunächst praktischen Aneignung. Die Umwandlung der praktischen Tätigkeit in psychische Prozesse und somit zur persönlichen Sinnbildung erfolgt als „Interiorisation" (Leontjew, 1977), in der die äußeren und an dem Gegenständlichen orientierten Prozesse in geistige Bewusstseinprozesse transformiert werden. In diesem Prozess sieht Leontjew (1977) die Entwicklung von Handlungsstrukturen und –kompetenzen. Die Wahrnehmung der Handlungsstrukturen eines Menschen und seiner Beziehungsmuster zwischen sich und der Welt läuft also über das Achten auf den Sinn seines Handelns, der immer auch eine Wahrgebung seines Bezuges von Innenwelt und Außenwelt, also seiner individuellen Beziehung zu sich und der Welt ist.

Im Prozess der Aneignung der Dinge der objektiven Welt und den Umgang mit den gesellschaftlichen Bedeutungen der Dinge vollzieht sich bereits die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. Über die Herausbildung von Motiven konstituiert sich der *persönliche Sinn* von Zielen des Handelns. Im Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit relevant bleibt der seinem Wesen entsprechend nach persönlichem Sinn suchende Mensch, getragen von seinen emotional initiierten Motiven, die seine subjektive Tätigkeit konstituieren, und deren grundlegende Funktion darin besteht, der Bedeutung der gesellschaftlichen Interpretationen in Bezug auf den *persönlichen Sinn* im Sinne einer eigenständigen Deutung gegenüber den nicht direkt erfassbaren gesellschaftlichen Bedeutungen einen quasi privaten, intimen „Maßstab" zu geben. Wissenschaftsrational wird hier versucht, den Handlungen des einzelnen Menschen, in der Logik der Jugendhilfe des jungen Menschen und unter kasuistischen Erfordernissen des jeweiligen jungen Menschen bedeutungsvolle Handlungen des Subjekts zu finden, die ihnen persönlichen Sinn geben und zugleich einen Sinn in der Übereinstimmung mit den nicht direkt erfassbaren, eher abstrakten objektiven Bedeutungen ermöglichen. In dieser Logik sind es eben die spezifischen Motive, die sich heraus bilden, und die die Handlungen leiten und planen lassen, sich Handlungsziele über deren persönlichen Sinn konstituieren. Im Prozess der Aneignung sammelt das Kind nicht nur Erfahrungen über das So-Sein der Dinge und deren Funktion in der Gesellschaft. Im Umgang mit sich selbst und den Dingen lernt es auch, dass es Prozesse in Gang setzen kann und auf äußere Dinge modifizierend einwirken kann.

Zugleich ist die Aneignungssituation des Kindes immer auch eine soziale. Das Kind nimmt neben dem Umgang mit den Dingen auch Beziehungen zu Bezugspersonen auf. Sie sind es, die im praktischen Umgang des Kindes mit den Dingen die Spezifik

des Umganges und die Auswahl der Dinge sowohl herstellen wie auch beeinflussen. Ein adäquates Aneignen als Lernen des Kindes bekommt dadurch einen doppelten Aspekt. Es bezieht sich auf die Aneignung der vom Subjekt unabhängigen Bedeutung der Dinge und deren Beherrschung und auch die der sozialen Situation. Eine adäquate Orientierung des jungen Menschen basiert in dieser Psychologie auf der Herausbildung der Übereinstimmung von dem objektiven und für die gesellschaftliche Integration relevanten Charakter der Bedeutungen mit dem subjektiven Sinn dieser Bedeutungen. Die adäquate Orientierung bezieht sich also auf eine gelungene, den grundsätzlichen Widerspruch überwindende Transformation gesellschaftlicher Bedeutungen in einen subjektiven Sinn, was in der Entwicklungspsychologie als Anpassungsleistung an eigene wie an fremdegesetzte Bedürfnisse gefordert wird und die über das Handeln gelöst wird. Das Bewusstsein erhält die Funktion, diesen Vorgang zwischen der materiellen Welt und der psychischen Repräsentation zu koordinieren. Daraus resultierende Überzeugungen des Individuums sind folglich leitend für die Handlungen und Handlungsplanungen. Alle Aussagen über den Menschen, die von ihm außerhalb liegen, sind demnach ohne Relevanz.

Allerdings besteht auch für Leontjew (1977) eine gewisse Pathogenität im Prozess der Aneignung in abhängiger Anpassung des Menschen, die die Ausbildung eigener Bedürfnisse und deren Befriedigung unterdrückt. Aneignung als Erschließung der Welt für sich selbst ist die Aufgabe, in der Welt aktiv zu werden und sich selbst zu bestimmen. Der Mensch muss sich selbst in die Lage versetzen, eine praktische wie subjekthafte Beziehung zur gesellschaftlichen Realität zu konstruieren, was immer auch eine Anpassung an das in der Gesellschaft herrschende Realitätsprinzip ist (vgl. Marcuse, 1955). Leontjew (1977) nimmt dazu „personale Entwicklungsmotive“ an, über die die Menschen für ihre Handlungen ihren persönlichen Sinn beziehen. Im positiven Sinne dienen die *personalen Entwicklungsmotive* nicht der passiven Anpassung, sondern einer aktiven Orientierung des Menschen, die sich innerhalb seiner sozialen Beziehungen vor allem auf seine Rolle und auf seine Identität gegenüber seiner „Vergesellschaftung“ bezieht. Leontjew (1977) spricht von der Aufgabe zur Herstellung eines sozialen Bezugsfeldes, das den eigenen Bedürfnissen und Motiven entspricht und die Planung und Durchführung eigener Handlungen mit der Eigenverantwortung für deren Resultate erlaubt.

2.2.2. Selbständigkeitsentwicklung

Als zentrale Entwicklungsaufgabe wird die Selbständigkeitsentwicklung wahr genommen, die im Jugendalter auch als externe Erwartung deutlicher hervor tritt als in den voraus gegangenen Lebensjahren. Sie steht, wie Leontjew (1977) zeigte, in der eigentümlichen Spannung zwischen souveräner Eigenständigkeit und gesellschaftlicher Anpassung. Von Jugendlichen wird entwicklungspsychologisch in

zunehmenden Maße erwartet, dass sie im Hinblick auf ihre Zukunft eigene Entscheidungen als Voraussetzungen selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns treffen können. Sozialisation ist kein ausschließlich intrapsychischer Vorgang, sondern die Persönlichkeitsentwicklung ist eingebunden in einen dialektischen Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen und gesellschaftlichen Umwelt, ist eingebunden in die Dialektik von Autonomie und Bezogenheit. Sozialisation ist darin ein Interaktionsprozess, in deren Verlauf der junge Mensch die ihm eigene, unverwechselbare Persönlichkeit entwickelt (vgl. Schweitzer, 1987). Zwei Entwicklungen treten in den Vordergrund und werden mit dieser Lebensphase quasi synonym gesetzt: die *Strukturierung der eigenen inneren Welt* und die *Herausbildung eines adäquaten Verhältnisses zu sich und der Welt*. In der sowohl „Ich"- wie auch „Welt"-Perspektive beschreiben Menschen in ihren Selbstkonzepten die Erkenntnis über sich als Person als distinktive Entität, in der Interaktion mit der Welt, aber auch von dieser abgehoben existierend.

Das Selbst im philosophischen Sinne ist das, was eine Person ihrem Wesen nach ist. Dieses mehrdimensionale Konstrukt des Selbstkonzeptes umfasst die gesamte Breite der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung eines Menschen und meint die überdauernden Aspekte dessen, was der Mensch je über sich kognitiv und bewertend zu berichten hat. In der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist die lebensweltliche Konstruktion von Wirklichkeit (Jakob u. Wensierski, 1997; Rauschenbach et.al., 1993; Wicke, 1997; vgl. Berger u. Luckmann, 1980), ist die Erschließung des Selbstkonzeptes, ihrer Interessen und Motive als deren integraler Bestandteil wichtig. Das ist die Frage, nach welchen Interessen und Motiven junge Menschen ihre Handlungen und Tätigkeiten in die sozialen Bezüge ausrichten, denn darin lassen sich deren Bedürfnisse erkennen, da die Aktivität des Handelnden auf dessen Bedürfnisse bezogen bleibt (vgl. Leontjew, 1982); d.h., Interessen und Motive haben ihre Basis in grundlegenden Bedürfnissen, sowohl in materieller und emotionaler Hinsicht wie in existentieller (vgl. Fisseni, 1998). Gerade auch das Erkennen der eigenen personalen Existenz zählt zu den zentralen Wissenbeständen eines Menschen, ohne die eine Kontinuität (Erikson, 1966) seiner Orientierung im Wandel seiner Bezüge zu anderen wie zur Umwelt nur schwer oder sogar überhaupt nicht möglich ist.

Die Art und Weise, wie sich Selbstkonzept und Identität aufbauen, mit welchen Anforderungen und Übergängen junge Menschen konfrontiert sind, das lässt sich am geeignetsten mit dem Konzept der *Entwicklungsaufgaben* von Havighurst (1972) erklären. Darin werden die Anforderungen und Ereignisse beschrieben, die sich auf das Lösen von strukturell vorgegebenen Aufgaben- oder Problemkonstellationen beziehen und die von Jugendlichen eigenständig bewältigt werden müssen, um relevante Entwicklungsfortschritte in der weiteren Persönlichkeits- und Identitätsbildung zu vollziehen. Dazu entwickeln sie Kompetenzen und Fertigkeiten, die aus der Bearbeitung der Anforderungen entstehen. Persönlichkeitsentwicklung ist ein Prozess, der von einer aktiven Person geleistet wird und die eine integrierende Bearbeitung der Anforderungen vornimmt. Die befriedigende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die Lösung der damit verbundenen Beziehungsprobleme ist Voraussetzung für die Konstituierung der persönlichen und sozialen Identität und

somit Voraussetzung für eine *psychosozial gesunde* Persönlichkeitsentwicklung, die es gestattet, selbstverantwortlich und autonom ein eigenständiges Lebens als Erwachsener zu führen (vgl. Hetzer et.al., 1995; Nordlohne, 1992).

Mit der kognitiven Wende der Psychologie erweitert sich der Horizont, indem das Problem des Wissen der Handelnden über sich, die Außenwelt und über Handlungsalternativen gerade in sprachlich benennbaren Begriffen als geeignet entdeckt werden, Handlungen zu organisieren. In Anlehnung an die Auffassung von Persönlichkeitsentwicklung als ein Prozess der produktiven und aktiven Anpassung (Havighurst, 1972) nennt Lazarus (1966; 1990) das „Erledigen" von Entwicklungsaufgaben das „*coping"*. Immer dann, wenn ein Mensch gewahr wird, dass er sich in der beständigen Interaktion mit und in sich selbst und zwischen dem Innen und dem Außen Anforderungen gegenüber gestellt sieht, durchläuft er diesen adaptiven Prozess. Anforderungen können in herausfordernden und belastenden Situationen liegen, ohne konflikt- oder krisenhaft zu sein; sie werden als Anstoß zur Weiterentwicklung aufgefasst. Diesen lebensgeschichtlichen Bezug greifen Danish und D´Augelli (1990) im Modell der *menschlichen Entwicklung* auf und beschreiben das Verhalten als einem kontinuierlichen Wachstum und ebensolchen Wandel unterliegend. Dabei sind die auf die sozialen Normen und gesellschaftlichen Erwartungen bezogenen Brüche im Verhalten nicht per se problematisch oder gar pathogen, sondern können als *kritische Wendepunkte* und existentielle Herausforderungen ähnlich dem Krisenbegriff von Künkel (1934) eben diese Entwicklungen veranlassen und voran treiben. Das Ergebnis der Lösung der Krise ist eben nicht die Wiederherstellung eines früheren Zustandes, sondern eine Einmündung an einer höheren Stelle des Lebensweges (Künkel, 1934). Das Modell lässt diese Auffassung in der Annahme kristallisieren, dass jedem Wachstum ein Ungleichgewicht oder eine Krise voraus geht, Entwicklung ohne *kritische Lebensereignisse* (Filipp, 1990) also gar nicht möglich ist. Das Bestreben, darin wieder zu einem ausgewogenen Zustand zu kommen, der mit „Wohlbefinden" oder „psychosozialer Gesundheit" verknüpft ist, gelingt über Bewältigungsstrategien, die von Lazarus (1966; 1990) im Konzept des *coping* operationalisiert wurden, wobei Krisen positive wie negative Konsequenzen nach sich ziehen können, also positiv für weiteres Wachstum wie aber auch destruktiv wirken können.

Genauer betrachtet wird in dem Konzept des coping der Akzent des wissenschaftlichen Interesses von der begründenden Konflikt- und Krisenorientierung als stressauslösende Situationen und Ereignisse im Kindes- und Jugendalter auf deren Bewältigung verlegt. Konkret befasst sich das coping weniger mit den belastenden und kritischen Lebensereignisse selbst, sondern mit dem Umgang und dem Ablauf der produktiven Anpassung (Filipp, 1990). Das erfordert vor allem die Beachtung von Handlungs- und Reaktionsalternativen. Hier wird eine Beziehung zwischen den Ressourcen einer Person und dem zu erwarteten Erfolg hergestellt. Coping lässt sich als ein fließender Prozess darstellen und in Handlung übersetzen, die auf

- das Lösen von Entwicklungsaufgaben
- die Weiterentwicklung personenspezifischer Verhaltensmuster und –alternativen

- die Behebung oder Erleichterung von Belastungen und Konflikten
- die Erleichterung nicht lösbarer Aufgaben

zielt (vgl. Olbrich u. Todt, 1984).

Am Anfang von coping und Weiterentwicklung steht die Stärke und Überzeugung von der eigenen Fähigkeit und Effektivität darauf, ob ein Mensch überhaupt versuchen wird, sich produktiv mit Anforderungen auseinander zu setzen. *Self efficacy* (Bandura, 1977) ist eine hilfreiche Überzeugung, gerade angesichts besonderer Entwicklungsaufgaben wie den stressenden nicht nur die Mittel, sondern auch das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zu haben. Das Vertrauen in die eigenen Verhaltenspotentiale veranlasst junge Menschen, auf risikobesetztes Verhalten zu verzichten, wenn es gesundheitsschädlich ist und sie vor allem in allen Lebenssituationen, besonders in der peer group, zum Handlungsverzicht fähig sind; und es veranlasst sie, neue Verhaltensmuster zu entwickeln, die ein mehr effizientes Lösen von Anforderungen und kritischen Ereignissen ermöglichen. Handlungskompetenzen zeigen sich positiv in der „Widerstandsfähigkeit“ gegen Angebote von Suchtmitteln in sozialen Situationen (vgl. Schwarzer, 1992). Als eine wichtige Erfahrung der Weiterentwicklung gilt in der Adoleszenz das Gelingen vs. dem Nicht-Gelingen habitualisierter Verhaltensmuster bei Auftreten solcher Anforderungssituationen. Damit soll aber entwicklungstheoretisch keine Beurteilung über die Konstruktivität oder Gestörtheit des Verhaltens angesprochen sein. Vielmehr ist eine Voraussetzung geschaffen, Suchtmittelkonsum unter seinem funktionalen Aspekt zu betrachten und überindividuell als jugendspezifisches Experimentier- und Risikoverhalten aufzufassen.

Der junge Mensch tritt auch in eine mehr eigene Beziehung zur Gesellschaft. Seine Eltern, Lehrer oder Erzieher können helfen, Einstellungen und Haltungen zu formen, die den jungen Menschen für seine Bezüge mit und in der sozialen Wirklichkeit vorbereiten. Im primären Sozialisationsprozess bieten die Eltern, später Bezugspersonen im nahen sozialen Umfeld, danach idealisierte innere und äußere Helden, die sogenannten Idole eine Orientierung. In der Jugendphase ist es vorrangig die Gruppe der Gleichaltrigen. In Beziehung treten mit der Gesellschaft ist immer eine Antwort in Gestalt personaler und interpersonaler Identität. Das Integriert-Sein in soziale Strukturen hat positive Funktionen in Form von Bestätigung, Anerkennung, Schutz und Kontakt. Jeder muss nun auch einen Teil seiner Individualität aufgeben, um dafür ein stabiles, gemeinschaftsbezogenes Milieu zu erhalten. Wer sich innerhalb der Normen der Gemeinschaft bewegt, erhält quasi als Gegenleistung seiner Akzeptanz der Normen die Sicherheit, in die Gemeinschaft aufgenommen zu sein. Die Entwicklung des sozialen Verhaltens und des sozialen Lernens gewinnen hier an Kontur.

2.2.3. Ich-Identität

Die Ausbildung von Ich-Identität bei sozialer Integration bleibt das avisierte Ergebnis des Sozialisationsprozesses. Sozialisation bezeichnet das Hineinwachsen des Individuum in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, meint einen auf Beziehung gerichteten und – ergänzend – selbst initiierten Prozess. Erikson (1966) beschrieb bereits die Konstitution der Identität als einen selbstreflexiven Prozess des Individuums, suchte im Begriff der Identität als zentraler Kategorie seines Konzeptes auch die Klammer, um eine Gegensätzlichkeit von Individuum und Gesellschaft zu vermeiden und zugleich Persönlichkeitsentwicklung als individuelle Reifung und sozialem Bildungsprozess hin zu einer positiven Beziehung, eines *komplementären Verhältnisses* des Menschen zur Gesellschaft erklären zu können. Wenn Erikson (1966) von der *Ich-Identität* spricht, so meint er das Gefühl, eine eigene Identität zu besitzen, die sich aus der Wechselbeziehung zwischen persönlicher Biographie, den daraus gezogenen Komponenten für das Ich und den Vorstellungen und Erwartungen des *Kollektivs* bzw. der konkreten Gesellschaft bildet und die das Individuum als Gleichheit und Identität erlebt und deren Kontinuität auch die anderen ihm wahr geben. *Ich-Identität* ist also ein Stil der eigenen Individualität, erworben in einem Entwicklungsprozess, in dem sich das Ich und die gesellschaftlichen Anforderungen aneinander orientieren und sich aufeinander einstellen.

Bei Erikson (1966) erfahren wir, wie sehr sich die Entwicklung einer Ich-Identität nicht in individuelle Entwicklung einerseits und soziale Bezüge andererseits aufspalten lässt. In der Fokussierung auf die Weise des Hineinwachsen in die gesellschaftlichen Struktur- und Interaktionszusammenhänge in der heuristischen Sozialforschung kommt die sozialwissenschaftliche Theorienbildung aufgrund der Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft und der damit verbundenen Pluralisierung der Lebenslagen dabei zwar das abstrakte „Gesamtwerk Jugend“ als Gegenstand ihres Interesses abhanden. Mit dem Übergang von der „Jugendforschung“ zur Erforschung der Individualisierungsprozesse lässt sich nicht mehr so einfach und ohne Legitimierung der Generalisierung „das Sinnsuchende“ oder „das Rebellierende“ der Jugend analysieren. Die nach innen gerichtete Lebensveränderung entzieht sich der Typenbildung mit objektivierbaren Mustern. An ihre Stelle tritt ein lebensästhetischer Imperativ, der aus dem „wie soll man leben“ das „wie soll *ich* leben“ macht und auffordert, sein Leben nach einmaligen und nur für sich geltenden Maßstäben einzurichten; - und wem das nicht gelingt, dem droht ein im negativen Sinne gemeintes angepasstes Leben, mit denen sich „Langeweile“ und „Spießertum“ oder sogar „Auflösung“ und damit drohende fehlende soziale Anerkennung assoziieren lassen. Multiple Lebenslagen, aus denen differierende Lebensorientierung oder Lebensweltkonstruktionen resultieren (vgl. Wicke, 1997), prägen die Diskussion um die Individualisierung von Jugend mit der neu entdeckten Entwicklungsaufgabe, einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln, statt einen tradierten zu übernehmen. Was als Verlust der generalisierbaren jugendlichen Normalbiographie beklagt werden kann, ist positiv gewendet als Aufgabe zu einer selbstverantworteten Lebensgestaltung zu interpretieren.

Im *Symbolischen Interaktionismus* schließlich gehen beide Aspekte in einem Begriff zusammen. Das Selbst als das Ergebnis des Sozialisationsprozesses wird bei Mead (1973) das *soziale Selbst*, verweist also auf seine Bezogenheit auf die soziale Umwelt. Das soziale Selbst ist das Ergebnis von Interaktionsprozessen, in deren Verlauf sich das Bild, das man anderen gegenüber ab gibt und die Reaktionen der anderen auf sich selbst verfestigt. Die Interaktion ist also ein Prozess, der menschliches Verhalten in seiner sozialen Qualität formt. Die Bedeutung einer Wahrgebung, ob nun in der die Interaktionen primär zum Funktionieren bringenden Sprache oder beispielsweise in einer Geste, zeigt dem Interaktionspartner an, welche Absichten der Handelnde mit seinem Verhalten, d.h., mit seinem Handeln in Symbolen verfolgt. Die Dechiffrierung der Bedeutung der Symbole wird konstitutiv für das soziale Handeln. Symbole entstehen und erhalten ihre Bedeutung in Interaktionen, also in den Interpretationen des Verhaltens des einen durch den anderen, und der Mensch handelt „Dingen“ so wie Handlungen, Leitidealen oder Wünschen anderen Menschen gegenüber auf der Grundlage, die diese „Dinge“ für ihn haben. Dabei wohnt die Bedeutung diesen Dingen eben nicht inne, sondern sie ist Ausdruck und Interpretation psychischer Gegebenheiten wie Gefühl, Empfindung oder Idee. Die Bedeutung ist das Produkt von Interaktionsprozessen, die Bedeutung wird hervor gebracht durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen.

Bedeutung, Wesentliches entsteht in der sozialen Interaktion mittels eines interpretativen Prozesses, indem Bedeutungen nicht nur bestätigt oder verworfen, sondern auch abgeändert und neu ausgehandelt werden. Von zentraler Bedeutung wird somit das *soziale Lernen*. Die Anforderungen an den Menschen, der je eigenen inneren Welt eine Struktur zu geben und zugleich ein adäquates Verhältnis zu sich und der Welt zu leisten ist individuelle Lebensgestaltung und Gestaltung sozialer Beziehungen zugleich. Die Bewältigung dieser Entwicklungsleistung erfordert soziale und vor allem kommunikative Kompetenzen, die sich zugleich als Schlüsselkompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe auffassen lassen. In der modernen Gesellschaft werden diese Kompetenzen zum zentralen persönlichen Können der Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung, in alltagspraktischer wie in beruflicher Hinsicht. Nichts anderes kann dann der Auftrag der öffentlichen Erziehungs- und Bildungsträger sein.

2.2.4. Individualisierungsanforderungen

Neue Anforderungen sieht Hurrelmann (1994a) in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben als aktive Lebenserweiterung in den heutigen gesellschaftlichen Zusammenhängen. Kinder und Jugendliche haben heute in der Dialektik von Freiheit und Anpassung zwar mehr Freiheiten für die eigene Gestaltung des Erwachsenwerdens, andererseits sind diese Freiheiten mit einer Lockerung der traditionellen und soziostrukturellen Bezüge verbunden. Der Zugewinn an Handlungsfreiheiten als Ergebnis fortschreitender Aufklärung und Rationalisierung löst die Bedeutung traditioneller Milieus und normativer Orientierung zugunsten neuer Lebensgestaltungsräume für den einzelnen auf, diese *Individualisierung der Lebenslagen* (Beck, 1986) wird der einzelne aber deutlich eigenverantwortlicher für seine Biographie und Wertorientierungen zu bearbeiten haben. Die erkennbare Richtung des Wandels moderner Gesellschaften geht in die Rückläufigkeit seines pflichtbewussten und ethisch verankerten fügsamen Einpassens gegenüber tradierter und fremd gesetzter Ordnungs- und Leistungserwartungen. Eigenverantwortlicher Gestalter seiner Biographie zu sein entbindet den Menschen auch von zweckrationaler Anpassung zugunsten einer Aufwertung erfahrbarer Werte wie Selbstentfaltung, Ausagieren der eigenen Kompetenz, Erfüllung und Ausleben selbstbezogener, auch emotionaler Bedürfnisse und Realisierung eines persönlichen, wenn auch idealen Lebensstiles. Hier lebt Hegel (1955) auf, der diesen Prozess als geschichtlich und zielgerichtet beschreibt. Die Menschheit läuft in diesem historischen Prozess auf eine immer größere Selbsterkenntnis und Selbstentfaltung zu.

Niemand erleidet eine Beschädigung seiner Identität, auch wenn die familiäre und institutionelle Erziehung heute eine andere Rolle für die Internalisierung tradierbarer Werte inne hat, solange die Diskrepanz zwischen der Selbstverwirklichung und den gesetzten Normen und Werten nicht die subjektive Zufriedenheit bedroht. Die Auflösung von Handlungs- und Entscheidungssicherheiten zu Gunsten einer Optionsvielfalt bedeutet sozialwissenschaftlich eben eine spannungsreiche Phase in der jugendlichen Identitätsbildung, weil sie ambivalent ist. Die Bedingungen der jugendlichen Lebenswelt zeigen sich darin, dass sie zwar mehr entscheiden können und müssen als in früheren Zeiten; mit der Auflösung objektiver Pflichtnormen wissen sie aber nicht mehr in diesem Maße, worauf ihre Entscheidungen bauen sollen. Die Lebensbedingungen verändern sich drastisch und führen zu dem Zustand einer *Risikogesellschaft* (Beck, 1986). Die Individualisierung verläuft nicht mehr in Klassen- oder Gruppenbildungsprozessen entlang den sozialen Lagen; die Merkmale der tradierten Klassenbildungsprozesse wie sozialer Status, Nationalität, Geschlecht oder eben Alter bieten aufgrund ihrer direkten und konkreten Wahrnehmbarkeit in veränderter Weise Identifikationsmöglichkeiten, und zwar für jeden einzelnen. Die Art und Qualität darüber gemachter Erlebnisse und Erfahrungen beeinflussen offenkundig wie subtil, wie der junge Mensch an ihn gerichtete Anforderungen erlebt, darauf reagiert und welche Ressourcen er zum Einsatz bringt (Germain u. Gitterman, 1983). Darin aber besteht das Risiko in der Gesellschaft, dass nun jeder für sich Orientierung und Teilhabe finden und bestimmen muss und Gefahr läuft, keine Orientierung und Teilhabe zu finden.

Diesem Individualisierungstheorem von Beck (1986) setzt Schulze (1992; vgl. Fromme, 1995) entgegen, dass trotz der Herauslösung des Menschen aus der traditionellen Integration in die Gesellschaft die Gestaltung des Lebensstiles zwar mehr zu einer individuellen Gestaltungsaufgabe wird. Übertragen auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen mag daraus folgen, dass sie in ihren Individualisierungsanforderungen mehr auf die gesellschaftlichen Sozialisationshilfen zur Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben angewiesen sind, eben weil das Erwachsen-Werden durch die Auflösung der traditionellen sozialen Bezüge schwieriger geworden ist. Dennoch steht der Mensch nicht allein da, weil sich andere Formen der Integration in die Gemeinschaft ergeben, die, wie Heitmeyer u. Peter (1992) zeigen, nicht unproblematisch sein müssen, für den jungen Menschen jedoch immer bedeutungsvoll sind. Die Veränderung ergibt sich bei Schulze (1992) daraus, dass nach den materiellen Fragen vor allem subjektive Sinnprobleme die Menschen beschäftigen und die Anforderung einer schönen, wahren und erlebnisorientierten Gesellschaft aufwerfen.

Eine wichtige Bedingung des Hineinwachsens des Individuums in die gesellschaftlichen Zusammenhänge bleiben seine Zugangschancen und Kontakte zu der Gruppe der Gleichaltrigen. Vor allem die peer group hat entscheidenden Einfluss auf soziale Lernprozesse und die Entwicklung des sozialen Verhaltens. Bereits Kinder erschließen im Miteinander in der Gleichaltrigengruppe neue Dimensionen ihrer sozialen und personalen Entwicklung, indem sie nach der Entdeckung ihres Ich nun Ich-Stärke erleben und Beziehungen zu Sozialpartnern eigenständig eingehen können (Seiffge-Krenke, 1994; 1995; vgl. DJI, 1992). Wichtiger noch als institutionalisierte Anregungen oder Angebote sind eine altersgleiche und altersgerechte „Welt“ für Kinder und Jugendliche. Die auch für das Erlernen von Suchtmittelkonsum erkannte Bedeutung der peer group zeigt die sozialepidemiologische Dimension auf (Kreuzer, 1975; Engel u. Hurrelmann, 1994; Petermann et.al., 1997; vgl. a. DJI, 1992). Unter Verdrängung der objektiven Risiken wird der progressive, kommunikationsfördernde Aspekt (Kreuzer, 1975) wahr genommen und als eine Zugangsmöglichkeit zur Gleichaltrigengruppe erlebt. In der Interaktion mit Gleichaltrigen ein „jugendtypisches Leben“ zu führen und die erfolgreiche Ausbildung einer Identität als Kernaufgabe des Sozialisationsprozesses in dieser Altersphase gilt für sie das Ziel, zu Selbstbewusstsein und Handlungssicherheit zu kommen und nicht von Entwertung, Vereinzelung und Ausgrenzung betroffen zu sein. Der tief verankerte Bezug zur Gruppe, eine *kollektive Identitätsbildung* (Heitmeyer u. Peter, 1992) schützt vor Desintegration und hilft, die durch gesellschaftlichen Wandel erzeugten Kontinuitätsbrüche zu überbrücken und eine Kontinuität zwischen Kindheit und Erwachsenenalter aufrecht zu erhalten (vgl. Erikson, 1966). In dieser Phase braucht der Jugendliche das Gefühl der Zugehörigkeit. Solange er in der Gesellschaft sich noch keine volle und eigenständige soziale Anerkennung verschaffen kann, schließt er sich einem jugendlichen, mitunter subkulturellen System an, in dem er diese soziale Akzeptanz zu finden hofft.

2.3. Funktionalität des Suchtmittelkonsums

Unter solchen Aspekten ist Suchtmittelkonsum nicht primär das Ergebnis einer defizitären Sozialisation oder gar das Phänomen einer Krankheit. Bereits unter der *salutogenetischen* Perspektive von Antonovsky (1987; 1997) ist auch der Konsum von Suchtmitteln nicht ein einzig problemhaftes und darin sinnloses Verhalten. In seinem Konstrukt des *Kohärenzgefühles* entwirft Antonovsky (1987) eine primär optimistische Grundeinstellung des Menschen auch gegenüber belastenden Ereignissen, die unter der Perspektive deren Krankheitswertes gerade für junge Menschen etwa im Konsum von „Drogen“ und sozialisationstheoretisch folgend dann in der behinderten oder gar unmöglichen Lösung der Entwicklungsaufgaben (Bührs, 1993) liegen, aus diesem prinzipiellen Optimismus schöpfen, den belastenden Ereignissen begegnen zu können. Großen Einfluss auf die Erhaltung der Gesundheit im allgemeinen und der Prävention des Suchtmittelgebrauches ist also wohl dem Glauben an den Sinn des „In-der–Welt-Seins“ (Heidegger, 1927) als Grundhaltung zu entnehmen.

Suchtmittelkonsum ist Ausdruck der individuellen Verarbeitung der eigenen Realität und ein dynamischer Prozess, mit denen junge Menschen auf Ereignisse in ihrem Leben reagieren und sich auf ihre Suche nach Lebenserweiterung auch durch Grenzüberschreitung begeben (vgl. Thuns et.al., 1995), und der Krankheitswert von „Drogen“ reduziert sich auf ein trügerisches Gefühl der Sicherheit, sich auf die funktionale Begrenztheit der Wirkung der Substanzen verlassen zu können. Jugendliche müssen unter dem Anspruch einer zunehmenden Selbständigkeit mit Anforderungen zurecht kommen, die ihnen in Familie, Schule und peer group gestellt werden, und sie müssen eigenständiger ihre Freizeit gestalten und sich beruflich orientieren (Hurrelmann, 1994a; vgl. DJI, 1992). Um mit diesen Anforderungen zurecht zu kommen, wählen sie Verhaltensweisen, die sie in der jeweiligen Situation psychisch und sozial als angemessen erleben (Engel u. Hurrelmann, 1993). Der Konsum von Suchtmitteln hat bei Jugendlichen neben den objektiven Risiken auch spezifische Funktionen. Das, was ein Mensch aktuell ist, zeigt sich nach dem Symbolischen Interaktionismus in seinen Selbstentwürfen; was „erzählen“ uns Menschen darin über ihr Selbst-Welt-Verhältnis und in welchen Dimensionen bestimmen sie ihre existentiellen Grundgewissheiten? Denn darin konstituiert sich wirklich ihre Lebenswelt, die sich nicht auf soziale Lagen reduzieren lässt. Lebenswelt ist auch eine Antwort auf die Frage, wie der Mensch zu subjektiven Gewissheiten kommt, die auch bei kritischen Selbstprüfungen nicht in Zweifel gezogen werden.

Eine der grundlegendsten Arbeiten zur Funktion des jugendlichen Suchtmittelkonsum ist die von Silbereisen und Kastner (1983). Sie zeigt die Verbundenheit von Suchtmittelgebrauch und Sozialisation auf und lässt die Zielgerichtetheit des Konsums verstehbar werden. Vor allem nehmen die Autoren in ihrer entwicklungstheoretischen Perspektive dem jugendlichen Suchtmittelgebrauch ihren Schrecken, indem sie ihn als Jugendphänomen entlarven und um biographische Veränderungen wissen, die den jungen Menschen das Konsumverhalten ändern oder

sogar einstellen lassen, ihn also als „Ausdruck der Übergangsdisposition“ (Jessor u. Jessor, 1977) bestätigen. Es handelt sich dabei vielfach um alterstypische Bedürfnisse, die zuerst einmal kein Problemverhalten signalisieren (Stahl, 1974). Für die Ziele und Verfahren in der Suchtprävention entwickeln sich hier weitreichende und anhaltende Perspektiven, die auch in die Konzepte der Jugendhilfe einfließen und zur Normalisierung der Problemwahrnehmung beitragen. Ziel ist die *Entdramatisierung* des Themas. Danach beschreiben wir die präventiven Ansätze als eine *primär pädagogische* Aufgabe, die Jugendliche die Hilfen nicht als Eingriffe in ihre Suche nach ihrem eigenen Ich erleben lassen. Ihre Selbstdefinition erfolgt unter normalisierter Wahrnehmung in erster Linie über ihre Identität als Jugendliche/r und nicht über die von Erwachsenen zugeschriebene Identität eines „Drogenkonsumenten“.

Charakteristisch für die Entwicklung zum Erwachsenen ist das Experimentieren mit verschiedenen, gerade auch risikobehafteten Verhaltensweisen (Fend, 1990; Hurrelmann, 1988; Stahl, 1974). Neben der peer-group-Initiation wird die Funktion von Suchtmittelgebrauch quasi als „Eintrittskarte“ in die Welt der Erwachsenen sichtbar. Maddox und McCall (1964) haben ihn in dieser Ablösephase als eine Vorwegnahme des erwachsenen Verhaltens beschrieben. Erwachsene konsumieren „üblicher Weise“ Suchtmittel. Der Status des Erwachsenseins wird aus dieser Perspektive durch den Konsum geradezu definiert, und Alkoholgebrauch lässt Jugendliche eben als älter und vor allem reifer erscheinen als Gleichaltrige ohne Konsum. Riskantes Verhalten als Mutprobe und Suchtmittelkonsum als funktionale Begleiterscheinung lassen sich als „moderne Initiationsriten“, als ein Einüben in die Welt der Erwachsenen interpretieren. Als wertvolle Ressource des Zuganges zum Erwachsenenstatus ist jugendliches Problemverhalten eine Form von Sozialverhalten mit all seinem Prestige. Wenn der Konsum von Alkohol gesellschaftlich dann noch grundsätzlich positiv bewertet wird, wirkt ein Gebot zur Abstinenz wenig überzeugend. Zudem ist der Gebrauch von Suchtmitteln sichtbarer Ausdruck jugendlichen Nonkonformismus als bewusste Verletzung elterlicher wie gesellschaftlicher Norm- und Kontrollvorstellungen.

Dass Jugendliche sich dabei nicht wie „Erwachsene“ benehmen, hat einen einfachen Grund: sie wollen wie andere Jugendliche sein, sich mit ihresgleichen identifizieren und unabhängig beispielsweise vom Einfluss der Eltern sich am Verhaltensrepertoire der peer group orientieren. In ihrer kognitiven Entwicklung befinden sich die jungen Menschen in einem Stadium, das durch eine nachlassende bindende Orientierung an tradierten Autoritäten und Regeln charakterisiert ist und die ihr Sozialverhalten danach als gut und gerechtfertigt ausrichten, wenn es von den peers befürwortet wird. Deutlich wird das Bemühen um Konformität in der sozialen Bezugsgruppe. Im Prozess der Akzeptanzfindung spielt hier das Element des demonstrativen Konsums von Suchtmitteln nur dann eine zentrale Rolle, wenn Suchtmittel Statusgehalt haben und darüber sichtbare Zeichen gesetzt werden sollen. Der Status des einzelnen hängt auch in der Jugendkultur von dem Eindruck ab, den er auf andere macht (Engel u. Hurrelmann, 1993). Das *Ritual des Renommierens* nennt Stahl (1974) diese Substitute für Leistung und Wettbewerb in der Gleichaltrigengruppe und beschreibt, wie sehr in dieser Alterspopulation demonstrativer Konsum adaptiert wird und es den

Prozess der sozialen Akzeptanzfindung berührt, darüber zu verfügen, was Teilhabe und Lebensstil in ihr verspricht.

Ein attraktives Thema ist Gesundheit für Jugendliche also eher nicht (Engel u. Hurrelmann, 1993). Beeinträchtigungen von Gesundheit werden als ein Problem Erwachsener wahr genommen und Risiken an sich vielmehr als Tätigkeit erfahren, in denen man sich erproben kann. Gefahren sind daher keineswegs nur bedrohlich, sondern auch lustvoll besetzt. Die Suche nach dem „Kick" im Leben kennen wir in vielen Formen: Menschen stürzen sich an Gummibändern von Brücken, surfen auf Dächern von U-Bahnen oder klettern ohne Seil in senkrechten Felswänden. Die Suche nach dem „Kick" wird interpretiert als Flucht aus der Alltagsroutine und Langeweile eines offenbar durchgeplanten, trivialisierten und weitgehend versicherten Lebens, allerdings ohne tief ankernde existentielle Sicherheit. Die mediale Suggestion, über die Beobachtung der Dinge, die mit dem „guten Gefühl" assoziiert sind und das sich haben lässt, wenn diese „Dinge" konsumiert werden, lässt sich als künstliche Erlebenswelt mit süchtiger Dynamik entlarven, die das gute Gefühl transportieren aber „das Ding" doch nur verkaufen will. Dabei ist das Risiko selbst ein wichtiges und zu unserem Dasein gehörendes Element, das zu einer Gegenwelt unser technokratischen Epoche wird, die die Planbarkeit und Beherrschbarkeit aller Dinge (Habermas, 1968) anzustreben und die „Restrisiken" zu minimieren sucht.

Eine solche dem Risikobedürfnis Jugendlicher abträgliche *Kolonialisierung* ihrer Lebenswelt (Habermas, 1981) geht im westlichen Weltentwurf nicht auf und Gegenentwürfe, wie wir sie beispielsweise in akzeptierenden Ansätzen und in der neueren Sozialisationsforschung haben, zeigen die Grenzen des technokratischen Fortschrittsglaubens auf. Wir leben in wohl geordneten Verhältnissen, in denen unsere Kreativität und Sinnlichkeit als Ausdruck unserer Natürlichkeit der Sehnsucht anheim gegeben und verdrängt wird. Die Existenzrisiken in diesen Verhältnissen sind sozialpolitisch abgesichert und überlassen Ungleichheiten an der Teilhabe der individuellen Verantwortung und somit den individuellen, psychosozial gesundheitsrelevanten Lebensstilen. In ihrem eigenartigen Verständnis will die Gesellschaft eigentlich aber den zivilisierten und von seinen animalisch-riskanten Grundlagen abgelösten Menschen, in dessen Verhalten sie Ordnung findet, die dann aber nicht mehr die subjektive Bedeutung von Lebenserfahrung, nicht mehr Risiko gibt. Der verhaltensbestimmende Imperativ erlebnisorientierten Verhaltens heißt jedoch „*lebe dein Leben*", und er äußert sich im bewussten Aufsuchen von Risiken, auch als eine Sehnsucht nach dem Leben. Er wendet sich gegen die Trivialisierung des Lebens, in der alles Symbolhafte des Er-Lebens verschüttet ist und eine mehr belanglose Alltäglichkeit präsentiert, in der die Alltagsroutinen zu surrogathaften Ritualen der Moderne geworden sind. Nicht Überreizung, sondern eine für die Selbstdefinition junger Menschen konstruktive Bedeutung ist die Suche nach dem richtigen Erlebnis und analog dem Lustprinzip nach einer unmittelbaren Form von Glück. Es geht um existentielle, wenn auch defiziente Grenzerfahrung mit dem Sinn der Selbstvergewisserung.

Die Qualität, die vor diesem Hintergrund aus der kultursoziologischen Erkenntnis heraus in die Jugendhilfe hinein zu tragen ist, ist die von einem Projekt über das richtige und schöne Leben, das es zu gestalten gilt. Mit dieser Erlebnisorientierung meint Schulze (1992; vgl. Fromme, 1995) nicht jene vom risikobehafteten „Kick" getragene Daseinsvergewisserung durch das absolute Erlebnis, das unsere Gesellschaft als Erlebnisgesellschaft auszeichnet. Diese defiziente Form der Gesellschaft ist längst wieder von der Kommerzialisierung verfremdet, denn Jugendliche stellen mit ihren Bedürfnissen ein beachtliches Marktpotential für „Freizeitanbieter" dar. Für sie ist es schlicht der Wunsch, die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu probieren, die sie Ausschau nach ausgefallenen und mitunter extremen Betätigungsmöglichkeiten und Situationen halten lassen. Die zweckrational an Arbeit sich orientierende Gesellschaft hat sich um die der Erlebnis- und Freizeitgesellschaft weiter entwickelt. Einer Gesellschaft, in der aber Erlebnis auch inszeniert wird und somit keine Qualität darstellt, die es in dieser Form in die Jugendhilfe hinein zu tragen gilt.

2.3.1. Modedroge Ecstasy

Es sind wohl diese Umstände, die Ecstasy in den 1990er Jahren zu einer „Modedroge" gemacht haben. Die Individualisierung von Lebensentwürfen mit der Enttraditionalisierung von Wertorientierungen und einer Pluralisierung von Lebenslagen führt zu erschwerten Bedingungen der Identitätsbildung und daraus resultierenden problematischen Bewältigungsformen (Beck, 1986). Unter der surrogathaften Wertorientierung einer multimedialen Gesellschaft, der junge Menschen gegenwärtig ausgesetzt sind, werden die Kinder und Jugendlichen mit einer permanenten Beschäftigung mit dem Anspruch auf Anpassungsleistung in einer als Lebenswelt erscheinenden Gesellschaft des Strebens, der Schnelllebigkeit, des rauschhaften Konsums und des Leistungsdrucks konfrontiert (vgl. Hurrelmann, 1994a). Im hohen Maße dem Anspruch auf immerwährende Fitness und Dynamik ausgesetzt, ergänzt um das menschliche Streben nach Glück und Vermeidung trister Lebensumstände entsteht mit Ecstasy eine scheinbar „ganzheitliche" Droge, die die erstrebten Effekte zu erzeugen scheint, die in der Risikowelt innere Zusammenhänge erleben lässt. Natürlich haftet ihr damit wie allen Drogen die magische Aura von „Heilmitteln" an.

Auf der Ebene des Erlebens kommt Ecstasy dem Bedürfnis entgegen, sich (immer) glücklich zu fühlen (Kuntz, 1997; vgl. Saunders, 1994). Wenn die Sehnsucht nach dem Glücksempfinden als bewusste Überzeugung aufgefasst wird, stimmig mit sich selbst und in der Verbundenheit mit den anderen zu sein, dann lässt sich darin erahnen, in welchem Maße dem Menschen in der Konsum- und Leistungsgesellschaft unter den Bedingungen des Anpassungsdrucks die Ursprünglichkeit ihres

Glücksempfindens abhanden gekommen ist. Surrogathafte „Glücksindustrien“ der kommerziellen Erlebnisgesellschaft leben von dieser immanenten Suche des Menschen nach dem eigentlichen Wohlgefühl. Symbolhaft passt die synthetische Droge *Ecstasy* in diese Struktur. Eine die individuellen Lebenswelten integrierende, konkrete Gesellschaft produziert dagegen (sucht-)präventiv ein tieferes Verständnis für die Genese des Konsums jener „Glücksdroge“, hinter deren Konsum die psychodynamische Suche nach Sinnkonstruktionen jenseits der frühkindlichen Sinn- und Glücksfähigkeit liegt. Unverständiges Abwehr- und Kriminalisierungsverhalten sind dann ein nicht wahr nehmender Blick in den vorgehaltenen, wahr gegebenen Spiegel.

Ecstasy scheint der Erfüllung des emotionalen Strebens nach Befriedigung des primären Bedürfnisses nach zwischenmenschlicher Bezogenheit nach zu kommen. Hat jedes Suchtverhalten letztlich einen Bezug zu primären Bedürfnissen, so geht es im Gegensatz zu den „Drogen“, die eher „zu“ und „dicht“ machen, beim Konsum von Ecstasy um Kontakt. Das Suchtpotential dieser Droge liegt in der pseudonymen Offenheit gegenüber einem Gemeinschaftserleben als erlebte Erhöhung der sozialen Kompetenz. Die Faszination dieser Droge besteht in einer Überbewertung des Gefühles der sozialen Kompetenz gegenüber der erlebten Verarmung der Welt der Beziehungen, die eine innere Bereitschaft erzeugt, die Verarmung des sinnlichen Erlebens synthetisch zu kompensieren (vgl. Thomasius, 1998). Designer-Drogen scheinen einen Trend zur sauberen, weil synthetisch produzierten „Freiheit“ durch Drogen zu produzieren, die jungen Menschen eine Erlebnisqualität vom Entspannt-Sein vermittelt, die sich im Alltag nicht erfahren lässt.

Wiederum ist es nicht das Suchtmittel selbst, dass das Suchtpotential erzeugt. Die Ecstasy-Scene stellt eine „Partyfamilie“ dar, die sich aggressionsfrei in *„love and peace and unity“* auszuleben sucht. Darin liegt der sehnsüchtig erwartete Zustand des *Sich-glücklich-Fühlens* in einer Gemeinschaft, der im Zustand des Suchtmittelgebrauchs aber nicht mehr dem bewussten Zustand des *Lebendig-Seins* in einer Gemeinschaft entspricht. Es lässt sich vermuten, dass der Konsum der „Partydroge“ *Ecstasy* der Versuch der Bewältigung der in der individualisierten Risikogesellschaft (Beck, 1986) nötigen Anpassung an die unterschiedlichen Milieus von Leistungs- und Erlebnissituationen ist, in denen der Konsument unter dem Verlust echter emotionaler Nähe leidet. Das verarmte sinnliche Erleben von Gemeinschaft wird durch die Droge künstlich bereichert. Im *Rave* als Lust auf Tanzen lebt die Ecstasy- und Techno-Scene ihre narzisstische Lust an sich selber aus, in der sich jedoch defiziente Elemente an rituell eingebettete archaische Tänze ununterschiedener Ich- und Wir-Wirklichkeit finden lassen (vgl. Gebser, 1978/79). Der Konsum von Ecstasy ist eben auch der Zugang zu der attraktiven Subkultur dieser „Partyfamilie“, deren Gemeinschaft als Surrogat des lebendigen *Sich-glücklich-Fühlens* dient.

In den Regeln der Erlebnisgesellschaft lebt die Ecstasy-Scene ein Anpassungskonzept aus, das dem gesellschaftlichen Zeitgeist gerecht werdend auch das Streben nach Leistung und Erfolg integriert, sich über die Sicherheit der so begrenzten Wirkung

dieses Suchtmittels aber erhebt. Die Ecstasy-Scene lebt zwar ein in den Regeln der Freizeit und Konsumgesellschaft integriertes Anpassungs-konzept nach dem Streben von Glück und Abenteuer wie zugleich von dem nach Selbstverwirklichung, Leistung und Erfolg aus (Rausch, 1995). Grundsätzlich scheinen Ecstasy-Konsumenten auch kein Problem zu haben, in die festen Tagesabläufe von Schule und Ausbildung integriert zu sein. Im Alltag können diese durch das Suchtmittel induzierten Wirkungen der Bewältigung einer infolge von Risikophänomenen zerrissenen Erlebnis- und Leistungsanforderung (vgl. Beck, 1986) in einer konkurrierenden Konsumgesellschaft (vgl. Hurrelmann, 1994a) nicht in das gesellschaftlich teilhabende Handeln integriert werden. Ecstasy oder andere Suchtmittel werden zu individuellen Konsumkonzepten der Zerstreuung und Ablenkung weg von der Welt oder der Wiederaneignung von nazisstischer Lust. Wie jede auf den Konsum von Suchtmitteln aufsetzende Scene lebt auch die „Gemeinschaft“ der Ecstasy-Konsumenten, und sie insbesondere in den Regeln der Erlebnisgesellschaft ein Anpassungskonzept, dass in der Alltagsrealität ohne Ecstasy nicht mehr gelebt werden kann.

2.3.2. Risikoverhalten als jugendtypisches Verhalten

Die riskanten Verhaltensweisen Jugendlicher wurden von Engel und Hurrelmann (1993) als eine *entwicklungsbedingte Besonderheit* beschrieben und avancieren bei Fend (1990) zu einer originären Entwicklungsaufgabe. Seiffke-Krenke (1995) beschreibt solche Auffälligkeiten von Risiko besetztem Wert in der erhöhten Unfallgefährdung und wachsenden Disziplinarproblemen bis zur Delinquenz. Auch der Suchtmittelkonsum junger Menschen wird in der fachlichen Perspektive Ausdruck jugendlichen Verhaltens und damit ein „übliches Entwicklungssymptom“ (Silbereisen u. Kastner, 1983; vgl. a. Bezirksamt Steglitz von Berlin, 1982). Das Bild vom „Cannabis-User“ der 1970er Jahre, der durch seinen Konsum sich soziale Anerkennung verschaffen konnte (Kreuzer, 1975) verblasst in einer für die Öffentlichkeit schwer hinnehmbaren Erkenntnis, dass auch illegale Drogen zunehmend zum Alltag junger Menschen gehören. Längst haben wir es mit keinem Randphänomen mehr zu tun, sondern mit der „Ver-Alltäglichung“ des Suchtmittelkonsums als einer Verhaltensoption junger Menschen, die sich im unmittelbaren und vertrauten sozialen Umfeld realisieren lässt und somit nicht fiktiv gegeben ist. Das Problem der Präsenz von vielfältigen und leicht erreichbaren Suchtmitteln stellt Kinder und Jugendliche vor die Aufgabe, den Umgang zwischen Abstinenz und Gebrauch zu erlernen. Genau dieser Umstand veranlasst Silbereisen und Kastner (1985) im Anschluss an Jessor (1983) in der funktionalen Analyse des Suchtmittelgebrauches deren entwicklungspsychologische Perspektive zu manifestieren und die Auseinandersetzung mit Suchtmitteln analog zu Fend (1990) als eine *neue Entwicklungsaufgabe* zu definieren.

Es ist aber nicht allein die Verfügbarkeit eines Suchtmittels, die über Entstehen oder Variationen des Konsumverhaltens entscheidet, sondern es ist vielmehr eine Frage der subjektiven Akzeptanz oder Ablehnung (Hurrelmann u. Hesse, 1991). Innerhalb des Sozialisationsprozesses gehört das Erlernen von Konsumverhalten ohnehin zu den Entwicklungsaufgaben; unter diesem Aspekt aber auch den Umgang mit Suchtmitteln entwicklungsspezifisch zu sehen ist immer noch eine problematische Aufgabenstellung für die Sozialisationsmittler. Das Erlernen von Umgang mit Suchtmitteln in Einrichtungen der Jugendhilfe ist dabei aufgrund von Rechtsvorschriften, pädagogischer Zielsetzung und Vernunft, der Toleranz von Institutionen und Fachverbänden und des Denkens der Kostenträger äußerst kritisch zu sehen. Sie stecken als alternative Interaktionsform und zugleich öffentliche Erziehung im Dilemma zwischen rationaler Anleitung zur drogenfreien Lebensführung und der zum Erlernen eines adäquaten Konsumverhaltens fest. In dieser Situation werden die Gefährdung durch Suchtmittelkonsum für die eigene Selbstdefinition und Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel, den subjektiven Bedarf zu reduzieren, zu den Eckwerten suchtpräventiver Pädagogik. Auf der praktischen Ebene haben wir es offensichtlich mit einem Steuerungsproblem zu tun. Als Risikoverhalten geht es immer wieder um die Frage, wie viel Risiko, wie viel Suchtmittelkonsum denn zugelassen werden kann, wie viel davon der junge Mensch verträgt, ohne dem gesellschaftlich umschrankten Raum zu entgleiten. Wie viel ist Abenteuer und wie viel ist Gefahr?

Zwei Ergebnisse der Forschung relativieren den Problemdruck und tragen für die Sozialisationsmittler wie für die öffentliche Wahrnehmung zur Normalisierung ihrer Perspektive bei. Der Suchtmittelkonsum als Experimentier- und Risikoverhalten ist nur von vorübergehender Dauer, verändert sich bei biographischen Einschnitten wie Berufseintritt oder Partnerschaft (Silbereisen u. Kastner; 1983; vgl. Eisenbach-Stangl, 1983; Hurrelmann u. Hesse, 1991); die Faszination der Drogenwirkung verliert sich (Stahl, 1974). Epidemiologisch interessant ist auch die kulturelle Tradition (Silbereisen u. Kastner, 1983) in der Wahl der Drogen. Tabak- und Alkoholkonsum sind die verbreitetste Form gesundheitsrelevanten Risikoverhaltens (vgl. Eisenbach-Stangl, 1983; Hurrelmann, 1998; Nordlohne, 1992; Petermann et.al., 1997; Vogt, 1978). Gerade die Inzidenz des Tabak- und Alkoholkonsums zeigt ja noch die Selbstverständlichkeit und soziale Akzeptanz dieser Suchtmittel in unserem täglichen Leben und begleitet die Sozialisation, in der die kultureingebundene Ventilfunktion von Alkohol (Kreuzer, 1975; 1987) eine höhere Toleranz findet als die psychische Notfallreaktion im Konsum illegaler Drogen. Der tolerierte und insofern auch nicht auffällige Konsum dieser Genussmittel mit psychoaktiven Wirkstoffen trübt den Blick, da gerade sie im Unterschied zu manch illegalen Drogen ein hohes gesundheitsgefährdendes Potential innehalten. Seit Ende 1991 bezieht die BZgA (1993b) denn auch die legalen Suchtmittel einschließlich der Medikamente in ihre medialen Aktionen ein, um der schleichenden Verharmlosung des Suchtproblems entgegen zu wirken.

Das macht es insgesamt leichter, mit Rekurs auf das Risikoverhalten Jugendlicher über deren Lustempfinden nach zu denken. Interessanter Weise will sich Suchtprävention nicht in eine lustfreie asketische Position bringen lassen. Propagiert

werden nicht Langeweile und Konformität, sondern der kontrollierte Umgang mit „Genussmitteln“ bei Entfaltung einer lebensbejahenden Persönlichkeit. Die Förderung der Genussfähigkeit wird aber nicht als strategische Durchbrechung einer per se gesetzten subjektiv negativen Einschätzung des Suchtmittelkonsums als Parameter des psychosozialen Befindens gewertet. Die „suchtpräventive“ Erlaubnis zum „Spaß-haben-dürfen“ versteht sich als eine sensible Gebrauchsanweisung zum Umgang mit psychoaktiven Substanzen. Das Spektrum der „möglichen Süchte“ gilt es noch jenseits konkreter Veränderungsstrategien kennen zu lernen, um über kognitive Verfahren die Wirkung von Drogen zu be-greifen und in einen verantwortlichen Umgang mit Suchtmitteln zu münden. In Korrespondenz zu seiner Funktionalität geht es um die Auflösung und Desillusionierung von Drogenfaszination und insbesondere um die Reduzierung des subjektiven Bedarfes. Die psychosoziale Immunisierung gegen Suchtmittelkonsum und Kampagnen, die „Kinder stark machen“, gelten nun als widerstandsfähige und somit protektive Faktoren des Drogengebrauchs (vgl. Becker, 1992), Genussfähigkeit in Verbindung mit Beziehungs-, Erlebnis- und Konfliktfähigkeit als Gegenpole zu Problemkonsum und Abhängigkeit. Ein „sinnerfülltes“ Leben soll den Gebrauch von Drogen nicht zum Ersatzziel werden lassen.

In der Konsequenz wird die Ausweitung präventiver Strategien schon hier wieder zu einer Einschränkung. Die Erlaubnis, psychoaktive Substanzen unter dem positiv auf zu fassenden Begriff des Genusses zu konsumieren, beschränkt sich auf kulturell akzeptierte Drogen, denen noch ein kontrollierbarer, überwiegender Nutzen für die Personen wie der Sozietät ab zu gewinnen ist und die eine gesellschaftlich tolerierbare Berührung zu Medizin und Recht zur Konsequenz haben. Genuss ist zugleich positiv besetzt gegen den Begriff der *Sucht*: nicht die Abstinenz, sondern die Genussfähigkeit ist der Gegenpol von Abhängigkeit. Das legitimiert aber die Einschränkung der Prohibition auf illegale Drogen in keiner Weise. Diese Beschränkung gehört zu den gesellschaftlich tolerierten „Requisiten“ (Nordlohne, 1992) und daran gekoppelten Unsicherheiten über das Wesen von „Drogen“ überhaupt. Die geltende Drogenideologie lässt die Kluft von „Rauschgiften“ enger zusammen rücken. Suchtpräventive Konzepte sind heute auf die *Vermeidung von Sucht* ausgerichtet und mühen sich, konflikthaften Berührungen ihrer Zielgruppe mit Medizin und Recht und deren „überwiegendem Schaden“ für sich und die Gemeinschaft entgegen zu wirken. Genau an dieser limitativen Linie werden „Genuss“ und „Gebrauch“ von „Missbrauch“ und „Abhängigkeit“ geschieden.

Diese Strategie führt aber keineswegs zu einer auf Kompromisse zwischen „Rausch“ und „Abstinenz“ zielenden Suchtprävention. Ziel bleibt es, über Lebens- und Lernhilfen, über das „Lebensgefühl“ dort an zu setzen, wo diese Themen sonst über den funktionalen Gebrauch von Suchtmitteln befriedigt werden. Ergänzt um Trainingsprogramme erfassen die suchtpräventiven Maßnahmen die spezifischen Verhaltensweisen und individuellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, um deren Ressourcen im Sinne protektiver Faktoren zu fördern (vgl. Bühringer, 1994; Schwarzer, 1992). Nicht mehr das Aufzeigen der Risiken durch Information und Abschreckung können jetzt noch die Suchtprävention bestimmen, sondern positiv besetzte Ziele gilt es darzustellen, die bei Kindern und Jugendlichen

Suchtmittelkonsum doch gar nicht erst entstehen lassen. Hier wirkt das Ziel suchttherapeutischen Handelns, nach dem Abbau psychoanalytisch deutbarer psychostruktureller Defizite und des gelernten Fehlverhaltens über interaktive Methoden ein abstinenzorientiertes Verhalten zu entwickeln.

2.4. Jugend und Sucht

Suchtverhalten ist immer auch ein Resultat des Erlebens von familiärer und gesellschaftlicher Spaltung und Entsolidarisierung. Wenn Jugendliche mit ihren Sorgen und Problemen allein gelassen sind, keine authentische Beziehung in sozialer Hinsicht und sich für eine individuelle Entwicklung keine Perspektive abzeichnet, dann besteht immer die Gefahr, dass Menschen sich von der bedrückenden Realität entlasten und in Traum- oder Parallelwelten flüchten. Fragen wir nach Definitionen der Sucht, so fragen wir in zwei Richtungen: was konkret ist mit dem süchtigen Menschen und was ist mit der Gesellschaft, dass sie Menschen in Süchte fliehen lässt? Genau hier offenbart sich ein Handicap einer einheitlichen Definition der Sucht. Zu einfach wird die Aufgabe übersehen, die Sucht abzugrenzen von dem wesentlichen, vorausgehenden Effekt, nämlich dem Rausch. Gerade diesem Aspekt kommt besondere Aufmerksamkeit zu, denn das Aufsuchen dieses die Sucht immer auch begleitenden Phänomen des Rausches allein ist noch nicht Sucht und lässt sich damit nicht zum eigentlichen Problem stilisieren. Die Suchtprävention selbst hat gelernt, wie wenig das Suchtmittel selbst das Problem ist und somit die Wirkung des Suchtmittels zur Erklärung der Sucht nicht ausreichend ist. Nicht das Suchtmittel ist „gut“ oder „böse“, sondern es ist die Qualität des Gebrauches, den Menschen von ihm machen (vgl. Szasz, 1980). Sucht ist darüber hinaus ein jeder Prozess, über den wir die Kontrolle verlieren, welcher einen zwanghaften Charakter annimmt und den wir zusehends zu verbergen suchen (Wilson-Schaef, 1989). Zur Sucht werden kann dabei alles, was uns in weltentrückte und rauschhafte Zustände versetzt, die zeitweise oder fortgesetzt aufgesucht werden, vor allem kann alles zur Sucht werden, was wir aufzugeben nicht bereit sind (vgl. Thuns et.al., 1995). In der Frage nach dem Wesen dieses Effektes geht es um mehr als um die für die präventiven Konzepte relevanten Einstiegsgründe. Hervor tritt die Eingebundenheit des Rausches in die Polarität von Werden und Vergehen, deren säkularisierter wissenschaftlicher Ausdruck die Klassifizierung der Sucht zwischen psychiatrischer Diagnostik und ihrer Normalität ist.

Bittners (1994) Analyse des Suchtmittelgebrauchs unter dem Aspekt des Problemverhaltens spannt hier einen weiten Bogen, in dem wir möglichst viele Aspekte des komplexen Phänomens finden sollen. Der Suchtmittelgebrauch, ordnungsschematisch betrachtet in seiner Intensität als Missbrauch und Abhängigkeit, beinhaltet eine Suche nach Glück und Gutem, das wir

substanzspezifisch auch als Suche nach dem „Wohlschmeckenden“ fassen können. Bis hierhin ist der süchtige Mensch jener, der sich im Materiellen des erstrebten und zugleich lustvollen Glücks verheddert, darin stecken bleibt und die Erkenntnis von der Symbolhaftigkeit der Übergangsdisposition des Materiellen als Medium des Glücks- und Lustgewinn nicht entwickelt hat (vgl. Winnicott, 1973). Zugleich bedeutet das rauschhafte Streben einen tragischen Irrtum, das Glück, in welcher konkreten Gestalt auch immer, mittels psychoaktiver Substanzen zu finden. Das Suchtmittel wird zur „magischen Prothese“ (Bittner, 1994), die Lust, Glück und Gutes nur als Illusion ermöglicht, in dieser Illusion es jedoch vermag, gefürchtete Vorstellungen von Unglück und Bösem fern zu halten und das selbstzerstörerische Potential ihrer toxischen Wirkung zu leugnen, in dem sich gerade der pathologische Aspekt von Sucht zeigt. Stoffgebunden oder verhaltensbedingt ist Sucht das fortschreitende Verlangen nach einer nicht erreichbaren Befriedigung.

2.4.1. Vom Rausch

Der Rausch wird in einer solchen Definition sehr schnell und alleinig mit der Defizienz seines Charakteristikums als „magische Prothese“ verbunden und als Vorstufe der Sucht verstanden, denn aus psychologischer Sicht entwickelt sich die Sucht im wesentlichen über die positiven Effekte des Rauscherlebens. Gesellschaftlich akzeptiertes Konsumverhalten und toleriertes „Berauschen“ erscheint mit der Einordnung abgrenzbarer Sucht in die Kategorien der Krankheit und Devianz aus den Scheinwerfern dieses Diskurses in das Nicht-zu-Besprechende gerettet. Anthropologisch rückt dieses Aufsuchen von rauschhaften Zuständen jedoch in die Nähe zur Sehnsucht und bleibt ursprünglicher als bei Bittner (1994) mit der Sehnsucht nach dem Guten, Wahren und Schönem, aber auch nach der Ekstase verbunden. Der Rausch ist *eine* bestimmende Seite des Suchtmittelkonsums und vermittelt *Weite*, ein Begriff, der bei Castaneda (1973) mit Persönlichkeitsentwicklung, mit Identitätsfindung assoziiert ist, sich aber auf Transpersonalität bezieht, ein Thema, dass im Jugendalter, in dem es um Identität und Personwerdung geht, noch nicht ansteht. Die anthropologische Orientierung hat sich ähnlich und thematisch adäquater um den Begriff der Weite bemüht und versucht, ihn für die Persönlichkeitsentwicklung nicht von vornherein mit „Siechtum“, auf der anderen Seite aber auch nicht mit „Suche“ als transzendentaler Erkenntnisgewinnung zu verbinden, sondern mit einer möglichen Seinsform oder mit Schmieder (1992) als Reaktionsbildung im Prozess der Konstitution des Subjektes und der Ich-Bildung.

In ihrem Anspruch auf „Welthaftigkeit“ als „In-die-Welt-hinein-geschaffen-Sein“ liefert die anthropologische Orientierung eine frühe Einsicht in die Allgegenwärtigkeit

von Suchtmitteln, wobei zu bedenken ist, dass rauschartige Zustände auch ohne toxische Hilfen möglich und den meisten Menschen in fast allen soziokulturellen Gruppen bekannt sind. Durch die Modifikation unseres raum-zeitlichen Werdens als basales, kontinuierliches Strömen (v. Gebsattel, 1954), in dem wir ursprünglich in das Werden, Wachsen, Reifen und Vergehen der Natur eingebettet sind, werden wir über die Grenzen dieses basalen Strömens hinaus getragen in eine Weite sonst verschlossener und darin erschlossener Möglichkeiten. In dieser auch im Rausch erschließbaren Weite findet sich Selbstvergessenheit wie die Verwandtschaft zu Kunst und Ekstase (Zutt, 1963) und macht die Frage offen, ob der Künstler in seinem Rauscherlebnis eine Erkenntnis gewinnen und welchen Nutzen diese dann für die Kunst und die Gesellschaft haben kann. Jede Veränderung der anthropologisch gedeuteten Welthaftigkeit verschafft zunächst eine Intensivierung der Wirklichkeitserfahrung und ist in positiver Interpretation intensiver Ausdruck des Glaubens an die Befreiung des Ich aus der Routine des Alltags, in dem die „Masken fallen und das „wahre Gesicht“ zum Vorschein kommen darf.

Damit verliert der Gebrauch berauschender „Drogen“ seine exklusive Qualität, ein modernes Phänomen zu sein, das sich hinreichend als Kompensation der Mängel postmoderner Gesellschaften erklären lässt. Historisch betrachtet hat das Aufsuchen rauschhafter Zustände eine Funktion für das menschliche Dasein, das sich auch nicht auf die Funktion des Suchtmittelgebrauchs junger Menschen reduzieren lässt. Genau hingesehen ist die Nutzung und Kultivierung berauschender Mittel eine unbekannte Größe einer jeden Kultur. Von jeher versuchten Menschen ihre psychische Verfassung durch religiöse, psychotherapeutische oder drogeninduzierte Techniken zu beeinflussen (Kupfer, 1996; Papajorgis, 1993). Unter ihrem effizienten Aspekt dient die „Droge“ gar der Gesundheit oder war ein magisches Mittel in einem Kult. Allerdings bleibt die gesellschaftliche Akzeptanz von Drogen abhängig von ihrer kulturellen Eingebundenheit. Die ritualisierte Verwendung von Substanzen, die das Bewusstsein verändern, etwa durch die kulturintegrierte Einnahme von Rauschmitteln dient anthropologisch fundierten Funktionen, etwa des Mutes und des Selbstvertrauens des Menschen dadurch, dass er den Rausch durchlebt und sich danach weniger fürchtet. In archaischen Zeiten war es der Zauberer, der Schamane oder der Seher, der die Drogen zubereitete und ausgab und der zugleich in seiner Gesellschaft die Funktion des Heilers und Beschützers erfüllte. Erst im Mittelalter wurde die ritualisierte Verwendung solcher Substanzen als sehr wohl göttliches Geschenk (Kupfer, 1996; Papajorgis, 1993) und Zugang zum Heil in die „schwarze Welt“ verbannt. Insbesondere die Naturdrogen wurden in Verbindung mit „Hexerei“ gebracht, die Heilkunst geriet über den Konsum der potenziell physische Abhängigkeit erzeugenden Mittel vom Gebrauch über den Missbrauch in die Nähe zur Sucht. Jede einsetzende Hysterie um die Folgen des Konsums von Arzneien kann so epidemiologisch als Folge einer weit verbreitete „Vergiftung“ interpretiert werden. Inzwischen haben die *moderne* Drogen wie die Modedroge *Ecstasy* und zuvor schon *LSD* die auf Naturdrogen aufbauende Heilkunst ersetzt.

Wertvoll ist der Rausch in dieser historischen Sicht bis heute für das Hinausheben des Menschen aus dem unwillkürlichen Lebensstrom und als Befreiung der Seele aus dem „Kerker des Alltäglichen“. Battegay (1963) spricht sogar von einem

unwiderstehlichen Verlangen nach wenigstens scheinbarer Überwindung der dem Individuum in der sozialen Realität gesetzten Schranken mit Hilfe von Handlungen oder Mitteln, die dem Lustgewinn und der Unlustvermeidung dienen: der Rausch ermöglicht den Ausbruch aus den Routinen des Alltags, die uns die rationale Lebensplanung abverlangt; in ihm können wir jene Ordnung verlassen, die der Genauigkeit und Reinheit von Messinstrumenten näher ist als der Lust auf abenteuerliche Expeditionen. Der Rausch ist nicht banale Weltflucht, sondern ein Abweichen vom Leiden unter der rein rationalen Anpassungsleistung des Menschen an gesellschaftlich-rationale Zwecke und Ziele, unter denen er sich als zivilisierter Mensch domestiziert, von seinen animalischen Grundlagen abgeschnitten und in seinem Verhalten einer Anpassungserwartung an Ordnung ausgesetzt sieht, die ihm die subjektiven Gehalte einer entfesselten, wenn auch riskanten Lebenserfahrung nimmt.

Eine erste Reaktion auf die sich in den 1970er Jahren scheinbar massenhaft verbreitende „Drogenwelle“ war ein Erstaunen und Erschrecken auf das Bedürfnis, „berauscht“ sein zu wollen. Es gelang jedoch nicht, dieses Bedürfnis als ein normales zu begreifen. Die Möglichkeiten, die uns Lebensentscheidungen für das eine bringen, fordern eben Verzicht auf anderes; und die Entscheidung des jungen Menschen für eine bestimmte Schule zieht mitunter eine Veränderung des Freundeskreises nach sich. Solcher Verzicht bedeutet für den Menschen in seiner individuellen, raum-zeitlichen Gestalt eine Kette von Grenzen, die ihm durch die Lebensentscheidungen entstehen. Der Rausch lässt diese Grenzen und Verzichte wieder rückgängig erscheinen, und der Berauschte spürt jenseits der Grenzen eine Weite. Er lässt sich über die Grenzen seines individuell geordneten Lebens tragen und in dieser Weite schwelgen.

Wenn wir also umgekehrt in den Diskursen von Selbstverwirklichung und der Befreiung der real vorgefunden Wirklichkeit sprechen, so können wir ahnen, welches „Befreiungspotenzial“ die Droge zu versprechen vermag, das Aufsuchen rauschhafter Zustände gar in der Suche nach Identität mit einem Pendeln zwischen Anpassung und Widerstand angesichts erwarteter Anpassungsleistungen zu tun hat (Schmieder, 1992). Zu seinen kreativen Wurzeln, zu seinem Schöpferischen, zu seinen Träumen zurück zu finden ist der Gehalt einer säkularisierten Sehnsucht nach Transzendenz. Ein verstärktes Interesse an den Bereichen menschlicher Selbsterfahrung, die der empirisch-rationalen Alltagsrationalität entzogen bleiben, veranlasste schon die Künstler der Romantik, sich unter Zuhilfenahme psychoaktiv stimulierender Substanzen mit den Abgründen der Psyche zu befassen und in die *terra incognita* des Ichs hinab zu steigen, um nach überstandenem Rausch das Erlebte in ihren Symbolen mitzuteilen (Papajorgis, 1993, Vgl. Kupfer, 1996). Hier gerät die „Rauschvisionärität“ in ein grundlegendes Dilemma zwischen wach-bewusster Welt und dem der Sprache sich entziehenden dessen, was der „Berauschte“ an herein brechender Erkenntnis über sich und seinem Verhältnis zur Welt mitzuteilen hat.

Es ist dieses produktive Bemühen um die Sagbarkeit des eigentlich Unsagbaren, das den um Transzendentalität Bemühten vom sich im Suchtmittelkonsum Betäubenden

unterscheiden mag (vgl. Kupfer, 1996). Zur Erklärung des Dilemmas um die Funktion des Rausches greift die anthropologische Orientierung hier den *Dyonysischen Kult* (Papajorgis, 1993) auf und meint im „Rausch“ den „Rausch der Triebe“ und damit ein Fest der Freude und Freiheit. Ein Fest, das ohne die mediale Wirkung von „Rauschmitteln“ das Ekstatische nicht zugänglich machen kann, eben weil erst der Genuss der Rauschmittel den Menschen mit den Mysterien, den Rausch mit dem Mythos verbindet und mit den göttlichen Kräften in Kontakt bringt. In diesem Ursprung sind es schließlich die Götter selbst, die die berauschenden Pflanzen in die Welt brachten und ihren rituellen Gebrauch vorgaben. Der Rausch ist verwandt mit der Be-Geisterung, mit der künstlerischen und religiösen Ekstase (Zutt, 1963). Ob berauscht von Suchtmitteln, Tanz oder fanatischen Überzeugungen: in dieser Vermischung von Rausch und Göttlichem geht es um das Ausagieren des befreiten Teiles der Seele. In der anthropologischen Sichtweise wird aber deutlich, dass der Rausch als ein Abweichen von dem begrenzten Weg eines wohl geordneten Lebens als Durchbruch des Irrationalen zu verstehen ist, dem eine „kosmische Macht“ (Zutt, 1975) eigen ist, die aber mit Sprachspielen wie Devianz und Krankheit, auf die nur repressive und Abstinenz postulierende Maßnahmen folgen können, nicht erklärbar wird.

Bestenfalls erklärbar wird das Verlangen nach dem Rausch als ein intrapsychisches Geschehen gleich dem nach Befriedigung fundamentaler Bedürfnisse (Siegel, 1995). Der Drang nach dem Konsum von Suchtmitteln bedeutet dann eine quasibiologische Determinante menschlichen Verhaltens, deren Sinn bis heute verhüllt bleibt. Keineswegs aber ist der Rausch eine Möglichkeit, seine personale Identität zu realisieren. Die individuelle, raum-zeitliche Gestalt, die wir auch das Selbst nennen, muss auf den Weg rationaler Definitionen zurück finden, um darauf voran zu schreiten, weil der Mensch nur auf diesem zur Person wird (v. Gebsattel, 1964). So sehr es den Menschen ausmacht, ob nun durch den „gewaltig nahenden Frühling“, durch Tanz oder eben durch psychoaktive Substanzen von „dyonysischen Regungen“ bis hin zur Selbstvergessenheit durchdrungen zu werden, so sehr darf der Mensch in seine raum-zeitliche Gestalt nur so viel eindringen lassen, dass es gelingt, das Selbst zu bewahren (Zutt, 1975). Der Rausch lässt sich nicht heiligen: er bleibt ein Fest der Sinne jenseits der abverlangten rationalen Lebensgestaltung, und wer sich über den Wert des Rausches hinaus wagt und seinen raum-zeitlichen Weg zur Person riskiert, dem droht die Sucht als die Selbstauflösung im totalen Rausch.

2.4.2. Von der Sucht

Mit der Sucht tritt eine Zustandsänderung ein, in deren Verlauf der Rausch eine relevante Modalität ist und damit die somatopsychische Sensation des Suchtmittels überlagernd wird. Die *Ratio* wird zugunsten der *Sensatio* zurück gedrängt, das

Rauschgeschehen ist nicht mehr auf ein Sich-gut-Fühlen in der Zeit ausgelegt, sondern auf das sofortige Eintreten von Wohlbefinden. Süchtiges Verhalten wird so zu einer Überbetonung der zuständlichen Seiten des Daseins (v. Gebsattel, 1954), in der es abgelöst von den Aspekten des Rausches nur noch um Befriedigung geht. Sucht ist genau umgekehrt zu der ihr zugrunde liegenden Motivation, zu ihrem erkennbaren aber schwierigen Sinn, die Hoffnung auf Identität, Risiko und Freiheit zu wahren, eben destruktiv. Im Dyonysischen Rausch erlangt der Berauschte auf der Kehrseite auch den Zugang zu einer Symbolik, die ihn in Verbindung mit dem Leben und mit dem Tod bringt. Süchtigkeit ist ein heimliches Fraternatisieren mit dem Tod (v. Gebsattel, 1954), das als „Werdenshemmung", also Fixierung in der Gegenwärtigkeit zu verstehen ist und eine Abwandlung des basalen Stromes zu einer Übersteigerung der Lust und zur permanenten Wiederholung des Strömens „von Moment zu Moment" meint, und das dann, wenn der Sinn des Rausches und das die Katastrophe vermeidende Element des Rituals abhanden gekommen sind.

Rausch und Sucht fixieren den abhängig gewordenen Menschen in der Gegenwärtigkeit und koppeln ihn von Werdenszeit als Vergangenheit und Zukunft ab. Mit dem Verfangensein in diesen Ablauf schert der süchtige Mensch aus der lebensimmanenten Zeit aus, seine Entwicklung stagniert, sein Leben rückt nicht mehr von der Stelle. Der Gegenpol zur Weite des Rausches ist für Zutt (1963) deshalb die Enge als polare Modifikation des basalen Strömens, in der der Mensch seiner effizienten Schaffensmöglichkeiten beraubt ist und sich in eine beklemmende Ausweglosigkeit getrieben sieht. Der Rausch quasi als antinomische „Pause", als „time out" des personalen Werdensprozess, die Sucht dagegen als Stillstand. Während die anthropologische Sichtweise im Charakter der Weite des Rausches für die präventiven Konzepte auf die Gewährung von Handlungsfreiheiten als funktionale Alternativen hinweist, so haben wir es in der manifesten Abhängigkeit mit einer defizienten Struktur zu tun, in der das Positive des Rauscherlebens verloren gegangen ist. Missbrauch und Sucht entstehen immer dort, wo der Sinn des Rausches verloren geht und der psychotherapeutische Vertrag hier nur Wiedergewinn der Entfaltung der personalen Wirklichkeit, die durch das Abhängigkeitssyndrom verschüttet wurde, heißen kann.

Etymologisch verbunden mit dieser Enge ist die Angst, die im *Homerschen* Sinne die Angst vor Maßlosigkeit und Enthemmung ist (Papajorgis, 1993). Die moralische Kategorie der Maßlosigkeit und der Enthemmung bildet einen Gegensatz zu der der Vernunft um die Auffassungen von dem, was der Rausch ist. Als Trübung der Sinne, als Durchbruch des Animalischen sind sie eine Verblendung gegenüber der Seinsbestimmung des Menschen, die sich von der (tierischen) Anima abgrenzt und sich der (menschlichen) Ratio und der völligen Selbstherrschung (Sokrates) verpflichtet und damit der göttlichen Abstinenz (Homer) nahe weiß (Papajorgis, 1993). In der anthropologischen Orientierung wissen wir wie in der Sozialisationstheorie um Selbstfindung und Selbstverwirklichung als die effizienten Aspekte menschlicher Entwicklung. Behauptet wird aber auch ein Impuls zur Selbstzerstörung, das ihr in ihrer zeitgeschichtlichen wie theoretischen Nähe zur Psychoanalyse immanent ist, das die Sucht aber darüber hinaus zwischen die Pole von Sein und Nichtsein legt: in einer religiösen Dimension resultiert die destruktive

Tendenz aus einer phänomenalen Verzweiflung, in der dem süchtigen Menschen der Sinn seiner Existenz verschleiert ist und er annehmen muss, er könne oder dürfe nicht *sein*. Diese Verschleierung aber bewirkt, dass der süchtige Mensch seine Verzweiflung nicht wahrnehmen kann oder er sie verleugnet. Aus der Verleugnung oder aber aus der grundsätzlich nicht zugänglichen Verzweiflung stammt der destruktive Drang. Relevant an der Sucht wird die Zunahme der destruktiven Tendenz, in der der Mensch immer mehr einer sinnlosen Leere verfällt, einem Dasein, das auf nichts gerichtet ist (Gebsattel, 1954).

Quasi als schwarze Gegenwelt absorbiert die gesellschaftlich vorherrschende Drogenpolitik eine moralischen Strenge und plastisch das Bild vom Suchtmittelgebrauch in Maßlosigkeit und Gier als die defiziente Form des Daseins und als eine Missachtung und Parodie von Werten und Normen. Aus dem Suchtmittelgebrauch als Abtrünnigkeit von der „Abstinenz der Götter“ wird so zunächst die Maßlosigkeit und Enthemmung, um dann in den heuristischen Darstellung den Konsum mit dem Bösen zu verbinden. Zu dieser Verknüpfung kommt es durch Abspaltungsprozesse im Gefolge der Aufklärung. In unserer rationalen Gesellschaft wird auch die anthropologische Weite durch „Rauschverbote“ als Schutzmaßnahme gegen Enthemmung eingeschränkt. Der Rausch und vor allem ihr Symbol, die Droge, bringt die Ordnung durcheinander. Eine sich so in der Rationalität ihrer prohibitiven Logik darstellende Drogenpolitik bringt die Ansprüche des Irrationalen im Rauscherleben nicht mehr zur Sprache. Drogenelend und Drogenscene avancieren zu Legitimationen einer restriktiven Politik, die den „Junky“ als unser Unglück darstellen, nicht aber sehen lassen, dass die Junkies uns unser Unglück, unsere Abhängigkeit und unser Elend aufzeigen.

In der Abspaltung und Ausgrenzung bis hin zur Kriminalisierung haben wir es nicht nur mit einem psychischen Abwehrmechanismus zu tun, sondern mit einer gesellschaftlichen Kraft, die in der abendländisch-christlichen Tradition das Irrationale „verteufelt“ und in der Psychologie pathologisiert, die in einem konservativen Zynismus sich am Geschäft um die Drogen über die Getreideproduktion als Rohstofflieferanten für die Spirituosenherstellung und das Bier als „Brotzeit“ beteiligt, über die Verbindung von Macht und Korruption im Drogenhandel schweigt und die Kampagne „Keine Macht den Drogen“ zur Rationalität erhebt. Für die von Ausgrenzung Betroffenen ist diese Ambivalenz von Verbot und Markt nicht mehr als eine Demonstration sozialer Macht. Die Einsicht in die Unhaltbarkeit der Annahme von determinierten Verlaufskarrieren über Gebrauch zu Abhängigkeit und Verelendung hat aber diese Rationalität längst erschüttert (Schneider, 1993) und begünstigt adressatenorientierte Konzepte wie die der Akzeptierenden Drogenarbeit und führt zu einem Umbruch in der Drogenhilfe. Dieser Paradigmenwechsel hin zur Subjekthaftigkeit des Users und hin zu lebenspraktischen Hilfen führt zu einer größeren Offenheit im Umgang mit dem Phänomen der Drogenabhängigkeit und leistet darüber mehr Integration des scheinbaren Randphänomens in das kulturimmanente Phänomen der Sucht überhaupt.

2.4.3. Von einer Drogenkultur

Das Bild vom „Drogen-Dealer“ symbolisiert heute das Drogenelend der Drogenscene. Unter den Bedingungen des *„Drogenproblems“* ereignet sich der als Lustgewinn empfundene und kulturell eingebundene Rausch heute als schutzlos gegenüber den Erregung und Vergessen bringenden defizienten Folgen des Rausches. Die Überantwortung seiner selbst über den Rausch an die Götter und damit die Sehnsucht nach dem Erlebnis jenseits rationaler Realität aber ist nur über das Ritual möglich, wenn der Rausch nicht zum grundsätzlichen Symptom der Vergiftung mit Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung geraten soll. Mit der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Prinzipien der Ordnung und Leistung kann aber der Konsum von Rauschmitteln entgegen ihrer anthropologischen Bedeutung (vgl. Battegay, 1963; Steinbrecher u. Solms, 1975; Zutt, 1963) nur noch der Tabuisierung mit ihrem Verweis auf die Triebhaftigkeit des Konsums anheim gegeben werden. Im Zuge der „Arbeitsteilung“ der bürgerlichen Gesellschaft (Habermas, 1962; Hegel, 1955) wird in dieser historischen Entwicklung scheinbar auch die Rolle des im Gebrauch der Drogen einst integrierenden und schützenden Schamanen in die getrennten Identitäten des „Medizinmannes“ in seiner negativen Verkehrung als ein auf rein ökonomische Funktionen reduzierter „Drogendealer“ und die des „Suchtmittelkonsumenten“ aufgespalten (vgl. Burian, 1994).

Dem Drogenkonsumenten bleibt nur die Abwanderung in die Subkultur, um dort als „Karikatur eines sinnlos gewordenen Rituals“ (Burian, 1994) zu überleben. Auf diese Weise gerät der Konsum von vorrangig illegalen Suchtmitteln zu einem „Störfaktor“ in der Gesellschaft, die Sucht erwirbt in der Definition der WHO die Gleichstellung mit somatischen Erkrankungen. Sucht unterliegt aber nach populärer Auffassung der Besonderheit, eine Krankheit zu sein, die „man selber macht“. Die gesellschaftliche Akzeptanz von Suchtmitteln hängt dabei nicht von den „Drogen“ selbst ab, sondern resultiert aus populären Mythen über die Suchtmittel. In der Folge kennen wir heute vor allem die defizienten Formen einer Suchmittel konsumierenden Gesellschaft mit ihren Wirtshausgemeinschaften am Stammtisch und ihren ungeliebten Drogenscenen. In einer rationalen Welt, in der dem Irrationalen keine Entfaltungsmöglichkeit zukommt, es als typisches Charakteristikum geradezu abgespalten wird, tritt es im Rausch als eine Möglichkeit der Äußerung zutage. Stammtische und Drogenscenen sind die Sozialräume dieser nunmehr defizient gewordenen Äußerung. Diese Drogengesellschaft zeichnet sich als eine Gemeinschaft der „Gierigen“ aus, die sich mit Reizen überfluten und Impressionen sammeln, um sie stets und ständig zu reproduzieren. Mit ihrer Konsumbereitschaft bietet die Drogengesellschaft aber lediglich den Ort für das Verbleiben, nicht für das Weiterentwickeln, und somit verbleiben die Konsumenten in ihrer Abhängigkeit und werden nicht frei.

Die Motive für den Konsum von Rauschmitteln haben sich nicht verändert. Der Wunsch, aus der Routine heraus zu Unbeschwertheit und Entspannung zu finden, sich den Forderungen der Realität zu entziehen, nach den die Lust betonenden

stimulierenden und intensiven Erlebnissen zu streben, zu Kreativität oder zu Kontakt zu finden bilden nach wir vor Gründe für den Konsum von Suchtmitteln. Jugendliche Suchtmittelkonsumenten steigen mit den Drogen ein, die am leichtesten zugänglich sind, doch erst ein überdurchschnittliches Verlangen nach psychoaktiven Substanzen stellt ein hohes Risiko dar, in die Abhängigkeit zu geraten. Folgeprobleme wie Delinquenz, Gewaltbereitschaft oder Leistungsprobleme entwickeln sich insbesondere dann, wenn der Konsum los gelöst von kulturell tradierten Ritualen verläuft. Eine „drogenlose“ Gesellschaft als Verhinderung von Abhängigkeit und Folgeproblemen haben wir als Illusion entlarvt. Suchtmittel waren den menschlichen Gesellschaften schon immer immanent, gleich, ob man sie als Heilmittel einsetzt oder mit der Eigenschaft des Spaß-haben-Wollens verknüpft. Salopp macht in Expertenkreisen der Spruch die Runde, dass enthaltsame Kulturen ebenso rar sind wie abstinente Gruppen auf Volksfesten. Gesellschaftlich geht es vielmehr darum, Wege zu finden, den ubiquitären Suchtmittelgebrauch als menschliches Bedürfnis nach der Lust auf Rausch und nach Auszeiten aus der Routine begreifen zu können. In der Drogenpolitik treibt der dialektische Diskurs zwischen prohibitiven und akzeptierenden Ansätzen um die via regia im Umgang mit „Drogen“ faktisch bereits auf eine Liberalisierung zu. Substitution und Legalisierung aber sind experimentelle Maßnahmen, nicht Begründungen einer *Drogenkultur*. Methadonprogramme auch für Jugendliche ersetzen nicht freie Entscheidungen in bezug auf Suchtmittel, sondern sind als Koppelung an die medizinisch-sozialarbeiterische Betreuung Strebungen nach der Entfernung der Klienten von der Scene. Im Sinne Marzahns (1994; vgl. Quensel, 1981; 1982) lässt sich das „Drogenproblem“ über Substitution nicht lösen.

In einer *gemeinen Drogenkultur* (Marzahn, 1994) ist der Konsum von Suchtmitteln in Regeln und Riten eingebunden, die einen „sicheren Genuss“ gewährleisten und ein abhängiges Konsumieren verhindern. Jeder Schritt im Zusammenhang mit dem Suchtmittelgebrauch von der Vorbereitung bis zum Ausklang des Rausches ist ritualisiert. Das Ritual ist der „Ort“ der Entgrenzung von gesellschaftlichen Regeln. Es sichert die Einbindung in das soziale Gefüge und macht die zeitliche wie räumliche Begrenzung des „Entgrenzten“ sichtbar. Bei Marzahn (1994) ist der Gebrauch von Suchtmitteln immer auch ein soziales Ereignis, das die Beteiligten etwas angeht. Zur „Kontrolle“ solcher Arrangements erzeugen Suchtmittel integrierende Kulturen Funktionsträger, die dem Ablauf eine handhabbare Form oder ein auf den Konsum bezogenes „Controlling“ geben. Der Gebrauch bleibt eine autonome Entscheidung des Konsumenten, die auch frei von Verboten getroffen wird. Die Konsumenten suchen nicht nur den Genuss, sie sind auch „kundig“, sie wissen um Lust wie um Last im Umgang mit Suchtmitteln. Im Rhythmus bestimmt von ihrer inneren Ordnung und geschützt durch das Ritual bleibt der Konsum als Genuss von der Versuchung unterschieden, Genuss und Ekstase in der Sucht fixieren zu wollen. Marzahn (1994) will letztlich auch die sog. illegalen Drogen aus den Gedankengefängnissen der Menschen befreien, die zwar über den Geschmack etwa von Tee, Kaffee, Tabak und Wein ihre Kennerschaft unter Beweis stellen dürfen, in der Diskussion um die illegalen Drogen bleiben die Gespräche über Bekömmlichkeit, Nebenwirkungen und Dosierung auf die konsumierenden und auf die helfenden Experten beschränkt. Nur gerät der, der so offen spricht, leicht in den Verdacht, für Suchtmittel zu werben. Menschen können mit Suchtmitteln aber nur dann frei umgehen, wenn sie nicht ausgegrenzt und Opfer der schädlichen Wirkung der Drogen werden. Sicherer

Genuss von Suchtmitteln, deren Unterscheidung nach legal und illegal nicht Sinn macht, muss integraler Bestandteil einer die Drogenkultur lebenden Gesellschaft sein. Vorbild dieser Drogenkultur sind Kulturen, die frei mit Rausch erzeugenden Substanzen umgehen und offenbar keine Probleme damit haben (vgl. Papajorgis, 1993).

2.4.4. Die Drogengesellschaft

Die Einführung junger Menschen in den „rechten Gebrauch“ von Suchtmitteln ist einer der wesentlichen Gründe eines sicheren Genusses (Marzahn, 1994). Es bedarf sicher mehr, die Faszination risikobesetzter psychoaktiver Substanzen als Fluchten und probleminduzierten Missbrauch in den „rechten Gebrauch“ zu lenken. Die Sozialisationsinstanzen haben mit ihrer auf die Suchtmittel bezogenen pädagogischen Einwirkung auf Kinder und Jugendliche in der Drogenerziehung zwar eine gewisse Sachkunde zu bieten, die junge Menschen zu einer unspezifischen Abwehr von Suchtmitteln führen soll. Weil aber in der Gesellschaft die rationalen Elemente betont, der Mensch vernünftig werden muss um Mensch zu sein, „Rausch“ und „Genuss“ so nicht mehr zusammen finden, wird der Suchtmittelgebrauch zu einem „Grenzgang“ (Marzahn, 1994) zwischen der Vernunft und den Durchbrüchen des Irrationalen, dessen Lenkung in den „rechten Gebrauch“ einer Anleitung zur einer „Kunst des Lebens“ gleich kommt. Es ist aber gerade die Vernunft betonende Epoche der Aufklärung, in der „Selbstbeherrschung“ und auch rationale Machbarkeit gegenüber Erlebnisintensitäten einen hohen Stellenwert erlangen, und in der sich zugleich die Grundlegung einer wesentlichen Ursache für die Ausgrenzung derer, die der Versuchung der Suchtmittel erliegen, ereignet. Als Verwandlung auf Zeit in der Umstellung von „Alltagsroutine“ auf „lustvolle Ekstase“ mit aktuell entlastender Wirkung von leistungsbezogenen Anforderungen verliert der „Rausch“ heute dabei. Aus dem freudigen Genuss wird in der gesellschaftlichen Erwartung Nüchternheit oder es folgt die „Trunksucht“ als Kränkung der Boten der Vernunft mit ihrer Botschaft der „Mäßigung“.

Die gegenwärtige Drogenpolitik weiß nicht mehr um die Polarität von Suchtmitteln als „Engel“ *und* „Dämon“. Ohnehin scheint es im Widerstreit um die Ansprüche der Rationalität, wie sie in der Logik der Konzepte der Jugendhilfe auch für Suchtmittel konsumierende Jugendliche enthalten sind, im Umgang mit den Durchbrüchen des Irrationalen nicht nur im Konsum von Suchtmitteln, besser um die Auflösung helfender und beratender Institutionen und vielmehr um die Errichtung von Zentren zur Integration des Irrationalen zu gehen. Das Problem des Konsums von Suchtmitteln ist dann endlich als Widerstreit der rationalen Ansprüche und ihrem prohibitiven Eigenschaften mit den irrationalen Durchbrüchen hin zu Lust und Rausch transparent. Es sind die abgespaltenen Erlebnisgewissheiten im Rausch, die das

Unbehagen darüber nur verblassen lassen, wenn sich der Mensch auch auf Gesellschaft bezogen dieses Ungewohnte wieder aneignet.

Jugend ist der Lebensabschnitt, in dem der Gebrauch von Suchtmitteln erworben wird (Silbereisen u. Kastner, 1983). Das „Erlernen“ von Konsum überhaupt meint den eigenverantwortlichen Umgang auch mit Suchtmitteln unter Einhaltung verbindlicher sozialer Regeln und in zulässigen Grenzen (vgl. Thuns, et.al., 1995). Der junge Mensch muss abschätzen lernen, in welchen sozialen Situationen in welchem Maß Konsum möglich ist, wo der Konsum aber auch unerwünscht ist. Zum so maßvollen und kontrollierten Konsum gehört dann die Fähigkeit, die subjektiven Reaktionen auf den Konsum adäquat einschätzen zu können. Konnte für die Release-Bewegung im Suchtmittelkonsum ein emanzipatorischer Weg erkannt werden, repräsentieren suchtpräventive Projekte für Kinder und Jugendliche diesen emanzipatorischen Gehalt keineswegs. Auch in der Jugendhilfe wird Einschränkung des Konsums, eigentlich Abstinenz als Zugang zur Förderung in Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung verlangt. Akzeptanz erscheint hier als eine Kapitulation vor der realität und nicht als ein pädagogischer Ansatz. Maßnahmen scheinen eher gefangen in dem gesellschaftlichen Diskurs repressiver Menschenbilder, denen sie zwar die Ideale der humanistischen Menschenbilder vom Wachstum des Menschen entnehmen wollen, aber praktisch im Bemühen um die Disziplinierung und Leistungsorientierung der jungen Menschen stecken bleiben. Unter dem „Konsum von Suchtmitteln“ lässt sich dann nur eine Schattenseite der Gesellschaft verbuchen. Als „Schattenseite“ scheint der Suchtmittelgebrauch auch gesellschaftlich akzeptiert, denn sie birgt den Horror drogeninduzierter Trips wie das Elend der Entzugssymptome. Das spezifische Drama vieler betroffener Jugendlicher in Maßnahmen der Jugendhilfe besteht nun zweifach darin, auch nicht an den ansonsten gesellschaftlich integrierten subkulturellen Lebensstilen in Gestalt der Jugendkulturen (vgl. Janke u. Niehues, 1995) teil zu haben. Vielfach erfahren sie von Rave-Parades und Ecstasie-Parties, von den modischen Trends und den Zugängen zu den Moden und dem Konsum, haben aber an diesen (sub-)kulturellen Äußerungen keinen Anteil.

Ohnehin ist der Schutz der Subkultur in der Drogengesellschaft ein fragwürdiger. Vielfach ist die „Kultur“ zu einer defizienten Lebensform geraten. Vom Ursprung des Kultus als eingebundene und geregelte Verehrung und Hingabe an das „Göttliche“ ist in der Defizienz das Ritual ein steriler Vollzug des Umganges mit modern gewordenen Objekten oder Handlungen. Selbst traditionelle Subkulturen mit ihren rebellisch-emanzipatorischen Haltungen, „anti“ zu sein, haben sich zudem durch die Annektierung durch die Schöpfer der Moderne in ein Milieu für deren Moden verwandelt. Als Etiketten des Mainstreams werden der „Heroin-chic“ ebenso produziert und als „Kult“ konsumiert wie die vorbeirauschende nostalgische Freude am deutschen Schlager. Sprechen wir über den subjektiven Erlebnisgehalt, so drängt sich der Eindruck auf, es handle sich um ein Leben aus zweiter Hand, in dem nicht das Erleben der gerade vollzogenen Handlung relevant ist, sondern der Umgang mit Objekten der eigentliche Grund des Handelns ist. Zum obskuren Kultstatus kann diese Art der Beschäftigung auch pathologische Züge annehmen. Der Eindruck verstärkt sich, wenn wir die kurzlebigen und synthetisch gewordenen Kultstars dieser Szene betrachten. „Celebrities“ werden jene Kandidaten von Selbstdarstellungsshows

genannt, und ihnen haftet der Ruf an, dass es ihnen mit Hilfe der Show gelingt, ihre Verhaltensauffälligkeiten zu vermarkten, in dem sie diese zu den Eigenschaften des Starkults um sich machen. Auch das ist eine Art, die Verhaltensauffälligkeit als Sehnsucht des Menschen, Subjekt unter Subjekten zu sein (Illien, 1986), zu kompensieren. Die Glaubwürdigkeit der Drogenpolitik ist auf eine harte Probe gestellt.

Da die Drogenerziehung ein gesellschaftlicher Wunsch ist, ist offensichtlich, dass die Gesellschaft den Anspruch erhebt, ihren Mitgliedern zwar nicht den „rechten Gebrauch", sondern unspezifischer das „richtige Leben" zu ermöglichen, dann aber auch nur daran angepasstes Verhalten zu tolerieren. Tabus, Gesetze und Verabredungen mit Sanktionskonsequenzen sind „Eintreiber" des „richtigen Lebens". Es scheint etwas im Kern von Gesellschaften zu geben, dass die idealen Bilder, die sie von sich selbst etwa in einer Drogenkultur (Marzahn, 1994) entwerfen, immer wieder durch sie selbst verhindert werden (vgl. Freud, 1967). Gehen wir noch einmal dahin, dass die Gesellschaft ihren hinein wachsenden Mitgliedern das „richtige Leben" ermöglicht, dann muss sie mehr berücksichtigen, dass nicht sie die eigentlichen affirmativen Garanten der Lebensentwürfe sind. Die Kinder und Jugendlichen selbst sind es, die sich auch unter einer Risikoperspektive für die Identitätsentwicklung (Beck, 1986; vgl. Erikson, 1966) eigene Urteile, Handlungen und Einstellungen zu bilden haben, die nicht durch die Institutionen oder abstrakter durch die Gesellschaft zu bestätigen sind. Da es in unserer Gesellschaft nun aber keine *Drogenkultur* (Marzahn, 1994) gibt, bleibt den heranwachsenden jungen Menschen das Erlernen des Suchtmittelgebrauchs ohne Orientierungsmarken überlassen. In der scheinbaren Wahl zwischen *Drogenkultur* und *Sucht* bleibt oftmals nur die bekanntere Perspektive der Sucht. Marzahns (1994) Botschaft ist klar: wo es keine *Drogenkultur* gibt, da bleibt der Mensch dem Risiko der Sucht ausgesetzt.

Die gesellschaftliche Realität bringt allerdings eine *Drogengesellschaft* hervor, die durch die defizienten Aspekte der Suchtmittel definiert wird. Von dem Ritual völlig los gelöst und auf gespalten in die defizienten Aspekte eines Rausches ohne Gewissheit auf den Genuss machen die Anreize der Suchtmittel „scharf" auf das scheinbare Vergnügen. Garniert durch Akten füllende Berichte über die Drogenkarrieren von Prominenten fixiert sich eine Kultur im Umgang mit Suchtmitteln immer mehr auf eine virulente Drogengesellschaft. Lyrisch „Schnee" oder „Koks" genannt geht es doch um hoch Risiko besetzte Drogen, die ähnlich dem Ecstasy dazu eingesetzt werden, das Leben als solches als eine „Party" zu leben. „Koksen" gehört zum „guten Ton" heißt es in dieser Drogengesellschaft. Die Modedroge „Kokain" ist das „Zaubermittel" für diejenigen, die allein der Leistung und dem Erfolg nach jagen, zu denen eben eher „lahm" legende Haschisch- und Alkoholexzesse nicht passen. Der moderne Mensch der „www-„ Gesellschaft passt zu den Anforderungen, den flexiblen, jedes Tempo mitgehenden Anpassungsforderungen zu genügen. Seine „Geschwindigkeit" der Anpassung ist jedoch von der psychologisch-konstitutionellen Beschaffenheit unter situativen Bedingungen abhängig. Psychotherapeutisch betrachtet verschafft sich ein Kokain konsumierender Fußballtrainer der Bundesliga genauso wie der Ecstasy konsumierende Raver oder wie ein von Versagungsängsten getriebener Workoholic oder ein seine Depressionen verdrängender Politiker wie ein

gewaltbereiter Jugendlicher seine individuellen Rauschzustände mit den psychologisch besehen ihm am nächsten stehenden Suchtmitteln.

Sozialwissenschaftlich haben wir es in den gesellschaftlichen Problemlagen mit einer allgemeinen Überforderung der Fantasie, der Emotionen und der Verantwortung zu tun. In der Drogengesellschaft geht es schon lange nicht mehr um die religiös motivierte Erleuchtung und Ekstase, sondern allein dem Entfliehen des Alltags durch Aufsuchen der Substitute für reale Abenteuer in einer profanen Welt. Nur scheinbar aber ist diese Überforderung mit pharmakologischen Mitteln zu beheben. Ein Regulativ, das die Lust auf den „Stoff" selbst prominenter User bremst, ein Regulativ, welches das gewöhnliche Gebrauchen vom feinen unterscheidet scheint eigentlich nur in dessen Preis zu liegen. Die heuristischen Konsumgesellschaften ermöglichen jedoch jedem, der es sich leisten kann, sich seine Wünsche gegen das Realitätsprinzip sofort zu erfüllen, seine Bedürfnisse nach Glückserlebnis und Entspannung oder gar permanenter Leistungsfähigkeit, wenn auch nur auf Zeit, auch über psychoaktive Substanzen zu befriedigen. Der Suchtmittelgebrauch ist als Drogenmissbrauch zu einem globalen Problem geworden. Im „war on drugs" scheint die „Droge" Sieger geworden zu sein.

2.5. Einstiegsgründe

In der heuristischen Sozialisationsforschung ist der Suchtmittelkonsum eine der zentralen Risikoverhaltensweisen junger Menschen. Da der Konsum psychoaktiver Substanzen ein erhebliches Risiko für die Gesundheit sein kann und in dieser Altersstufe einen schwer wiegenden Eingriff in das pubertäre Geschehen darstellt, bleibt es wünschenswert, wenn überhaupt keine Suchtmittel konsumiert würden. Gemessen an der Realität ist eine solche Forderung für die Praxis wenig überzeugend, Jugendliche zur Abstinenz anzuhalten. Offensichtlich ist eher das Gegenteil der Fall, wenn wir davon ausgehen, dass trotz rigoroser Strafvorschriften die Zahl der auch illegale Drogen konsumierenden Jugendlichen nicht abnimmt. Das wesentlich Besondere ist, dass das Suchtmittel als ein Element in den Interaktionszusammenhang des Individuums aufgenommen wird, der junge Mensch also nicht nur in Interaktion mit anderen steht, sondern auch eine Beziehung zum Suchtmittel entwickelt (vgl. Kaufman u. Kaufmann, 1992). Die Präferenz eines bestimmten Suchtmittels allerdings hängt von spezifischen Stilen ab, die Kinder und Jugendliche in ihrer Biographie entwickelt haben.

Die Hochrisikozeit für den Erstkonsum liegt den Untersuchungen zu Folge zwischen 12 und 17 Jahren; der Konsum erreicht einen Höhepunkt zwischen 18 und 21 Jahren und kann danach wieder abnehmen, was auf eine erreichte altergemäße

Strukturierung der Lebensplanung deutet (Nordlohne, 1992). Solange die Bedeutung und das interaktionelle Zusammenwirken bio-physicher und psycho-sozialer Vulnerabilitätsfaktoren weitgehend ungeklärt bleibt und sich differenzierte Gebrauchsmuster nicht auf einzelne Bedingungen zurück führen lassen, erscheint es gerade für das Kindes- und Jugendalter sinnvoll, Suchtmittelkonsum als ein Ergebnis des Lebensprozesses und insbesondere der vielfältigen sozialen Beziehungen zu deuten. Wo psychologisch und nicht nach somatischer Ätiologie definiert wird, ist die Problemgenese personen- und situationsspezifisch zu betrachten. Dabei ist aber deutlich zu unterscheiden, dass solche Faktoren, die den Erstkonsum psychoaktiver Substanzen begünstigen, sei es die „kosmische Macht“ des Rausches (Zutt, 1963; 1975) oder das Verlangen nach Lustgewinn (Battegay, 1963) nicht mit solchen Einflussgrößen gleich zu setzen sind, die den Konsum dauerhaft aufrecht erhalten und Abhängigkeit begünstigen. Vom Einstieg in den Suchtmittelkonsum bis zum Übergang in Missbrauch und Abhängigkeit kommt es offenbar zu einer Motivationsveränderung, die sich von dem initialen Neugier- und Experimentierverhalten über Entlastungsbedürfnisse zu Vermeidung und Flucht vor negativen Situationen und Konsequenzen wandelt (Wanke, 1987).

Als deviantes Verhalten ist er vergleichbar der Delinquenz oder der Gewaltbereitschaft häufig kumulierter Ausdruck einer Reihe von Belastungen durch problematisch gewordene Sozialisationsbedingungen mit Ausgangspunkt in der Herkunftsfamilie. Spätere Verhaltensauffälligkeiten korrelieren mit Konflikten, Erziehungsaufträgen und Karriereerwartungen, die zu einem *Entwicklungsstress* (Hurrelmann, 1994a; Nordlohne, 1992) führen und Einfluss auf die individuellen Entwicklungschancen nehmen. Zwischen deviantem Verhalten und dem Suchtmittelkonsum gibt es eine signifikant hohe Korrelation; offensichtlich übernimmt er hier die Funktion, eine unentwickelte und labile Persönlichkeit zu stabilisieren. Sozialisationstheoretisch wird der Suchtmittelgebrauch auf konflikthaft verlaufene Entwicklungsphasen zurück geführt, die es dem Jugendlichen erschweren, einen „normal“ verlaufenden Weg des Werdens seiner Person zu verfolgen und statt dessen ein suchtartiges Verlangen nach Identitätssurrogaten zu entwickeln, also nach Abkürzungen und Pseudointegration zu suchen.

2.5.1. Primärsozialisation in der sozialen Einheit „Familie“

Schon vor der Etablierung der familientherapeutischen Perspektive wurde es selbstverständlich, die Genese devianter und neurotischer Entwicklungen unter Berücksichtigung der familiären Situation (vgl. Wanke, 1987) und darin die Familie selbst als die primäre Identität konstituierende soziale Einheit zu verstehen. Unumstritten ist die Familie auch bei Wandlung der traditionellen Mutter-Vater-Kinder-Variante die soziale Einheit, in der die Grundlagen für die Entwicklung

geschaffen werden. Wir reduzieren hier nicht auf einen Familienbegriff einer biologisch-sozialen Gemeinschaft mit abgesicherter Rechtsgrundlage, sondern definieren ihn infolge der Pluralisierung der gesellschaftlichen Lebensformen im Gleichklang mit Kolip (1998) als eine familiale. Über viele Jahre sind Kinder auf die intensive zuverlässige und kontinuierliche Zuwendung ihrer frühen Bezugspersonen angewiesen. In ihr entstehen die ersten, frühen emotionalen Bindungen, die wir mit Wärme, Vertrauen und Liebe umschreiben. Hier entstehen auch die Ansätze für die Stile des Umganges mit Gesundheit oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen, und damit auch insbesondere für die späteren Konsumgewohnheiten. Der wertvolle Beitrag der Psychoanalyse besteht in der Fokussierung der frühen Kindheit und damit der Sensibilität der frühkindlichen Phasen, in denen „Erziehungsfehler“ an der schutzlosen Seele zu negativen Weichenstellungen führen, indem die basalen Bedürfnisse des Kindes nicht befriedigt werden. Heute ist es durch zahlreiche darauf aufbauende Studien belegt, dass jene Kinder, die bereits im Säuglingsalter Belastungen ausgesetzt waren, signifikant mehr Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten entwickeln als unbelastete Kinder. Während es die biologischen Risiken sind, die mehr die physisch reifungsabhängigen, etwa die motorischen Funktionen betreffen, können die psychosozialen Risiken für die erfahrungsabhängigen Entwicklungsfunktionen in kognitiver, sozialer und emotionaler Hinsicht verantwortlich gemacht werden (Laucht et. al., 1992). Mit der Ausbreitung der Sozialwissenschaften wuchs auf der Basis dieser Erkenntnis das Interesse für die Erziehung selbst. In ihren Mittelpunkt rückte die Debatte um das „richtige“ Erziehen, das heute in zahlreichen populären Ratgebern kondensiert. Dabei erstarrt der Erziehungsprozess zu leicht zu einem vermeintlich übersichtlichen Lebensweg eines jungen Menschen, auf dem die Sozialisation des Kindes einer linearen Logik zu folgen scheint und ein jeder Schritt den nächsten programmiere.

Überaus wichtig zu schätzen ist die Bedeutung eines intakten, „heilen“ Sozialgefüges für die psychosozial gesunde Entwicklung des Kindes. *Absolute Voraussetzung* für die Sicherung der elementaren physischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse des Kindes ist bei Hurrelmann (1994a; vgl. Oerter u. Montada, 1995) eine tragfähige Eltern-Kind-Beziehung. Nehmen wir die Definition von der *familialen Lebensform* hier als Grundlage, so ist es die enge emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson (Rutter, 1985), die ein Klima von Wärme, Vertrauen und Liebe erzeugt, die Unterstützung und Respekt vor der Individualität repräsentiert, die präventiv als ein protektiver Faktor zu fördern ist und die Ausbildung von Resilienz unterstützt. Bowlby (1969) setzt in seinem Konzept des Bindungsverhaltens wie zuvor schon Spitz (1954) an der notwendigen Voraussetzung einer engen und befriedigenden Mutter-Kind-Beziehung an. Dieser als *Bindungstheorie* bekannt gewordene Ansatz, in dem der Begriff der *Bindung* ein von Gefühlen getragenes „Band“ in den Beziehungen sich nahe stehender Personen bezeichnet und eine Metapher für das Verhältnis dieser Personen meint, die über Zeit und Raum miteinander verbunden sind, hat heute noch seine Aktualität als Theorie der Sozialisation des Kindes in den ersten Lebensmonaten, der darin Entwicklung als soziales Geschehen beschreibt. Auch wenn ein Kind auf genetischen Dispositionen aufwächst, die Bindung für Bowlby (1969) ein genetisch verankertes System mit primär das Überleben sichernder Funktion ist, ist das Kind auf soziale Beziehungen angelegt und sucht aus Schutz vor Bedrohung im Gefühl der Angst die Nähe seiner

primären Bezugsperson, in der Regel der Mutter. Die Bindung an eine oder mehrere Personen baut sich erst durch Lernprozesse, die aus den Interaktionen resultieren, auf. Aus der existenziellen Abhängigkeit des Kindes zu seiner primären Bezugsperson heraus erfährt es das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit. Aus dieser frühen und zunächst intuitiven Sicherheit heraus entwickelt das Kind sein Urvertrauen (Erikson, 1966) und mit sicher wachsendem Selbstwertgefühl die Kompetenz, sich von der primären Bezugsperson abzulösen und die entwicklungspsychologische Aufgabe des Erwerbes eines positiven Selbstkonzeptes und der Autonomie (Havighurst, 1972) als zu lösende Aufgabe anzunehmen. Zum sozialen Wesen wächst das Kind durch Lernen in einer sozialen Umwelt heran.

Vor allem die Eltern sind es, die mit ihrer Liebe und ihrer Ausdauer die Fortschritte ihrer Kinder ermöglichen. Vertrauen und Offenheit soll die Beziehung zum Kind auszeichnen, es als einmaliges Individuum anerkennen und die Vielfältigkeit seiner Entwicklung fördern. Nur in dieser atmosphärischen Qualität können die Interaktionen in der Familie eine fördernde und hilfreiche und eben nicht neurotisierende Wirkung entfalten. Dabei soll das Ziel die Anregung des Kindes zur aktiven und konstruktiven Teilnahme an den gesellschaftlichen Prozessen sein. Eine solche Entwicklung mit einer verlässlichen primärsozialisatorisch vermittelten emotionalen Fundierung, in der eine Atmosphäre des Angenommenseins zu spüren ist, lässt nach anfänglicher Bestätigung und Integration eine strukturelle Entdifferenzierung zu. Bindungen, die im Eltern-Kind-Verhältnis zuerst Fürsorge und Abhängigkeit bedeuten und von Verantwortung, aber auch von Überbehütung oder Vernachlässigung geprägt sein können, beeinflussen das Wachstum und den Reifeprozess des Kindes. Die Achtung vor dem Werdensprozess des Kindes ist eine gute Basis für dessen eigene raum-zeitliche Lebensgestaltung. Während die Geborgenheit in der Familie anfangs Schutz und Orientierung ist, darf sie im weiteren die persönliche Entfaltung nicht behindern.

So wie das Kind lernt dem Leben zu begegnen, in dem es Anerkennung und Freude findet, mit Schwierigkeiten und Irrtümern zurecht zu kommen und seine Grenzen, Rechte und Pflichten wahr zu nehmen lernt und sich sozial zu verhalten weiß, so wird es auch den Anforderungen des Lebens begegnen, zu denen irgendwann auch der Umgang mit Suchtmitteln gehört. Wenn die soziale Einheit „Familie“ stabile und damit klare und verlässliche Grenzen zwischen gemeinschaftsbezogenem Über-Ich und Individualität aufweist, wenn sie ein finites Pflichten- und Regelwerk besitzt, dann sind notwendige strukturelle Bedingungen für die Selbstbestätigung des Kindes geschaffen. In diesen affirmativen sozialen Beziehungen erfährt das Kind Geborgenheit und Anerkennung als elterliche soziale Unterstützung und Hilfestellung überhaupt, die besonders für Sorgen und Probleme zum Tragen kommen und genau dann als ein protektiver Faktor gegenüber dem Suchtmittelkonsum wirken (Schmidt, 1998). Das Eingebundensein der Eltern in das Leben ihrer Kinder gewährt Sicherheit und fördert die sozialen Kompetenzen. Dieses nur gegenseitig mögliche Eingebundensein ist die gute Ausgangslage für die individuelle Welterschließung des Kindes, für sein Hinaustreten in die Welt in einem positivem Verhältnis zu sich selbst und zu der Welt. Unter affirmativen Sozialisationsbedingungen weiß der junge Mensch als Kind und als Jugendlicher, dass für Anforderungssituationen, die sich aus

den Entwicklungsaufgaben ergeben, keine problematische strategische Alternativen zu entwickeln sind und es braucht sich selbst nicht in Frage zu stellen. Resiliente Kinder erlernen adäquate coping-Strategien zur Lösung ihrer Probleme und wissen um ein angemessenes Erlangen von Zuwendung und Aufmerksamkeit; sie lassen sich nicht fatalistisch auf abstrakte Prinzipien ein, sondern haben ein positives Konzept ihrer Selbstwirksamkeit in Abgrenzung zu den Belangen ihrer sozialen Umwelt. Aus einer solchen Sozialisation resultiert eine handlungsorientierte Grundhaltung, der ein positives Selbstbild zugrunde liegt. Eine positive Erziehung ist also immer auch eine präventive Erziehung: schon in der Familie nämlich geht es um die Dialektik von Bindung und Freiheit – und auch um deren Risiken.

Das Einbeziehen der Familie in die präventiven Maßnahmen ermöglicht eine Diagnostik, wie weit die persönlichen Perspektiven des jungen Menschen in seiner individuellen schöpferischen Weise angegangen werden können und inwiefern eben nicht. In dieser Perspektive geht es immer um die einmalige biographische Analyse. Dabei entdecken wir die früheste Kindheit, also die ersten zwei bis vielleicht drei Lebensjahre als eine Ausgangsphase, die für den Aufbau des Selbstkonzeptes in der Sozialisationsforschung erkenntnisleitend und grundlegend dafür wird, dass das Kind zwischen „Ich“ und „Nicht-Ich“ unterscheiden und in der Folge von sich als „selbstbezogen“ oder „außenweltbezogen“ sagen kann (Filipp, 1980). In der frühesten Kindheit entsteht auf der Basis der Körperlichkeit das Ich als materielles Substrat, das dann durch die Berührung mit anderen Personen und Objekten allmählich zwischen „Ich“ und „Nicht-Ich“ zu differenzieren lernt. Für den Aufbau eines Selbstbildes vermutet Filipp (1980) eine Sequenz daraus, wie das Wissen über die eigene Person in unterschiedlichen Lebensaltern organisiert wird, d.h. weniger, welcher thematische Gehalt für die einzelnen Wissenskategorien zur Verfügung stand, sondern vielmehr, welche Informationen in welcher Lebensspanne vorhanden waren und verarbeitet wurden. Daraus resultierende Selbstkonzepte sind immer auch abhängig von der Situation, und darin sind sie nicht zwangsläufig stabil, sondern relational. Veränderungen des Umfeldes oder der eigenen Position in Relation zur Bezugsgruppe bewirken Veränderungen in den Selbstkonzepten. Daran wird deutlich, dass die Genese produktiv angepassten wie devianten Verhaltens nicht allein in der „Normalität“ oder den „Störungen“ der Eltern-Kind-Beziehung zu sehen sind, wie es einst in der Psychoanalyse angelegt war. Neben den entwicklungspsychologisch relevanten Charakteristika spielen zunehmend die gesellschaftlichen Einflüsse eine Rolle, wie u.a. Erikson (1966) für die Entwicklung der Ich-Identität zeigte.

In einem stabilen familiären Bezugsrahmen finden Kinder in ihrer Entwicklung zu Selbstvertrauen, Lebensmut und Initiative. Mit der im „Urvertrauen“ (Erikson, 1966) gründenden Gewissheit, Beachtung zu finden und sich geltend machen zu können, ist das Grundgefühl, in einer grundsätzlich wärmenden und anzueignenden Umwelt aufzuwachsen. Haben sie jedoch Vertrauen und Ermutigung nicht spüren können, sind ihnen ihre Eltern als wenig unterstützende und vertrauensvolle Bezugspersonen präsent, oder haben sie zugleich und darüber hinaus das „Urvertrauen“ in sein Gegenteil verkehrt erlebt und Erfahrungen mangelhafter basaler Versorgung, der psychischen Vernachlässigung und mangelhafter sozialer Anregung gemacht, bildet sich der „Urgrund“ für Verhaltensauffälligkeiten (Harnach-Beck, 1995). Bei fehlender

Achtung und Unterstützung ihrer Bedürfnisse wie dann wachsend ihres Autonomiestrebens entwickeln Kinder eher das Gefühl, ineffektiv in ihren sozialen Beziehungen zu sein, und sie nehmen Lücken in den Antworten nach den Fragen zu ihrem Selbst-Sein und Selbst-Wollen wahr. Über den Kern ihres eigentlichen Seins und über die Möglichkeit, darin nicht als einzigartig erkannt zu werden, führt für sie selbst zu einer existentiellen Verunsicherung, die wir aus der externen Perspektive des Experten als Unfähigkeit beschreiben, soziale Rollen anzunehmen und auszufüllen. Aus den bindungstheoretischen Ansätzen (vgl. Bowlby, 1969; Rutter, 1978; Suess u. Pfeifer, 1999) wissen wir um die Funktionalität kindlicher Symptombildung, insbesondere im Falle familiärer Konfliktlagen, die immer auch ein Indikator für Beeinträchtigungen der Lebensqualität aller Familienmitglieder sind. Das Fehlen wichtiger Bezugspersonen oder die inadäquate wie ausgebliebene Befriedigung elementarer Bedürfnisse sind negative Ausgangsbedingungen für die psychosozial gesunde Entwicklung und ziehen durchaus Verhaltensauffälligkeiten nach sich, die zuerst einmal als Signale an die Eltern gerichtet sind, um deren Zuwendung zu aktivieren. Im Bindungsverhalten sind die Signale durchaus funktionale Reaktionsmuster von Kindern, die deren Bedrohungsempfinden regulieren und die elterliche Aufmerksamkeit auf sich lenken sollen. Die primäre psychologische Funktion ist also die Wiederherstellung der emotionalen Verfügbarkeit der Eltern, langfristig sind Verhaltenssauffälligkeiten wegen ihrer negativen Rückwirkung jedoch dysfunktional.

Das Funktionieren der familiären Bindung ist also bedeutungsvoll. In seinem sozialpsychologisch-psychoanalytischem Konfliktmodell hat Mertens (1974) als das das dysfunktionale Verhalten initiierende Moment „unversöhnliche“ elterliche Erwartungen mit den kindlichen Bedürfnissen, repräsentiert in deren Interaktions- und Kommunikationsprozessen erkannt. Die Eltern stellen aufgrund eigener Erziehungserfahrungen und internalisierter gesellschaftlicher Ansprüche bewusste wie unbewusste Erwartungen an ihr Kind, das seinerseits und psychoanalytisch begründet lustvolle Bedürfnisse hat, die es auch ausleben will. Da die Eltern aber ihren Vorgaben gemäß gehorsames Verhalten erwarten, vermitteln sie ihrem Kind über direkte und symbolisch vermittelte Interaktionen, dass sie das gezeigte Verhalten nicht akzeptieren. In Mertens (1974) Modell nehmen Eltern ihren Kindern darüber die Chance, sich von dem elterlichen Verhalten zu distanzieren. Das Kind lernt nicht, zwischen den Erwartungen seiner Eltern und seinen Bedürfnissen zu unterscheiden. Weil seine Angst vor der Tolerierung einer solchen Ambiguität zu groß ist, eignet es sich lieber die elterliche Attribuierung an: es bezeichnet sich selbst als ungehorsam oder in anderen Facetten des Verhaltens von den Erwartungen abweichend.

2.5.2. Sozialisation in der peer group

Die Jugendsoziologie kennt ein breites Spektrum jugendlichen Verhaltens zwischen produktiver Anpassung und Dissozialität; erklären muss sie jenes, das öffentlich als problematisch angesehen wird. Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten mit sich selbst und mit ihrer Umwelt haben, sind definitorisch hier angesprochen, die zugleich in wissenschaftlicher Hinsicht mehrfach deutbar und unscharf als „verhaltensauffällig“ oder „verhaltensgestört“ verortet werden. Es handelt sich um hinlänglich erstarrte, da festschreibende Begriffe, die nicht nur eine vorüber gehende Problemkonstellation meinen, sondern indizieren, dass die individuelle wie die soziale Lebensgestaltung aus der Perspektive des umfassenderen Gesundheitsbegriffes einer bio-psycho-sozialen Teilhabe an den gesellschaftlichen Bereichen und Prozessen langfristig beeinträchtigt ist. Für das Kind oder den Jugendlichen besteht die Gefahr, die sozio-kulturellen „Techniken“ nicht adäquat aneignen und seine Selbstverwirklichung nicht erreichen zu können. In der Perspektive der Experten ist es ein von den zeitlichen und soziokulturellen Erwartungen und Normen abweichendes Verhalten, das aufgrund seiner Mehrdimensionalität und Ausprägung die Sozialisation in Gestalt von Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit von Kindern beeinträchtigt (Myschker, 1996), indem vor allem das Interaktionsgeschehen in der sozialen Umwelt „gestört“ ist und ohne besondere pädagogische oder therapeutische Hilfe nicht oder nicht ausreichend überwunden werden kann. Positiv meint der Begriff „Störung“ unter seinem zeitlichen Aspekt aber auch, dass die „Beeinträchtigung“ durch die entsprechende Hilfeleistung modifiziert werden kann und darin in einen Weg münden soll, auf dem die weitere Sozialisation gesichert werden kann.

Devianz ist nicht nur deshalb ein soziales Phänomen, weil sich soziale Kontrollinstanzen damit befassen, da sie das regelhafte Funktionieren des gesellschaftlichen Zusammenlebens stören. Devianz und Nonkonformismus sind eingebettet in Einflüsse aus der sozialen Umwelt und sie sind somit eben besonders Ausdruck eines Interaktionsprozesses (Schweitzer, 1987). Die unterschiedlichen Reaktionsformen können eben nicht direkt aus gesellschaftlichen oder strukturellen Komponenten abgeleitet werden, wohl aber sind gesellschaftliche Tendenzen identifizierbar, die Jugendliche zum Handeln bringen. Sie reagieren auf Benachteiligungen und geraten dadurch in Konflikt mit Eltern, Schule und im weiteren mit den Instituten der Gesellschaft. Insofern sind personelle und soziale Identität immer auch ein Spiegelbild der wahr genommenen Bestätigung und Anerkennung durch das soziale Umfeld, angefangen bei der familiären. Die Beeinträchtigung an gesellschaftlicher Integration oder der zunehmende Leistungs- und Konkurrenzdruck in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt infolge der Erosion solidarischer Hanglungsmuster gehören zu solchen Tendenzen. Die daraus resultierenden diffusen Zukunftsperspektiven, die ihnen nicht mehr Berufschancen als Weiterführung von Schule und Ausbildung oder Wohlstand als Folge von Leistung garantieren, sind heute alltäglich gewordene Risikofaktoren der Lebensbedingungen junger Menschen.

Die vorherrschende Tendenz einer Konsum- und Freizeitgesellschaft begünstigt zwar ein materielles Wertesystem, in dem die Teilhabe an Wohlstand auf das Erwachsensein als Ausfüllen von Berufsrollen drängt. Die persönliche Bindung an Ausbildung, Arbeit und Beruf hat dagegen an Selbstverständlichkeit verloren, ähnlich wie die religiöse oder die gemeinwesenorientierte Einbindung. Damit sind verlässliche Orientierungsmuster für die alltägliche Lebensführung wie für die Identitätsbildung verloren gegangen. Jugendliche sind heute der Aufforderung an jedermann ausgesetzt, sich zurecht zu finden in einer Lebenswelt, in der auch die anderen mit dem chronischen Bemühen im Hier und Jetzt beschäftigt sind, sich in der Umwelt zurecht zu finden, ohne dass ihre persönlichen Horizonte und individuellen Chancen in der Gesellschaft signifikant erweitert und sicherer werden. Dieses Missverhältnis zwischen individuellen Ansprüchen und den realisierbaren Chancen, d.h. den in den sozialen Strukturen bereit gestellten Möglichkeiten zur individuellen Erfüllung und Entfaltung (vgl. Weber, 1913; 1917) findet sich bereits in der *Anomietheorie* von Durkheim (1895). Die Diskrepanz zwischen dem Anspruchsniveau und den zur Befriedigung der Bedürfnisse real bestehenden Möglichkeiten verlangt scheinbar nach einer Regulation durch kollektive Ordnungen und Normen, die in der Durchführung heute den Institutionen der sozialen Arbeit übertragen sind.

Merton (1968) hat den Begriff der *Anomie* zur Erklärung von Kriminalität aufgegriffen. Er geht davon aus, dass die legitimen Mittel zur Erreichung von Zielen, z.B. dem des Konsums, gesellschaftlich definiert sind. In der Gesellschaft bestehen aber ungleiche Zugangschancen zu den Zielen. Um dennoch die als gesellschaftlich erstrebenswert geltenden Ziele zu erreichen, setzen trotz der geltenden Ideologie von der Chancengleichheit aller Menschen die real benachteiligten Menschen auch illegitime Mittel der Zielerreichung an. Der Konsum von Suchtmitteln avanciert darin zum strukturbedingten Phänomen und Indikator für *Anomie*. Die hier evidente Auffassung von sozialen Klassen und ihren spezifischen Zugängen zur gesellschaftlichen Teilhabe waren in Durkheims (1895) Theorienbildung noch alltagsweltlich wahrnehmbare Zustände. Dichotomien von arm und reich, die Jugendarbeitslosigkeit und Einsparungen in der Sozialpolitik bilden solche Kategorien für Begründungen anomischen Leidens an der Gesellschaft. Im Zusammenhang mit der Lockerung der Bedeutung sozio-ökonomischer Kategorisierungen im Zuge von Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen (Beck, 1986) und der lebensweltlichen Orientierung der sozialen Arbeit (Thiersch, 1995) gelten die klassentypischen Segregationen nicht mehr. Ohnehin werden mit Mertons (1968) Theorie vor allem utilitaristische Delikte erklärt. Für die Anwendbarkeit der *Anomietheorie* nach Merton (1968) stellte sich bald eine Einschränkung auf die Deskription des rational und utilitaristisch kalkulierten devianten Verhaltens heraus (Meyer u. Weber, 1981). Ergänzt um Auffassungen von soziostrukturell differenten Zugängen zur Zielereichung mit legitimen wie illegitimen Mitteln, bei denen vor allem bei jungen Menschen deren Milieu und ihre sozialen Kontakte insbesondere zur peer group relevant werden, versuchen, Mängel der *Anomietheorie* auszugleichen. Die sozialen Kontakte sind wichtige Voraussetzungen des Erlernens sozialer Regeln und der Einhaltung gesellschaftlicher Normen und tragen wesentlich zum Legalverhalten bei.

Wo gesellschaftlich gültige Identitätsmuster wie schulische und berufliche Qualifikation zumindest für einen Teil der Jugendlichen ausfallen, da gewinnt die peer group als Ort der Entwicklung von Identität und sozialer Handlungsweisen an besonderer Bedeutung. Der Anschluss an die Gleichaltrigengruppe hat – ob problembezogen oder unauffällig – für den einzelnen Jugendlichen die Effizienz, dass er sich in ihr kollektiv und solidarisch gegen soziale Verunsicherungen wehren kann. Die Gruppe ist im positiven Sinne ein sozialer Ort, der Unterstützung, Sicherheit und Identität gewährt. Zu einem entwicklungspsychologischen Drama kann sich die die Kernaufgabe der Jugendphase gestalten, wenn sich dieser Schutz als untauglich erweist. Wenn sich auf diesem Wege in die Gesellschaft gemeinsame Bezugspunkte oder Zielvorstellungen von Jugendlichen nicht mehr finden lassen, weil sie für sie an Glaubwürdigkeit und Authentizität verloren haben, wenn sich gar die kollektive Bedeutungsbasis von Orientierungsmustern der peer group auflöst, fehlt der kollektiven Identitätsbildung die soziale Basis. Die Auflösung von kollektiven Identitätsbezügen, also von weitreichenden alltäglichen Verankerungen bedeutet für den Jugendlichen eine *tragische Situation* (Heitmeyer u. Peter, 1992).

Wo rational-reflexive Gründe für das Handeln im gesellschaftlichen Alltag nicht mehr zu finden sind und statt dessen ein Begründungszwang von anderen, etablierten gesellschaftlichen Gruppen ausgeht, die auch die Macht zur Durchsetzung von Definitionen und Bedeutungen haben und darin über Macht zur symbolischen Macht verfügen, erleben Jugendliche ihre Ohnmacht, und mit der Ohnmacht schwindet die Wahrscheinlichkeit, dass die Phänomene dieser Entwicklungsphase nur von alterstypischer Evidenz sind. Die Jugendlichen begeben sich selbst auf die Suche nach kollektiver und individueller Orientierung und Teilhabe in der peer group, der Clique oder der Subkultur mit dem Ziel, sozial nicht unsichtbar zu werden. Deviantes Verhalten wie Delinquenz, Gewaltbereitschaft oder Suchtmittelgebrauch wird subjektiv sinnhaft, weil dadurch in der individuellen Wahrnehmung der eigene Beitrag am Handeln unmittelbar dokumentiert erscheint und die Selbstwahrnehmung entsteht, *„ich lebe und werde nicht gelebt!“*. „Rache nehmen“ an einer Gesellschaft, die ihnen ihre Chancen verwehrt, nannte es Aichhorn (1925) in seiner psychoanalytischen Übertragung offensichtlicher „Verhaltensstörungen“ auf frühkindliche und tiefer liegende Konflikte, und Redl u. Wineman (1979) in ihrem beziehungsorientierten Blick hinweg über die Dynamik der professionellen Beziehung mit diesen Kindern. „Spuren hinterlassen“ nennen Heitmeyer u. Peter (1992) solche Formen der Wahrgebung.

2.5.3. Subkulturelle Lebensstile

In dem nicht vollwertigen Teilhaben-Können sind Kinder und Jugendliche Brüchen ihrer sozialen Bezüge ausgesetzt. Die Schwierigkeit der Verwirklichung relevanter Berufs- und Lebensziele ist eine permanente Quelle der Unzufriedenheit und der Zustand der Versagung wird zu einer psychischen Belastung (vgl. Keupp u. Rerrich, 1982). Die Werte und Normen der Gesellschaft, die ja gerade das gesellschaftliche Zusammenleben solidarisch regeln sollen, haben in ihrem Erleben nicht die gleiche Bedeutung und Gültigkeit wie für andere Mitglieder der Gesellschaft. Als ein gesellschaftspolitischer Begriff richtet sich *Individualisierung* weniger auf Haltungen aus als auf eine durchlässige, produktiv machbare Anpassung auf der Grundlage der allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen von Bedingungen der Sozialisation. Diejenigen nun, denen das Erreichen ihrer Zielvorstellungen durch gesellschaftliche Mittel nicht möglich ist, tendieren dazu, illegitime bzw. gesellschaftlich sanktionierte anzuwenden. Diese von Kreuzer (1975) als Begleiterscheinung dissozialer Sozialisation beschriebene Zugangsmöglichkeit zu nicht angepassten und regellosen Subkulturen ist bei Sack (1971) eine intragesellschaftlich zu verstehende Teilhabe an subkulturellen Lebensstilen. Tendenz bleibt das Streben Jugendlicher zu gruppenkonformen Verhalten.

Sack (1971) fand in den jugendlichen Subkulturen genau wie in den herrschenden gesellschaftlichen Kulturmustern überindividuelle Übereinkünfte, Regeln und eine eigene Ethik. Darin unterscheiden sich die Subkulturen nicht von den autonomen Mustern der Gesellschaft, in der sie entstehen. Vielmehr ist die Subkultur als ein Gegenentwurf zu den Normen und Traditionen der sie beherrschenden Gesellschaft zu verstehen, auf die die Mitglieder der Subkultur aufgrund der versagten Verwirklichung ihrer Ziele mit der Entwicklung eigener kultureller Systeme reagieren (Cohen, 1961), in denen sie die Verwirklichung kontrollieren oder lösen können. Sie bilden Subkulturen als Protest gegen den Verlust an Sinnzusammenhängen in der Gesellschaft (Kaplan, 1979), deren Normen und Werte sie verstehen und nachvollziehen können. Wissenschaftstheoretisch finden wir eine weitere Ergänzung der *Anomietheorie* (Merton,1968) um eine Theorie der Subkultur. Daraus abgeleitet sollte in allen helfenden Konzepten Berücksichtigung finden, dass es in den juvenilen Subkulturen um eine tiefgehende, emotional verankerte Suche nach dem Guten, Wahren und Heiligen geht. Eine äußerst entscheidende Erlebnisqualität in der peer group ist dabei das Zusammensein überhaupt. Die Gruppe hautnah spüren und „etwas“ erleben, also dieses Spüren von Zusammengehörigkeit und der Reiz der Aktion lassen Gruppenempfindungen konkret werden. In der Gruppe finden sie Verständnis und überwinden in dessen Kontakt- und Kommunikationsangeboten ihre eigene soziale Isolation. Es ist eher das Nicht-Zurechtkommen mit den tradierten Anforderungen und Werten oder deren Offenheit, das die jungen Menschen auf die Schattenseite der Subkultur und Illegalität führt. Eines aber lehrt uns die Theorie von der Subkultur, nämlich dass Jugendliche Identität vor allem dann finden, wenn sie diese in der Gruppe finden. Das gibt einen Hinweis auf die Bedeutung von Gemeinschaftserlebnissen.

Diese Entwicklung aber droht als Gefahr zu einer nur noch defizienten *surrogathaften kollektiven Identitätsbildung* zu führen, aus der nur eine scheinbare Handlungssicherheit entsteht, die aber in ihrer aggressiven oder verweigernden Komponente Stärke und Sicherheit bedeutet und die einem niemand nehmen kann. Gerade hier lässt sich auch die Gefahr ablesen, dass Jugendliche die soziale Gewichtung ihres Handelns für ihre Biographie, in der Ausgrenzung dauerhaft werden kann und Kriminalisierung wie Psychiatrisierung drohen, unterschätzen. Kulturanthropologisch abgeleitet aus der aus ihrer Fremdheit resultierenden provozierenden Verunsicherung wird die gesellschaftliche Abneigung gegenüber Subkulturen verstehbar. Wo die Anpassung an soziale und sich ändernde Situationen als psychische wie soziale Leistung nicht gelingt, tritt die Sozialarbeit etwa in Gestalt von Psychotherapie, Psychiatrie und Resozialisierung auf, um ein Ausscheren aus gesellschaftlichen Zusammenhängen, d.h., um den *Entkulturationsprozess* des Individuums (Sack, 1971) zu verhindern. Wo das nicht gelingt, bleibt die Ausgrenzung der Abweichenden die typische Reaktion auf Devianz.

Problemverhalten wird hier in einen gesellschaftlichen Ursachenzusammenhang gestellt, vom Definitionsdiktat, eine allein individuelle psychische Deformation zu sein, befreit und als mögliche Reaktionsform auf soziale Bedrohungen (Senghaas, 1971) gesehen. Es ist eben auch der Widerspruch individueller Lebenspläne gegenüber den Befriedigungschancen, der ein Potential für Frustration in sich birgt und somit sozialpolitische Bedingungen aufweist. Besonders im Umfeld der *Labeling-Theorie* entwickeln sich Auffassung über sozial-epidemiologische Zusammenhänge gesellschaftlicher Bedingungen und devianten Verhaltens als eine interaktionistische Theorie des abweichenden Verhaltens. Historisch bildet die wissenschaftliche, soziologische Emanzipation vom subjektlosen medizinisch-pathologischen Modell und die Analyse institutioneller Reaktionsformen auf Devianz die Grundlage des *Labeling approach*: entgegen den jener Zeit biologisch oder psychologisch fundierten Devianztheorien wird „Abweichung“ erst im Prozess der gesellschaftlichen Sinnsetzung verstehbar. Nicht der junge Mensch mit seinem objektivierbaren abweichenden Verhalten ist Mittelpunkt des Interesses, sondern jene Etikettierungen, die ihm in seiner „Rolle“ von den Mitmenschen und von gesellschaftlichen Institutionen zugeschrieben werden (vgl. Meyer u. Weber, 1981; Seitz, 1983). Den Perspektivenwechsel, den der *Labeling approach* bewirkt, ist, den Blick vom pathologischen Objekt weg auf die Fragestellungen zu richten, die sich mit der Entstehung gesellschaftlicher Regeln und Normen befassen und den Anteil der gesellschaftlichen Institute an der Genese der devianten Karriere betrachten. Diese können aufgrund der ihnen inne wohnenden Macht Regeln und Normen zur Stabilisierung der Gesellschaft und damit auch zur Aufrechterhaltung von Privilegien und Benachteiligungen durchsetzen, die in der wissenschaftlichen Operationalisierung tendenziell pathologisieren und so ausgrenzend wirken. Entlarvt werden solche Definitionsprozesse als Instrumente zur Durchsetzung der etablierten, herrschenden Instanzen der Gesellschaft und ihrer politischen Macht gegenüber einer von ihren Interessen abweichenden Klientel.

Ein immerwährendes Problem der *Labeling Theorie* bleibt ihre Kontrollperspektive, unter der sie sich auf die Betrachtung des institutionellen Handelns als ein für die

Konstitution von Dissozialität nahezu allein verantwortliches beschränkt, indem sich Dissozialität eben danach bestimmt, ob es negativ sanktioniert wird oder nicht. In der Praxis der Jugendhilfe erscheint es unerheblich zu spekulieren, ob das dissoziale ein Verhalten ist, an das von außen Definition heranzutragen sind, um es zu eben diesem zu machen. Es sind aber nicht die gesellschaftlichen Normen allein, die ätiologisch oder sozialisationstheoretisch formulierbar die Devianz begründen. Weil das Verhältnis ein dialektisches ist und weil eben den Menschen je nach ihrer Möglichkeit immer auch *Handlungsalternativen* (Holzkamp, 1983) gegeben sind, so sehr ist ihrer Entwicklung auch immanent, sich in einen Widerspruch zur Gesellschaft zu bringen. Sozialisationstheoretisch ist eine stabile Identität ein risikobesetzter Akt zwischen der Einzigartigkeit des Individuums und seiner persönlichen Autonomie gegenüber den Integrationsbestrebungen als Vergesellschaftung individueller Bedürfnisse und von außen gesetzten Erwartungen. Wenn der Modernisierungsprozess der Jugendhilfe ein innovativer Weg weg von den Befürchtungen gesellschaftlicher Totalitäten ist, die in der Totalität zu definitorischen wie organisatorischen Instanzen psychischen Leidens führen (vgl. Keupp u. Zaumseil, 1978) und Selbstläufer institutioneller Unterdrückung von individuellen Bedürfnissen produzieren, dann wird ein hoffnungsvoller Blick auf eine interaktionistische Perspektive frei auf eine Konstitution gesellschaftlicher Realität zwischen und mit den Menschen. In diesem Zusammenhang geht es um die „Zur-Welt-Bringung“ individueller und autonomer Ansprüche bei ungleich verteilten kulturellen Möglichkeiten, also durchaus um eine Etablierung subkulturell begründeter Entfaltung. Die durch Institutionen, Erzieher und Eltern vermittelten Werte und Normen sind dann ein wichtiger Übergang zwischen dem Geschehen im Über-Ich und den sozialen Wissenschaften.

Gerade im Zuge der Individualisierung und Globalisierung, in der kein Monopolanspruch von etablierten Instanzen als kollektive Agenturen der Vergesellschaftung mehr entsteht, erleben wir heute eine zunehmende Auflösung der Glaubwürdigkeit einer institutionalisierten Durchsetzungsmacht. Wer unter den Tendenzen der Globalisierung in der erforderlichen produktiven Anpassung an die allgemeinen Strömungen fehl geht, dem droht Bedeutungslosigkeit. Die Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe, von Autonomie und Selbstverwirklichung sind nicht allein mehr Fragen von Dekreten gesellschaftlich glaubwürdiger Instanzen. Für die Genese devianten Verhaltens entscheidend wird, dass es wie anderes Verhalten in Interaktionsprozessen gelernt wird. Der Verlauf eines solchen Verhaltens ist eben nicht das Resultat einer sich entfaltenden pathologischen Abnormalität des Menschen, sondern seine soziale Geschichte, die die Orientierungs- und Handlungskrise des Individuums anzeigt, und die in ihrem Verlauf und in ihren Stadien als spezifische Weise der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben rekonstruierbar ist. Was die jungen Menschen darin zu leisten haben, ist eine *kritisch-reflexive Kompetenz* (Schmieder, 1992). Das ist die Fähigkeit, die Widersprüche, die einem in der psychosozialen Entwicklung widerfahren, zu identifizieren, deren Genese und Bedingungen zu identifizieren und auf Veränderungen zu überprüfen. Wenn diese psychologisch relevante Kompetenz fehlt, wenn er die Ambivalenzen und Widersprüche individueller und gesellschaftlicher Ansprüche als Konflikt auslösende nicht zu erkennen und Lösungen zu integrieren vermag, läuft der junge Mensch das Risiko, als ein „abweichender“ etikettiert zu

werden, weil dann sein womöglich sozialisationstheoretisch als autonom erwünschtes Verhalten außerhalb gesellschaftlicher Toleranzen liegt. Der Gebrauch von Suchtmitteln ist in dieser Interpretation ein Verhalten, sich vom Anpassungsdruck an gesellschaftliche Verhältnisse zu entlasten.

Es sind unter der Perspektive des *Labeling approach* die Sanktionen der Gesellschaft für abweichendes Verhalten, das zur Etikettierung führt. Die *Labeling-Theorie* macht jedoch die sozialen Wissenschaften sensibel für die Einsicht, dass Devianz nicht per se gegeben ist. Sie fußt auf der Kritik, dass das diskreditierte deviante Verhalten nicht eine besondere Qualität des Handelns ist, sondern aus gesellschaftlichen Zuschreibungen resultiert und somit ein grundlegendes Problem für die Menschen darstellt. Die Zuschreibung, eine deviante Person oder Mitglied einer devianten Subkultur zu sein, hat Konsequenzen für die gesellschaftliche Identität des Individuums. Die gesellschaftliche Reaktion auf die etikettierte Person ändert sich, und damit auch das Selbstverständnis dieser Person. Vor allem der subjektive Handlungsspielraum wird als ein eingeschränkter wahr genommen. Wiederholte Sanktionen und Etikettierungen führen zu einer Verfestigung der devianten Identität sowohl in der Wahrnehmung des etikettierten Menschen als auch in der Wahrnehmung seiner Mitmenschen. Deshalb wendet sich der *Labeling approach* prozessualen Interpretationszusammenhängen zu und bleibt sozialisationstheoretisch bei der Einbindung des handelnden Einen und seinem Bezogensein sowie das seines Tuns auf andere (vgl. Mead, 1973). Statt der Genese isolierten devianten Verhaltens geht es um den sozialen Konstitutionsprozess der Person und ihren Diagnosen, die sich für den einzelnen in seiner sozialen Situation durch seine Interaktionen mit der sozialen Umwelt verstehen lassen.

Mollenhauer u. Uhlendorff (1992) beziehen in ihrer Ausarbeitung einer hermeneutischen sozialpädagogischen Diagnostik die Sichtweisen und Selbstdeutungen der Jugendlichen mit ein und geben darüber den Hinweis, dass sich in der Nicht-Übereinstimmung mit den Normvorstellungen der Sozialisationsmittler nicht nur Devianz äußert, sondern auch die Frage danach zu stellen ist, was die Jugendlichen erleben und was sie wahr geben – was ihre biographischen Hintergründe und ihre konkreten Lebenslagen sind. Teilhabe und Beeinträchtigung sind nicht per se Indikatoren für Legalverhalten oder Devianz. Das konkrete Verhalten wird nur innerhalb eines prozessualen Interpretationsrahmens, für sie vor dem Hintergrund der individuellen Biographie verstehbar. Die Lebensgeschichten der jungen Menschen erhellen deren eigene allgemeine Bedeutungszusammenhänge (Bittner, 1994; Müller, 1997) in der anthropologischen Grundhaltung des Fragens nach dem „wo komme ich her?“, dem „wer bin ich?“ und dem „wo gehe ich hin?“. Das bleiben auch im Problemverhalten die Aspekte des Suchens, Erfahrens und des Aussagens über sich in einer sich wandelnden Welt. Es macht also Sinn danach zu fragen, wie junge Menschen in konkreten Lebenslagen und mit ihrer je eigenen Biographie mit diesen Fragen, deren Antworten und ihrer Situation zurecht kommen.

Wir können die Frage auch darauf ausweiten, wie sie in ihren peer proups damit zurecht kommen. Wenn wir hier von einem gesellschaftlichen Strukturwandel sprechen, der die individuellen Integrationsprozesse aufgrund sich ändernder kollektiver Identifikationsmöglichkeiten für junge Menschen erschwert, so ist zu

fragen, wie der Verlust an kollektiver Identitätsbildung in der Adoleszenz in der postmodernen Gesellschaft eben nicht zu surrogathafter kollektiver Identität (Heitmeyer u. Peter, 1992) oder gar Desintegration führt, oder um mit Erikson (1966) zu sprechen, auf die Schattenseite der *Identitätsdiffusion*. Wenn die Wahrnehmungsfolie des Risikos gesellschaftsleitend wird, eröffnen wir einer Risikoperspektive einen bedenklichen Möglichkeitsraum, der auf der Kehrseite Vermeidungsimperative setzt. Der gesellschaftliche Wertepluralismus erschwert möglicher Weise den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und zeigt an, wie wenig Jugendliche über für sie adäquate Handlungsressourcen verfügen, eigene Entscheidungen und Anpassungserwartungen miteinander in Einklang zu bringen. Stress und psychosoziale Belastungen entstehen als Folge nicht ausreichender Handlungsfreiheiten (Engel u. Hurrelmann, 1994; Hurrelmann, 1988); eine Freiheit des Individuums, die ihr versichert, Subjekt des Handelns zu sein (vgl. Holzkamp, 1983). Avancierte noch in den 1970er Jahren der Konsum illegaler Drogen zum Symbol junger Menschen, die die gesellschaftlichen Institutionen verändern zu wollen (Vogt, 1978), so gelten sie als deviante Verlaufsform als „Prüfstein“ unserer Gesellschaft, an denen die Chancen der Teilhabe Jugendlicher an den gesellschaftlichen Prozessen ablesbar wird (Siegert, 1979a).

Hier erweist sich, ob die Instanzen der sekundären Sozialisation geeignet sind für eine Identitätsentwicklung, mit der den Anforderungen der Gesellschaft entsprochen und das von Erikson (1966) gemeinte *komplementäre Verhältnis* erreicht werden kann. Doch in dieser Selbstinfragestellung geraten selbst Institutionen in Bewegung und lassen Neues entstehen. Die als Folge des Modernisierungsprozesses der Jugendhilfe erst im Denken und dann im Handeln einsetzende Individualisierung der Hilfen bringt, dass zwar auch hier keine eindeutigen institutionalisierten Regeln und Normen mehr handlungsleitend sind. Damit steht die professionelle Sozialarbeit selbst im Mittelpunkt ihrer Arbeit. Die aus der Hilfeplanung nach dem KJHG erforderlichen Aushandlungsprozesse, die wirkungsvoll nur auf Beziehung bauen können, bergen aber gerade die Chance in sich, in der Interaktion von Klientem und Professionellem die Entscheidungs- und Handlungsautonomie der Klienten zu sichern und in der Selbstthematisierung ein Einverständnis über Sinn und Art des Hilfeprozesses herzustellen. In diese Richtung gehen die *integrierten Hilfen*, begleitet von der Qualitätsentwicklungsdiskussion.

2.5.4. Dissozialität und Sozialisation

Suchtmittelkonsum Jugendlicher ist unter der Kategorie der Dissozialität charakterisiert durch einen interaktiven Entwicklungsprozess und als solcher das Resultat eines beeinträchtigten Könnens in der Auseinandersetzung und produktiven Anpassung an die Anforderungen eines gesellschaftsabhängigen und an Bildung, Arbeit und Chancen orientierten Sozialisationsprozesses. Deren Basis bilden Beeinträchtigungserlebnisse in Kindheit und Jugend, in deren Folge die Chancen und Ressourcen ihrer Entwicklung in ihrer Beschränkung erlebt und Handlungen eindimensional werden im Sinne eines erstarrten Festhaltens an bisherigen ontogenetischen Einstellungen, Verhaltensmustern und sozialen Rollen. Verhaltensauffälligkeiten sind immer ein Signal dafür, dass die selbstinitiierte Erledigung der Entwicklungsaufgaben nicht in ausreichendem Maße gelingt und der junge Mensch nicht ausreichend Beachtung und Anerkennung seiner Subjektivität und Würde erfährt. Sie verweisen auf den Ursprung jugendlichen Problemverhaltens, Ausdruck der Anstrengung zu sein, die Kontrolle über die eigene Entwicklung zu wahren. Dabei hängt es von der Intensität dieses Verhaltens ab, ob und wann es dieses Signal für die schwierig gewordene Bewältigung ist (Cramer et. al., 1976; Engel u. Hurrelmann, 1994; Hurrelmann, 1994a; Nordlohne, 1992; Kastner u. Silbereisen, 1988).

Bereits die soziologischen Studien zu den juvenilen Subkulturen (Cohen, 1961; Sack, 1971) haben einen hohen Grad an Anpassungsdruck, dem die Kinder und Jugendlichen nicht genügen können, für die Entstehung des Problemverhaltens verantwortlich gemacht. Wir haben es darin nicht mit einer Abwendung der jungen Menschen vom gesellschaftlichen System zu tun, sondern mit Konstellationen in ihrer Lebenswelt, die ihnen keine Perspektive einer aktiven und sinnhaften gesellschaftlichen Teilhabe und der Selbstbestätigung zulässt, also eher mit individualisierten als anomisch erlebten Strukturen. Als Ablenkung von konflikthaften Familienkonstellationen, von mangelndem Selbstbewusstsein, von schulischem Leistungsversagen und von psychischen Problemen gerät insbesondere der Suchtmittelgebrauch in die Dissoziation und Dysfunktionalität (Jessor u. Jessor, 1977; Silbereisen u. Kastner, 1983). In der Einordnung in den Kontext der Sozialisationserfahrungen und des subjektiv sinnhaften Handelns kehrt sich die Interpretation problembesetzter Verhaltensweisen als Fehlverhalten um und erscheint nicht mehr als sinnlos, sondern als die Kehrseite der Sinnlosigkeit (Heitmeyer u. Peter, 1992; Kastner u. Silbereisen, 1988). Auch der Suchtmittelgebrauch hat die Funktion, das Selbst gegen die Folgen mangelnder Anerkennung und negativer Bewertung zu schützen und ist zugleich eine Quelle, eine positive Selbstbewertung wieder zu erlangen.

Fallbeispiel Marko, 19 Jahre. *Markos Biographie weist deutliche Sozialisationsdefizite auf. Die Wohnverhältnisse seiner Familie waren unzumutbar, es fehlte an ausreichender Hygiene, Kleidung und Ernährung. Ihm fehlten zuverlässige und vertrauensvolle Bezugspersonen. Der Vater hatte die Familie verlassen, als Marko zwei Jahre alt war. Die Mutter war häufig nicht*

zu Hause und wenn dann oft angetrunken. Die Großeltern versuchten über einige Jahre die Familie zu erhalten, bis schließlich die Kinder Inobhut genommen und in unterschiedliche Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht wurden. Marko war damals zwölf Jahre alt.
Markos Mangel an liebevoller Zuwendung ließ ihn nicht zu einem positiven Grundgefühl kommen. Aus dem erlebten Mangel heraus fasste er die innere Überzeugung, er sei nichts wert und keiner wolle ihn haben. Sein Grundgefühl war eine im auch ansehbare Traurigkeit, die seine Körperhaltung versteinern ließ, wurde er darauf angesprochen. Die Überzeugung von seinem „Unwert" ließ ihn problematische und sozial auffällige Verhaltensweisen entwickeln, die in den Akten als Delinquenz, Tendenz zur Verwahrlosung, Schulverweigerung und Drogenmissbrauch beschrieben sind. Wirkte er in der Begegnung zunächst als ein untröstlicher Junge, so löste er die Trauer rasch in Verzweiflung und Wut auf, die seine BetreuerInnen auf Abstand halten sollte und seine Überzeugung, von allen abgelehnt zu werden, in aggressiver Weise bestätigte. Seine eigene Liebenwürdigkeit, seine positiven sozialen Seiten waren so nur schwer zugänglich und ihm entsprechend schwer rückzumelden. Kontaktaufnahmen zu ihm und ein daraus resultierender Aufbau einer Beziehung bedurften großer Geduld und ein hohes Maß an Empathie und Kongruenz der BetreuerInnen. Marko war Erwachsenen gegenüber nicht nur sehr misstrauisch, er bedurfte auch sehr deutlicher, eigentlich immer wieder „kräftigender" Bestätigungen, dass das Beziehungsangebot an ihn wirklich echt gemeint war und ihm auch galt.
Marko entwickelt aus seiner unsicheren Einstellung heraus ein kritisches Männerbild. Schematisch vereinfacht waren Männer stark und unangreifbar; Männer tun, was sie wollen, rauchen, kiffen, trinken und lassen sich nichts sagen. Positive Vorbilder in seinem direkten Umfeld untersuchte er auf Schwächen, die er dann bemängelte. Es entwickelte sich eine psychologisch nachvollziehbare, politisch aber nicht manifeste Tendenz zum Rechtsradikalismus. In der aktuellen Lebensphase wurde auch ein realistisches Frauenbild wichtig, dass er von den Betreuerinnen besser annehmen konnte. Ein erhebliches Problem in der Realisierung seiner Entwicklungsaufgaben und der in der Förderung in den Hilfen zur Erziehung stellte Markos Suchtmittelkonsum dar, der sich in dessen 15. Lebensjahr sichtbar in den Vordergrund schob. Seine biographisch negativ verstärkten und damit nicht altersgerechte Handlungsweisen vor dem Hintergrund eines brüchigen Selbstwertgefühles erzeugten hinsichtlich einer Lösung entwicklungspsychologischer Aufgaben Unsicherheit und Angst, die er als solche aber nicht zulassen konnte und mehr und mehr auf Suchtmittel mit Präferenz auf Cannabisprodukten auswich. Zudem war Marko starker Raucher und konsumierte gelegentlich über das Maß alkoholische Getränke. Die Drogenwirkung verhinderte ein Spüren seiner Unsicherheit und auch seiner Traurigkeit. In den Phasen extensiven Konsums war eine pädagogische Arbeit, die auf den Aufbau von Selbstsicherheit zielte, nicht möglich. Im Ergebnis löste Marko an ihn gerichtete Entwicklungsaufgaben nur eingeschränkt. Mit 16 Jahren war die Problematik derart angewachsen, dass die BetreuerInnen seiner Wohngruppe neben ihrer Entschlossenheit, Marko fördern zu können und zu wollen, auch über eine Entlassung aus der Maßnahme nachdachten und die Schule begann, ihn zeitweise zu beurlauben. Es kam zu einer Krise in der Gruppe und mit Marko, die etwa ein halbes Jahr andauerte.
Der therapeutische Dienste wurde eingeschaltet. In der Fallanalyse wurde die weitere Förderung befürwortet, wobei aufgrund seines Ansprechens auf geduldige wie deutliche Unterstützung des Teams und seiner aus der Schule rückgemeldeten Leistungsfähigkeit, die nur in seinen Phasen extensiven Konsums blockiert war, ausschlaggebend wurde. Marko benötigte zwar einen strukturierten Tagesablauf, der ihm auch die Grenzen für sein Handeln anbot. Wichtiger wurde aber die von den BezugsbetreuerInnen an ihn heran getragene Darstellung seiner positiven Seiten und seines Könnens. Aufzuzeigen und vor allem zu bekräftigen waren ihm seine Begabung und Leistungsfähigkeit. Die positive Unterstreichung sollte sein Selbstwertgefühl fördern. Das pädagogische Handeln wurde durch Einzelkontakte des therapeutischen Dienstes mit Marko gestützt. In der Schule wurden seine Lehrer besser auf seine aus der Biographie gewonnenen inneren Entscheidungen vorbereitet, damit sie um

deren Einfluss auf das aktuelle Verhalten wussten und ihn durch Anreize zum Lernen motivierten. Das gelang durch die Integration von Marko in ein Programm der Schule, dass bereits in der Sekundarstufe I regelmäßige Werkstattphasen ermöglichte, die Zeit ließen, um sich für das schulische Lernen neu zu orientieren.
Im Nachhinein gab es nur wenige Hinweise auf die Wirksamkeit pädagogischen Maßnahmen. Vielmehr konnte davon ausgegangen werden, wie sehr Marko selbst handelte und in seinen Entscheidungen sicherer wurde. Geholfen hat ihm nach der Fallanalyse durch den therapeutischen Dienst die beharrliche Unterstützung der BetreuerInnen, die ihm auch in der Krise das Vertrauen in ihn signalisierten und deren Bekräftigungen er schließlich aufnahm. Er war es, der gemeint und angesprochen wurde und er hat es auch gehört. Auch die Motivation durch das praktische Tun wurde bei Marko wesentlich durch die Lehrer zu einer tragfähigen Handlungskompetenz, denen es gelang, nicht nur seine Interessen zu erfassen und mit dem Lernstoff zu verknüpfen, sondern die ihm Mut machten, die gestellten Aufgaben in Eigenleistung zu bewältigen. Mit 19 Jahren absolvierte Marko den Hauptschulabschluss. Danach verließ er auf eigenen Wunsch die Wohngruppe und kehrte zu seinen Großeltern zurück. Von dort aus besuchte er ein Berufsbildungswerk und schloss eine Ausbildung ab. Bis heute hält er Kontakt zur Wohngruppe.

Wenn im Zuge der Individualisierung der Lebenswelten der einzelne mehr zum Planer einer Biographie nicht nur werden will, sondern nun werden *muss* (vgl. Beck, 1986; Hurrelmann, 1994a), so können wir strukturtheoretisch heute nicht mehr davon ausgehen, dass die klassischen Übergänge der Loslösung, des Überganges und der neuen Rolle zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus durch wohldefinierte Initiationsriten und Rollenvorschriften verbunden sind. Pubertäts- und Initiationsriten in ihrer ursprünglichen Funktion dienten als Hilfestellung der Gesellschaft bei diesen Übergängen und ließen den Heranwachsenden zu keinem Zeitpunkt allein. Heute werden die bio-physischen Entwicklungsschritte und deren religiös motivierte soziale Einbindung von den gesellschaftlichen Erwartungen überlagert (vgl. Germain u. Gitterman, 1983; Siegert, 1979a). Die vielfältigeren Handlungsfreiheiten durch die Auflösung traditioneller Bezüge werden für diejenigen nicht realisierbar, denen es nicht gelingt, in diesen Phasen einen funktionalen Ersatz für die Initiation zu erleben. Freiheitsgrade im sich zurecht finden werden in unseren beschleunigten gesellschaftlichen Zusammenhängen zu einer zusätzlichen Belastung ohne Sinnzugewinn. Vor allem jene Jugendliche sind von einer Risikopubertät betroffen, die in ihrer Kindheit wenig Akzeptanz und Interesse ihrer frühen Bezugspersonen wahr genommen haben und denen Orientierung und Bindung durch eine tragfähige Eltern-Kind-Beziehung fehlte (vgl. Fend, 1990; Suess u. Pfeifer, 1999).

Jugendliches Problemverhalten ist immer wieder als Protest gegen urbane und technische Vereinnahmung und Entfremdung interpretiert worden, in dem die Sehnsucht nach Identifikationserfahrungen mitunter schwärmerisch oder auch hilflos und aggressiv zum Ausdruck kommt. Hünnekens (1971) spricht vom Suchtmittelgebrauch als Symbol für den „Aufschrei“ der in ihren existentiellen Bedürfnissen frustrierten jungen Menschen. In der sensiblen Phase der Pubertät müssen sie Ablösung und Individualität, Identifikation und neue Bindungen zustande bringen und wollen in allem sich als einmalig und besonders erleben. Im Jugendalter sind es auch die anthropologischen Hintergründe um den Sinn ihres Handelns als ein Fragen nach einer übergreifenden Daseinslegitimation, die hier erstmals in ihrer Dramatik gestellt wird. Kann der junge Mensch in seinem Dasein nicht das wahr

nehmen, was er sich als Perspektive seines Seins und Handelns erhofft und was seine Motive rechtfertigt, so verfällt er in Leere und Unverbindlichkeit, in der psychoaktive Substanzen eine „attraktive Verheißung“ (Leary, 1970) sind. Ein gravierender Gegenentwurf der adoleszenten Erfahrung zur gesellschaftlich etablierten Wahrnehmung von der „Drogenwelt“ als „Chaos“ findet sich hier, indem wir es gerade im Missbrauch von Suchtmitteln mit jungen Menschen zu tun haben, die im Konsum eine Flucht vor einer Realität erhoffen, in der sie aus dem „Schmutz“ und dem „Chaos“ ihrer Sozialisationsbedingungen in eine vermeintlich saubere, geordnete und unterhaltsame Welt gelangen können. Die „Droge“ wird zur magischen Kraft, die diese erstrebte Ordnung schaffen kann.

Eine Suchtgefährdung entsteht daraus, wenn die Suchtmittel zum funktionalen Substitut der Befriedigung geworden sind (Wiegand, 1992), der Suchtmittelgebrauch sich als Bewältigungsmuster für unangenehme oder belastende Befindlichkeiten verfestigt oder gar Schutzfunktion des Ich gegenüber unerträglichen Lebenslagen (Schmieder, 1992) und recreative, kommunikationsfördernde Funktionen übernommen hat (Barsch, 1994), und es sich nur noch um eine symptomatische Lösung von Orientierungs- bzw. Pubertätskrisen handelt (Battegay, 1963). Dann ist es schnell auch die bloße Wirkungserwartung, die die Umgangsweise mit Suchtmitteln prägt. Missbrauch und Sucht stellen dann den Versuch dar, sich auf symptomatische Weise die subjektiv notwendig erscheinenden Erlebnisse und Erfahrungen immer weiter zu beschaffen, die objektiv aber die Entfaltungschancen des Individuums beschneiden. Hier liegt das entwicklungspsychologische Risiko des Suchtmittelkonsums. Bereits die Belastungen in der Familie, der peer group und in der Schule (vgl. Hurrelmann, 1994a) führen zu Signalen der Beeinträchtigung ihrer Entwicklung. In der Abhängigkeitsentwicklung ist zu befürchten, dass der Heranwachsende keine oder nur geringe Erfahrungen in der Bewältigung seiner Lebensanforderungen ohne Suchtmittel entwickelt.

Suchtmittelkonsum birgt darüber hinaus das Risiko in sich, dass die Entwicklungsaufgaben von den Jugendlichen gar nicht mehr gelöst werden können, die Fähigkeit zu normaler Aufgabenbewältigung verloren geht (Bührs, 1993; vgl. Sickinger et. al., 1992). Dann aber, wenn die Entwicklungsaufgaben nicht oder falsch gelöst werden, wenn das Selbst als „Leere“ droht, kommt es zur Krise. Als Selbstheilungsversuch hat der Suchtmittelkonsum für die Psyche eine fatale kompensatorische Funktion. Da die Krise existenzerschütternd auf die Entfaltung und Strukturierung der Biographie wirkt, bedeutet sie eine schwerwiegende Lebenssituation (vgl. Scharfetter, 1986), die sich zur persönlichen Katastrophe (Scharfetter, 1986) ausweiten kann. Psychologisch kennen wir das *Trauma* als Inbegriff der seelischen Verletzung, die eintritt, wenn aufgrund situativer oder dauerhafter Belastung der Mensch in seinen Bewältigungsmöglichkeiten überfordert ist. Im Begriff der „Verletzung“ mag es eine Analogie zwischen der somatischen und der seelischen Verletzung geben und sich auch umgangssprachlich ausdrücken; es ist das „etwas“, das „zerreißt“ und „kaputt“ macht. Die Metaphern verdeutlichen nur die psychosomatische Verbindung der seelischen Verletzungen mit deren physischen Erleben und fundamentieren psychoanalytische Thesen der gleichzeitigen Getroffenheit des psychischen Erlebniszentrums und des Körper-Ich (Bentovim,

1995; Fischer u. Riedesser, 1998). Die „Zeit heilt“ tröstlich womöglich somatisch „alle Wunden“; deren Übertragung auf die Heilung der „Wunden“ psychischen Leidens findet auch im Aspekt der Zeit keinen Widerhall.

2.5.5. Traumatische Erlebnisse in der frühen Kindheit

Die Zeit heilt nicht alle Wunden. Analog den natürlichen Mechanismen der somatischen Wundheilung mag es Metaphern der Heilung des verletzten „Gewebes“ psychischer Vorgänge etwa in der Art der psychoanalytisch aufgearbeiteten Trauerarbeit oder Bewältigungsmechanismen der Selbstheilung mit ihrer Verhinderung der psychischer Fehlentwicklung geben. In er Prävention heißt es, diese „Fehlentwicklungen“ rechtzeitig zu erkennen, um sie zu verhindern. In der pschosomatisch differenzierten Prävention gelingt es theoretisch, die physischen Repräsentanten ihrer Verletzung von den scheinbar unsichtbaren psychischen abzugrenzen. Psychische Repräsentanten der Verletzung (Bentovim, 1995; Fischer u. Riedesser, 1998) sind danach zu differenzieren, welche psychische Vorgänge der Bewältigung etwa der einer Trauerarbeit gegenüber der einer Fehlentwicklung als defizienter Versuch der Selbstheilung des individuellen *psychischen Systems* zu unterstützen sind. In ihrer psychischen Definition bleibt die traumatische Situation jene, die mittelbar zu einem Orientierungsschema eines untergrabenen Vertrauens auf die Zuverlässigkeit der eigenen Kognitionen führt und dessen Erlebnisinhalte der normalpsychologischen Verarbeitung nicht mehr zur Verfügung stehen.

Fallbeispiel Thomas, 11 Jahre. *Seine Mutter war 21 Jahre alt, als sie mit Thomas schwanger wurde. Ihr eigener Vater forderte damals die Abtreibung. Daraufhin verließ sie das Elternhaus und zog zu Thomas Vater, der damals bei einem Schaustellerunternehmen arbeitete. Die beiden heirateten. Die Mutter verließ den Vater von Thomas allerdings, als Thomas zwei Jahre war. Sie war von ihrem Mann geschlagen worden, er hatte zudem Alkoholprobleme gehabt. Der Vater verweigerte die Herausgabe des Kindes. Die Mutter zog zurück zu den Eltern und erwirkte nach sechs Monaten einen Gerichtsbeschluss, der ihr das Sorgerecht für Thomas zusprach und die Herausgabe des Kindes erzwang. Für den Vater wurde eine Besuchsregelung vereinbart. Von den Großeltern wurde Thomas abgelehnt. Sie prophezeiten ihm in der Zeit, während er mit der Mutter bei den Großeltern wohnte, die Karriere eines „Schwerverbrechers“ und empfahlen die Unterbringung in einer Pflegestelle. Als Hinweis nahmen sie die einsetzende und fort bestehende Enkopresis von Thomas.*
Die Besuche beim Vater müssen für Thomas zur Katastrophe geworden sein. Über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren rächte sich der Vater an dem Sohn dafür, dass er von seiner Frau verlassen worden war. Thomas kam mit Striemen zurück, die davon zeugten, dass er mit einer Peitsche geschlagen wurde. Immer wieder bildeten sich nach Besuchskontakten eitrige und blutende Gesichtsekzeme. Seine Enkopresis verstärkte sich in dieser Zeit regelmäßig. Wohl unter starkem Alkoholeinfluss schlug der Vater brutal auf den Jungen ein und missbrauchte ihn sexuell auf übelste Weise. Die Großeltern übergingen die

unübersehbaren Anzeichen, da sie Thomas massiv ablehnten. Die Mutter war völlig hilflos. Im Alter von drei Jahren begann Thomas bei gelegentlichen Beratungsgesprächen des Jugendamtes zu verbalisieren, nicht mehr zum Vater zu wollen. Thomas war längst vier Jahre alt, als nach Intervention des Allgemeinen Sozialdienstes der Umgang mit dem Vater gerichtlich verboten wurde. Danach hatte er nie wieder Kontakt zum Vater.

Thomas wurde regulär eingeschult. Im Kindergarten waren zwar aggressive Auffälligkeiten bekannt, sie bildeten jedoch keine Hürde für die Einschulung. Die Grundschule dagegen verwies Thomas aufgrund aggressiver Verhaltensauffälligkeiten schon nach wenigen Wochen an den Kindergarten zurück. In der Schule wie jetzt auch im Kindergarten waren seine Unruhe und seine gewaltförmigen Handlungen auffällig. Die Aggressionen steigerten sich noch, die Enkopresis nahm wieder zu. Kurz danach kam es zu einer Notaufnahme in der Kinder- und Jugendpsychiatrie wegen akuter Selbstgefährdung. Thomas, jetzt sieben Jahre alt, hatte während eines der inzwischen regelmäßig statt findenden Beratungsgespräche des Jugendamtes auf dem Balkongeländer der Wohnung im dritten Obergeschoss „geturnt", die Mutter griff nicht ein, so dass die Mitarbeiterin des Allgemeinen Sozialdienstes intervenieren musste, die Situation dann völlig eskalierte. Thomas tobte, schrie, schlug um sich und zerstörte Einrichtungsgegenstände, während die Mutter weiterhin nicht reagierte. Die Kinder- und Jugendpsychiatrie erlebte einen ängstlichen und getriebenen Jungen mit wenig kindlichem Gesichtsausdruck. Sie bestätigte die aggressiven Verhaltensauffälligkeiten, berichtete mehrfach von Zerstörungen von Einrichtungsgegenständen und dokumentierte erstmals autoaggressive Drohungen.

In der Therapie stellt Thomas die Dramatik seines Daseins dar. In der heilpädagogischen Spieltherapie verunglückten wechselnde Spielfiguren, rettende Figuren tauchten auf, die ebenfalls verunglückten, bis schließlich alle Spielfiguren dem Tod anheim gefallen waren. Die Spielphase der Katastrophen mit Todesfolge wurde schließlich von „Suchspielen" abgelöst, in denen das Gesucht- und Gefundenwerden für Thomas wichtiger und er selbst emotional auffindbarer wurde. Mit dem Rückgang der Unglücke in seinem Spiel wurde Thomas lebensfroher und entwickelte eine vorsichtige Beziehung zu seiner Therapeutin. Er prüfte sie beständig auf ihre Verlässlichkeit, und dieses Prüfen geriet immer wieder zu einer massiven Einforderung nach Zuwendung ausschließlich zu ihm. Die Therapeutin und seine BezugsbetreuerInnen gerieten permanent an den Rand ihrer Belastbarkeit, weil seine Einforderungen sehr massiv und unersättlich, in Antizipation möglicher Ablehnung zugleich von latenten Drohungen begleitet waren. Versagungen in der Zweierbeziehung und stärker noch in der Gruppensituation konnte Thomas nicht aushalten. Er war dann sehr verletzt und wechselte in die offene Aggression.

Nach einem Jahr wurde Thomas auf Psychopharmaka mit der Diagnose einer neurotischen Entwicklung mit Zügen einer schweren kindlichen Depression und aggressiver Abwehr vor dem Hintergrund chronisch defizitärer familiärer Belastungen und mit der Empfehlung, die Psychotherapie insbesondere hinsichtlich der familiären Problematik aufrecht zu halten und ihn in einen strukturierten Tagesablauf zu integrieren, aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie in eine heilpädagogische Einrichtung der Jugendhilfe entlassen. Eine wichtige Anforderung an die Einrichtung war die Bereitstellung verlässlicher Beziehungsangebote. Der Prozess gestaltete sich von Anfang an schwierig. Auch hier forderte er Zuwendung ausschließlich für sich ein, die in dem Maße nicht zu befriedigen war und die ErzieherInnen in hohem Maße belastete; zum Ausgleich wurden zusätzlich EinzelbetreuerInnen eingesetzt. Thomas wurde zudem sexuell auffällig. Er hatte begonnen, zu rauchen, gelegentlich Cannabisprodukte zu konsumieren, soweit ihn andere Jugendlich damit versorgten. Seine Medikamente mussten auf Anraten der Kinder- und Jugendpsychiatrie gesichert verwahrt werden, nachdem er bereits in der Klinik sich damit überdosierte. Die Betreuung in der heilpädagogischen Einrichtung wird immer wieder durch Kriseninterventionen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie unterbrochen. Die Prognose ist kritisch.

Damit die Entwicklungskrise keine traumatische Katastrophe wird, sondern sie ihrem Wesen nach ein Wendepunkt der Möglichkeiten des Werdens sein kann (Künkel, 1928), darf sie nicht zum defizienten Versuch werden, mit Hilfe von Suchtmitteln die notwendenden Entwicklungsschritte doch noch zustande zu bringen, wirklich aber zu einer selbstdestruktiven Pseudoidentität zu werden. Wir finden hier den Verdacht auf eine häufig bestehende Komorbidität bei abhängigen Menschen in Form genereller psychischer Erkrankung begründet. Suchtmittelkonsum nicht als Genuss, sondern als Bewältigungsform von unangenehmem und belastendem Erleben verbindet sich häufig mit dem Gefühl der Angst, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Lässt sich diese Angst anfangs noch verdrängen, so lassen ohne Veränderung der Lebenssituation sich diese Ängste über die Zeit nicht ignorieren. Ängstliche und dann resignative depressive Lebenseinstellungen bremsen eine gesunde aggressive Erschließung von Welt. Depressive und womöglich auch phobische Muster durchsetzen das individuelle Erleben und Handeln. Letztendlich entwickelt sich eine Angst vor dieser Angst in einer Eigendynamik, die sich einer rationalen Logik entzieht.

Gefordert ist die persönliche Begegnung in der anthropologisch orientierten Perspektive zum Verständnis von Suchtmittelkonsum und Sucht. Sobald wir nämlich aus der Dynamik des Missbrauchs- oder Suchtgeschehens heraus treten, finden wir die Einmaligkeit des Individuums und seiner *intimen* „Problemgeschichte“ wieder. Wenn der betroffene Jugendliche darüber hinaus in der Lage ist, neue Erfahrungen zuzulassen und sich selbst einzuschätzen lernt (vgl. Schmieder, 1992), dann liegt eine positive Entwicklung vor. Präventives Handeln ist auch die Be-Fähigung als die Ermutigung der Jugendlichen, ihr Leben eigenverantwortlich, also aktiv und selbständig zu gestalten, als eigentliches Erwachsen-Sein. Zentrales Medium einer solchen ermutigenden Prävention müssen also personale Bindungsangebote sein, an deren Ziel Kompetenzen stehen, die es den Jugendlichen ermöglichen, befriedigende soziale Kontakte einzugehen und mit Anforderungen und Aufgaben umgehen zu können.

2.6. Grundannahmen der Suchtprävention

Das Bild von der Normalität, das sich in suchtpräventiven Konzepten abbildet, weist traditionelle Strukturen von Leistung, Ordnung, Anpassung und Zufriedenheit auf. Für das sozio- und psychotherapeutische Handeln zielt es auf Autonomie, Selbstregulation, Kreativität und Spontaneität. Das Idealbild sind die und der gut interessierte, leistungsstarke, kreative, kommunikative und bildungsfähige Jugendliche. Der Mensch ist ein Wesen mit der Fähigkeit zu persönlichem Wachstum (Maslow; 1973), und seine Lernfähigkeit und Kreativität, sein Lebens- und Werdenswille sind das „Kapital“, das es in der Prävention anzusprechen gilt (vgl.

Petzold, 1988). Gesunde Menschen haben nach Maslow (1973) ihre Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Achtung und Selbstbewusstsein ausreichend befriedigt, so dass sie primär zur Selbstverwirklichung motiviert sind. Erst nach der Befriedigung dieser Bedürfnisse beginnt die eigentliche Entwicklung der Individualität. *Selbstverwirklichung* ist ein zentraler Begriff der Humanistischen Psychologie und meint eine fortschreitende Verwirklichung der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Menschen. Das sich selbst verwirklichende Individuum ist weit mehr autonom und selbst begleitend denn anderweitig verpflichtet. Sich selbst und andere differenziert wahrnehmen, Offenheit gegenüber eigenen wie fremden Gefühlen, eine immer relative Autonomie von inneren und äußeren Normen und in allem die Verantwortung für das eigene Handeln bestimmen die wesentlichen Zieldimensionen.

Menschenbilder dieser und anderer Art vermitteln immer Grundhaltungen für das Miteinander, den Umgang der Menschen. Sie repräsentieren, wie ein Mensch dem anderen als Mit-Mensch gegenüber tritt. Die postindustrielle Leistungsgesellschaft nimmt eben den engagierten und qualifizierten Menschen wahr, der eine differenzierte Ausbildung durchlaufen hat und in diesem System in der Konkurrenz zu anderen in der Erbringung seiner Leistungen erzogen wurde. Suchtmittelkonsum kann hier stillschweigend als „Privatangelegenheit“ toleriert werden, so lange er nicht auffällt. Menschenbilder sind auch ein Spiegelbild gesellschaftlicher Rationalität. Basieren die Präventionskonzepte hier auf einem emanzipatorischen sozialisationstheoretischen und im Umgang dialogischen Modell, nach dem bei den Kindern und Jugendlichen deren Entfaltungsmöglichkeiten und deren Fähigkeit zur Selbstbestimmung gefördert werden sollen – eine Philosophie, die in der „Hippiebwegung“ noch von den Usern selbst formuliert wurde (vgl. Bschorr, 1970) – so entwickeln heute die „Experten“ und „Helfer“ unter Einbeziehung ihres Klientels in kreative Prozesse die zu gestaltende Projekte bei Antizipation ihrer Bedürfnisse; ein Vorgehen, dass eine lebendige Theorie-Praxis-Verbindung voraus setzt. Unter den in der Theorie und Praxis der Jugendhilfe zu operationalisierenden Begriffen der „Lebenswelt-“ und der „Sozialraumorientierung“ findet sich in ihrer ethischen Dimension in der Strukturmaxime der *Partizipation* das genau wieder, indem die „Betroffenen“ als Partner mit „co-kreativen“ Ressourcen zu verstehen und von bedarfs- vs. bedürfnisgerechten Ansprüchen zu differenzieren sind.

2.6.1. Der Eklektizismus der Jugendhilfe

Die spannende Fragen ist, welche Handlungsstrategien sich für die Praxis daraus ableiten, und eine noch spannendere Frage ist, wie sich Genussfähigkeit als Lebenskompetenz unter institutionellen Bedingungen wie der der Jugendhilfe mit ihrem öffentlichen Auftrag der Hilfe zur Erziehung in Handeln umsetzen lässt. Wie also hängen die Theorien mit praktischen Regeln für die soziale Arbeit zusammen?

Die Entdeckung des Marktwertes suchtpräventiver Projekte für die Jugendhilfe nährt nur die Befürchtung, theoretische Ableitungen für „seelenlose“ Handlungsmodelle zu gebrauchen, und ihnen mangelt es nicht an Protagonisten, die den Diskurs üben. Es ist die eine Seite, präventive Projekte theoretisch gut begründet als eine psychosoziale Investition ohne empirisch kalkulierbare Effekte einzufordern, ohne sie auf einer anderen auf der Handlungs- oder Verhaltensebene als „seelenvolle“ lebendig zu konkretisieren. Auf dem Prüfstein steht die Handlungsrelevanz theoretischer Konzeptionen. Keine Problemstellung eigentlich, folgen wir Carusos (1959) Postulat, Theorien haben voll und ganz der praktischen Arbeit zu entspringen: der Arbeit am Menschen und an der Welt folgt die Objektivierung dieser Arbeit in einer heuristischen Methode und dann wieder der neuerliche Sprung in die Arbeit. Nicht also die Gedanken über den Menschen sollen sein Sein vorweg nehmen und Annahmen über die dessen Konstruktion von Wirklichkeit formen. Eben weil Theorien ihrer Logik entsprechend auch Entfremdung vom Eigentlichen bedeuten, sozialpädagogische Arbeit doch lebendiger Dialog ist, wird es zu einer Quelle schlechter Praxis, wenn der auf den „Fall“ reduzierte Mensch in diagnostischen Schubladen verschwindet (vgl. Gebsattel, 1955).

Obgleich die Theorien das Erstellen und die Analyse von Realitätsbeschreibungen anstreben und die Praxis sich um die Veränderung von Sachverhalten bemüht, liegen zwischen dem theoretischen Satz und der pädagogischen Intervention nicht nur interpretierende Ergänzungen, die sicher den Theorien Lebensnähe bringen, in der Praxis auf ihre Übertragbarkeit befragt werden müssen. Beide kommen auch aus einer Betriebsamkeit, sei es die akademische oder die alltagsorientierte, und sie dürfen diese nicht unterbrechen, wollen sie in ihren Instituten nicht große Störungen veranlassen. Dabei verbraucht sich beider Rationalität in der Machbarkeit ihrer Ideen. Konkrete Handlungstheorien zu entwickeln sind der heuristische Auftrag psychosozialer Theorien im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Die Psychologie als einen Auftragnehmer trifft Hildebrandt (1991) in einer kritischen Lage an. Sie ist zum einen dem Anspruch einer exakten Wissenschaft ausgesetzt, zum anderen speist sie die Psychotherapie. Als Wissenschaft trägt sie selbst dazu bei, dass ihr Gegenstand immer umfangreicher und komplizierter, nahezu unüberschaubar wird. Da aber über die Psychotherapie die Erwartung an die Psychologie heran getragen wird, aus den realen psychosozialen Prozessen konkrete Erklärungen abzuleiten, muss sie sich auch um die empirischen Aspekte nicht nur durch eine experimentelle Praxis kümmern. Als Wissenschaft bleibt sie jedoch den Gütekriterien verpflichtet, die Reproduzierbarkeit ihrer Resultate oder die Isolierung der exakt zu erklärenden Einzelphänomene herzustellen (Hildebrandt, 1991). Wissenschaftliche Erfahrung als das, was durch ihre Methode gesichert wird, bleibt von der konkreten Situation und jeder Integration in praktische Zusammenhänge unabhängig, eben objektiv. Für Hildebrandt (1991) bleibt der Transfer zwischen den professionellen Erwartungen und dem wissenschaftlichen Vorgehen deshalb immer ein vermittelter.

Wenn auch die Objektivierung der Arbeit am Menschen als das gesammelte Wissen und als Kommunikationsangebot eine unentbehrliche Grundlage für das professionelle Handeln bildet (vgl. Müller, 1997; Stewart u. Joines, 1990), so lassen sich die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen dennoch nicht in Schablonen

pressen (vgl. Adler, 1927). Aus dem Vorwurf an die Wissenschaft, die subjektiven menschlichen Lebenstätigkeiten in ihren Wahrnehmungen und Wahrgebungen zu verdinglichen, ist aber inzwischen der Respekt vor der Autonomie jeder einzelnen Wissenschaft gegenüber den psychosozialen und gesellschaftlichen Prozessen geworden, die sie beibehält, um ihre Eigenständigkeit zu sichern (Hildebrandt, 1991). Um im Alltag die Übersicht zu behalten und mit der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse Schritt halten zu können, verlangen Praktiker nicht nach dem Ausstoß immer neuer Theorien, sondern eben einer konkreten Handlungstheorie für die soziale Arbeit.

In die Konzepte der Jugendhilfe ist ohne Zweifel vieles aus den Sozialisationstheorien aufgenommen worden. Zusammengelegt sind sie in theoretischer Hinsicht ein die Kasuistik begünstigender eklektizistischer Wurf mit dem Blick auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter problematischen Sozialisationsbedingungen und somit auf ihre Legitimation, Hilfestellung bei der Entwicklung effizienter personaler Strategien zur Aufgabenbewältigung und *produktiven Anpassung* zu geben. Der in der Jugendhilfe praktizierte unorthodoxe Umgang mit den empirischen wissenschaftlichen Ergebnissen ist immer dann besonders deutlich, wenn es um eine konkrete „Störung“ eines real existierenden Menschen geht. „Delinquenz“, „Schulverweigerung“, „Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen“, „aggressives Verhalten“ oder auch „Lebensweltorientierung“ sind auch in der Pädagogik gebräuchliche Begriffe für ihre Praxis, ohne dass daraus eine einende Theorie folgt. Multifaktorielle Erklärungsansätze gegenüber denen spezifischer Schulen avancieren eher zur Wegbereitung von Interdisziplinarität.

Weil es eine spezifische Handlungstheorie für die sozialpädagogische Praxis insbesondere der Jugendhilfe nicht gibt – was nicht zwangsläufig ein Mangel ist, da eine geschlossene Theorie eine Teilansicht ist und diese Teilansicht die ganze Person dominiert (vgl. Kastner u. Gotwald, 1993) – bedarf es kasuistischer Darstellungsformen. Im lösungsfixierten Alltag soll unter den Konzeptionsvorgaben gewusst und gelebt werden, wie denn der Aufgabenstellung zur Entwicklung einer kognitiven und sozialen Kompetenz nachzugehen ist, wie eine selbstverantwortete schulische und berufliche Integration erreicht wird, damit also die Aufgabe zu lösen, wie denn dem Kind und Jugendlichen zu helfen ist, Motive für die Selbstverantwortung zu entwickeln, um dem Ziel des KJHG, den jungen Menschen in soziale und wirtschaftliche Eigenständigkeit zu entlassen, gerecht zu werden. Es ist zu prüfen, wie weit es suchpräventiven Konzepten gelingen kann, ihre Orientierung auf das Ideal eines auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gerichteten Menschen zur Praxis zu machen, ohne genau in dieser Übersetzung durch ein hohes Maß an Anpassungserwartung an positiv sanktionierte Normen und Lebensformen schon wieder beschneidend zu wirken. Integrationsbestrebungen verschleiern oft, dass hier unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse aufeinander treffen, die subjektiv wie objektiv andere Motive haben; Integration wird dann leicht zu einer Vereinnahmung, Disziplinierung oder auch zu einem neuen Markt.

2.6.2. Konzepte in der Suchtmittelprävention

Bei Akzeptanz allgemeiner Funktionalität von Suchtmittelgebrauch, jedoch unter Ausblendung der Spezifität einzelner Suchtmittel rücken allgemeine pädagogische Handlungsvorschläge in den Vordergrund und bestimmen suchtpräventive Konzepte. Zu organisieren und realisieren sind die Handlungskonzepte nach der Expertise zur Primärprävention von Künzel-Böhmer et.al. (1993)

- durch frühzeitiges Ansetzen, wobei der tiefgreifendste Interventionsbereich anhaltendend die sozialisatorische Wirkung die Familie ist
- durch kontinuierliche Weiterführung präventiver Maßnahmen
- durch Stärkung der protektiven Faktoren mit dem Ziel der Verhinderung späteren Missbrauchs
- durch die Förderung von Lebenskompetenzen
- durch substanzspezifische wie substanzunspezifische Maßnahmen; die schon sozial unterschiedliche Bedeutung von Suchtmitteln sollte einem integrativen Konzept nicht entgegen stehen.

Streben suchtpräventive Konzepte aber wirklich die Entscheidung und Realisierung für ein suchtprotektives Gebrauchsverhalten an, oder kann das Ziel der Abstinenz als ein offenes oder heimliches nicht ausgenommen werden? Eine solche Unterstellung setzt suchtpräventive Projekte unter hohen Erwartungsdruck. Wenn von ihnen an das Wunder glaubend erwartet wird, das Problem des Suchtmittelkonsums „aus der Welt“ zu schaffen, haben wir es mit der drogenpolitischen Implikation zu tun, dass fortgesetzter, wenn auch experimenteller Suchtmittelgebrauch der Beweis des Versagens suchtpräventiver Maßnahmen ist. Suchtprävention wird dann zum magischen Zauberwort für den Wunsch, zumindest die illegalen Drogen „weg zu zaubern“. Die eigentliche Moral der Konzepte offenbart sich dann nicht an aktuellen Bedürfnislagen und Interessen, auch nicht an der gesellschaftlichen Ambivalenz zwischen Prävention und Werbung für Suchtmittel, sondern ausschließlich an der moralischen Gesetzmäßigkeit von der Elendigkeit und Gefährlichkeit von Suchtmitteln. Auffallend zu dieser eindimensionalen Negativzuschreibung gegenüber Suchtmitteln bleibt der Ausschlusscharakter, in dem als Prädiktor für psychosoziale Gesundheit die Kompetenz in jedem jeweiligen Lebensabschnitt, die altersspezifischen Anforderungen zu bewältigen, gestellt wird. Eigentlich, das bleibt die heimliche Maxime, sind Drogen bzw. Suchtmittel „verlogen“, deren Funktionalität trügerisch, denn in ihnen steckt ein gefährliches Potential und das eigentliche Ziel bleibt das Leben ohne Drogen. Die Suchtprävention unterliegt als Ergebnis wissenschaftlicher Überlegungen der Vernunft, um nicht Philosophie zu sein. Ungeachtet der Bedeutung kultureingebundener Rauschzustände (Papajorgis, 1993) erstrebt sie ein Leben zwar mit Genuss, aber nicht bis zum Rausch. Ein Erfolg der Primärprävention wäre es, wenn der experimentelle Probierkonsum legaler wie illegaler Drogen zeitlich verzögert oder besser überhaupt nicht statt finden würde.

Dieser Bereich der menschlichen Tätigkeit soll mit den Mitteln der Suchtprävention in die Richtung eines eigentlich gewollten „Nein“ über Standfestigkeits- und Widerstandsfähigkeitstrainings gegenüber den Suchtmitteln, stillschweigend vor allem der illegalen Drogen gelenkt werden; es geht eben um den Erwerb von Kompetenzen zur positiven Lebensbewältigung. Lebenskompetenz wird praktisch vermittelt in tragenden sozialen Netzen, angefangen in der Herkunftsfamilie, in positiv tragenden Selbstkonzepten, in gelingender Kommunikation und Krisenbewältigung und weiter in Perspektiven für die schulische und berufliche Zukunft und in der Sicherung des Alltags etwa in Fragen des Wohnens und der wirtschaftlichen Absicherung. Eine positive Lebensumwelt wird durch eine umfassende Gesundheitsförderung, durch die Qualität der Wohnumwelt inklusive der Sozialbeziehungen zwischen Nähe und Distanz, zwischen Kontakt und Intimität gefördert.

Nachdem in der Suchtprävention und für die Suchtentwicklung jedoch akzeptiert ist, dass für die Abhängigkeitsproblematik junger Menschen keine spezifische Störung anzunehmen ist, es also keine „Suchtpersönlichkeit“ gibt (Kaplan, 1979), sondern es sich um ein mehrdimensionales Phänomen handelt, das im Kontext biologischer, psychologischer und sozialer Bedingungen entsteht, geht es um umfassende und vermeintlich ganzheitliche Methoden, den Suchtmittelgebrauch primär gar nicht entstehen zu lassen oder ihn im kulturimmanenten toleranten Genussbereich zu stabilisieren mit der Aussicht, er bleibe ein vorüber gehendes Phänomen. Dazu müssen die Entwicklungsaufgaben und vor allem die Belastungsfaktoren auf der körperlichen, psychischen und sozialen Ebene integriert werden. Suchtpräventive Maßnahmen bilden in dieser inzwischen weit reichenden theoretischen Grundlegung eine Struktur: Erziehungs- und Lernziele gilt es in affektiver und verhaltensbezogener Hinsicht auszurichten (DHS, 1994) und beide Aspekte in der konkreten Kind-Umwelt zu realisieren (vgl. Cramer et.al., 1976).

2.6.3. Suchtprävention in der Jugendhilfe

Die Konzentration auf die Förderung von psychosozialer Gesundheit mit der Intention, jugendtypisches Risikoverhalten einzuschränken, setzt auf die Entwicklung von protektiven Faktoren. Solche primärpräventiven Konstrukte setzen noch vor der Stabilisierung von Konsummustern an und bauen auf Persönlichkeitsmerkmale wie positive Selbstwirksamkeitserwartung und internale Kontrollüberzeugungen oder Handlungs- und Problemlösekompetenzen als empirisch fundierte Korrelationen mit Resilienz (Hurrelmann et. al., 1985; Lohaus, 1993). Jugendliche mit Erfahrung im Umgang mit Suchtmitteln werden durch diesen Präventionsschwerpunkt nicht zwingend erreicht. Mit ihrer immanenten Abstinenzorientierung erreichen primär suchtpräventive Projekte die Jugendlichen nicht, für die Suchtmittelkonsum über das

Stadium des Probierens und Experimentierens hinaus zum Normalverhalten geworden ist. Hier gelten Maßnahmen oder Konzepte als erforderlich, die auf die Beeinflussung bereits bestehenden Konsums abzielen und vorrangig das Umschlagen von Gebrauch in Missbrauch und von akutem zu chronischen Missbrauch zu verhindern (Renn, 1987). Damit betreten wir das Terrain der *sekundären Suchtprävention*, deren Zielpopulation die Risikogruppe der gefährdet Konsumierenden ist, die sich also an Jugendliche wendet, die noch keine manifeste Abhängigkeit aufweisen, dieses Risiko jedoch in sich tragen. Gerade für das Jugendalter tut sich hier ein unlösbares diagnostisches Unternehmen auf.

Trotz der Gehversuche der Jugendhilfe in flexiblen Angeboten existiert für diese Jugendlichen kein *sekundär suchtpräventives* Konzept (Schmidt, 1998). Ausgehend von der Einrichtungsrealität hat die Jugendhilfe hier zwar ihr eindringliches Mandat. Im Gegensatz zu Schmidt (1998; vgl. Schmidt u. Hurrelmann, 2001) ist aber nicht anzunehmen, dass die Interventionsstrategien gezielt auf diese „spezielle" Risikogruppe zugeschnitten sein müssen. Hier mag ein nicht notwendender akademischer Abzweig auf den Weg gebracht werden. Gerade in den Einrichtungen der Jugendhilfe wird von einer Gefährdung ihres Klientels ausgegangen, Suchtmittel missbräuchlich zu konsumieren. Ihr jugendtypisches Experimentier- und Risikoverhalten wird in der Regel von gravierenden Sozialisationserfahrungen überlagert, die ihre Strategien der Lebensbewältigung beeinflussen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten einschränken. Die problematische familiäre Situation in psychischer wie sozialer Hinsicht ist häufig die Ausgangssituation für eine sich dann dramatisch entwickelnde Biographie des Kindes, deren Folgen sich in den Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Symptomen zeigen. Die Wirkung des Suchtmittels eröffnet sich als Möglichkeit, sich von den Konflikten und Belastungen in der Gegenwart zu entlasten. Auch wenn sich hier der defiziente Versuch entwickelt, über das Suchtmittel die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben doch noch zustande zu bringen und dabei sogar dem Wesen der Sucht gemäß „schnell" voran zu kommen, bleibt dennoch der sekundärpräventive Zugang zu den Kindern die Verknüpfung ihres Suchtmittelkonsums mit der Sozialisation.

In der Jugendhilfe muss das Erlernen eines Umganges mit Suchtmitteln die suchtpräventive Aufgabe sein. Der Umgang mit Suchtmitteln bleibt jedoch eng verknüpft mit dem sozialen Lernen. Ohnehin zeigen die Praxiserfahrungen, dass es das einzelne, isolierbare Sucht- oder Drogenproblem nicht gibt. Die Einordnung des Problems ist eine wichtige Grundlage für zielgruppenspezifische sozialpädagogische Hilfen. Ein problemzentrierter Ansatz für die spezifische Risikogruppe erweist sich leicht als konzeptioneller Irrtum, der zu leicht die Funktionalität der Suchtmittel in den Hintergrund drängt und dafür den Jugendlichen, die in solche Hilfen zur Erziehung aufgenommen werden, das Stichwort „Suchtmittel konsumierende Jugendliche" quasi als „Erlaubnis" und „Auftrag" gegeben ist, das zu tun, wofür sie ihr Stigma bekamen (Thuns, 1992). In der Folge droht die Konsumdynamik beträchtlich zu steigen, der präventive Charakter aber geht unter. Statt dessen müssen die Hilfen die Kinder und Jugendlichen an Erlebnis- und Handlungsalternativen heran führen und darüber Entwicklungsschritte und Handlungsfreiheiten ermöglichen. Verfügt der junge Mensch doch deshalb nicht über

ausreichend Handlungsressourcen, weil seine aktuelle Auffassung von Welt insofern eine eingeschränkte in seinen Überzeugungen und seinem Bewusstsein ist, es sei die einzig mögliche (vgl. Thuns et. al., 1995).

Es geht um eine Auslese, Menschen werden nach Naturgesetzen ausgewählt. Die Schule ist ein Apparat zur Veredelung. Wenn man leistet, was man leisten soll, hebt die Zeit einen empor. Darum sind die Klassenzimmer auch so angeordnet. Man geht in die erste bis dritte unten im Parterre, dann kommt man in den ersten Stock, dann in den zweiten, dann in die Realabteilung im dritten, schließlich bekommt man sein Abschlusszeugnis von Biehl, in der Aula, ganz oben, und kann in die Welt hinausfliegen.

Peter Hoeg: Der Plan von der Abschaffung des Dunkels.

3. Präventives Handeln in der Jugendhilfe

Ideologisch angesiedelt zwischen den Präventionszielen, auf der einen Seite zu einer Substanzabstinenz zu finden (Burian u. Mader, 1991; Täschner, 1991), auf der anderen einen verantwortlichen Umgang mit sich und den Dingen zu entwickeln, suchen wir in der Jugendhilfe nach Umgangweisen und Projekten, die dazu beitragen, die Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu erweitern und die ihnen die Erfahrung der Eigenverantwortung und Beteiligung vermittelt. Die Orientierung der Hilfen auf das Verhalten ist deshalb wichtig, weil die Jugendlichen – und nach Schweitzer (1987) insbesondere dissoziale Jugendliche – im allgemeinen handlungsorientiert sind und mit Handlungsaufforderungen besser zurecht kommen als mit abstrakten Reflektionen. Leistungsfreude und soziales Handeln stehen daher im Vordergrund der Präventionsprojekte. Wiegand (1992) weist darauf hin, dass eine suchtpräventive Haltung idealer Weise aus sinngebender Arbeit und Beschäftigung erwächst und belebt damit Rubinsteins (1968) These, nach der als Kristallisationspunkt die Arbeit die grundlegende und historisch ursprüngliche Form menschlicher Tätigkeit ist. Der Begriff der sinngebenden Handlung wird über die Leistungsfreude bald in das menschliche Wirken als Arbeit transformiert. Als gesellschaftliche Kategorie setzt Arbeit psycho-soziale Gesundheit voraus. Es ist nicht Ziel unseres Strebens, gesund zu sein, sondern wir müssen gesund sein, um leben und arbeiten zu können. Im Umkehrschluss bedeutet „Krankheit“ einen Effekt, der nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern den Menschen in seinem Dasein trifft.

3.1. Leistung als Aspekt des Selbstkonzeptes

Entwicklungspsychologisch korrespondiert die Einfügung in den Lebensabschnitt als nun bald Erwachsener als eine Eigenleistung des Jugendlichen und die Konzeptionen des Selbstwertgefühles und des Selbstvertrauens mit der Entwicklung einer

Handlungsstruktur. Darin gewinnt vor allem der Aspekt der Leistung eine besondere Bedeutung bei der Ausbildung des Selbstkonzeptes. Die Interpretation, die Erledigung der Entwicklungsaufgaben und das Erlangen des Erwachsenenstatus sei eine Eigenleistung des Individuums, beantwortet sich in der abendländischen Tradition, nach der der Mensch ein „werkschaffender“ ist und durch die moderne Arbeitsstruktur charakterisiert wird. Es geht darin nicht so sehr um ein einseitiges Verständnis von Leistung in beruflicher oder industrieller Arbeit. Leistung ist ein Charakteristikum unseres Handelns, das in nahezu allen Lebensbereichen anzutreffen ist. Wir bewerten Aktivitäten, bei denen „etwas heraus kommt“, denen eine sicht- und messbare Leistung zugrunde liegt, allgemein hoch. Auch die Zeit ist als physikalische integriert; Planungen und Vorhaben wie Erwachsensein, Schulabschluss und Berufsausbildung müssen in bestimmten Zeitgrenzen erledigt werden. Qualitätsmerkmal gerade der modernen Dienstleistung ist die motivierte, zuverlässige Erledigung der Arbeit in intern wie extern gesetzten Zeitgrenzen. Auch die soziale Arbeit ist hier angekommen.

Bei der Entwicklung der Handlungsstruktur finden wir aufeinander aufbauende Bedeutungen von Leistung (Olbrich u. Todt, 1984). Im Kleinkindalter macht das Kind die Erfahrung, dass Leistung sich in einem selbsterzeugten Resultat findet; die Produkte seines Malens oder Bastelns werden unabhängig von ihrem Inhalt bewertet, und das Kind kann sich als Verursacher dieses Ereignisses, das außerhalb seiner selbst liegt, erkennen. Mit dem Schulalter wird die Valenz selbsterzeugter Produkte allgemeiner; das Kind erbringt vielfältige, für es selbst erst einmal beliebige Leistungen, zugleich löst es jetzt extern gesetzte und durch Lernzielkontrollen abgefragte Aufgaben. Sein Handeln nimmt mit der Übernahme von Aufträgen ein wichtiges Element der gesellschaftlichen Arbeitsstruktur auf. Zugleich beginnt, dass biographische Erfahrungen weitgehend aus dem Lernprozess abgespalten werden oder deren Thematisierung die Ausnahme bleibt. Leistung als Trainieren kognitiver Inhalte wird eingebunden in einen linearen Prozess der Wissensvermittlung vom Lehrer zum Lernenden. Während kognitive Inhalte zunehmend zu symbolischen Modellen auf einer abstrakteren logischen Ebene werden, wird in einem nächsten Differenzierungsschritt die Leistung nicht nur als Ergebnis des eigenen Handelns, sondern des absichtsvollen Einsatzes erlebt. Die gerichtete Leistung ist das Ergebnis der eigenen Anstrengung, deren Bewertung im Urteil der anderen gesucht wird. Für die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung wird die Bewertung durch andere wichtig (Heckhausen, 1989). Mehr und mehr tritt im Jugendalter das Konzept der Fähigkeit als stabiles Können und Tüchtigkeit hinzu. Zum einen wird nun also das willentliche Bemühen und die gute Absicht in der Anstrengung honoriert, zum andern gilt in unserer Gesellschaft, dass eine Leistung mit möglichst optimalen Aufwand durch das Können zu erzielen ist. In der Leistungsgesellschaft dominiert die Fähigkeit allerdings die Anstrengung: schon in der Schule beurteilt der/die LehrerIn die Anstrengung der SchülerInnen am Ergebnis der Leistung.

Leistung transformiert in den Begriff der Arbeitsfähigkeit bezieht sich auf gesellschaftliche Normvorstellungen, die allgemein über die Sozialisation internalisiert werden. Gesundheit und „Normalität“ kann für den Menschen danach nur dann konstatiert werden, wenn er seine soziale Rolle in der Gesellschaft übernommen hat

und ihr gerecht wird. Es mag empirisch nicht gesichert sein, ob die Arbeit im Bewusstsein der Jugendlichen für ihre Zukunftsvorstellungen an Bedeutung verloren hat oder ob es zu einer Umorientierung von materiellen zu immateriellen Ansprüchen in den Bewertungsmaßstäben für die Arbeit gekommen ist. Von Münchmeier (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997) konnte jedoch belegt werden, dass das Thema Arbeit als Angst vor Arbeitslosigkeit die Jugend erreicht hat und somit ein Aspekt ihrer Sozialisation geworden ist. Erweitern wir die Betrachtungsweise, so können wir auch in Verweigerung von Leistung Jugendlicher keine Negation von Arbeit und Leistungsbereitschaft unterstellen. Es ist eher die bürgerliche Arbeitsethik selbst, die den devianten Menschen als den sich gegenüber der etablierten Bewährung in Arbeit verweigernden darstellt. Hilfreich ist eine Neubewertung von Arbeit und Leistungsorientierung als eine konkrete Arbeit, wenn Jugendliche weitgehende Ansprüche an Arbeit als Teil des Lebens haben und auch das Selbstbewusstsein, diese Ansprüche zu formulieren. In diesen Ansprüchen hat Arbeit die Funktion, Teilhabe am Konsum zu gewährleisten und damit gesellschaftliche Teilhabe materiell abzusichern.

Erwerbsarbeit spielt in unserer Gesellschaft dabei eine heraus ragende Rolle. Das *Primat der ökonomischen Leistung* ist von Marcuse (1955) als die Besonderheit des in der Gesellschaft herrschenden Realitätsprinzips bezeichnet worden. Die vorherrschende historische Form des Realitätsprinzips ist das Leistungsprinzip, und im Vordergrund des Leistungsprinzips stehen die Anforderungen der Realität in Form von Arbeit und Produktivität. Arbeit ist somit grundlegend für die Kultur. Mit dem Erwerb des Realitätsprinzips entwickelt der Mensch die Funktion der Vernunft, mit der er die Fähigkeit erwirbt, die Realität zu prüfen und zu bewerten. Der Wandel vom psychoanalytischen Lustprinzip zum Realitätsprinzip vollzieht sich dort, wo der Mensch auf sein primäres Ziel einer vollständigen Befriedigung seiner Bedürfnisse mit Erfolg verzichtet zugunsten von Arbeit und Produktivität (Marcuse, 1955; vgl. Freud, 1983). Das, was dem Menschen nun Bedürfnisse vermittelt und die Art ihrer Befriedigung vorgibt, ist die Realität der gesellschaftlichen Welt. Das Realitätsprinzip vermittelt dem Menschen so die Anforderungen der Außenwelt, die Forderung legitimen und ordentlichen Verhaltens. Es vermittelt ihm darüber auch, wie sehr das Realitätsprinzip die Bedürfnisbefriedigung nur durch Arbeit ermöglicht, eben weil Arbeit die materielle Basis der Kultur ist.

3.1.1. Erwerbsarbeit und Jugendhilfe

Das Realitätsprinzip materialisiert sich unter anderem im gesellschaftlichen Auftrag der Jugendhilfe und in ihren Institutionen. Konzeptionell sichert die Erwerbsarbeit die menschliche Existenz und damit die im KJHG avisierte wirtschaftliche Eigenständigkeit junger Menschen, wird also in ihrer Funktion verstanden als

Grundlage der Selbständigkeit und der soziokulturellen Entfaltung. Deshalb kommt der Vorbereitung auf das Berufsleben eine hohe Priorität zu. Mit der Tatsache, dass Jugendliche und junge Erwachsene vor dem Problem der „Ausbildungsnot“ stehen und die Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe darüber hinaus häufig von der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt betroffen sind, stellt die Jugendhilfe vor ein strukturelles Dilemma. Sie kann sich nicht den Anforderungen entziehen, die aus den Veränderungen in den Arbeits- und Beschäftigungssystemen entstehen und sich eben nicht zynisch auf einen Standpunkt zurück ziehen, in der Bewältigung der Situation unerreichbarer Sinnfindung durch (Berufs-) Arbeit sei „auch ein Sinn“ zu finden. Sie kann den Aspekt der beruflichen Orientierung nicht aus ihrem Handlungsbereich ausblenden, wenn sie Lebensweltorientierung ernst nimmt und keine ernst zu nehmenden Alternativen aufzuweisen hat, ein Leben ohne (Erwerbs-) Arbeit sinnvoll zu gestalten. In unserer gesellschaftlichen Werteorientierung hat „Arbeit“ einen hohen Rang und die Schule bereitet darauf vor. Eine Entkoppelung von Erwerbstätigkeit und Existenzsicherung findet nicht statt.

Damit ist sie einer sozialpolitischen In-Pflichtnahme verbunden, innerhalb der sie weitgehend auf eine Zuständigkeit für soziale Notlagen eingeschränkt wird, in der aber nicht die soziale oder psychische Belastung, sondern die defizitäre Perspektive hinsichtlich der Arbeit zum Anlass der Hilfe wird. Es stellt sich die Frage, ob das Einbeziehen von ausbildungs- und berufsbezogenen Themen eine Perspektive verspricht oder ob die Jugendhilfe angesichts der Problemsituationen Jugendlicher im Lichte gesellschaftlicher Realität Gefahr läuft, die Integrationsanforderungen, die das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem stellt, zu reduzieren und darin das Dilemma zu wiederholen. Die gesellschaftlich-institutionelle Organisation helfender Maßnahmen hat eben die Eingliederung der jungen Menschen in Berufsausbildung und Arbeit zum Ziel. Das Versprechen, die Teilnahme am oder das sich Einlassen auf die heran getragene Anforderung des Bildungsprozesses und daraus resultierender Chancen auf dem primären Arbeitsmarkt lassen sich aber schon lange nicht mehr einhalten (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997). Wie bedeutsam dieses Risiko für Jugendliche ist, die mit psychosozial und prognostisch ungünstigen Diagnosen ohnehin verzögerte Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben, mag an den Reaktionen der jungen Menschen abgeschätzt werden, die in der Wertschaffung über Arbeit vor allem als Berufsarbeit keine Perspektive für sich erkennen und ins Exil subkultureller Lebensstile gehen.

Von solchen Erwartungen bedrängt hat die Jugendhilfe darauf zu achten, nicht zusätzlich die sozialpädagogische Orientierung in den Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekten zu reduzieren, um dem auf den Arbeitsmarkt bezogenen zertifizierbaren Erfolg Rechnung zu tragen und darin auch noch drohen, den jungen Menschen die gesellschaftlich geregelte Befriedigung vermittelter Bedürfnisse zu versagen. Eine tragfähige Perspektive haben die Einbeziehung von arbeitsbezogenen Themen ohnehin nur dann, wenn sie auf einer breiteren und glaubwürdigen gesellschaftlichen Basis stehen, die Investitionen in Jugendliche mit Problemkonstellationen nicht nur aus statistischen Gründen legitimieren, sondern weil sie dem Ziel einer faireren, humanen, einen jeden einbeziehenden Gesellschaft dienen. Interessanter Weise sind ökonomische Erwartungen häufig die Auslöser

solcher Investitionen, weil mit ihnen die Hoffnung auf ein höheres Gesundheits- und Legalverhalten verbunden ist und damit darauf, die Ausgaben für die Folgen des riskanten Verhaltens der sozialen Ausgrenzung zu reduzieren. Diese Wohlfahrtsgesellschaft zeichnet das Ideal einer liberalen Demokratie, die ihre Mitglieder zum einen aus Gründen der Kostenreduzierung, zum anderen der Produktivitätssteigerung zur Arbeit drängt.

3.1.2. Der Wert der Arbeit und die Instrumentalisierung von Arbeit

Der Bezug zur beruflichen Arbeit ist allgemein geprägt von einer *instrumentellen* Einstellung. *Instrumentalisierte* Arbeit bedeutet für die im Arbeitsprozess Tätigen wesentlich das Erfüllen von außen gesetzter Anforderungen. Arbeit als zweckrationales instrumentelles Handeln erfolgt nach technischen Regeln, basiert auf empirischem Wissen und geht aus Ableitungen von Präferenzen im gesellschaftlichen System von Normen und Werten als dem institutionalisierten Rahmen der Gesellschaft hervor (vgl. Habermas, 1968). Die Anforderungen bewegen sich als Arbeitszeit, Stellenbeschreibung, Entgelt oder Arbeitsplatzsicherheit in den Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit. Im Vordergrund steht die Verknüpfung von Arbeit mit Geld und Karriere, weit weniger wirken die Anforderungen als Anlass einer selbstmotivierten Leistungsfreude, assoziiert mit der Erfahrung eigener Kompetenz und Befriedigung. Das Problem instrumentalisierter Arbeit liegt in der Verdinglichung der Arbeit und des daraus resultierenden Phänomens der Entfremdung. Die aus den Anforderungen resultierenden Arbeitsrollen mindern nicht die instrumentelle Einstellung, sie machen vielmehr eine Anpassungsbereitschaft erforderlich, die wiederum Einfluss auf die Identitätsbildung nimmt, gilt doch die Anpassungsfähigkeit als sichtbarer Ausdruck der sozialen Integration und gewinnt an Bedeutung gegenüber der psychischen Fähigkeit zur Anpassung.

Die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen in problematischen Lebenslagen über schulische und berufsvorbereitende Maßnahmen soll deren Lage anhaltend verbessern. Die Reduzierung auf den Aspekt der instrumentalisierten Arbeit allein ist nicht hilfreich. Die Erfahrung des instrumentalisierten Wertes von Arbeit beinhaltet keine dauerhafte tragfähige Sinnhaftigkeit in der Tätigkeit. Wiegand (1992) stellte jene überzeugende These auf, nach der die geeigneteste (sucht-) präventive Haltung aus Lebenssinn gebender Tätigkeit fließt. Probleme entstehen durchaus dann, wenn die Arbeitstätigkeit als inhaltsleer empfunden wird. Der Sinn der Berufsarbeit kann zwar auch im Gelderwerb liegen. Für die Konzepte qualifizierender Jugendarbeit liegt die Konstruktion von Sinn hier allerdings in dem Anspruch, dass sich die (tätigen) Bemühungen als sinnvoll erweisen und dass sie in

einer wie auch immer gefassten Art und Weise mit dem Begriff des „Erfolges“ assoziiert sind. Der „Sinn“ ergibt sich daraus keineswegs im Hinblick auf psychische Defekte, sondern „Sinn“ begründet sich bereits in den Erwartungen und Ansichten über die Bedeutung von Arbeit als „Sinnstiftung“ und „soziale Teilhabe“. Arbeit wird als mehr als eine abhängige und bezahlte Tätigkeit wahr genommen. Sie bedeutet immer auch die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, der Stärkung des Selbstbewusstseins und eben soziale Integration. Der Verlust dieser Inhalte oder gar der Arbeit erzeugt vielfach ein Sinnproblem.

Die pädagogischen Konzepte der Jugendhilfe werden dem Problem der Instrumentalisierung mit einer qualitativen Veränderung ihrer Erziehungskultur begegnen. Der Weg dorthin ist die Integration der Lebensweltorientierung als Gestaltung der Hilfen im Sinne eines lebens- und praxisbezogenen Erfahrungsraumes, auch frei vom Zeitrahmen entwicklungspsychologisch fundierter und gesellschaftlich adaptierter Phasen. Ihr Problem bleibt allerdings, nicht als ideales Postulat zu glänzen, sondern sinnstiftendes pädagogisches Handeln zu initiieren. Auch die Handlungskonzepte der Jugendhilfe benötigen ein Mindestmaß an Akzeptanz und Anpassungsfähigkeit an Rollenanforderungen, das zwar nicht quantifizierbar ist, das jedoch eine relativ dissonanzfreie Bewältigung der Anforderungen erlaubt. Das Konzept der Niedrigschwelligkeit hat seine Berechtigung, da es Anpassungswiderstände zu überschreiten gilt und die Anforderungen als zu bewältigende erkennbar sein müssen. Aber auch hier gibt es eine qualitative Grenze, deren Erreichen den Protest, die Verweigerung und unklare Perspektiven der Kinder und Jugendlichen bestätigen. Unabhängig von der objektivierbaren Qualität von Projekten leben die Kinder und Jugendlichen mit Belastungen, deren Aufrechterhaltung und Wiederbelebung Frustrationen und Stressreaktionen auslösen, die das Projekt destabilisieren (vgl. Thuns, 1992). Der Verzicht auf Anpassungsleistungen zugunsten einer Sensibilität für die persönliche Problematik mit dem Ziel, Dissonanzen in der Anpassung zu vermeiden, führt allerdings nur zu einer Polarisierung, die den Weg in die dann als konservative Teilhabe an sich als ausschließlich instrumentalistisch darstellende Arbeit nicht nur schwieriger, sondern noch sinnloser werden lässt.

3.2. Jugendhilfe und Schule

Der erste relevante institutionelle Ausgangspunkt für die Auslese der gesellschaftlich „vollwertig Teilhabenden“ ist die Schule. Im Selbstverständnis unserer Gesellschaft gilt sie als die wichtigste Institution der Qualifikation. Sie leistet ihren Qualifizierungsauftrag in einer zweckrationalen Koalition von Bildung und Besitz, indem sie eine instrumentell auf den Unterricht gerichtete Orientierung aufweist, deren Rationalität zwar nicht verborgen, aber deren Sinn sich SchülerInnen manches

Mal erst nach der Schulzeit offenbart. Kinder lernen „Dinge“, deren Verwertung für sie nicht unmittelbar einsehbar ist, so trainieren sie etwa Verhaltensweisen und Regeln für künftige Situationen und sie bilden psychische Strukturen persönlicher Bewertung und sozialer Privilegien aus. Durch die Verinnerlichung dieser Strukturen erweist die Schule ihre Relevanz als Sozialisationsinstanz in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Darin steht ein unter das Realitätsprinzip gestellter Aufschub der subjektiven irrationalen Bedürfnisse und eine angemessene Arbeitsmotivation im Vordergrund auch als Vorübung in jenen Tugenden, die Selbstverständnis unserer Leistungsgesellschaft sind und so im Kindes- und Jugendalter bereits anlegen, welche Position im Gefüge von Ansehen und Macht sie einmal haben (Hurrelmann, 1994a). Was subjektiv mitunter als verlorene Lebenszeit erlebt werden mag, in der die Welt der Erwachsenen noch ohne Kontur erscheint, ist in Wirklichkeit eine wichtige Phase für die spätere Berufsplanung und darüber hinaus auch für den Identitätsentwurf und für die Lebensplanung.

Die Schule nimmt als sozialer Erfahrungsraum im Leben der jungen Menschen eine wichtige Funktion ein. Sie ist deshalb ein wichtiger Ort während der Jugendphase und sinnvoller Raum für eine sozialpädagogische Begleitung neben dem Lehrauftrag selbst dann, wenn der funktionale Aspekt den sozialen in der praktischen Ausarbeitung - das ist mit der Außenwahrnehmung kongruent - überlagert. Als Ort für präventive Projekte ist sie interessant, weil sie als gesellschaftliche Institution alle Kinder und Jugendlichen erreicht, und das zu einer Zeit auch der Entwicklung von Konsummustern und der Entscheidungen über den Einstieg in den Gebrauch von Suchtmitteln. Dass sich die Suchtprävention in den Unterrichtsplan einbauen lässt, zeigen die Schulen, indem sie Suchtprävention als Thema in ihre Fächer aufnehmen oder mit den SchülerInnen Projekte dazu gestalten (vgl. Bartsch u. Knigge-Illner, 1987). Die Reduktion auf die Sachinformation mag durch die Routinen des Schulalltags bedingt vielfach der Ansatz sein. Er ist allerdings von nur geringem Wert, da die SchülerInnen heute eine breite Kenntnis über „Drogen“ haben und das Wissen kaum zu einer distanzierten Haltung beiträgt. Zudem steht bei der „Wissensvermittlung“ die Glaubwürdigkeit von Lehrern hinter der von Peers zurück. Als Strategie bietet sich die Ausweitung der Angebote auf Inhalte außerhalb des Unterrichtes an, und die Schule sollte dabei zu einem „pädagogischen Ort“ (Deinet, 1996b) werden, der für die SchülerInnen Erlebnisqualität schafft.

3.2.1. Prävention und „gute Schulen“

Im Mittelpunkt einer konkreten Kooperation von Jugendhilfe und Schule steht die Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen zu fördern, die in ihren Familien, in der Schule und in der Freizeit sozial auffallen und bei denen sich eine krisenhafte Biographie ablesen oder prognostizieren lässt. Diese Karriere lässt sie als Schüler vor allem die Misserfolge in ihrer Bewältigung der schulischen Leistungsanforderungen erleben (vgl. Betz u. Breuninger, 1987). Zur kritischen Sozialisation tritt die Wechselwirkung mit schulischen Anforderungen und daraus resultierenden Problemen. Ziel ist es, die schulische Sozialisation der Kinder und Jugendlichen zu sichern, die nicht leistungsorientiert lernen, das altersgemäße Wissen nicht anhäufen, die Geduld wie das Ansehen von Eltern und Lehren beschädigen, indem sie mit Störungen und Unregelmäßigkeiten des Schulbesuches bei Eltern und Lehrern Reaktionen von Hilflosigkeit, Kränkung oder Gleichgültigkeit sowie den Wunsch provozieren, das „Problem“ abzuwehren und zu einer anderen „Zuständigkeit“ zu delegieren. Prognostisch werden sie ohne sichernde Hilfe zu jener Gruppe der Verlierer in der globalen Leistungsgesellschaft, die den Konkurrenzkampf in der Schule, wenn nicht schon vorher verloren haben. Hier bildet sich die Schnittmenge des zu erziehenden und zu bildenden Kindes als ein junger Mensch, der sowohl der Hilfe zur Erziehung wie einer schulischen Erziehungshilfe bedarf. Aufgabe der schulischen Erziehungshilfe ist es, die von der Ausgrenzung aus ihrem Bildungsanspruch bedrohten SchülerInnen sonderpädagogisch zu fördern.

Die drohende nachvollziehbare, aber in ihrer Konsequenz inadäquate Reaktion ist das Reagieren auf die „Abweichung“ selbst. Es verstärkt die Angst der Kinder, Fehler zu machen, korrigiert zu werden und schließlich vom Erfolg ausgeschlossen zu sein. Wir sprechen von Schülerinnen und Schülern, die Angst in der Schule haben, die ihrer überdrüssig sind, die den Unterricht stören und nachhaltig verweigern, deren Benachteiligung gegenüber der Gesellschaft und ihren Institutionen in sozialen Defiziten, dissozialem Verhalten, psychischen Auffälligkeiten und missbräuchlichem Konsumverhalten besteht und deren Erfahrungen in der Schule ihr soziales und psychisches Leiden verstärken. Es geht um Kinder und Jugendliche, die infolge ihrer Lebenserfahrung und der daraus resultierenden Persönlichkeitsentwicklung vorübergehend wie dauerhaft gesellschaftlichen Anforderungen nicht genügen und mit Leistungssituationen Schwierigkeiten haben, deren Schwierigkeiten häufig in interpersonalen Beziehungen ihren Ausgang nehmen, die in der Schule aber erst zum Tragen kommen oder die unter diesen Sozialisationsbedingungen auch Probleme mit der Regelschule ausgeprägt haben. Das Erleben des Versagens und der Minderwertigkeit bringt die Kinder in die Gefahr, in die innere Emigration zu gehen und sich sozial zu isolieren, also im Sinne eines neurotischen Versuches, erlebte Mängel in Dissozialität, Delinquenz und Suchtmittelmissbrauch zu kompensieren (vgl. Adler, 1927; 1929).

Aus der Sicht der Schule beschreiben wir Kinder und Jugendlichen mit einer sozialisationsbedingten Entkoppelung von jenen Werten und Normen, in der das

überindividuelle Einverständnis in die zentrale Stellung von Schule und Beruf für die gesellschaftliche Integration nicht mehr zustande kommen will, die Gestalt der Schülerrolle als wichtiges Element der Identitätsbildung verblasst und Verhaltensauffälligkeiten, Lernproblemen sowie einer ablehnenden Haltung gegenüber den erwachsenen Vertretern der Institutionen Raum gibt. Sie sind vordergründig oder gar nicht motiviert, vermeiden Belastungen oder entwickeln darin nur eine geringe Ausdauer, haben eine geringe Selbstregulation, halten sich nicht an Regeln, sind schnell entmutigt und enttäuscht und häufig auch aggressiv gegen sich und andere. Auffallend misstrauisch begegnen sie vor allen den Erwachsenen, und die Auseinandersetzung mit ihnen wird regelmäßig zu einem von ihnen nicht gewinnbaren Machtkampf, weil sie deren Handeln als intolerante Eingriffe in ihre persönlichen Entscheidungs- und Handlungsspielräume erleben. Gegen diese Bevormundung kämpfen sie, aber es ist nicht die Nutzung eines emanzipatorischen Potentials, wie es in der Pubertät üblich zu finden ist. Diese Kinder mit kritischen Coping-Strategien zur Konflikt- und Stressbewältigung, die sich nicht be-lehren lassen wollen, treten in einem biographisch rekonstruierbaren Prozess hervor, der sich ankündigt, stattfindet und sich wieder relativiert. Mit dem Ausstieg aus schulischen Zusammenhängen aber beginnt eine Problemspirale, die sich zusehends intensiviert. Immer weniger Unterrichtsstoff wird verstanden, die Fächer immer langweiliger erlebt, und das Nicht-mehr-Mitkommen, die aus der Nicht-mehr-Nachvollziehbarkeit der scheinbar auf Formeln reduzierten Wirklichkeit erzeugt Frustrationen mit der Folge, dass Wissens- und Denkenswertes als für das individuelle Leben irrelevant, weil nicht erreichbar erlebt wird und die Kinder veranlasst, es abzuwerten und abzulehnen.

Die Kinder spüren sich eher veranlasst, alternative Orte zu denen des Misserfolges, des Versagens und der Enttäuschung, der täglichen Kränkung und Demütigung (vgl. Betz u. Breuninger, 1987) aufzusuchen. In der Komplexität von Anlässen für den Misserfolg, fehlenden Kompensationschancen, die mehr noch frustrieren können als der anfangs ausgebliebene Lernerfolg, und der Ausprägung von Gebrauchsmustern erfüllt es geradezu unsere Erwartung, um die Korrelationen von Defiziten in ihrem Selbstvertrauen, defizitären Tätigkeitsangeboten und dem „Erfolgsersatz“ durch Drogen zu wissen und umgekehrt darum, dass ein geringer Suchtmittelgebrauch eher mit guten Schulleistungen korrespondiert. Gerade der Konsum von Alkohol und Tabak ist bei gleichzeitiger Affinität mit dem Konsum von Cannabis signifikant mit leistungsbezogenen Problemen verbunden und wirkt, wie statistische Erhebungen zur subjektiven Bewertung des Suchtmittelkonsums als Begleiterscheinung von der eigenen Unzufriedenheit mit der schulischen Leistung zeigen, negativ verstärkend auf die schulische Biographie und die kritisch werdende subjektive Schul- und Berufsperspektive (Nordlohne, 1992; Petermann et.al., 1997).

Viele Probleme sind außerschulisch angelegt, wirken jedoch in die Schule hinein oder kommen aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen hier zum Tragen, indem die Kinder und Jugendlichen durchgängig eine problematische emotionale Beziehung zur Schule ausbilden. SchülerInnen vollziehen keine rationale Trennung zwischen privaten und schulischen Problemen, zwischen Familie, Schule und Freizeit. In einer entwicklungspsychologischen und sozialpädagogischen Perspektive von Jugendhilfe

und Schule sind das die Lebensweltthemen, die es zu integrieren gilt. Die Integration problem- und risikobelasteter Kinder und Jugendlicher stellt zwar eine nicht unerhebliche Anforderung dar, die nicht einmal gesellschaftlicher Konsens ist. Die fortschreitende Sensibilisierung für Formen des Unterrichtes für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dient jedoch den Zielen der Prävention und Integration und muss zu differenzierten Organisationsformen integrativer Angebote von Schule, Berufsvorbereitung und Jugendhilfe führen. Erreichbar sind diese Ziele nur mit einer Schule mit besonderer Pädagogik. Es ist bereits Auftrag der Schule für Erziehungshilfe (SfE), diese von Ausgrenzung bedrohten jungen Menschen sonderpädagogisch zu fördern, um den Bildungsauftrag in individuell adäquater Weise zu erfüllen, aber auch, um deren Verhältnisse nicht weiter eskalieren zu lassen. Sie tritt idealtypisch ein auf der Basis der Erschließung und Bildung neuer Erfahrungsfelder als Vorfeld für eine neue Integrations- und Leistungsbereitschaft. Nach den Erfahrungen, die diese Kinder und Jugendlichen machen und gemacht haben, kann es von der Logik her kein reines schulisches Angebot, keine institutionelle Veranstaltung von Unterricht sein. Es geht um einen sozialpädagogischen Zugang, wie wir ihn in der Jugendhilfe kennen, und darüber um die Verknüpfung der schulischen Kompetenz mit der sozialpädagogischen. Diese Schule, die vor das Erreichen schulischer Ziele die Kulturaneignung als soziale Integration und individuelle Anerkennung als Voraussetzung für die Einlassung der Kinder und Jugendlichen auf diese Leistungsgesellschaft setzt, muss allen Formen der Hilfen zur Erziehung zur Verfügung stehen.

Schulverantwortliche haben inne zu halten um gewahr zu werden, welche Rolle ihre „Schularbeit“ für die Jugendphase, für die Sozialisation und Identitätsbildung junger Menschen spielt. Sie muss sich gerade den von Ausgrenzung bedrohten Kindern und Jugendlichen stellen und sich ihnen nicht als gesellschaftlich legitimierte Institution darstellen, die als gesellschaftlichen Konsens ihren Bildungsauftrag allein als Leistungsforderung zu erfüllen hat. Dagegen spricht eine arbeitsteilige Gesellschaft, die über die schulische Bildung eine objektivierbare Qualifizierung einfordert, die die Fähigkeit zur Anstrengung und Arbeitstugenden erzeugt und somit beruflich verwertbar ist. Eine Schule, die sich als Vorbereitung einer Zugangsberechtigung der Teilhabe an der Gesellschaft im Sinne eines Innehabens eines Berufes und eines Arbeitsplatzes versteht, kann nur diejenigen zertifizieren, die auf dieser Linie gehen können. Vor dem beschriebenen Problemhintergrund würden SchülerInnen, denen solche Perspektiven unerkennbar bleiben, eine solche Schule nur als Inbegriff des Nutzlosen und Abzulehnenden wahr nehmen (vgl. Gudjons, 1994). Dann aber ist sie eine Instanz der Erledigung eines gesellschaftlich verwertbaren „Lehrauftrages“, die ebenso ökonomisch in physikalisch messbarer Zeit ihren Lehrstoff an ihre SchülerInnen bringt; sie vermittelt keine darüber hinaus gehenden Visionen. Sie neigt dazu, Schulmüdigkeit als defiziente Phänomene auszubilden. „Tafel und Kreide“ als Präsentationsform schulischer Wirklichkeit sind dann strukturkonservative Hürden in erstarrtem administrativen Vorgehen und in Lehrstofforientierung, die sich zusätzlich in einen Fächerkanon und in den Stunden-Pausen-Takt zergliedern. Aufgrund ihrer negativen biographischen Erfahrungen und deren Darstellungsformen in der Schule kann es nicht mehr um ausschließlich schulische Angebote gehen. Stärker als jemals zuvor werden die Schulen mitverantwortlich gemacht, wenn in den Karrieren der Kinder problembesetzte Abweichungen auftreten. Doch in einer Zeit gesellschaftlicher

Umbrüche lässt sich im Umkehrschluss „die Schule“ auch nicht für die Entwicklungen in der Gegenwart in die Zukunft hinein zur Rechenschaft ziehen. Dennoch, als beteiligte Sozialisationsinstanz hinsichtlich der Zukunftschancen ihrer SchülerInnen und hinsichtlich des Integrationsgebotes etwa des Achten Jugendberichtes (Deutscher Bundestag, 1990) ist für ihr Handeln zu bedenken, dass die von der Ausgrenzung bedrohten SchülerInnen einer qualitativ anderen pädagogischen Förderung bedürfen, über die sie in die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages von Schule wie von Jugendhilfe zu reintegrieren sind. Schulpflichterfüllung als gesellschaftlicher Auftrag kann bestenfalls eine sekundäre Rolle spielen. Anzustreben ist vielmehr der Gewinn zusätzlicher Gestaltungsräume, die Standesinteressen und ein Festhalten am Fächerkanon überwinden.

Ausgerechnet in soziökonomisch bedenklichen Problemlagen kommen die Schule wie die Jugendhilfe in Zugzwang, zu rationaler Lebensführung zu erziehen, die auf Disziplinierung und Arbeitstugenden ausgelegt ist und Fähigkeiten wie Sinnlichkeit und Spontaneität versanden (vgl. Mühlum, 1988). Schule etabliert sich als Ort, an dem Lernen geschieht und abstrakte Qualifikationen selektiv für die Zukunft entworfen werden: Schüler lernen, was Lehrer lehren und wachsen nicht aus dem, was ihre Bedürfnisse sind. Anstatt Kindern und Jugendlichen entwicklungspsychologisch betrachtet den Zugang zur Erwachsenenwelt zu erleichtern, errichtet Schule hier Barrieren aus Leistungsdruck und Angst. Sie genügt darin ihrem Bildungsauftrag als „Lehrauftrag“, nicht aber dem Auftrag einer sozialen Gesellschaft der Gegenwart, die der Lebensweltorientierung verpflichtet ist. Dabei kann das so im Vordergrund stehende Lernen sehr wohl durch äußere Anregungen initiiert werden. Darin muss Schule die Erfahrungsbedingungen ihrer SchülerInnen zu ihrem Thema machen und eine „Lebensschule“ werden, die Sinn vermittelt, auch um riskanten Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen zu begegnen. Schulen, denen es gelingt, die Alltagserfahrungen ihrer SchülerInnen zu integrieren, kommen Kindern und Jugendlichen mit problematischen Sozialisationserfahrungen entgegen (DJI, 1992; Thiersch, 1995). Lebensweltorientierung meint eine Wahrnehmung von Raum und Beziehungen, Biographie und Problemlagen, wie sie im gesamten Alltag erfahren werden und meint darüber Hilfen in den aktuellen Lebenssituationen. Somit bezieht sich Lebensweltorientierung nicht auf eine pragmatische wie ideale Vorstellung von regelmäßigen Schulbesuchen und der Ausbildung beruflicher Perspektiven, sondern im Raum der Hilfen zur Erziehung auf die Bewältigung von Alltagsanforderungen, auf die soziale Integration und auf die „Krisen“ in der aktuellen Lebenswelt.

Das mögen Unterschiede zwischen Schule und Jugendhilfe sein, nicht aber Hindernisse ihrer Kooperation. Zu schnell verliert man sich in dem Hindernis, an dem nun einmal alle Systeme die Tendenz in sich bergen, in einem *status quo* zu verharren und sich gegen die Einflüsse von außen abzuschotten. Auf den Punkt gebracht wird die Schule versuchen, sich unter Berufung auf ihre spezialisierte Zuständigkeit und Systemdefinition die überfordernden „Störfälle“ zur Jugendhilfe hin abzugrenzen, während grandiose Konzepte der Jugendhilfe dazu neigen, schulische Mentalitäten zu missionieren ohne zu integrieren. Zu überwinden gilt es mithin die Paradoxien gegenseitiger Kritik. Beide pädagogischen Systeme rekurrieren selbstverständlich auf unterschiedliche rechtliche Wirklichkeiten, und daraus resultiert

auch ihre differente Logik mit fachlich und organisatorisch unterschiedlichen Grundsätzen. Die subjektiven Wahrnehmungen der Systeme und der in ihnen tätigen Menschen steht häufig am Beginn von Problemdefinitionen zu kooperativen Verhältnissen. Sogar im alltäglichen Miteinander mit den Kindern und Jugendlichen werden sich sehr unterschiedliche Wahrnehmungen und Herangehensweisen finden. Im Nebeneinander der Systeme jedenfalls macht ein jeder nur das seine. Nur im Miteinander jedoch finden sie zu einer auf die *Lebenswelt orientierten „guten Bildung",* die auch in der Lage ist, schwierige Kinder und Jugendliche wirklich zu integrieren.

3.2.2. Lebensweltorientierung in der Schule

Der Begriff der Lebensweltorientierung in der Definition von Thiersch (1995) weist auf die Verknüpfung mit anderen, methodisch variablen Sozialisationshilfen und den Formen ihrer Organisation hin. So wie die Lebenswirklichkeit grenzüberschreitend mit dem Betreten der Schule nicht in eine schulische übergeht, so endet Schule auch nicht wirklich am Schultor. Eben anders herum, gerade weil die Schulzeit einen so wichtigen Abschnitt in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ausmacht, muss eine „gute Schule" deshalb im gemeinsamen Interesse von Eltern, Lehrern und Erziehern liegen, auf ihre vermeintlichen Grenzen im Schulrecht, Schulgelände und in Schulzeiten zu pochen aufhören und anfangen, sich als ein *dynamisches System* (Aurin, 1991) zu verstehen. Darin sind Beschränkungen auf Klassenzimmer, Unterrichtseinheiten, Pausenzeiten und vielleicht separate Lernplätze obsolet. Vielmehr muss eine „gute Schule" eine Idee entwickeln, wie sie SchülerInnen für sich interessiert, also eine gute Kinder- und Jugendhilfe wird. Eine Schule, die sich der Lebenswirklichkeit und den Entwicklungsanforderungen ihrer SchülerInnen ernsthaft wie glaubhaft widmet, begreift sich als „Schule des Lebens" im Sinne eines „Lebens- und Erfahrungsraumes". Als solche ist sie eine Abkehr von ihrem Primat der Stoffvermittlung im Unterricht. Die „gute Schule" bemüht sich um das theoretisch Vermittelte wie um das konkret Erlebte. Prozess- und produktorientiertes exemplarisches Lernen, verbunden mit dem Erwerb handwerklicher Fertigkeiten, führen zu einer Modifikation des erlernten Leistungsverständnisses. Nach den Inhalten der Lebensweltorientierung ist sicher auch so zu fragen, wie denn die fachlichen Möglichkeiten genutzt werden können, um die Defizite kompensieren zu können. Dabei bewegt sie sich genau so in die Zukunft. Normative Vorstellungen von dem, was das Problem ist, werden in der Beachtung dessen, was vorhanden ist und was aufgegeben wurde, was gegeben und was möglich ist, die Leitlinien, die sich in die vielgestaltigen und konkreten Verhältnisse einpassen müssen.

Auf einem solchen Wege lassen sich die ursprünglichen Intentionen, die diese Institution begründeten, wiederfinden. Sie lässt sich dann wieder entdecken in einer

Bildungseinrichtung für alle und als eine Stätte entwicklungsgerechter Selbstbestimmung, deren pädagogische Qualität die Leistungsfähigkeit die ihrer SchülerInnen ist. Der Begriff der Bildung gewinnt hier ebenso an Bedeutung wie das Arrangement des Lernumfeldes. Bildung gleicht heute einem Ideal, das gegen die beruflich verwertbare Nützlichkeit konkurriert, tatsächlich jedoch ein Prozess ist, mit deren Hilfe der Mensch seine Beziehungen zur „Welt" ordnet. Bildung ist das Bemühen, sich in der Lebenswirklichkeit zu verstehen. Schon Rousseau (1985) wusste um einen intrinsischen lustvollen Motivationsimpuls von Bildung, unter dem SchülerInnen neugierig auf die Themen der Schule sind und insofern genussvoll zu lernen vermögen. Zuerst muss der Sinn der Schule in ihren Aspekten von Selbstverwirklichung, Verantwortung, Freude und Genuss transparent sein. Schule ist eben ein Ort in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, an dem sie sich „Welt" aneignen. In seiner Aneignung der Welt und ihrer Kultur ordnet sich der junge Mensch in seine Umwelt ein und erfährt in diesem Prozess seine Chancen und Grenzen. Raum für ein selbständiges Handeln brauchen die Kinder und Jugendlichen. Anteil nehmend und aufmerksam sind sie zu begleiten, nicht aber pädagogisch zu gängeln. Besonders dann, wenn Wege zur Teilhabe blockiert sind, spürt die Gesellschaft die Reaktionen auf die Blockaden zumeist in devianten Formen der Anpassung.

Der Auftrag, „Bildungs- und Kulturinstitut" zu sein, wird für Schule wie Jugendhilfe ein qualitativ anderer, wenn im Vordergrund die Sicherung der individuellen Integration und die Vermittlung sozialer Kompetenzen als Erziehung zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein stehen. Ein zentraler Aspekt wird die Befähigung junger Menschen, sich als Handelnde in ihrer Lebenswelt zu erleben. Sie sollen sich darin als Subjekte des Lernens erfahren mit dem Ziel, zunehmend die Verantwortung wie die Kontrolle über ihre Lebensverhältnisse zu übernehmen. Diese entwicklungspsychologisch relevante Ausbildung von Handlungsfreiheiten bildet sich in Begriffen wie „Schülerorientierung" oder „Schülerbeteiligung" ab. Kriterien einer solchen lebensweltorientierten Schule werden Antworten auf die Fragen nach den biographisch gewachsenen und daraus aktuell resultierenden Fragen der Bedeutung für die SchülerInnen, nach angenehmen und nach leidvollen Lebensumständen und denen ihrer in die Zukunft gerichteten (vgl. Aurin, 1991). Um zu einer solchen, in der Sprache der Jugendhilfe „Lebensweltorientierung" und in der Sprache der Schule „Schülerorientierung" zu gelangen, können wir nicht mit der spontanen Anerkennung theoretischer Konzepte rechnen. Damit das praktische Umsetzen von Konzepten nicht zum Widerstand evozierenden Gewaltakt wird, sondern zu Beziehungsangeboten, die auf Leben und Beruf vorbereiten, überlässt man Projekten besser ihrer Entwicklung in der Zeit.

3.2.3. Schulsozialpädagogik

Bis heute fehlt es an den Schulen an der Selbstverständlichkeit sozialpädagogischer Projekte, lebensweltorientierter. Dabei stehen Schulen ganz natürlich in einem Spannungsfeld zwischen schulischen Leistungsanforderungen, einer sozialpädagogischen Perspektive und den entwicklungspsychologischen Aufgaben. Wir wollen hier einen Beitrag zur inhaltlichen Bestimmung innovativer sozialpädagogischer Konzepte an Schulen leisten. Die Qualität von schulischen Institutionen bestimmt sich aus Einstellungen, Handlungen und Beziehungsangeboten. In einem gemeinschaftlichen Konzept von Schule und Jugendhilfe entwickelt sich die Schule als Lern- und Erfahrungsraum in einer sozialpädagogischen Perspektive, die sich nicht auf die Ableistung der gesetzlichen Schulpflicht reduziert. Angesetzt bei den konkreten Themen der Kinder und Jugendlichen, für die hier fördernde Projekte im Zusammenhang mit deren Lernbedürfnis entwickelt werden müssen, bleibt der Erwerb einer anerkannten Qualifikation im Sinne eines Schulabschlusses immer das Ziel. Die aus der Jugendhilfe in den Raum der Schule hinein getragene Niedrigschwelligkeit ist aus gutem Grund kein Verzicht darauf, jedoch sind Hilfen im Vorfeld, an der Motivation erforderlich. Eine Trennung der Arbeitsinhalte, wie sie in traditionellen Verknüpfungen von Schule und Sozialarbeit etabliert sind und nach dem Motto „Schule aus – Jugendhaus“ (Deinet, 1996a) funktionieren, in der das Engagement von Jugendhilfe und Sozialpädagogik unter Berufung auf Schulgesetze zurück genommen und auf „Hilfstätigkeiten“ beschränkt wurde und sie sich von der Schule deshalb nur mit außerschulischen Projekten zumeist in der Freizeitpädagogik integriert sah, entfallen, weil es um eine nur begrenzt aufteilbare Thematik geht. SchülerInnen lassen sich nicht in ihren „Erziehungs-„ und ihren „Bildungsteil“ zergliedern und den spezialisierten Zuständigkeiten zu weisen. Ebenso wenig lassen sich die Aufgaben ihrer PädagogInnen in hierarchisch höhere oder niedere Tätigkeiten aufspalten. Vielmehr gilt es, die jeweiligen Ressourcen und die Nutzung der Ressourcen als Herausforderung erleben zu können. Unter dieser Prämisse ist Schule für die Jugendhilfe ebenso ein Thema wie die Jugendhilfe für die Schule. Kooperation als Teamarbeit und Teamfähigkeit werden zur zentralen Anforderung in der „Schul-Sozial-Pädagogik“.

Eine gemeinsame wie arbeitsteilige Ausführung der lebensweltlichen Alltags-gestaltung und der Projekte zur aufgabengebundenen Erreichung der gemeinsam vereinbarten pädagogischen Ziele mit gemeinsamen Themen, gemeinsamen Handlungszielen und kooperativen Strukturen verhindert das Herausfallen der Kinder und Jugendlichen aus ihren schulischen Bezügen. Das setzt Bemühungen in der Verständigung der Logik beider Systeme voraus, um der Anforderungssituation begegnen zu können. In der primären gemeinsamen Aufgabenstellung, nicht zuerst auf schulische Zertifikationen zu zu gehen, sondern die individuelle Integration als Voraussetzung für schulisches Lernen zu sichern, muss die Erziehungsfunktion hier angesichts der aus dem historischen Verlauf hervor gegangenen Trennung in der Pädagogik offensichtlich noch vor den dann logisch begrenzten schulischen Bildungsauftrag gesetzt werden. Aus der kulturimmanenten traditionellen Perspektive

mag es sich für die Schule um eine Aufforderung zur Deregulierung ihrer Praxis handeln. In den beiderseitigen progressiven Konzepten geht es angesichts der Aufgabenstellung und gegenüber der Alltagspraxis um ein regelhaftes, weil im Selbstverständnis verankertes Funktionieren von Kooperation, so, wie sie auch das KJHG aus dem überlebten fürsorglichen und pflegerischen Verständnis des JWG im Begriff der „Kinder- und Jugendhilfe“ vereinheitlicht.

Erst eine grundsätzliche inhaltliche, räumliche und auch zeitliche Veränderung der Struktur bringt die Chance, diesen pädagogischen Ort entstehen zu lassen und ihn als einen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erfahrbar zu machen. Es geht dabei um die gemeinsamen Themen von Jugendhilfe und Schule. Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik ist aber naturgemäß nicht frei von Spannungen. Für die Schule bedeutet die Sozialpädagogik in der Schule zunächst eine vermeintliche Reduzierung des leistungsorientierten Bildungsanspruches. Dann ist zu befürchten, dass das Konzept mehr schwierige SchülerInnen und mehr außerschulische Aufträge bringt. Anders herum besteht der Anspruch, die Sozialpädagogik soll der Schule in deren Selbstbezogenheit dazu verhelfen, soziale Probleme ab zu nehmen und sie zu lösen. Darin wird Schulsozialpädagogik zum „Reparaturdienst“ der Schule und damit nahe an ihre ursprünglichen Funktion gedrängt, Antworten auf die typischen Probleme der modernen Gesellschaft zu finden; sie wird dabei aber nicht zum gleichberechtigten „Bildungsbeauftragten“. In diesem Spannungsverhältnis bleibt das Profil der Sozialpädagogik für die Schule zu undeutlich in dem, was sie für die Entwicklung sein kann, und die Sozialpädagogik selbst muss sich von zum Teil antiquierten, mitunter persönlich gefärbten Bildern über die Schule lösen. Als ein die Kooperation hemmender Faktor offenbart sich immer wieder die Hypothek einer unverarbeiteten eigenen Schulerfahrung, und die nahe liegende Projektionsdynamik verführt zu einer Abwertung von Schule. Die reine Identifikation mit der narzisstischen Kränkung aber begründet eher aggressiv-aversive Reaktionen auf die Schule. Unter der von Cramer et.al. (1976) angewandten Perspektive des *Labeling Approach* haben solche Interaktions- und Rollenzusammenhänge die wechselseitige Wahrnehmung und Bewertung von Verhalten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zur Folge.

Dagegen löst Schulsozialpädagogik in unserem Verständnis an dem Bildungsauftrag nichts auf, sondern sie gibt ihren eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag hinzu, den sie im Raum der Jugendhilfe aus der Novellierung des JWG mit den Strukturmaximen des KJHG (vgl. Deutscher Bundestag, 1990) mit bringt. Der Aufbau einer Schulsozialpädagogik mit eigenem programmatischem Profil ist das Hereinholen der Lebensweltorientierung in die Schule und darin ebenso das Hereinholen der dialektischen sozialpädagogischen Lehre von der Erziehung des einzelnen zur Gemeinschaft und die von seiner sozialen Erziehung durch die Gemeinschaft. Da die Genese der Verhaltens- und Leistungsprobleme in den Lebens- und Umweltverhältnissen gründet, bedarf es der Ergänzung um ein sozialpolitisches und präventives Instrument und der Integration von Methoden, die sich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren, ohne aber dabei ihre gesellschaftliche Zuschreibung einer „Erziehungshilfe“ als ursprünglich gemeinte Antworten auf soziale und pädagogische Notlagen abstreifen zu können. Mag in der

Auffassung über den staatlichen Auftrag von Einrichtungen der Jugendhilfe der Krisen- und Problemlösecharakter noch dominieren, so etabliert sich mit den aus der Intention der Lebensweltorientierung ableitbaren Hilfen zur Erziehung doch ein präventiver Stil.

Gerade in der Gestaltung der Lebensbedingungen nimmt die Sozialpädagogik als Sozialarbeit ihren emanzipatorischen Ursprung und birgt darin ein produktives Potential auch für die Schule in sich. Die Dialektik von der Erziehung zur Gemeinschaft und der Sozialerziehung, zumeist außerhalb von Familie und Schule als Inbegriff der gesellschaftlichen Hilfe zur Erziehung sucht danach, Risikofaktoren prophylaktisch besser begegnen zu können und im Sinne eines pädagogischen Werdens Erziehungsbedürfnisse adäquater als mit bisherigen Erziehungsstilen zu befriedigen. Hat die Schule dieses Potential einmal für sich entdeckt, fragt sie weniger danach, in welcher Weise pädagogisches Können in einer zukünftigen Schule zum Tragen kommen kann, indem sie vielleicht auch die Rolle der SchülerInnen neu definiert. Die Sozialpädagogik wird adaptiert, wobei nicht der Dialog über Unterschiede und Gemeinsamkeiten eröffnet wird, d.h., Schule nimmt Sozialpädagogik problembewusst, ohne sie als richtungsweisende Größe wirklich zu integrieren.

Adaptiert als die zuständige Disziplin für soziale und pädagogische Notlagen geht es mehr um die tatsächliche Beseitigung erzieherischer und sozialer Defizite. Vielfach weist die Schule ihr die Rolle eines Krisenmanagements zu mit dem Auftrag, dem Verhältnis von Verhaltensauffälligkeiten und Lernbehinderungen in ihrer Rolle als „Störfallentsorger“ zu begegnen und den Unterricht störungsfrei zu halten. Schule sucht so unter dem Leistungsdruck nach einer Abhilfe, sich selbst möglich, nicht aber Sozialpädagogik zu ihrer Sache zu machen. Schulsozialpädagogik macht darin die Spaltung der Pädagogik in Wissensvermittlung als Unterricht und lebensweltorientierte Pädagogik als soziales Lernen deutlich. In ihrem funktionalen Strukturmerkmal der Wissensvermittlung bleibt die Schule allein bezogen auf die Prinzipien der Leistung und Selektion. Mit dem Aufkommen des Rationalismus setzt sich anhaltend die Auffassung durch, die Lehre, wie wir sie aus der Schule kennen, sei der einzig vernünftige Weg; erst durch den Unterricht werden Kinder in dieser Tradition zu vernünftigen Menschen. Dem gegenüber liegt der soziale Anteil, die individuelle Annahme und Förderung in der Erschließung ihrer Lebenswelt, traditionell aber im Irrationalen. Nachdem die Schule „das Soziale“ in ihrem Raum zwar vollzogen hat, bemerkt sie an den „störenden“ sozialen Problemstellungen, wie sehr sie auf eine Hilfe angewiesen ist. Die „Hilfsaufträge“ aber delegiert sie an „schulfremde“ Helfer, da immer noch der funktionale den sozialen Aspekt dominiert. Das Einsaugen von Sozialpädagogik erfolgt über das Neben-sich-Stellen ihres abgespaltenen Teiles in Form der Schulsozialpädagogik als ein Surrogat. In diesem schwierigen Verhältnis werden die „naturgemäßen“ Spannungen überlagert von dem jeweiligen unterschiedlichen beruflichen Selbstverständnis. Jede Institution hat die Tendenz zur Erhaltung ihres eigenen Status quo. Praktisch steht vor allem der dienstrechtlich und tarifpolitisch andere Status einer Kooperation im Wege. Zwei benachbarte Berufsgruppen werden zu vermeintlichen Konkurrenten, deren

Rivalitäten ernst zu nehmen sind, weil sich dahinter ein objektiver Widerspruch auftut.

Zurecht wehren sich die sozialpädagogischen Fachkräfte, von der Schule in eine nachgeordnete Rolle abgedrängt zu werden. Ihr Anspruch erschöpft sich nicht darin, den Lehrern die „Störenfriede“ und „Schulschwänzer“ abzunehmen. Es reicht ihnen nicht aus, Kinder und Jugendliche auf die Ansprüche des etablierten Bildungssystem zuzurichten und selbst zu pädagogischen „Feuerwehreinsätzen“ beordert zu werden. Die traditionellen Macht- und Herrschaftsverhältnisse wären in dieser Verknüpfung zwar gewahrt, in denen Schule ihren normativen Charakter manifestiert und „Sozial-Hilfe“ in ihr hierarchisches System einbaut. Dann verlangt sie einer Lebensweltorientierung die Einordnung in schulische Regelhaftigkeit und Verfahrensicherheit ab (vgl. Cramer et.al., 1976). Noch vor der Leistungsorientierung sind die administrativen Hürden zu überwinden, die der Realisierung einer wahrenden Kooperation im Wege stehen und die Aufgabe haben, die Herrschaftsverhältnisse abzusichern. Klassen- und Pausenaufsicht sind organisatorische Begründungen als Stellvertreter zu den pädagogischen. Ohne den Blick auf die Unterrichteinheit und auf die Klasse stehen die SchülerInnen und LehrerInnen erst einmal unverbunden da. Also wird es darum gehen, im Raum der Schule alternative Organisationsformen auch für den Unterricht zu entwickeln, mittels derer das Verhalten von SchülerInnen sich modifizieren lässt, aber auch die Machtposition – nicht die Autorität – der LehrerInnen sich hinterfragen lässt.

Das hat die Schule häufig nicht gelernt. Dennoch hat die Organisation und die Interaktion von LehrerInnen und SchülerInnen wesentlichen Einfluss auf die Fortsetzung des devianten Verhaltens. Das Verhalten in spezifisch erzieherischen Situationen lässt sich nur in der Resultante der differenten und in ihrer zeitlichen Erstreckung unterschiedlichen Variablen beschreiben, die im Ergebnis nicht eine eindimensional abhängige Erwartung sind, sondern gegenseitige Erwartungen, Regeln, Hilfen, Behinderungen und motivierende Ereignisse zusammen bringen. Es reicht nicht aus, mit Appellen an die Vernunft, und wenn dies nichts nutzt mit Sanktionen und Separierungstechniken das Verhalten der „Problemkinder“ ändern zu wollen. Auch der Unterricht ist ein Kommunikationsprozess, und der systemische Ansatz in der Pädagogik lehrt uns, dass mit Zuschreibungen und moralischen Appellen an den identifizierten Störungen nichts getan ist. Jedes deviante Verhalten erfordert die Erfassung des verbal wie nonverbal an Inhalt, Bedeutung und Beziehung Wahrgegebenen auch wahr zu nehmen.

In der Begründung der Kooperation darf nicht vergessen werden, dass in einem solchen Diskurs die Lebensprobleme nicht selten vor die Lernthemen gesetzt oder als „Ballast“ schulischer Aufgaben verstanden werden. Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen resultieren aus dem lebensweltlichen ebenso wie aus dem schulischen Bereich. Darum wäre es völlig unbrauchbar, die schulische Ohnmacht zur Schau zu stellen. Offenbart die Schule ihren Problemdruck, weil störendes oder gefährlich riskantes, und davon dann Suchtmittelgebrauch vielfach abgegrenztes und dann abgespaltenes Verhalten in die Schule eindringt, so sind dennoch nicht einfach

Randgruppenprobleme zu isolieren und in die Schubladen für die Erziehungsschwierigen abzulegen. Deviantes Verhalten, und in diesem Erfahrungsraum darunter der fast gar nicht integrierbare Gebrauch von Suchtmitteln war und ist der gelebte Gegenversuch zur Wahrnehmung ihres schulischen Scheiterns, das sie von der Möglichkeit auszugrenzen droht, sich zu bilden, zu arbeiten und soziale Handlungskompetenzen auszubilden. Jenseits der legalen schulischen Machtmittel des Verweises und Ausschlusses, die lediglich die Grenzen des pädagogischen Handelns beim Auftreten von Störungen aufzeigen, bedarf es eines interaktiven Instrumentariums für diese frustrierenden Situationen.

Rivalität und Spannungsfelder bergen auch eine Möglichkeit in sich. Wer sich von dem anderen abgrenzen muss, hat sich auf die eigene Identität zu besinnen und muss auf die Fragen nach seinem beruflichen Selbstverständnis seine Konturen schärfen. Professionalität erweist sich hier als die Kunst der Begrenzung. Unter einer wahrenden sozialpädagogischen Perspektive bilden die Orientierungs- und Handlungssicherheit für die SchülerInnen dann einen übergreifenden Konsens, wenn diese die gegebene rationale Ordnung als eine sinnvolle erfahren können. Eine gute Abstimmung solcher sinngebender Strukturen bedürfen keiner besonderen autoritären Durchsetzung, sondern eines mitmenschlichen Umganges der würdevollen Achtung und eines authentischen Beziehungsangebotes (Thuns et.al., 1995). Fördern ist nicht fordern, sagt Aurin (1991), und meint mit Fördern die Erprobung und Weiterentwicklung individueller Fähigkeiten. Erfahrungsbezogenheit ihrer Tätigkeiten, ihr Handeln mit Neugier und Freude ist die Zielsetzung dieses präventiv gemeinten Bildens und Erziehens. Für die Zukunft soll das Ziel sein, unter weitgehendem Verzicht auf die Machtmittel zu einem Dialog zu finden, in dem die „Lage“ gelöst wird. Der Begriff des Lernens erweitert sich nicht nur um „sozial“ und „emotional“, sondern auch um den Terminus des „Miteinander-Umgehens“. Erst das tatsächliche Zusammenkommen von Inhalten, Räumen und Zeiten von Schule und Sozialpädagogik schafft die Voraussetzung, den lebensweltorientierten „pädagogischen Ort“ (Deinet, 1996b) zu realisieren. In dieser Gemeinsamkeit muss Kooperation über organisatorische Begründungen hinaus von ihrer Logik her auch kommunikativ zueinander finden. Nach unserer Erfahrung muss das Lehren in der Schule bei all der Problembezogenheit auch ein Eröffnen der Möglichkeiten und Fähigkeiten der SchülerInnen zum Lernen im Sinne von Bildung sein. Ein kooperatives Konzept ist die Umsetzung der gesellschaftlichen Verpflichtung, schulpflichtigen jungen Menschen ein Bildungsangebot zu machen. Als ein solcher Ort gelingt es vielleicht, SchülerInnen lernen zu lassen, was sie zur Bewältigung ihres Lebens brauchen, Lernen nicht hinter ihrem Handeln zurück stehen zu lassen und vor allem in jeder/m SchülerIn die Fähigkeiten und Talente zu erkennen. Dann ist es der Sinn des Unterrichtes, dem Gestalt zu geben, was schon in den SchülerInnen ist. In allem wichtig ist es den Kindern Schule als Raum wahr zu geben, in denen sie das Lachen mehr finden als das „Pauken“. Genau darauf läuft die Verbindung schulischer Erziehungshilfe heute hinaus.

3.2.4. Handlungsorientiertes Lernen

Der Zusammenhang zwischen schulischer Ausbildung und Lebensperspektiven, zwischen sozialer Integration und sozialem Aufstieg ist hinlänglich nachgewisen. Wer in den Arbeitsmarkt einsteigen und dort Karriere machen will, benötigt eine gute Ausbildung. Für sozial benachteiligte Jugendliche klafft die Schere zwischen den Anforderungen und dem Leistungsstand beim Übergang von der Schule in den Beruf besonders weit auseinander. Der Stellenwert der beruflichen Bildung in der Jugendhilfe war lange Zeit der Initiative einzelner Träger überlassen. Einrichtungen mit gut ausgebautem Werkstattbereich bieten Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf die Einlösung des Bildungsauftrages quasi aus einer Hand. Sie haben nur dann Erfolg, wenn sie sozialpädagogische oder soziotherapeutische Methoden berücksichtigten, um damit adäquat auf die Lernbesonderheiten einzugehen. In der etablierten gesellschaftlichen Anforderung ist es schwierig, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, Arbeit und Leistung als kreativen Prozess der Selbstverwirklichung zu verstehen. Neben der beruflichen Bildung haben wir es mit einer sozialisierenden Wirkung zu tun, die für Jugendliche in der Jugendhilfe mitunter auch einen therapeutischen Effekt hat. Mit einem gemeinsamen Konzept aus den Bereichen Schule, Ausbildung und Sozialpädagogik wird berufliche Bildung für Jugendliche in problematischen Lebenslagen sinnvoll. Die Zusammenfassung formal getrennter Sozialisationsinstanzen soll eine Vereinheitlichung der Hilfen sein und dem Stabilisieren des Entwicklungsprozesses dienen.

Gerade Jugendliche auf der Suche nach ihren persönlichen Lebensperspektiven suchen in sinnhaftem Handeln Bestätigung wie Verwerfung. Tradierte Normen und Werte werden nicht fraglos übernommen, schon gar nicht, wenn sie sich aus den problematischen Beziehungen zu den Interaktionspartnern nur durch deviantes Verhalten befreien können. Für die gesellschaftliche wie psychosoziale Integration ist Tätigkeit also ein entscheidender Aspekt. Bei Hurrelmann (1994a) sind die individuellen Ausprägungen der Dissozialität „Unterthemen“ der Frage, wie sich Jugendliche über Qualifizierung und Arbeit ein akzeptables Leben ermöglichen können. Der Zusammenhang von Jugenddelinquenz und Suchtmittelkonsum mit den auf die Arbeitswelt bezogenen Themen ist empirisch belegt (vgl. Petermann et.al., 1997) und verdeutlicht, dass Arbeitslosigkeit eine besondere Risikokonstellation impliziert. Unter arbeitslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist die Quote derer, die Suchtmittel temporär oder bereits suchtförmig konsumieren, signifikant höher als in der berufstätigen Vergleichsgruppe (Henkel, 1996). Dabei führt die reale Belastung nicht zwangsläufig zum Suchtmittelkonsum. Erst bei mangelnden Kompetenzen, die belastenden Lebensbedingungen zu bewältigen, entstehen psychische Probleme, die Suchtmittelkonsum zu einer Bewältigungsstrategie werden lassen (Puls, 1999). Besonders ätiologisch relevante und folgenreiche Entwicklungen resultieren aus komplexeren Problemlagen, z.B. dem Zusammentreffen mit der Wohnqualität, der finanziellen Lage und der Qualität der sozialen Interaktionen. Die Arbeitsleistung ist eben eine der gesellschaftlichen Orientierungen, in der sich die Sozialpolitik primär an die Erwerbsarbeit gekoppelt hat und auf die These baut,

Arbeit sei existentiell für das Selbstverständnis des Menschen. Arbeitslosigkeit ist die Versagung von Anerkennung, ein negativer Verstärker für ein „angeschlagenes" Selbstwertgefühl und darin in ihrer anthropologischen Dimension ein Sinnverlust, der zu psychischen Problemen führt (vgl. Frankl, 1978). Bei einem Selbstvertrauen, dass sich grundlegend problematisch entwickelt hat, werden die Risiken des Versagens und Scheiterns zur „Quasi-Gewissheiten" (Siegert, 1979a). Die vermeintliche Unfähigkeit der missbräuchlich oder sogar abhängig Suchtmittel konsumierenden Jugendlichen, gesellschaftlich definierten Handlungsanforderungen nachzukommen, korrespondiert mit einer „Beschädigung" ihrer Persönlichkeit (Siegert, 1979a), die sich in einer umfassenden Identitätsproblematik nieder schlägt.

Handlungsorientiertes Lernen wird zur Antwort auf riskante und deviante Verhaltensweisen junger Menschen. Genutzt wird die Erfahrung, dass das konkret Erlebte prägender wirkt als das theoretisch Vermittelte. Entsprechend hoch muss der Praxisanteil in diesen Maßnahmen sein. Ein Wechsel weg von den schulischen Anforderungen hin zu Arbeit und Berufsvorbereitung können nach Neukäter u. Wittrock (1993) als Veränderung der Lebenssituation erlebt werden und eine große Chance in sich bergen. Die oft „schulmüden" Jugendlichen erfahren sich unter den veränderten Bedingungen neu, da sich die persönlichen Ressourcen in einer anderen Qualität erfahren lassen. Mit der Einführung praktischer und beruflicher Inhalte erscheinen die Anforderungen sinnvoller und wirken leistungsmotivierend. Im Lösen aus der „Schülergruppe" und „Eintauchen" in die Gruppe der „Arbeitskollegen" liegt für Neukäter u. Wittrock (1993) der Weg, das Sozialverhalten von Jugendlichen zu stabilisieren. Es ist nicht so sehr die Heranführung an Berufe durch handwerkliches Tun, sondern die Erfahrung sinnhaften Tuns, die hier wirkt, das Gefühl zunehmenden Könnens und der Unabhängigkeit, des Angenommenseins und des sich im anthropologischen Sinnverständnis Wohl-fühlen-Dürfens als durch Tätigkeit erworbenes Wissen darum, wozu „ich bin" und „ wozu ich gut bin" (vgl. Frankl, 1978) - und vor allem der entwicklungspsychologisch relevante Eintritt in die Erwachsenenwelt, das Jugendlichen helfen kann, auf Problemverhalten besser zu verzichten und bisherige Konflikte einer Lösung zuzuführen.

Anders aber als die quantitativ qualifizierenden Ansätze in Schule und Ausbildung beinhaltet die Handlungsorientierung eine umfassendere Ausrichtung, die sich nicht allein auf kognitive Lernprozesse verlässt. In der von Neukäter u. Wittrock (1993) aufgezeigten Perspektive tritt die Grundaufgabe schulischen Unterrichtens einschließlich der Vorbereitung der SchülerInnen auf ihren Übergang in die Berufswelt zutage, indem es eben um die Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung der jungen Menschen geht. Die Praxis benötigt das Akzeptieren des Bedürfnisses ihrer SchülerInnen nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit und nach Selbstbestimmung als Fähigkeit, sich selbst als Ausgangspunkt für das eigene Handeln zu erleben. Das Konzept der *Lernwerkstatt* (z.B. Manns u. Schultze, 1987) als ein Angebot zur schulischen und beruflichen Orientierung stellt eine Operationalisierung dieses Konzeptes dar. Die Vermittlung von berufsbezogenen Grundkenntnissen als Vorbereitung und Verbesserung in den Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnissen, eingebunden in sozial- und freizeitpädagogischen Betreuungsarrangements zielen in der Kombination mit „Arbeit" auf die Motivation

und Handlungsfähigkeit des jungen Menschen, auf seine Selbstkonzeptionalisierung als selbst bestimmend Handelnder mit positivem Selbstwertgefühl, auf seine Beziehungs-, Problemlösungs- und Erlebnisfähigkeit; Kriterien, die zugleich Dimensionen suchtpräventiven Handelns sind. Tatsächlich können sie ein solches Angebot sein, über das junge Menschen Sinn und nicht die in der anthropologischen Interpretation nur von psychopathologischer Relevanz bestehende Leere (vgl. v. Gebsattel ,1954) verspüren. Trotz aller dargebotenen Instrumente ist der tragende Grund dieser Projekte ein Beziehungsangebot, in dem der junge Mensch seine Auffassung von Welt gestaltet (Thuns, 1992).

Fallbeispiel Martin, 15 Jahre. *Bereits in der Grundschule fiel Martin durch Wutausbrüche und Diebstähle auf. Bei einem ersten Problemgespräch, dass seitens der Schule im Jugendamt initiiert wurde, wurden an Martins Armen und Beinen Striemen entdeckt. Martins Erklärungen, er werde immer wieder geschlagen, vor allem bei Streitigkeiten zwischen der Mutter und ihrem Lebenspartner, wurden schließlich von der Großmutter bestätigt. Die Großmutter berichtete dazu, Martin sei bereits früh nach seiner Geburt von ihrer Tochter vernachlässigt und geschlagen worden. Die Tochter hätte Hilfeangebote aber nur schwer annehmen können. Die häusliche Situation von Martin wurde bis dahin von seiner Mutter und seiner Großmutter bestimmt. Nachdem nun die Großmutter ihre Überforderung bekundete, befürwortete die Helferkonferenz eine „Fremdplatzierung" in einem Kinderheim. Martin war damals acht Jahre alt.*

In dem Kinderheim fiel Martin durch seine Anstrengung zu Anpassung und Problemverdrängung auf. Er bemühte sich, ein netter Junge und auch ein Mädchenschwarm zu sein. Hilfeangebote für sich nahm er nicht wahr. Die ständige Problemverdrängung entlud sich zunehmend in aggressivem Verhalten, die er aber zugleich zu kontrollieren suchte. Seine Beziehungsangebote schwankten zwischen den Ausdrucksmöglichkeiten, freundlich und hilfsbereit bis hin zu unberechenbar und aggressiv zu sein. In der vom Kinderheim begleiteten Schule waren seine Leistungen und sein schulisches Verhalten zufrieden stellend. Bei seinen Mitschülern war Martin akzeptiert. Etwa mit zwölf Jahren wurde Martin dort zunehmend schwierig. Er hatte begonnen, in der Schule offen provozierend zu rauchen, was den Ärger der LehrerInnen nach sich zog. Er selbst berichtete von Jugendlichen, die ihn bedrohen würden, was ihn veranlasste, die Schule zunächst gelegentlich zu schwänzen. Als Ermahnungsgespräche der LehrerInnen folgten und schließlich Lerndefizite offenkundig wurden, stellte Martin den Schulbesuch ganz ein und trieb sich statt dessen in der Stadt herum. Von dort wurde er mehrfach nach Diebstählen von der Polizei in die Einrichtung zurück gebracht.

Seine konsequente Verweigerung des Schulbesuches veranlasste schließlich den Wechsel zu einer anderen Einrichtung der Jugendhilfe mit eigenem schulischen und berufsvorbereitenden Angebot. Die neue Wohngruppe übernahm einen Martin, der inzwischen strafmündig geworden war und auf den jetzt eine Reihe von Strafverfahren wegen diverser Diebstahldelikte zukamen. Zudem hatte er begonnen, Cannabis-Produkte zu „kiffen" und Alkohol zu konsumieren. Aufgrund einer Alkoholvergiftung musste er einmal in das örtliche Krankenhaus eingeliefert werden; seitdem konsumiere er nach Aussagen der BetreuerInnen Alkohol maßvoll. Da die MitarbeiterInnen der Wohngruppe anlässlich der Gerichtsverhandlungen, auf die sie bei der Aufnahme aufgrund des Abschlussberichtes des Kinderheimes unzureichend vorbereitet waren, feststellten, wie sehr Martin gerichtliche Sanktionen fürchtete und sie seine Motivation, nicht weiter straffällig werden zu wollen als echt erkannten, waren sie besser bereit, Perspektiven mit ihm zu erarbeiten. Mit ihrer Unterstützung fügte sich Martin ausgewogen freundschaftlich in das Gruppengefüge ein.

Aufgrund seiner ausbleibenden Bereitschaft, der eingesetzten delinquenten Entwicklung und des Suchtmittelkonsums war Martin in eine reguläre Schule zu diesem Zeitpunkt nicht zu

integrieren. Die Wohngruppe nutzte deshalb die Lernwerkstatt des Schulverbundes, um ihn formal in schulischen Abläufen halten zu können.
Die Lernwerkstatt als ein kooperatives Förderinstrument von Schule und Jugendhilfe war für Martin das Angebot, da er in schulischen Strukturen aufgrund der eingetretenen Lerndefizite zu scheitern drohte, er sich ihnen bereits verweigerte, und den selbst geschaffenen Freiraum mit aggressiven, delinquenten und abhängigen Bewältigungsstrategien füllte, die auf traditionelle gesellschaftliche Institute wie eine Schule bedrohlich und unannehmbar wirken. Die scheinbare Unfähigkeit, sich mit leistungsorientierten Anforderungen in Schule und Ausbildung auseinander zu setzen, bedeutete für Martin ein entwicklungspsychologisches Risiko. Auch bei ihm wurden Aggressivität, Delinquenz und Suchtmittelmissbrauch zu relevanten Folgeerscheinungen. Für Martin sollte es wieder um einen vielfältigen und strukturierten Tagesablauf gehen, die Anforderungen zum Lernen und Handeln Sinn für die eigene Lebensgestaltung haben. Die hier entworfene Lernwerkstatt sollte Martin entlang seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen über das praktische Tun wieder in schulische Prozesse reintegrieren, indem sie wesentlich auf einen nachhelfenden Unterricht zum Ausgleich der entstanden schulischen Bildungsdefizite verzichtete und jenseits des Regelschulangebotes selbstorganisierte Projekte anbot.
Martin arbeitete etwa sechs Monate projektorientiert nach jungendtypischen Themen oder bedürfnisorientiert an von und für ihn bestimmten Objekten handwerklich in der Lernwerkstatt, wurde aber bald schon seinem Talent entsprechend auf eigenen Wunsch in theoretische Unterrichtseinheiten einbezogen. Der hohe Praxisanteil kompensierte zunächst seine angstbesetzte Verweigerung des Schulbesuches. Er selbst forderte aber ein mehr an Unterricht ein und konnte über die Verknüpfung von praktischem Tun mit theoretischem Lernen wieder zu einem schulischen Lernen mit der Aussicht auf einen „ordentlichen" Schulabschluss zurück finden.

Grundsätzlich kritisch zu sehen ist aber die Stimmigkeit solcher Konzepte sozialer Pädagogik, wenn sie Arbeit eigentlich als Erwerbsarbeit versteht in einer Zeit, in der diese mit hohen Qualifikationsanforderungen verbunden ist und darüber zum knappen Gut geworden ist. Arbeit muss vorrangig psychologisch als sinnhaftes Tun erfahrbar bleiben. Die formale Integration sozialpädagogischer Hilfen in den Arbeitsbereich ist nicht ausreichend, um der Problemorientierung von Jugendlichen entgegen zu wirken. Negative Auswirkungen finden sich in der Instrumentalisierung von Arbeit in der Verknüpfung mit Geld, Karriere und Sicherheit (Heitmeyer, 1992a). Eine „protektive" Funktion bildet die Arbeitsorientierung dagegen als Kompetenzerfahrung und in ihrem sozialen Aspekt aus. Arbeit als Leisten unter Abspaltung ihres Wirkens, das im institutionalisierten Lernen das Wollen und die Leistungsfreude als von den Ergebnissen unabhängigen, für die Motivation relevanten Bemühungen nicht mehr berücksichtigen kann, macht die Aussicht auf Arbeit aber zu einer eindimensionalen Größe.

3.2.5. Schule und Jugendhilfe im Schulverbund Freistatt

Schule und Jugendhilfe als innovative präventive Strategie sehen ihre beiderseitigen Aufgaben in der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die in Familie, Schule und Freizeit auffällig sind und bei denen sich eine krisenhafte Biographie abzeichnet, die zu breiten Misserfolgen in der Bewältigung von schulischen und außerschulischen Alltagsanforderungen führt. In der Problembewältigung und in ihren Problemlösungsansätzen, vor ab aber in ihrem gegenseitigen Verstehen müssen sich beide Arbeitsfelder auf einer breiteren Basis als der von Modellversuchen so weit annähern, dass sie zu einem gemeinsamen Aufgabenverständnis kommen. Der Lösungsansatz für ein gemeinsames pädagogisches Konzept von Schule und Jugendhilfe wird in einem integrativ vernetzten sozialpädagogisch ausgerichteten Förderangebot realisiert. Die in der Gegenwart existierende Zusätzlichkeit der Hilfeansätze besteht dann so nicht mehr. Ist eine schulische Erziehungshilfe noch eine dazu gegebene Hilfe für die SchülerInnen, die aufgrund defizitärer Strukturen einen sonderpädagogischen Förderbedarf entwickelt haben, und wird eine Hilfe zur Erziehung nach KJHG gewährt, wenn sich im Feld der Beziehung Schwierigkeiten entwickeln, so ist die phänomenologische Ebene schulischer Erziehung aus zwei Gründen wichtig: zum einen zeichnen sich die Probleme hier gravierend ab, zum anderen sind die Kinder und Jugendlichen schulpflichtig, eine Beschulung ist zwingend vorgesehen, kann aber nur in modifizierter Form erfolgen. Schule hört nicht auf zu existieren; sie hat sich in ihrer Aufgabenstellung und personellen Zusammensetzung in einem innovativen Konzept verändert.

Insbesondere für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die grundsätzliche Notwendigkeit einer Kooperation zwischen sozial- und sonderpädagogischen Diensten von Jugendhilfe und schulischer Förderung akzeptiert. Es ist davon auszugehen, dass darüber der Zuspruch für unterschiedliche Weisen, sich konzeptionell wie auch organisatorisch von der traditionellen Schule abzuheben, populärer wird. Darin geht es nicht um Ausgrenzung, sondern um die professionell ausgerichtete und somit optimale Förderung der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen unter problematischen Bedingungen. Ziel dieses Konzeptes ist es, den pädagogischen Ort als lohnenden Lebensort zu gestalten. Neu ist darin sicher noch, Schule von den Lebenswelten ihrer SchülerInnen her zu denken und sich nicht in den jeweiligen Effektivitätserwartungen zu verlieren. Der Aufbau und die Durchführung der Konzepte zeigt, soweit es die Ausgangsfrage angeht, dass es sich nicht um die Adaption klassischer suchtpräventiver Ansätze der Drogenhilfe handeln kann, sondern die Hilfen den entwicklungspsychologisch relevanten Theorien zur psychosozialen Gesundheit und dem Erwerb von Lebenskompetenzen folgend aufzubauen sind.

Im Schulverbund Freistatt trifft die Jugendhilfe auf einen Kooperationspartner, zu dem der Zugang nicht allein in der gleichen Trägerschaft liegen darf. Überwiegend ist es die Eigenschaft, einen Sozialisationsmittler zu haben, der in gleicher Weise an den Lebensthemen und somit auch an den Problemen und Widerständen von Kindern

und Jugendlichen teil hat. Die Vernetzung mit der Institutionen der schulischen und berufsvorbereitenden Bildung und Ausbildung komplettiert sich in der Verknüpfung der Themen von Elternarbeit, sozialpädagogisch betreutem Wohnen, Lernen und Qualifizieren. Aus dem Bemühen um die Operationalisierung handlungsleitender Theorien für die Erziehung und Bildung sozial auffälliger Kinder und Jugendlicher ist mit dem Schulverbund Freistatt ein eigenes Model von Schulsozialpädagogik entstanden. Schulsozialpädagogik als gemeinsames Konzept von Schule und Jugendhilfe stellt sich als ein integratives, sonder- und sozialpädagogisches Förderangebot dar, das der individuellen Lebenslage der jungen Menschen im schulischen wie im außerschulischen Alltag gerecht werden will. Leitidee der integrativen Vernetzung, die spürbare Nähe der Pädagogen zu den Kindern und Jugendlichen sollen die Schule zu einem „pädagogischen Ort“ (Deinet, 1996b) als einem lohnenden Lernort machen.

Der Schulverbund Freistatt besteht aus zwei Schulen, einer allgemeinbildenden Schule gegliedert in den Primarbereich und die Sekundarstufe I, ergänzt um eine Lerngruppe für Lernbehinderte und eine Fördergruppe für Hauptschüler und konzipiert als eine Schule für Erziehungshilfe (SfE), sowie einer Berufsschule mit Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung in klassischen Gewerken wie Farb- und Raumgestaltung, Holz- und Metallbearbeitung, Bautechnik, Gartenbau und Hauswirtschaft. Der besondere Vorteil und aus der Perspektive der Jugendhilfe der besondere sozialpädagogische Wert eines Schulverbundes liegt in der Durchlässigkeit seiner Förderangebote für alle SchülerInnen. Handlungsorientiertes Lernen etwa in Form von Projektwochen, Rollenspielen, Werkprojekten oder Betriebserkundungen als adäquate Angebote für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Neukäter u. Wittrock, 1993; vgl. Aurin, 1991; Gundjons, 1994) müssen nicht erst institutionell organisiert werden. Bedürfnisorientierung ist nicht bloß eine Kategorie in Rahmenkonzepten der Schulen für Erziehungshilfe, hier ist sie eine Struktur der Förderung. Ab der Sekundarstufe I ist es Praxis des Unterrichtens, das Modell der *Lernwerkstatt* (Manns u. Schultze, 1987) in den nahtlosen Übergängen von Schülern aus der allgemein bildenden Schule in die Werkstätten der berufsbildenden aufgehen zu lassen. Von Stundentafeln, umgrenzten Unterrichtszeiten oder einem Fächerkanon ist hier keine Rede mehr. Die Ermöglichung neuer Lernzugänge der SchülerInnen überlagert in de scheinbar informellen Übergängen von Lernen und Arbeiten als fächerübergreifende Ausweitung des Pflichtbereiches die Begriffe und institutionellen Eigenheiten. Neue Zugänge ergeben sich eben nicht als ein „Mehr desselben Lehrens“ als Ausgleich schulischer Defizite, sondern im formalen Auslagern und Umrüsten des Unterrichtes in ein Lernen durch Handeln in einer fließenden Verknüpfung von Praxis und Theorie.

Da die Erscheinungsweisen des Problemverhaltens grundsätzlich vielfältig sind, unterstützen sozialpädagogische Verfahren den Erziehungs- und Bildungsprozess in der Schule. Als Schule in Kooperation mit der Jugendhilfe nutzt die Schule den therapeutischen Dienst auch für ihre SchülerInnen. Psychologische und sozialpädagogische Diagnostik und Therapie als Leistung der Fachberatung, heilpädagogische Spieltherapie und die Reitpädagogik als Leistung des therapeutischen Dienstes sowie die von familientherapeutisch weiter gebildeten Mitarbeitern unterstützte Elternarbeit bestimmen den Prozess der Förderung der SchülerInnen und Schule öffnet sich den Lebensfragen vor den Lernfragen. Schule

als sozialer Erfahrungsraum macht interdisziplinäre Zusammenarbeit, kollegiale Beratung, Fallanalyse und Hilfeplangestaltung in der Schnittstelle von Sonder- und Sozialpädagogik zu gelebten Prozessen. Eine nahezu natürliche Schnittstelle hat sich in der Kooperation der Tagesgruppen mit der Schule entwickelt. Gemeinsame Teambesprechungen, Hilfeplanung, Projekte und die gemeinsame Gestaltung von Schul- und Ferienfreizeiten bilden das gemeinsame Anliegen ab. Wo sich LehrerInnen und ErzieherInnen in ihrem pädagogischen Handeln absprechen und abstimmen, erfährt der junge Mensch Konstanz und Konsequenz als hilfreiche Orientierung für seine je eigene Entwicklung.

Die kontinuierliche Kommunikation mit der Jugendhilfe als Bestandteil einer sich selbst handlungs- und lebensweltorientiert definierenden schulischen Erziehungshilfe nimmt auch sozialpädagogische Methoden in ihren Unterricht auf:

- Im Rahmen eines Lernprogrammes wurde die *Erlebnispädagogik* in den Unterricht der Sekundarstufe I integriert, inzwischen nehmen auch Lerngruppen aus dem Primarbereich an erlebnispädagogischen Programmen teil. Notwendigkeit des Handelns und Kompetenzerfahrung intensiv erleben, vom Erlebten ergriffen sein, Entdeckungen machen und Grenzen erfahren sind konzeptionelle Eckwerte.
- Waren die Erziehungskonzepte, die im Sog des KJHG Konjunktur hatten, geprägt von Menschenbildern der humanistischen Psychologie, die Empathie und Emanzipation (vgl. Rogers, 1951) als Grundhaltung postulierten, so entwickeln Pädagogen vor dem Hintergrund daraus resultierender missverständlicher Erklärungsmuster, die zu leicht alles pädagogisch verstehbar machten und die Normverletzung nachsahen, neue *konfrontative soziale Trainings.*
- Mit dem sozialen Training zum Aggressionsabbau für gewaltbereite Jugendliche wird die Zielgruppe der Jugendlichen angesprochen, deren Gewaltpotenzial sie selbst innerhalb der Jugendhilfe zu einer Randgruppe macht, die vor der Ausgrenzung zum Jugendstrafvollzug steht.. Angesprochen sind junge Menschen, die Täter sind und deren Selbstbild eine „hartes“ und „gnadenloses“ Ideal gegenüber einem leicht kränkbaren realen Selbst ist. Unter Zuhilfenahme von Neutralisierungstechniken, die vorgeschobene Rechtfertigungen von Gewalthandlungen entlarven oder durch die Opferperspektive, in der eine direkte Konfrontation mit dem betroffenen Geschädigten erfolgt, entwickelt sich eine Intervention zur qualitativen Verringerung aggressiven Handelns.
- Das soziale Training zur Erhöhung des Selbstvertrauens ist dagegen eine Methode, die Selbstbehauptung zu unterstützen und Ängste in sozialen Situationen abzubauen. Als eine Anleitung im Ungang mit schwierigen, weil provokativen und gefährlichen Situationen sollen die Jugendlichen bestärkt werden, Provokation und Gewaltanwendung und zuvor noch Beleidigung und persönliche Verletzung nicht als Mittel des Umganges miteinander zu akzeptieren. Gewalt und Aggression werden zwar als Formen der zwischenmenschlichen Auseinandersetzung zur Kenntnis genommen, die jedoch als solche nicht akzeptiert werden können und statt dessen durch die Akzeptanz sozialer Regeln zu ersetzen sind.
- Perspektivisch sollen die konfrontativen sozialen Trainings mit dem erlebnispädagogischen Lernprogramm verbunden werden. Als mögliche

Auswirkungen werden die Ergebnisse einer psychosozialen Diagnostik und die gruppendynamischen Effekte hinsichtlich der Verbesserung der Selbstwahrnehmung, des Einfühlungsvermögens in andere Personen und des Umgangs mit Kritik und Erfolg zur Steigerung der Frustrationstoleranz erwartet.

- Ergänzt werden die Erlebnispädagogik und die sozialen Trainings um Interaktionsübungen, Rollenspiele, mediengestützte Projekte, die sich in der Kooperation von LehrerInnen und ErzieherInnen sowohl in als auch nach der Schule ergeben.

Der Verbund der Schulen im engeren und erweitert in der sozialpädagogischen Perspektive mit der Jugendhilfe erlaubt inhaltlich vielfältige Verknüpfungen als sogenannte „Schleifenbildungen“, die ein Miteinander sonst formal und rechtlich getrennter Bereiche zum Wohle des Kindes ermöglichen. Sowie die Jugendhilfe auf eine Schule „unter einem Dach“ zurück greifen kann, ist der Schule auch in Gestalt der Schule für Erziehungshilfe mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag der Reintegration ihrer Schüler in normalisierte Verhältnisse und damit der sozialen, schulischen und beruflichen Integration ihres Klientels, in der Verbindung mit der Jugendhilfe der sozialpädagogische Einblick geöffnet, die gerade eine solche Schule vor Isolation bewahrt.

3.3. Das sozialpädagogisch motivierte Bildungsverständnis

Das Hereintragen des „sozialpädagogischen Blickes“ (Rauschenbach et.al., 1993) in die Schule hat zum Ziel, eine innovative Sichtweise für den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln. Schulische Förderkonzepte, die ihren Schwerpunkt in den Hilfen zur Erziehung haben, suchen nach einer neuen, integrativen Einheit von Bildungs- und Erziehungsauftrag. Zu ihrer Aufgabe, Wissen zu vermitteln, kommen additive Techniken zur adäquaten Einübung in den Lernstoff *und* in das Sozialverhalten. Immer im Blick bleibt, die gesellschaftlichen Anforderungen in produktive Anforderungsleistungen zu transformieren mit dem Ziel, die jungen Menschen für die Bewältigung ihre Lebens zu be-fähigen. Weil für die Problemdarstellung im Raum der Jugendhilfe eine geschlossene Theorie nicht existiert, werden eklektizistisch Elemente aus der lerntheoretischen, kognitiven und humanistischen Psychologie aufgesogen, um daraus Methoden und Programme für einen Unterricht oder die Bildung des jungen Menschen zu gewinnen, die in innovative Organisationsformen gegossen werden, in der er in phasenweise unterschiedliche Beziehungen zu seiner Umwelt tritt und sich entsprechend der persönlichen Struktur auf der einen und der Lernunterstützung auf der anderen Seite weiter entwickelt. In Anbetracht der Tatsache, dass diese Kinder und Jugendlichen in der Regel große Defizite im kognitiven Lernbereich aufweisen, muss die

Aufmerksamkeit sicher in besonderer Weise auf Lern- und Trainingsstrategien gerichtet werden, zugleich aber immer weniger versorgenden oder betreuenden, sondern eher einen das Zusammenleben gestaltenden Charakter annehmen.

Während die real existierende Schule als Institution der Anpassung an gesellschaftliche Normvorstellungen kritisch gesehen wird, erwarten wir mit dem „sozialpädagogischen Blick“ in der „Drogenerziehung“ perspektivisch von ihr die Einlösung spezifisch suchtpräventiver Aufgaben, indem sie auch vormals gesellschaftsfreie Räume ausfüllt, ohne dabei aber die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zu kolonialisieren, also unter ihre Rationalität zu bringen. Als Lebensraum ist Schule dann ein Zeit-Raum, in dem aber nicht ausschließlich die institutionellen Belange zum Tragen kommen. Die weitere Funktion ist die der Förderung von Lebenskompetenzen und deren Ausrichtung an der personalen Entwicklung ihrer Edukanden. Schließlich sollen konzeptionelle Aussagen zur Förderung von Selbstvertrauen, kognitiver und sozial-emotiver Kompetenzen oder zum Persönlichkeitswachstum nicht nur theoretische Skizzen bleiben.

3.3.1. Fallanalyse und Hilfeplan

Ein entscheidendes Kriterium bei der Planung pädagogischer Projekte von Jugendhilfe und Schule ist die Bezugnahme auf die individuelle Gewordenheit des Kindes. Mit der Hilfeplanung nach dem KJHG ist für die Jugendhilfe ein Verfahren entwickelt, anhand des daraus resultierenden Rasters die Gestaltung der Hilfe zur Erziehung als ein Erziehungsprozess in der Zeit realisiert wird. Neben der Partizipation der Leistungsberechtigten als eine der zentralen sozialpädagogischen Aufgaben im Hilfeplanprozess kommt über die inhaltliche Bestimmung eigentlich unbestimmter Rechtsbegriffe des „erzieherischen Bedarfes“, der „geeigneten Hilfen“ und der „notwendigen Leistungen“ (Münder et.al., 1993) die des fachlichen Erkennens, Entscheidens und Handelns als diagnostische Aufgabenstellung hinzu. War die Entwicklung einer psychosozialen Diagnostik eine Folge der zunehmenden Betonung der Individualität jedes Menschen, ein Denken, dass in der Renaissance die mittelalterliche Annahme einer kollektiven Einheitlichkeit schwinden ließ und im Zeitalter der Aufklärung die individuelle Freiheit und Ungebundenheit eines jeden Menschen hervor hob und methodisch in der empirisch-rationalen Wissenschaft seine Basis hat, deren praktische Erfolge eine Vorbildfunktion auch für die Sozialwissenschaften haben, so kann darin mit der sozialpädagogischen Definition von Anamnese, Diagnose und Intervention (Müller, 1997) im Prozess der Gestaltung der Hilfen nach dem KJHG nur noch die historische Wurzel gesehen werden.

Hier zeigt die Wissenschaftskritik Wirkung, in der gerade im Bereich des Humanen die Reduktion und Abstraktion des Menschen auf naturwissenschaftliche Termini kritisch reklamiert wurde (Blankenburg, 1978; Jakob, 1978) und deshalb nicht auf eine Belebung technokratischer Handlungskonzepte zustrebt, um das sozialpädagogisch zu Diagnostizierende womöglich aus dem vermeintlichen Status des gesellschaftlich nicht so Wichtigen heraus zu holen. In der sozialpädagogischen Diagnostik geht es aber nicht um „hierarchisch niederes“ (Blankenburg, 1978). Sozialpädagogische Diagnosen, die nur noch die objektivierbaren Erscheinungen des Leidens, das „Störungsbild“ zum Gegenstand haben und es zur Wesensbestimmung eines konkreten jungen Menschen hypostasieren, ohne deren Realitätsbezug zu reflektieren (Blankenburg, 1978; Jakob, 1978), eröffnen nur neuerlichen Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen das Feld. Im Kontext der in der Mitte der 1980er Jahre ausgelösten Methoden- und Professionalisierungsdebatte geht der Diskurs nach der Phase der Kritik an den klassischen Methoden der sozialen Arbeit heute als eine *rekonstruktive Sozialpädagogik* (Jakob u. Wensierski, 1997) auf eine sozialpädagogische Kasuistik zu. Mit diesem fachlich qualitativen Anspruch manövriert sich die Jugendhilfe aus der Schwierigkeit des Fehlens einer geschlossenen Theorie für ihre Problemdarstellung, in der sie richtiger Weise das Problem nur in der konkreten Biographie als nachvollziehbar annimmt, zeigt darin ihr Selbstverständnis auf, einen pädagogischen Auftrag gegenüber einem konkreten Menschen zu haben. Sie bringt sich zugleich aber in das Dilemma, den Rationalisierungsansprüchen als eine auf Dienstleistung wie auf Lebenswelt bezogenen Institution zu genügen. Als eine auf Dienstleistung orientierte Institution werden Begriffe wie „Steuerung“ und „Qualität“ zentral. Im Sinne der Strukturmaximen des KJHG kann es sich nur um eine dialogische Praxis handeln, getragen von der Alltagswende und der damit verbundenen Zuwendung zur Subjekthaftigkeit der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.

Ihr Anspruch ist die Verdichtung des Allgemeinen im Einzigartigen, im Besonderen das Leben nach zu vollziehen. Als Bestandteil der Hilfeplanung wird sie zwar zum Zugeständnis an ein modernes Sozialmanagement, das die Planbarkeit von Hilfeprozessen für ihr Verwaltungshandeln benötigt. In der Praxis bleibt dieses aber immer ein einmaliger kreativer, wenn auch von gewissen Routinen durchzogener riskanter und irrtumsgefährdeter Akt, denn Sozialisationsprozesse sind eben nur begrenzt planbar und nehmen oft einen unvorhergesehenen Verlauf. So bleibt das Problem der administrativen Rationalisierung individueller Hilfeleistung. Im psychologischen und sonderpädagogischen Bereich ist Diagnostik allgemein das Erfassen qualitativer und quantitativer Kenndaten über den „Zustand“ eines Menschen. Damit stellt die psychologische und pädagogische Testdiagnostik wohl jenen Teil der wissenschaftlichen pädagogischen Diagnostik dar, der klar gemäß den Rationalisierungsanforderungen an Diagnose und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen durchgeführt wird und dabei den wissenschaftlichen Gütekriterien genügt.

Die Notwendigkeit einer Diagnostik gründet für die Jugendhilfe wie für die soziale Arbeit überhaupt in den gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen. Die zunehmend hervor getretene Individualität eines jeden Menschen und die

Individualisierung von Lebenslagen und Lebenswegen bilden die zentralen Charakteristika. Der in den Sozialwissenschaften unter dem Aspekt der *Individualisierung* beschriebene eigentümliche Spannungszustand in der jugendlichen Identitätsbildung und der sozialen Lebenssituation bringt zwischen den Polen zunehmender Handlungsfreiheit und den Risiken der modernen Gesellschaft (Beck, 1986) so viele und neue Formen von Belastung in den heutigen Lebensbedingungen und –anforderungen mit sich, die die Bewältigungskapazität junger Menschen auch überfordert. In diesem dialektischen Diskurs um Individualität und Gesellschaft finden wir ein wichtiges Motiv für diese Notwendigkeit von Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern.

Die Bedeutung der Diagnose resultiert in der Jugendhilfe aus ihrem Auftrag, Lebensläufe von Kindern und Jugendlichen zu begleiten. Bezogen auf die Biographie der Kinder und Jugendlichen gilt es, deren biographisch gewachsene Kommunikation und Orientierungsmuster zu verstehen und zu rekonstruieren, die dann in eine sozialpädagogische Diagnose münden, in der sich der junge Mensch selbst zur Darstellung bringt. Fallanalyse und sozialpädagogische Diagnostik führen zu einem auch gesellschaftlich getragenen Bewusstsein um den öffentlichen Erziehungsauftrag und zu dem Wissen um eine allgemeine sozialpädagogische Aufgabenstellung. Entstehungshintergrund ist die Erfahrung, dass die Fachkräfte in den pädagogischen Handlungsfeldern alltäglich vor komplexen Entscheidungs-problemen stehen. Für dieses Alltagshandeln akademisch nicht ausgebildet benötigen die Fachkräfte eine ohnehin mehr persönliche Kompetenz, die als mehr handwerkliche Konstruktionen weniger in strenge wissenschaftliche Termini zu fassen sind, durchaus aber praxisorientierte Modelle für den Umgang mit menschlichem Verhalten ableiten lassen (vgl. Hildebrandt, 1991). Ein fundiertes Verständnis sowohl für die aktuelle lebenspraktische Problematik als auch für deren Entstehungsgeschichte zu erarbeiten, aus dem wieder handlungsleitende Modelle resultieren, ist unverzichtbar, um nicht in der Konsequenz der Berufspraxis allein auf das eigene intuitive Verstehen und Handeln angewiesen zu sein und lediglich auf persönliche Alltagstheorien zur Sozialisation, zu Erziehungsstilen und familiären Strukturkonstellationen zurück greifen zu müssen. Insofern taugen „Alltagstheorien“ in der Jugendhilfe zur sinnlichen Anschauung der individuellen Selbstkonzepte ihres Klientels.

Auf einer nicht auch theoretisch fundierten Wissensgrundlage bleiben Interventionsstrategien mangelhaft. So gewonnene *pragmatische Alltagtheorien* (Keupp, 1975) bilden häufig eine auf aus dem beruflichen Alltag bezogenen Stereotypen aufbauende Auffassung von der psychosozialen Wirklichkeit und bestimmen das Handeln mehr noch als die fundierte theoretische Grundlage. In solch einer pragmatischen Alltagstheorie drücken sich statisch gewordene Attributionen zum „Versagen“ und „Misserfolg“ der Kinder und Jugendlichen als deren Nicht-Können und Nicht-Wollen aus, denen nach Keupp (1975) dann sogar ein Risiko inne wohnt, wenn sie in ihrer Statik oder gar affektiven Besetzung keine alternative Wahrnehmung mehr zulassen. Als Problem für das Leitungshandeln und für die Fachberatung in den Institutionen bietet sich die Supervision an, um den professionell Helfenden aus dem Verhaftet-Sein in die Routinen und Pragmatismen

des Alltags heraus zu helfen. Auf einer breiteren Ebene kommen wir hier wieder zur Professionalisierungsdebatte und der um die Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe.

3.3.2. Bildung als Profession

Die Analyse der Biographie von Kindern und Jugendlichen offenbart oftmals einen schon in der frühen Kindheit erfahrenen Mangel affirmativer Bezüge (vgl. z.B. Sinn, 1999). Das Fehlen von Wärme und Aufmerksamkeit, Anerkennung und Unterstützung mit traumatischen Folgen lässt einen unstillbaren, archaisch anmutenden Hunger nach Zuwendung entstehen. Frustration und Aggression sind Folgen ausbleibender Befriedigung existentieller Bedürfnisse (Maslow, 1973) und sozialer Kontexte, in denen Angst machende Gewalt, eine *broken-home-Situation,* unzureichende Wohnverhältnisse und ein extremes Erziehungsverhalten zu einer Erosion der Werte- und Verhaltensorientierungen der jungen Menschen führen. Nicht ohne Anlass wird in den Leistungsbeschreibungen der Einrichtungen der Jugendhilfe ein in im Verlaufe ihrer Sozialisation und in ihrem sozialem Milieu eingeschränktes Verhaltensrepertoire ein Merkmal der Zielgruppendefinition. Die Auflösung solcher situativen und interaktiven Bedingungen geschieht dann durch erzieherische Anweisungen, präsenter Modellwirkung oder motivierender Anreize ebenso wie in der Kompensation durch den Konsum von Suchtmitteln. Die in der biographischen Analyse be-greifbare Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen von der Welt als „gewalttätig“, „fremd“ oder „kalt“ macht ihr daraus resultierendes sozial „inkompetentes“ Verhalten und ihr Bedürfnis auf Rache an einer sich so wahr gebenden Gesellschaft (Redl u. Wineman, 1979) verstehbarer.

Wenn wir es hier mit den eher düsteren Erfahrungswelten junger Menschen zu tun haben, auf die hin sie problematische aggressive oder defensive Abwehrmuster zum Schutz ihrer Würde ausbilden, die aber zugleich ihre Beziehungslust und –fähigkeit bis hin zur Beziehungsabwehr eintrocknet, sie in ihrem Verhalten bis hin zu einer Anästhetisierung ihrer Wahrgebung gegenüber anderen gehen, dann benötigen die pädagogischen Konzeptionen eine Logik, die um diese psychodynamischen und kommunikativen Aspekte weiß und den lebensgeschichtlich bedingten „Bildungswiderstand“ nicht zu brechen, sondern über einen sozialpädagogisch-diagnostischen Verstehensprozess mit einer Analyse ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Ressourcen zu integrieren weiß. Dieser Ressourcenbegriff meint auch die Stabilität innerhalb des Beziehungsgefüges; auszuschließen ist von daher, dass die pädagogischen Settings und Begegnungen sie in den traumatisierenden Erlebnisqualitäten bestätigen, in dem sie solche wiederholen, denn die Angst der Kinder vor weiterer Verwundung ist real. Der „Geist“ des KJHG und der innovativen präventiven Projekte will genau diese Übertragung nicht wiederholen.

Die Erziehung zur Freiheit als Vermittlung von Lebenskompetenzen und einer Bildungskultur ohne einseitige Bevorzugung der intellektuellen Entwicklung ist von daher eine existentielle Not-Wendigkeit. Diesem emanzipatorischen Ziel, nicht im Sinne der von den Erwachsenen erwünschten Verhaltensweisen, sondern in dem einer „Entlassung“ aus der bestimmenden erzieherischen „Gewalt“, und um aufgeklärt zu bleiben, in dem von der Aufhebung aus fremder Bestimmung, wird dann Rechnung getragen, wenn sich die gesellschaftlichen und über die Bildungsinstitute vermittelten Sinnbezüge den Abwehrhaltungen und Zweifeln der Edukanden stellen. Bevor wir über die sich verengenden Chancen der gesellschaftlichen Partizipation jener jungen Menschen sprechen, denen auf ihrer Schattenseite mit „Maßnahmen“ und „Unterbringung“ begegnet wird, ist es wichtig, sich einer verstehenden Analyse ihrer Reaktionsmuster zu zu wenden, mit denen sie die an sie heran getragenen Bildungsangebote durch Verweigerung abwehren. Unverstanden führen die unterschiedlichen Formen der Verweigerung oder der Störung des Bildungsprozesses nur zu einer Verdichtung der Stigmatisierung.

Dennoch entkommen wir mit der Erziehung als Profession nicht dem Paradox, das Wesen des Lebens über das Prinzip der Arbeit zu realisieren. Im Prozess der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung ist die öffentliche Erziehung hier neben die familiäre und danach schulische Erziehung als eine dritte Sozialisationsinstanz getreten. Im Vergleich zu der familiären ist die professionelle Erziehung eine nicht nur bezahlte, sondern eine institutionalisierte Tätigkeit im Auftrag Dritter. Die tradierte und in Konzeptionen rezidivierende ganzheitliche Zuständigkeit der „Erziehenden“ reduziert sich auf begrenzte Zwecke, so, wie bereits der schulische Bereich sich auf Intellektualität und Leistung eingeschränkt sieht. Insofern bleibt zwar nicht eine „ganzheitliche“, wohl aber eine interaktive Erfassung der Bedeutung der lebensweltlichen Sozialisationsbedingungen und der daraus resultierenden Bildungsbereitschaft der Edukanden beschnitten und in ihrer „besonderen Art“ der Reaktion auf das Herantragen des gesellschaftlichen Bildungswollens eindimensional. Jede Biographie in der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe offenbart eben auch bei Kindern und Jugendlichen mit problematischen Sozialisationsbedingungen die subjektive Verwerfung von schulischer Unterrichtung und von Bildung ganz und gar.

3.3.3. Erziehung und Bildung als Beziehungsgeschehen

Die Emanzipation des Individuums und dessen Integration in die Gesellschaft in Einklang zu bringen ist das umfassende Ziel von Erziehung und Bildung. Idealtypisch ist die Erziehung, die das Kind zur Mündigkeit führt. Nach dem humanistischen Bildungsideal soll ein jeder ohne Unterscheidung eine vollständige Bildung erhalten. Dabei soll sehr wohl hervor gehoben sein, dass es in ihrem Bildungsideal und in Kenntnis auch konflikthafter Aufgaben letztlich um die harmonische Integration der Menschen in all ihrer Unterschiedlichkeit geht. Die harmonische Gemeinschaft der Menschen in der Verschiedenheit ihres Seins ist die leitende Idee des Verständnisses von Bildung, die Kultur zugleich ist. Wenn wir hier von dem Anspruch auf Bildung auch für Kinder und Jugendliche mit problematischen Sozialisations-bedingungen sprechen, dann reklamieren wir für sie ebenso jene Teilhabe an dieser Kultur, die sich nicht auf „be-stimmte“ Individuen bezieht, sondern eine ideale Gleichheit anstrebt. Berufen wir uns auf das Bildungsverständnis allgemein, so kann sich die Diskursregel nicht mehr allein auf die „höhere Bildung“ beziehen, wie wir sie in der klassischen Differenzierung von „Gebildeten“ und „Ungebildeten“ finden. Gerade auf diesem Wege drängte sich eine Bildungspraxis in den Vordergrund, die zu einem instrumentalistisch durchstrukturierten Vorgang wurde und Topoi wie „Zucht und Ordnung“ durchsetzte.

Ein auf „Höheres“ gerichtetes Ziel von Bildung gerät in Gefahr, ein elitäres zu werden und jenen das Recht auf Bildung (vgl. Ribbert, 1976) zu versagen, die diesem materiellen wie formalen Anspruch kaum nachkommen können. Vor unserem Problemhintergrund ist jedoch für die Erziehung und Bildung synonym als Entwicklung, Sozialisation oder in anthropologischer Hinsicht als Werden die kollektive Entfaltung hin zur Gemeinschaft unter Einbezug der je eigenen Entfaltung des Individuums in besonderer Weise deutlich, wie sehr es im postmodernen Bildungsverständnis um die Verantwortung für den einzelnen und des einzelnen für sich selbst geht. Die Hervorbringung eines selbstbewussten Subjektes durch den Bildungsprozess bleibt die Entwicklung der jeweiligen Talente und des jeweiligen Könnens. Unter einem auf ein „Höheres“ oder „Gebildetes“ gerichtetes Ideal vollzieht sich eine einseitige Machbarkeit dieses Ideales, die Erziehung zur Anpassung an das Primat normativer Vorgaben gegenüber dem profanen Alltagsleben macht und die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Leid machende Gewalt erfahren haben. Diese Ermöglichung der „Bildung für alle“ ist die Reformperspektive der integrativen Hilfen zur Erziehung, deren Ziel die Förderung des Individuums mit einem *mündigen Selbstbewusstsein* ist. Darin trägt „Bildung“ wieder die Züge der ideal harmonischen Integration des Individuums in die Gemeinschaft.

Die so verfasste Bildung ist nur im Kontext sozial erzeugter Selbst- und Weltenwürfe, die, eingebettet in reale wie sich wandelnde kommunikative Bezüge das Verhältnis des Menschen zu sich und der Welt reifen lassen. In welcher Weise den Kindern und Jugendlichen zu begegnen ist, die unter psychosozial belasteten Bedingungen ihre

Bildungsbiographien begonnen haben, bedarf der Konkretisierung in den verschiedenen Projekten. Darin gilt es, der Erziehungsidee der Aufklärung folgend Bildung nicht auf privilegierte Sozialisationsverläufe einzugrenzen, sondern statt dessen in anthropologischer Hinsicht die Möglichkeiten der jungen Menschen auszuloten. Das aus den Biographien der Kinder und Jugendlichen rational ableitbare Bezugssystem ist zunächst ein abweichendes, häufig auf subkulturelle Lebensstile bezogenes und in seiner Konsequenz von den Betroffenen unterschätztes, da es die gesellschaftliche Teilhabe einschränkt oder verhindert. In der Subkultur ist für die Jugendlichen das Beziehungserleben zumeist intensiver als in der gesellschaftlich normativen Kultur. In der kühlen Rationalität der problemorientierten Zielgruppenbeschreibung treffen wir auf Kinder und Jugendliche mit devianten Identitäten und den negativen Botschaften und Symbolen einer früh „beschädigten" Daseinsgewissheit. Wenn wir also über die sich verengenden Chancen ihrer gesellschaftlichen Integration sprechen, denen wir auf der Schattenseite mit „Maßnahmen" und „Unterbringung" zu begegnen geübt sind, so erscheint es wichtig, sich in einer verstehenden Analyse der Interaktionsmuster zuzuwenden, deren Bedeutung in deren Sozialisationsbedingungen zu finden sind und aus denen deren Vorstellung über „Bildung" resultiert, die sie inzwischen durch Verweigerung abzuwehren gelernt haben.

Bildung ist die Aufforderung, über die Begrenzung seines Bezugsrahmens hinaus zu gehen. Eine lebensweltnahe und dabei lebensbegleitende Schule, die ihre Tugend wahrt, Kinder neugierig zu halten und entdecken zu lassen, ist das sozialisationstheoretisch wichtige Angebot für diejenigen, die in den Bildungsinstituten keinen Sinn für sich finden. In der Suchtprävention etwa ist die Bedeutung von Bildung eng verknüpft mit dem Bedürfnis nach Bildung bei zugleich bestehenden Ängsten und Unsicherheiten im Umgang mit diesem spezifischen wie mit allgemeinen Problemen des Jugendalters. Als Bedürfnis nach Bildung fassen wir ein Verlangen auf, neugierig Fragen zu stellen, nach Antworten zu suchen und darüber Wissen und Erfahrungen anzueignen, zu erweitern und zu modifizieren. Allein dieses Modifizieren verlangt jedem Lernenden einen Anfängergeist ab, der profaner als lebenslanges Lernen beschrieben wird und deutlich macht, dass immer erneut mit Lernen begonnen werden muss. Bildung ist also ein Bewusstwerden dessen, dass mit dem Abschluss einer umschriebenen Lernsituation wie etwa der Schule das Lernen nicht abgeschlossen ist, sondern bestenfalls an eine gesetzte Grenze gekommen ist, die es zu überschreiten gilt. Nur wer im Bildungsprozess sein Noch-Nicht-Können als Unvermögen und Defizit vorgehalten bekommt und eine Angst vor Fehlern und Versagen entwickelt, verliert seinen Anfängergeist und hört auf zu Lernen. In der Praxis mit diesen Schülern konkretisiert sich ein normabweichendes Lernverhalten, weil in dieser Lebensphase ein inadäquates Aufhören des Lernens als Lernstörung, Schulmüdigkeit, Verhaltensauffälligkeit vielleicht kombiniert mit einer Lernbehinderung, die ein Defizit der/des SchülerInn begründet.

Spätestens dort trennt sich Bildung in ihrer Gleichsetzung mit kognitiver Informationsaufnahme von der Chance, auf das Leben an sich verweisen zu können, in dem sie um die Fähigkeit zur Selbstbildung, um die Beziehungen zu anderen

Menschen, um das Verhältnis des einzelnen zu sich und er Welt bemüht ist. Das klassische Bildungsverständnis in seiner Interpretation als Summierung von Wissen wirkt als Befähigung zum Handeln schlicht als eine Reduktion. Sie setzt auf das sorgfältige Verstehen des Schülers, der sich zugleich von anderen Lebensthemen zu distanzieren vermag. So reduziert würde *Descartes* zustimmen und das Denken des Menschen mit seinem Sein identifizieren, den Menschen so auf sein mentales Bewusstsein (Gebser, 1978/79) festlegen. Eine solche Bildung schränkt sich auf eine rationale Vernunft und ein bewusstseinshelles Verstehen ein und schließt die Notwendigkeit eines lebensweltorientierten Integrierens der Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen genauso aus wie ein empathisches Beziehungsgeschehen zwischen Lehrendem und Lernendem.

Bereits die erzieherische Grundaufgabe der Selbständigkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, die im aufgeklärten Bildungsideal den Lernenden ja nicht zum Objekt des Be-Lehrten, sondern zum Subjekt des Erkennens werden lassen will, lässt sich nur realisieren, wenn zugleich als tragender Grund Beziehung geschieht. Nur im Subjektstatus lassen sich die ethischen Axiome von der Würde des „Zu-Be-Lehrenden“ und „Zu-Erziehenden“ jenseits des Missbrauchs der den Beziehungen und Verhältnissen immanenten Machtdispositionen entgegenwirken. In der Beziehung zeigen sich zudem und vor allem die frühen, verhaltensbestimmenden Sozialisationserfahrungen, und hier muss ihnen begegnet werden. Eine Beziehung aber, die allein das „Noch-nicht-Können“ ihres Klientels als „Störung“ und einen der Behebung bedürftigen Mangel diagnostiziert, verkennt im Verharren bei den Defiziten den Energieeinsatz der Kinder und Jugendlichen für das Nicht-Gesagte. Die unterschiedlichen Formen der „Störung“ stellen eben nur eine Weise des Reagierens dar, mit der psychosozial belastete Kinder und Jugendliche auf den an sie heran getragenen rationalen Bildungsprozess reagieren. Unverstanden im Prozess führen diese störenden Formen, die sich in eskalierenden Machtkämpfen äußern und häufig zu Bildungsabbrüchen führen, in einen verdichteten Prozess der Stigmatisierung. Bildung ist also auch eine Anforderung an die Bildenden, den Sinn und die Geltung der Äußerung der Kinder und Jugendlichen zu erfassen, wohl wissend, dass die Wahrnehmung ihrer subjektiven Realität immer nur als eine Interpretation erfolgen kann (Bauriedl, 1984). Kern der lebensweltorientierten Hilfe zur Erziehung ist die sinnliche Erfahrung dessen, wie man das, was noch fremd ist, als das Seinige betrachten kann.

Nicht aber den lebensgeschichtlichen Bildungswiderstand gilt es zu brechen, sondern über einen diagnostischen Verstehensprozess und eine Analyse der kognitiven wie sozialen und emotionalen Ressourcen Bildung wieder offen werden zu lassen. Verstehens- und Gestaltungshilfen für das Verständnis der psychischen Situation und der emotionalen Bedürfnisse finden sich in den Lebensthemen, die mit Beziehungs- und Erlebnisorientierung ebenso verbunden sind wie mit Körperlichkeit, Sexualität oder der Emanzipation von Bevormundung und Benachteiligung. Primäres Ziel ist nicht das Erreichen zertifizierbarer Qualifikationen, sondern die individuelle Integration. Am Anfang steht deshalb der Aufbau einer tragfähigen Beziehung (vgl. Thuns, 1992). Nur in einer auf die Wirkung von Beziehung ausgerichteten pädagogischen Institution lässt sich jenes dynamische, dialektische Verhältnis von

Individualität und Sozialität schaffen, in der Integration als das Einüben von Individualität in der Gemeinschaft als eine selbst bestimmte Leistung vollzogen wird. Diese Art der *Leistungsfreude* nicht versanden zu lassen und damit dem ausweichenden Verhalten Vorschub zu leisten, ist Inbegriff des erzieherischen Miteinanders. Dafür muss die Begegnung mit den Kindern getragen sein von affirmativen Kriterien der Achtung und der Anteilnahme, wenn nicht sogar von Kontemplation über die Bedürfnislagen des Kindes. Die Wirksamkeit der sozialen Arbeit beruht auf der an Personen gebundenen und konstruktiv tätigen Beziehung.

3.3.4. Beziehung und Methoden

Wie hilfreich wäre es, jene Wirksamkeit der sozialen Arbeit durch erlernbare Techniken anzuwenden. Um die Verdinglichung von Beziehung, also eine Technik von Beziehung zu entwickeln, hat die Psychologie eine Reihe psychotherapeutischer Schulen ausgebildet. Bauriedl (1984) weist jedoch darauf hin, dass die Gestaltung von Beziehungen allein und vor allem durch die unkritische Handhabung einer Methode manipulative Anteile enthält. Zu leicht lassen sich aus der gesellschaftlich wie wissenschaftlich legitimierten Autorität des professionell Tätigen die Rechtmäßigkeit seiner Diagnostik und seines Handelns ableiten, ohne die kritische Analyse dessen zulassen zu müssen, was sich in der aktuellen Beziehung an Geschehen vollzieht. Die Methode rechtfertigt vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Konsenses dann aber nicht nur das Handeln des sozial Tätigen, sondern auch dessen Abwehr gegenüber einer selbstkritischen Reflexion seines Tuns. In der psychosozialen Praxis denken wir die darin handelnden Personen als jene, die nicht nur fachliche Kompetenzen erwerben, sondern sich auch als Person weiter entwickeln. Das Grundprinzip intrapsychischer Selektion, unter dem wir devianten Kindern und Jugendlichen nachweisen, dass sie immer zu den Handlungsweisen tendieren, die ihrem psychischen Befinden am ehesten entgegen kommen, wirkt aber auch hier. Auch der sozial Tätige wird in seinem Ich-Zustand damit beschäftigt sein, aus der Vielfalt der möglichen Wahrnehmungen und Reaktionsweisen die der Situation und seinem Befinden gemäß adäquateren auswählen. Methodisch abgesichert tragen sie dazu bei, die Subjekt-Objekt-Trennung fort zu schreiben. Als Erfahrungsqualität lässt sich phänomenologisch ein Nicht-bezogen-Sein deuten, in dem die sozial Handelnden als die Subjekte des Handelns und der Interventionen erfahrbar sind, die in ihrem Tun auf die in ihrer Objektrolle gefangenen Klienten einwirken. Aus dieser Gefangenschaft bezog die *antiautoritäre Erziehung* ihre Energie, die den von Geburt an freien und guten Menschen aus der triebunterdrückenden autoritären Erziehung befreien, ihn von dem Produktstatus dessen, was Erziehung und Gesellschaft aus ihm machen wollen, zu befreien suchte.

Das Gegenteil davon ist eine positive Definition der für Erziehung und Bildung nun einmal unerlässlichen Interventionen. Die auf die Subjekt-Objekt-Trennung aufbauende Beziehung lässt durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Bedürfnisstrukturen diese zu einem Problem und die Manipulation zur maßgeblichen Methode werden. Dieses eher als eine „Beziehungsstörung“ angelegte Begegnen löst das Problem in der machtvollen Weise des „entweder ich – oder du!“, indem es die Freiheits- und Bedürfnisorientierung des Menschen mit repressiven Erziehungspraktiken unterdrückt. Eine positive Definition nun meint ein Bezogen-Sein der Partner aufeinander, in der sie sich in ihren Individuationsbedürfnissen achten und deshalb auch unabhängig voneinander bewegen können (vgl. Bauriedl, 1984). Unter professionellen Bedingungen erscheint hier die Anforderung der Erziehenden wieder, das Kind nach anfangs relevanterem affirmativen Angenommenseins und Bestätigung in ein strukturell differenzierteres Geschehen zu entlassen, in dem es für seine Auffassung von Welt ein tragfähiges selbst- und außenweltbezogens Selbstkonzept in den Dimensionen von Anpassung und Autonomie entwickeln kann.

Von Methoden geleitet ist die pädagogische Intervention in Fachkreisen scheinbar dann gerechtfertigt, wenn sich der Zweck des erzieherischen Handelns in adäquater Weise auf die Befriedigung der in der Sozialisation begründeten Bedürfnisse richtet (Illien, 1986). Die Intervention ist ein „Eingriff“, der sich auf die Hilfsbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen bezieht und darin ihren Auftrag nimmt (Siegert, 1979a). In der als Beziehungsangebot gestalteten Intervention verweist die Kategorie der Hilfsbedürftigkeit auf eine Selbsteinschätzung der Kinder und Jugendlichen, sich zu ihrer Selbsthilfe außer Stande zu sehen. Der Gegenpol ist die Vorstellungen von der erzieherischen Machbarkeit des Menschen (vgl. Miller, 1983; Wisskirchen, 1996), in der manipulativ und dramatisch mit der Lern und Erziehungsfähigkeit des Kindes umgegangen wird, was in der psychoanalytischen Betrachtung den determinierenden Einfluss auf die Psyche des Kindes leichtfertig ignoriert und zu Erziehungsfehlern an der schutzlosen kindlichen Seele führt. Von dieser Manipulation, in der die Kategorie des Machens den Erzieher zu einer mächtigen Gestalt macht, ist eine auf die Bedürfnisse orientierte Intervention abzugrenzen. Wenn die die Erziehung verfehlende Bildung Anteil an der Genese des devianten Verhaltens hat, indem sie die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen nicht befriedigt, so stellen sich für die positive Definition hohe Anforderungen an die Gestaltung der Interventionen.

Helfen hat den leidensfreien Zustand zur leitenden Idee. Es wurzelt in dem Erlösungsgedanken als ein Grundbedürfnis menschlicher Existenz. Professionelles Handeln aber als das Bemühen, über Methoden „das Problem“ der jungen Menschen, ihren Hilfebedarf, in den „Griff“ zu bekommen, ist ein Bemühen in der mentalen Struktur (vgl. Gebser, 1978/79). In ihrer idealen Perspektive dient es dem Wohlbefinden des Menschen und resultiert aus den theoretischen Interpretationen über das Verhalten und Erleben. Trotz aller Aufklärung haftet der psychosozialen Praxis in der Intervention der Aspekt der „Gewaltausübung“ gegenüber dem Klienten an, und ihr Verbleiben in den etablierten Machtstrukturen ist eine gesellschaftliche Rahmenbedingung (Gottwald, 1989). Darin steckt eine doppelte Verstrickung. Die Kritik von Gottwald (1989) zielt auf das gesellschaftlich-politische Machtverhältnis, indem Betroffene sowie professionell in Praxis wie in Wissenschaft Tätige nur

unzureichend Einfluss auf die Rahmenbedingungen geltend machen können (vgl. Keupp u. Zaumseil, 1978). Aus ihrer Wurzel, eine „Anstalt“ der Anpassung zu sein, hatte sich die Jugendhilfe in den frühen 1970er Jahren mit ihrer Forderung nach unterstützender Psychotherapie zu befreien versucht. Das war der beginnende Versuch, die psychologische Methodik als eine mögliche Antwort auf damals mangelnde Menschlichkeit und dem sich später etablierenden Postulat der Lebensweltorientierung einzustellen.

Die Wurzel einer „Anpassungs-Anstalt“ birgt aber immer noch die Gefahr in sich, psychotherapeutische oder andere Methoden als Sanktionen zu missbrauchen. Die pädagogische wie therapeutische Intervention ist also eine Gratwanderung zwischen der Zuwendung zum Hilfebedürfnis der jungen Menschen und dem Umstand, eine Form von Gewalt zu sein (vgl. Gottwald, 1989), ein Dilemma, dem sie nicht entkommen kann. Jedes Intervenieren zieht auch eine Einschränkung der Handlungsfreiheiten der Menschen nach sich und dessen Handlungsalternativen werden durch Imperative wie „verhalte dich sozial kompetent“ oder „verhalte dich legal“ in eine Richtung gewiesen. In der prohibitiven Drogenpolitik finden wir einen Ausdruck des institutionellen Anpassungsgebarens als einen Hinweis auf die Wirkung gesellschaftlicher Sanktionen. Auf der Suche nach pädagogisch geeigneten Sanktionen für abweichendes Verhalten unter der Prämisse der Konsequenz als Erziehungsmittel findet sich in dem „Prinzip der Strafe“ eine weitere Anwendung. Sanktion oder einfach „Strafe“ will als ethische Kategorie den jungen Menschen zum Anstreben des zumindest rational erfassbaren Guten und Wahren verpflichten. Es wird in dieser Absicht ein Instrument der Beeinflussung individuellen Verhaltens, das nicht allein mit der „Willkür“ des Erziehers, sondern mit „Einsicht“ und „Selbstverantwortung“ assoziiert wird. Darin wiederholt sich der institutionelle Anpassungsauftrag, da Selbstverantwortung mit dem Einverständnis in eine gesellschaftliche oder allgemeine ethische Ordnung verknüpft wird. Eine Strafe, die verhängt wird, ist Ausdruck der Intoleranz gegenüber nonkonformem Verhalten und darin ein Akt der Selbstbestätigung des gesellschaftlichen Ideals. Übersehen wird, dass im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung diese Nonkonformität in starkem Ausmaß durch Anomien im Prozess der Sozialisierung hervor gerufen wird (Ostermeyer, 1971).

Um aber einen solchen Zweck zu erfüllen, darf sie nicht als quasi klassische Konditionierung ein rein zweckgebundenes angepasstes Verhalten zur Folge haben, sondern soll einen positiven sozialen Lerneffekt auslösen. Ein Ort der Restituierung pädagogischer Tugenden lässt sich womöglich Ansätze in der Lebensweltperspektive der Jugendhilfe finden. Unter diesem Paradigma muss das methodische Handeln sich am Kriterium des Alltagsbezuges (Thiersch, 1995) messen lassen. In der Jugendhilfe ist methodisches Handeln nicht mehr ein standardisiertes Instrument in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Es wird vielmehr zu dem sozialen Ort des Verstehens und der Auseinandersetzung mit deren Lebenswelt, aber auch zum Ort der Selbstreflexion für die professionell Handelnden (vgl. Jakob u. Wensierski, 1997).

*Ein solcher Ansatz findet sich im **Täter-Opfer-Ausgleich (TOA**), also der Konfliktschlichtung zwischen Täter(n) und Geschädigten als Ergänzung der Jugendstraf-rechtspflege. Der Täter-Opfer-Ausgleich wurde 1990 vor dem Hintergrund der Etablierung ambulanter sozialpädagogischer Maßnahmen in den Weisungskatalog des § 10 des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) aufgenommen. Die emanzipatorischen Vorstellungen über Kindheit und Jugend erreichen auch das Jugendstrafrecht und aktivieren Annahmen über Kinder- und Jugendwelten, in denen diese (mehr) Rechte haben, leiten daraus für die Maßnahmen zugleich Pflichten ab, die sie in die Verantwortung nehmen. Die Inhalte der Maßnahmen beziehen sich in den Responsibility-Ansätzen nicht auf Disziplinierungsmomente wie die geschlossene Unterbringung, sondern sie schöpfen aus der Pädagogik, auch wenn das Jugendstrafrecht nicht zum Ersatz für die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe gemacht werden kann. Im Täter-Opfer-Ausgleich werden Jugendliche für ihre Taten im strafrechtlichen Sinne verantwortlich gemacht. Angestrebt wird die soziale Sensibilität jugendlicher Straftäter, in dem sie als Folge ihres Handelns mit dem konkreten Menschen, dessen Rechte und Bedürfnisse sie „geschädigt" haben, in Kontakt kommen. Präventiv wirkt die Maßnahme, indem sie als ausreichend intensives Instrument eine Einstellungs- und Verhaltensänderung erzeugt, bezogen auf das Ziel künftig straffreien Verhaltens. Dass die Bereitschaft zur Beziehungsaufnahme und zu Veränderung über Freiheit entziehende Maßnahmen herbei geführt werden kann, findet in der Schnittmenge von Jugendstrafecht und sozialer Arbeit keinen Anklang mehr. Die Veränderung der Sanktionspraxis zugunsten ambulanter Maßnahmen nimmt sich hier ebenso die Erweiterung der sozialen Handlungskompetenzen der (straffällig gewordenen) jungen Menschen zur Aufgabe.*

Um die rechte Mischung von Sanktion mit dem Dialog scheint es zu gehen, die auch die präventiven Projekte zwischen Gebrauch und Prohibitionszwängen und deren pädagogischen Anforderungen zwischen Anpassung und Eigenverantwortung durchziehen. Der/die zu Erziehende in seiner/ihrer Persönlichkeit ist dabei eine wichtige Orientierungshilfe. Über ihn/sie vermittelt sich, welches spezifische Verhalten wie und warum sanktioniert wird, vor allem aber, wie es sich vermeiden lässt, ein bereits mit Strafen erzogenes Kind, das sich in der Annahme wähnen muss, ein „böses" zu sein, nicht neuer Angst auszusetzen, in all seinem Handeln nur Fehler zu begehen, die erneut bestraft werden. Es gehört heute zu den eher banalen Annahmen, dass eine auf negative Sanktionen aufbauende Erziehung Feindseligkeit und Aggressivität beim Kinde verstärkt und darüber zu vermehrten disziplinarischen Problemen führt (vgl. Redl. u. Wineman, 1979). Bestrafung fördert nur das Gefühl der Ohnmacht mit der Tendenz, sich in Phantasiewelten zu flüchten. Positiv gewendet heißt Grenzen setzen jedoch, für das Kind Verantwortung zu übernehmen, indem Strukturen erkennbar gesetzt und deren Grenzen auch unter Konsequenzen eingefordert werden. Nur ein Erziehen in Strukturen ist ein Erziehen in Verantwortlichkeit, das die Pädagogen für die Kinder und Jugendlichen auch unterscheidbar und greifbar macht – und sie sich nicht in einer diffusen Strukturlosigkeit „hängen gelassen" fühlen.

Fallbeispiel Jan, 17 Jahre. *Jan wurde mit 15 Jahren in der Einrichtung aufgenommen. Er befand sich seinerzeit wegen schwerer Diebstähle in Untersuchungshaft. Das Jugendgericht nahm sein geringes Alter und nach § 10 JGG seine Bereitschaft, sich in eine Maßnahme der Jugendhilfe zu begeben, als ausreichend, um die Jugendstrafe für drei Jahre zur Bewährung auszusetzen. Davor befand sich Jan bereits in einem Kinderheim, in das er nach familiären Spannungen und ersten Diebstählen auf Antrag der Mutter untergebracht wurde. Das Kinderheim musste Jan nach aggressiven Tendenzen und damit verbundener negativer*

Beeinflussung des gruppendynamischen Prozesses sowie der anstehenden Verhandlung vor dem Jugendgericht entlassen. Die Wohngruppe, die Jan nun aufnahm, befand sich im ländlichem Raum. Obwohl Jan die Großstadt gewohnt war, lebte er sich rasch in die Umgebung ein, fühlte sich bald wohl und dokumentierte sein Wohlbefinden in der Gestaltung seines Zimmers. Mit zunehmender Sicherheit in der Gruppe zeigte Jan aber auch hier bald ein sozial kritisches Verhalten. Nach der anfänglichen Phase der Anpassung zeigte Jan ein provozierendes Auftreten und eine latente Gewaltbereitschaft. Darüber hinaus wurden in den Einzelkontakten mit dem Bezugsbetreuer seine Anspruchshaltung, sein Perfektionsstreben sowie die Unerträglichkeit, Kritik zuzulassen zum Thema. Jan offenbarte kindliche Mangelerlebnisse als für ihn relevanten Erfahrungshintergrund, die er durch Cleverness, Coolness und Aggressivität zu kompensieren suchte. Hinzu trat eine augenscheinliche Alkoholproblematik. Parallel zu diesen Einzelkontakten setzte Jan sein delinquentes Verhalten fort, das mit Autoaufbrüchen und Fahren ohne Führerschein auch unter Alkoholeinfluss an Gefährlichkeit zunahm.
In den Vernehmungen durch die Polizei fiel Jan dadurch auf, dass er seine Taten wie jede Beteiligung vehement und teilweise wirklichkeitsfremd leugnete. Selbst erdrückende Beweislast oder Ertappt-Werden „auf frischer Tat" ließen ihn an der Leugnung festhalten, die seine BetreuerInnen immer mehr über therapeutische Hilfen denn strafrechtliche Sanktionen nachdenken ließen. Ansatzpunkt wurden die frühen Mangelerlebnisse, die Jan offenbar besonders dramatisch erlebt hat. Der Vater, ein Türke, wurde so bald nach der Geburt des Jungen ausgewiesen, so dass er keine Erinnerungen mehr an ihn hat. Die Mutter gab ihm nach seinem Wissen ganz bewusst einen deutschen Namen. Mit dem zweiten Mann, einem Soldaten eines der NATO angehörigen Staates, zog die Mutter vorübergehend ins Ausland, kehrte nach zwei Jahren aber wieder zurück. Jan, der in diesen Wechseln keine kulturellen Wurzeln schlagen konnte, identifizierte sich danach gern als Türke, ohne jedoch von seiner äußeren Erscheinung her durch Zugehörigkeit zu einer peer group diesem Streben einen Ausdruck zu geben. Die Mutter ließ es in diesen Zeiten an Zuneigung und Wärme fehlen. Statt dessen stellte sie hohe Erwartungen an den Sohn und vermittelte ihm zugleich das Gefühl, alle anderen seien besser als er. Jan wurde auf diese Weise wiederholt gekränkt und in seiner Leistungsfähigkeit gebremst. Den wahrgenommenen Erwartungen seiner Mutter konnte er bei aller Anstrengung nicht genügen.

Hinzu trat der äußere Mangel. Die Familie – die Mutter mit Jan und ihrem neuen Lebenspartner, dem späteren Stiefvater von Jan, lebten lange Zeit von der Sozialhilfe. In der Schule begann Jan den anderen Kindern dagegen eine ganz andere Welt von einer Familie vorzustellen, in der er gemocht und unterstützt wurde und die ihn auch materiell gut versorgte. Die vermeintliche Großzügigkeit seiner Eltern stellt er mit gestohlenen Schuhen und Kleidungsstücken unter Beweis. Mehrfach wurde Jan dabei aufgegriffen und von der Polizei nach Hause gebracht. Die Mutter und der Stiefvater versuchten jedes Mal, ihre Erwartungen mit körperlichen Strafen durchzusetzen. Mit 12 Jahren, so sein eigenes Fazit von Jan, hätte er beschlossen, zurück zu schlagen. Für die Mutter war nun der Anlass gegeben, Hilfen zur Erziehung zu beantragen. Da sie mit Jan aber auch auf Druck des Stiefvaters nicht mehr zusammen leben wollte (es folgte die Frage nach dem entweder „dein Sohn" oder „ich"), wurde Jan im Kinderheim „fremdplatziert".
Nach dem Wechsel aus dem Kinderheim über den Jugendstrafvollzug in die neue Wohngruppe wurde Jans deutliches Misstrauen gegenüber den Erwachsenen und ihren Strukturen ein Schwerpunkt der Beziehungsarbeit. In erlebnispädagogischen Übungen gelang es, das Misstrauen zu durchbrechen und ihn mit Signalen von Vertrauen oder seiner Leistungsfähigkeit zu verblüffen. Schwierig wurde allerdings, eine nachhaltige Wirkung zu erzielen. Jan entwickelte kaum Durchhaltevermögen und Kontinuität, seine Lebensgestaltung erfolgte auch unabhängig von Tagesprogrammen und Stundenplänen mehr „in den Tag hinein". Entsprechend wurde nach einer Bezugsperson gesucht, die in seinen Augen genug Autorität besaß, um ihn in regelmäßige Abläufe einzubinden und dieser entgegen seiner Angst vor Kritik auch einfordern zu können. Der Bezugsbetreuer fand sich vor der

Schwierigkeit, Jans Idolen von kickboxenden Helden und dem Traum, so zu sein wie Arnold Schwarzenegger als eine Flucht in eine Idealwelt, mit der er Stärke und Erfolg als Fassade vor seine Ängste stellen konnte und als bereits „fertiger" nicht mehr über Lernen und Noch-nicht-Können nachdenken brauchte, nicht zu entsprechen ohne sie ihm sogleich nehmen zu müssen. Bislang realisierte Jan das, was er in seiner Wahrnehmung seinen Idolen an Leistungen entnahm, in seinem delinquentem Verhalten. Erlebnispädagogische Unternehmungen schafften immer wieder einen adäquaten Ersatz für den nach dem heldenhaften und berauschenden Handeln suchenden Jungen. Eine Einbindung in ein Arbeitstraining scheiterte allerdings an der Anspruchshaltung von Jan. Die Leistungsdiagnostik gab ihm insofern recht, als Jan von seinen kognitiven Fähigkeiten her wenigstens eine durchschnittliche Intelligenz vornehmlich im theoretischen Bereich besaß. Kontinuität und Durchhaltevermögen aber mussten hier ebenso trainiert werden wie in der allgemeinen Tagesstruktur. An Fächern, in denen der Lernstoff ihm ein größeres Lernpensum abverlangte, verloren schnell sein Interesse und er begann, sie abzuwerten. Auf diese Weise versagte sich Jan ein adäquates Lernverhalten, an dessen Erfolg er sowieso nicht glauben durfte und dessen Misserfolg er erwartete. Die Angst vor der Blamage projizierte er auf die Lehrer, die er als fordernd und kritisierend erlebte und die ihn in seiner Rechtfertigung nicht leiden konnten.

Jans Leben in einer bürgerlichen Welt, in der Schul- und Berufsausbildung Werte darstellen, schien besetzt und der Weg dahin nicht gangbar. In ihr waren in seiner Wahrnehmung keine Bestätigungen und Erfolge zu holen. Statt dessen imponierte er mit Straftaten und holte sich darüber Bestätigung und Anerkennung in seiner Gruppe. Die jedoch versagte sie ihm und grenzte ihn solange aus, wie er sich ausschließlich darüber in die Gemeinschaft einbrachte. Je besser er sich trotz seines immer kritischen sozialen Verhaltens aber in den Gruppenprozess einbringen konnte, desto mehr bestätigte er auch in der Schule seine Leistungen. Bei allen zum Einsatz gekommenen Methoden, von der Gruppenpädagogik über die Einzelkontakte, der schulischen Förderung bis zur Erlebnispädagogik waren es vor allem seine Bezugsbetreuer und Lehrer, denen es gelang, Jan gegenüber in positiver Weise autoritär und reglementierend aufzutreten. Mit achtzehn schaffte er den Hauptschulabschluss und wurde in ein Berufsbildungswerk entlassen.

3.3.5. Der Aspekt der sozialen Macht

Der Umstand einer durchaus ungleichen Verteilung über das Machbare ist für Elias (1997) immanenter Bestandteil interpersoneller Beziehungen. Macht spielt in jeder Beziehung eine Rolle, sie ist für Elias (1997) eine Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen. Sie kann aus unterschiedlichen Machtquellen gespeist werden, z.B. aus körperlicher Überlegenheit oder materieller Abhängigkeit; sie kann aufgrund eines spezifischen Wissens entstehen, aber auch aus den „Machtmitteln" einer Institution resultieren. Immer dann, wenn Menschen aufeinander bezogen sind und insbesondere dann, wenn sie aufeinander angewiesen sind, lassen sich in ihrer Beziehung Machtstrukturen beschreiben. Aus der Sozialpsychologie wissen wir um die differenten gesellschaftlichen Beeinflussungsfaktoren. Einer jeden Handlung, an der Personen mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind, lassen sich auch irrationale Elemente konstatieren, so dass Interaktionen nicht ausschließlich in

rational begründeten Absichten und Vorstellungen zu fassen sind, sondern Machtprozesse Ereignisse und Entscheidungen beeinflussen, die einem - wissenschaftlich zunächst neutralem - Interesse mehr nutzen als jedem anderen. Es wäre ein Ideal, kämen wir zu der Auffassung von einer gleichmäßigen Verteilung der Macht zwischen zwei oder mehr Menschen. Nicht nur in der Jugendhilfe kennen wir Quellen sozialer Macht, die in materiellen wie immateriellen Leistungen die Versorgung betreffend zu finden sind. In der sozialen Arbeit sollen auch deshalb *Leistungsbeschreibungen* zu einer Vergleichbarkeit und Gleichheit von Leistungen und Ausstattung führen. Weitere Machtquellen finden sich in den Zuwendungen, die praktisch und allgemein nahezu mit *Beziehung* gleich gesetzt werden; es sind Kriterien für den persönlichen Erfolg oder Misserfolg durch die Beeinflussung der Rahmenbedingungen für Sinnkonstruktion wie für Sinnentzug; es ist das Umgehen mit „Orientierungsmitteln“, die für das Verfügen über Informationen, Kompetenzen oder Strategien der Interpretations- und Deutungsmuster relevant sind, und zwar einschließlich der gesellschaftlichen Deutungsmuster über die Verwendung der Rechtsnormen und Machtmittel, die gegenüber Kindern „erlaubt“ zu sein scheinen.

Damit interpersonelle Prozesse dennoch rational verlaufen, sind im sozialen Zusammenleben Regelsysteme installiert, die in den Werten und Normen der Gesellschaft ihren Ausdruck finden. Der soziale Einfluss einzelner Personen oder von Gruppen soll darüber die Machtdispositionen auf die Einstellungen, Wahrnehmungen, Verhaltensweisen und Emotionen von Individuen im Sinne der „Machthaber“ beeinflussen. Die „Machtquelle“ ist die Befähigung zur Beeinflussung der materiellen wie immateriellen Ressourcen. Jede potentielle Einflussnahme auf psycho-soziale wie rationale oder emotionale, auf juristische wie physische Grundlagen, die Zuneigung, Wissen, Urteilsfähigkeit oder schlicht das Betreuungsgeld zum Inhalt haben können, sammeln sich zu den differenten Formen der Ausübung sozialer Macht (vgl. Secord u. Backman, 1964). Als Institution der „Anpassung“ hat die Jugendhilfe und jede in ihr hervor gebrachte Form einer präventiven Hilfe darunter ihre Fähigkeit zu subsumieren, ihre Kinder und Jugendlichen schon darin zu sanktionieren, indem sie ihnen glauben macht, sie qua ihrer institutionellen Möglichkeiten durch entsprechende Sanktionen zu sozial angepasstem Verhalten zu manipulieren. Es ist unnötig, einen Zwang direkt auszuüben; der Überblick des „Machtinhabers“ über die Gesamtsituation allein genügt.

Ein unschätzbar wichtiges Kriterium in der Beurteilung der Umwelt bleibt nach Cohen (1964) das der Sicherheit über diese. Voran eine unsichere Person neigt dazu, ihre Meinung mit anderen, relativ gleichgestellten zu vergleichen und gerät so in die Gefahr, dem Einfluss dieser zu erliegen, sobald sie deren Deutungsmuster übernimmt. Sobald dann die *Fachautorität* als *expert power* (Cartwright, 1959; Cohen, 1964) hinzu tritt, basiert das Machtverhältnis auf einem spezifischem Wissen über Defizite derjenigen, die ihren Bedürfnisse und Interessen nicht durchsetzen können. Als *legitime* normative Expertenmacht manifestiert sich die Rolle der professionellen HelferInnen in ihren unterschiedlichen sozialen Rollen, in denen sie „Expertenmacht“ wie auch die Achtung vor ihrem wie auch immer gewordenen Klienten be-achtet. In der Perspektive der Ausübung sozialer Macht bleiben die Termini von „Macht“ und „Einfluss“ die bestimmenden. Beide Termini bilden die

materielle wie immaterielle Grundlage dafür, dass Individuen oder Gruppen von anderen beeinflusst werden können und mit einer bestimmten Position oder einem solchen Status verbunden werden. Gerade deshalb ist soziale Macht nicht die Eigenschaft eines Menschen, sondern resultiert aus der sozialen Beziehung zwischen den Menschen.

In der Sozialpsychologie ist die soziale Macht eine besondere Form der Beziehung, mit der bestimmte „Einheiten", also Personen oder Institutionen, die innerhalb ihres sozialen Systems ihre Interessen gegen andere „Einheiten" durchzusetzen vermögen. Die Existenz solcher asymmetrischer Beziehungen birgt eine Vorstellung über symmetrische in sich. Unabhängig davon, ob es in realen Situationen diese symmetrischen Beziehungen gibt, ist die rationale Grundlegung, der unverzerrte Dialog Bedingung jedweder interpersonellen Verständigung. Bereits Newcomb (1959) relativierte die Annahme, bei Machtbeziehungen handle es sich ausschließlich um asymmetrische Beziehungen. Während asymmetrische Beziehungen immer eine einseitige Beeinflussung darstellen, sind bei symmetrischen Machtbeziehungen Austauschbeziehungen anzunehmen, bei denen die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten von gleichem subjektiven Wert ausgetauscht werden. Der Diskurs um den Machtaspekt bleibt aber überwiegend eine Wahrnehmung mit der Asymmetrie. Das Zustandekommen solcher Beziehungen verweist oftmals auf den Vorausgang konflikthafter Situationen. Liegt beispielsweise ein Fehlverhalten vor, reagiert der „Unterworfene" nicht nach den Richtlinien des Machtinhabers, so kommen Sanktionen als Machtmittel zur Anwendung (Blau, 1964). Soziale Macht zeigt sich in dem, was der Machtausübende intendiert im Unterschied dazu, was der „Unterworfene" eigentlich tun will. Mit dem Einsatz von Machtmitteln werden die Konflikte allgemein im Sinne des Machtinhabers entschieden.

Unter Machtausübung als interpersonale Strategie stehen das Anbieten des eigenen Status und die Berufung auf Normen im Vordergrund (Secord u. Backman, 1964). Der direkte Gebrauch solcher Ressourcen dient dem Zweck, ein gewünschtes Verhalten zu evozieren. Allgemein verstehen wir die Berufung auf Normen als die Anwendung *legitimer* Macht. Das Kind-ErzieherInnen- und das SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis sind legitimierte Machtverhältnisse, die aber nicht ausschließlich asymmetrisch begründet aufgefasst werden dürfen, was den Blick auf Beziehung frei gibt. Um in der Terminologie von dem Gegensatz zu bleiben, der ja auch der Pädagogik immanent ist, so sind Beziehungen als Machtbeziehungen nur gerechtfertigt, wenn sie die Konfliktbewältigung zum Ziel haben. Diese Verhältnisse sind nicht nur für den Idealfall zu dem Zweck konstituiert, Konfliktlösungen möglich zu machen, was durch das *Bilden* als das Lehren des erforderlichen Wissens und durch das Einüben entsprechender Handlungsweisen erreicht werden soll.

Tausch und Tausch (1970) haben bereits auf den Zusammenhang von positiver Wertschätzung durch den „Erziehenden" zu dem „Edukanden" mit dessen konstruktivem Lernverhalten aufmerksam gemacht. Die Bedeutung der emotionalen Dimension im Verhalten von Erziehern für das Lernen der Kinder basiert auf deren Wertschätzung als Basis einer adäquaten Selbstachtung und Achtung der eigenen

Person. Verstehendes und freundliches Verhalten der Erzieher korreliert bei Tausch u. Tausch (1970) mit einem produktiven und aktiven Verhalten der SchülerInnen. Genau so erhoffen die SchülerInnen sich natürlich, vor ihrem Erfahrungshintergrund manchmal mehr aus Angst vor der Erfahrung der Abwertung und Entmutigung die Anerkennung ihrer Person als eine basale. Positive Emotionen stellen nach dem heutigen Verständnis ein wichtiges Element für die Bearbeitung von Unsicherheit und Angst in der Erziehung dar. Insbesondere in der Wertschätzung des Kindes findet sich ein entscheidendes Charakteristikum des Verhaltens von ErzieherInnen. Nach Tausch u. Tausch repräsentieren die *Wertschätzung* gegenüber der *Geringschätzung* des Kindes in konkreter Weise als *Respektierung, Verstehen, Freundlichkeit* und *Teilnehmen-lassen an Entscheidungen* die emotionalen Dimension in der Erziehung. Mit Rogers (1951) begegnen sich aufeinander beziehende Menschen einfühlsam und echt. Sein Begriff von *Verstehen* lässt sich als das gütige und nachsichtige Wahrnehmen oder vorstellbare Vergegenwärtigen der subjektiv konstituierten Welt eines anderen Menschen auffassen, die die Inhalte und Qualitäten seiner Erlebnisse und Empfindungen, Wünsche und Strebungen einschließlich ihrer Bedeutungen meinen.

Mit Tausch und Tausch (1970) sind die Zusammenhänge zwischen diesen emotionalen Dimensionen der SchülerInnen konzeptionell grundlegend für pädagogisches Projekte. Aufgrund des überzeugenden Zusammenhanges zwischen der Art der/des SchülerIn zu lernen und der Art der/des LeherIn zu unterrichten, wird die Realisierung sozial integrativer Interaktionsformen, die die SchülerInnen auch motiviert und ihnen hinreichend Selbständigkeit ermöglicht, zum Ziel von Erziehung und Bildung. Das Erreichen der Lernziele eines Fachgebietes steht gleich mit den lebensweltorientierten und den pädagogisch-psychologischen Zielen, nach denen die Lebenssituation, in die die SchülerInnen hinein wachsen, ebenbürtige sozialisatorische Ansprüche an die intellektuellen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen stellen. In dieser Logik haben „Problemkinder“ signifikant häufiger ein zurückweisendes Verhalten und eine überkritische, weil gering schätzende Kommunikation erlebt. Um dissoziales Verhalten in der Erziehung aufzulösen, genügt es aber nicht, eine der emotionalen Dimensionen zu kommunizieren. Das Vergegenwärtigen der Erlebnisinhalte der SchülerInnen führt nur dann zu der Dimension des Verstanden-Werdens (Rogers, 1951), wenn die Erlebnisinhalte den psychologischen Gegebenheiten der SchülerInnen entsprechend kommuniziert werden.

3.3.6. Ganzheitliches pädagogisches Handeln

Das in der Beziehung Wirksame aber ist das *Nicht-Manipulierbare*. Die Aufgabe, die sich in den Hilfen zur Erziehung stellt, ist, zu den Menschen, die uns wenn auch professionell begegnen, eine Beziehung her zu stellen. Der eigentliche Ort, an dem sich die Beziehung entwickelt, ist das „Zwischen" von Interaktionspartnern. Intervention gilt es als ein Beziehungsangebot zu gestalten, in der die Wahrgebung des einzelnen, die einer jeden seiner Handlungen zugrunde liegt, wahr genommen wird (vgl. Kastner u. Gottwald, 1993; Kastner u. Kunkel, 1998). So abstrakt es anmutet, so konkret geschieht es und bleibt doch so schwer zu sagen, denn die Wahrnehmung und die Wahrgebung in der Beziehung ist nicht für die Theorie, sondern ist nur in der lebendigen Beziehung möglich. Die Frage nach der richtigen pädagogischen oder psychologischen Schule ist eine allein rhetorische, weil der nicht integrierbare „Rest" ein „Sachverhalt" ist, der zwischen Menschen bestenfalls psychisch wirkt, keineswegs aber in theoretische Einheiten integrierbar ist. Dem in der Gesellschaft Unterstützung zukommenden wissenschaftsrationalen Interesse an der Erklärung des „Ganzen" als methodische Idee und der Lösung der letzten „Geheimnisse" läuft die Frage nach, ob die *lösungsorientierten* Zugänge von Psychotherapie und Pädagogik wirklich eine Ganzheitsorientierung inne haben oder ob zum einen die Operationalisierung von Aspekten, zum anderen die Dichotomisierung in Subjekt und Objekt dominiert. Die inzwischen beachtliche Bibliothek der Lehrbücher hat sich zu einem Versuch am Absoluten verdichtet, mit der sich die Geheimnisse des Werdens des Menschen und seines Seelenlebens systematisch und rational scheinbar enträtseln lassen. In der tatsächlichen Beschränkung auf die rationalisierbaren Aspekte aber werden in dieser Logik nicht erfassbare „Reste", also das, was in einer Beziehung eigentlich wirkt (Kastner u. Gottwald, 1993) nicht respektiert, sondern in dem Verfahren der Rationalisierung abgespalten.

Auch die empirische Persönlichkeitsforschung weiß um die Abhängigkeit von den ihren Definitionen zugrunde liegenden Persönlichkeitstheorien, in denen sie jeweils ihre Grundlage haben. Als Theorie vom Verhalten und Erleben stehen ihnen zur Lösung ihrer Aufgabe niemals „alle" Resultate des „ganzen" Menschen zur Verfügung, sondern nur Aspekte, die vom jeweiligen Standort der Theorie abhängen. Die Bedeutung der *wissenschaftlichen* Resultate hängt nicht nur von der Planung der erkenntnisleitenden Frage in der Forschung ab, sondern auch davon, was Menschen in der heuristischen Gesellschaft zu glauben bereit sind. Persönlichkeit also ist keine empirische Gegebenheit, sondern ein mehrdimensionales hypothetisches Konstrukt (Herrmann, 1976), dass unter steter Beobachtung und Messung in der beobachtbaren Welt unter der Prämisse der Eingebundenheit von Wissenschaft in den gesellschaftlichen Zusammenhang präzisiert wird. Ob nun im idiographischen Vorgehen oder im totalen Erfassen von Individuen bleibt doch eine die Einzigartigkeit eines jeden Menschen akzeptierende, nomothetische Persönlichkeitsforschung (Herrmann, 1973) die rationalisierbare „Menge" von Einzelnen. Bei allem Bemühen um die Erfassung von Varianzen muss sie in der Konsequenz die wirkliche Einzigartigkeit eines Menschen ausklammern, um zu kommunizierbaren induktiven

Abstraktionen zu gelangen (vgl. Anastasi, 1976). Die Qualität von ganzheitlichen, ressourcenorientierten Präventionskonzepten stellt den Begriff der „Ganzheitlichkeit“ in sein eigentümliches Licht, in dem sie sich zu einer Begegnung mit dem konkreten Anderen gegenüber abzählbaren „Mengen“ bekennen muss.

Zumindest die Anwendung ganzheitlich gemeinter Begriffe wie „Lebenswelt“, „Alltagsorientierung“ oder „systemische Perspektive“ sollen der Jugendhilfe das Image von Fortschrittlichkeit und Innovation verleihen. Sie sollen zu Symbolen des richtigen pädagogischen Handelns werden und den Respekt vor der untrennbaren Einheit der physischen und der psychischen Realitäten zum Ausdruck bringen. Möglicher Weise lässt die Jugendhilfe das Risiko der darin bestehenden Tendenz zur totalen Erfassung junger Menschen durch umfassende Diagnostik und Intervention mit allen Implikationen von Vernachlässigung des Rechtes auf Achtung und Selbstbestimmung zugunsten einer anderen Gefahr außer acht. Unter handlungsorientierter Pädagogik verstehen wir immer ein pädagogisches Handeln, das an den ganzen jungen Menschen gerichtet ist;

- wir meinen immer Kinder und Jugendliche, die aus ihren frühen Erlebnissen heraus gegenüber konkreten Anforderungen etwa in der Schule handeln,
- wir meinen immer junge Menschen, die psychologisch ein der Analyse zuführbares Individuum sind, abgrenzbar von soziologischen Interpretationen ihrer Zugehörigkeit zu Gruppen,
- wir handeln immer mit Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen physiologischen Voraussetzungen und variablen Persönlichkeitsdimensionen sowie differenten Anforderungen, betrachten wir allein die Entwicklungspsychologie.

Angesichts der Normalität von Partikularität in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als Kinder ihrer Eltern, SchülerInnen ihrer LehrerInnen oder Betreute ihrer ErzieherInnen droht Ganzheitlichkeit zur Inszenierung zu werden. Ein Anspruch auf Ganzheitlichkeit und der Anspruch auf Professionalität schließen sich gegenseitig aus. In der professionellen Haltung respektiert der/die ErzieherIn die Autonomie der jungen Menschen, in dem er/sie Anteile ihres Seins auch so lassen kann, und es wird erkannt, dass die Bedürfnis- und Problemlagen der jungen Menschen und ihrer Familien nie in ihrer Gänze zu erfassen sind.

In kritischeren Reflektionen war „Ganzheitlichkeit“ immer schon ein hypothetisches Konstrukt, das dem mentalen Bemühen einer vollständigen Erfassung des Humanen entspringt. Nun aber ist zu erkennen, dass Logik und Empirie im Agreement mit den Bedürfnissen und Glaubensbekenntnissen in der Gesellschaft an dem Menschenbild und daraus ableitbaren präventiven Strategien weben. Zeigt sich doch eher wissenschaftssoziologisch betrachtet, dass sich nicht alles in die *mentale Stufe* (Gebser, 1978/79) heben lässt. Auf der Linie der mentalen Struktur liegt etwa die Psychoanalyse, wenn Freud (1971) postuliert, das erst das Gewahrwerden des Unbewussten das Ich als rationale Selbstverfügung „Herr im eigenen Hause“ werden lässt und das Ich-verhaftete Bewusstsein zur alleinigen psychisch gesunden Bewusstseinsmöglichkeit des Menschen wird. Etwas aber ganz haben und ganz erleben war von jeher emotional definiert, als unendliche Freude etwa oder als unendlicher Schmerz. Darin ist Freude und Schmerz die Erfahrung in frühen,

archaischen Dimensionen und frei von rationaler Umdeutung; es ist ursprüngliches Erleben, frei von Zeit und Klassifikation. Je effizienter also ein Beziehungsgeschehen zwischen Menschen ist, desto intensiver ist es und desto weniger ist es mit Kastner und Gottwald (1993) zu erklären. Begegnung mit dem *Anderen* bedeutet Begegnung mit dem anderen Menschen, der in der professionellen Beziehung ein interpersonaler Gestaltungsprozess jenseits rationaler Zweckbindung ist und im Vermögen ist, in den Handlungen des *Anderen* Sinn wahr zu nehmen.

3.4. Von der Logik der Beziehung bei Buber

Das Beziehungsangebot, das es zu gestalten gilt, heißt, füreinander sichtbar zu werden. Beziehung aber zur Logik, zur Sprache zu bringen, ist ein prinzipiell schwieriges Vorhaben. Sozialisationstheoretisch haben wir das Erschließen der Welt als eine aktiv gestaltete Lebenserweiterung als Eigenleistung des jungen Menschen selbst beschrieben. Der Begriff des *sozialen Selbst* als Ergebnis des Entwicklungsprozesses (Mead, 1973), heraus gebildet aus der Strukturierung der eigenen inneren Welt und der Ausbildung eines adäquaten Verhältnisses zu sich und der Welt, durch das der Mensch als eine mentale Leistung Ich sagen kann und sein Ich gegen die anderen und die Welt abgrenzen lernt (Gebser, 1978/79; Gottwald, 1998), verweist auf die Zusammenhänge von Individualität und der Bezogenheit auf die soziale Umwelt. Das Ordnen und Schematisieren der Gestaltung seines Weltentwurfes ist bei Buber (1965; 1966) ein Ich-Es-Verhältnis, in dem jedes dem Ich gegenüber Tretende verdinglicht, zu einer Sache wird. In dem Ich-Es-Verhältnis besteht ein Interesse an den Dingen, die der Mensch in dem Verhältnis überschaubar und sich verfügbar machen will. Eine Beziehung zu den Dingen besteht nicht. Buber (1966) betont zwar, dass die Herausbildung des Verhältnisses von Ich und Es auch im persönlichen Miteinander unvermeidlich ist. So beruht der wissenschaftliche Fortschritt auch in den Sozialwissenschaften auf diesem Verhältnis. Es wäre aber geradezu eine Tragik, wenn im Bereich des Zwischenmenschlichen das Ich-Es-Verhältnis sich raumgreifend ausdehnen und die Verhältnisse dominieren würde.

3.4.1. Begegnung

Beziehung entsteht in der vorbehaltlosen, unmittelbaren Begegnung (Buber, 1966). In der Begegnung mit dem lebendigen Du erfährt der Mensch die Bestimmung und Erfüllung seines Daseins. Die Ich-Du-Beziehung verbindet „das Zentrum“ des Menschen mit dem „Zentrum“ jenes Menschen, auf den er sich bezieht. Zu dieser Auffassung von Beziehung gelangt Buber (1966) durch das tiefe Erlebnis des Du, von dem das Ich sich in besonderer Weise angesprochen fühlt. Diese Weise bleibt aber ein Abstraktum und deckt sich in ihrer Erlebnisqualität nicht mit irgendwelchen zugeordneten Begriffen. Alle Begriffe, jedes Vorwissen und alle Kausalität verlieren in der Ich-Du-Beziehung ihre Bedeutung. Die Grundlage er Ich-Du-Beziehung besteht in einem unbewussten Streben, das die aufeinander bezogenen Menschen eint und dem bewussten Vermögen zur Unterscheidung von Ich und Du als souveräne Identitäten gibt. Die Realisierung der Ich-Du-Beziehung scheint sich also zwischen den Polen bewusster und unbewusster Prozesse zu vollziehen und ist zugleich ein dialektisches Erleben der eigenen Identität und der des Gegenübers (vgl. Illien, 1986). Sozialisationstheoretisch gilt es die Freiheit und Autonomie des einen zu gewährleisten, ohne dass das Gefühl für Zusammengehörigkeit verloren geht. Dort, wo es sich für das Individuum um eine bedeutsame Ich-Du-Beziehung handelt, führt das Versagen oder Scheitern der Beziehung zu der psychologisch relevanten Konsequenz einer Konflikt schaffenden Transformation in ein Verhältnis von Ich und Es. Der Mensch, der in der Beziehung zum Du werden sollte, wird im Es-Verhältnis zum Gegenstand eines Interesses, das sich der auf das Es Bezogene verfügbar macht.

Ein wichtiges Moment der Beziehung ist das der Freiheit. Die Ich-Du-Beziehung setzt das freie und willentliche Einlassen des Menschen als ihren subjektiven Gehalt voraus. Grundsätzlich ist der Mensch also frei in seiner Entscheidung für eine Beziehung und gegenüber einer Auswahl möglicher Alternativen. Als Ideal einer wahren Beziehung basiert der Akt der Freiheit auf dem Zustand eines zur Person gekommenen Menschen. Freiheit ist also nicht von sich aus gegeben, sondern resultiert aus dem Werdensprozess des Menschen, in dem er zu sich selbst kommt und sicher der Wesenheit des anderen, der ihm begegnet, zuwendet. Ein psychosozial gesunder Sozialisationsprozess bildet dafür lediglich die Grundlage und verdeutlicht noch einmal die Relevanz der Lebensphase Jugend. Die Bestimmung der Beziehung liegt in der Erfahrung der Verbundenheit der Menschen oder sie ist Ausdruck um dieses Wissen von Gemeinschaft, ohne die Identität des einzelnen und seine Freiheit aufzuheben. Beziehung ist immer auch geistige Beziehung: der Aspekt der Beziehung erfüllt sich in der Verbundenheit zum konkreten Gegenüber, der Bestimmung in der Erfahrung der Verbundenheit mit den Menschen.

Für das pädagogische Handeln etwa in der Jugendhilfe wurde Buber (1965) entdeckt, weil mit der Neuorientierung in den flexiblen Betreuungskonzepten eine Ausrichtung an den Bedürfnissen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einsetzte, die auch für die Fachdiskussion einen grundsätzlich modifizierten Umgang mit den jungen Menschen erforderlich macht. In den Hilfen zur Erziehung haben wir es mit Kindern und Jugendliche zu tun, die in ihrer Sozialisation gestört wurden und die soziale Auffälligkeiten entwickelt haben. Einen wesentlichen Bereich der

Entwicklungsstörungen bildet die (verschüttete) Fähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen bis hin zu traumatisierten Beziehungserfahrungen (vgl. Redl. u. Wineman, 1979). Wenn die Jugendhilfe angesichts dieser Aufgabenstellung für ihr pädagogisches Handeln die Intention von Bildung nicht entschwinden lassen und sich eben nicht auf einen Erziehungsauftrag als auf Sachverhalte bezogene Bereitstellung der Bedingungen zur Entwicklung zurück ziehen will, dann hat sie es immer mit der ganzen Persönlichkeit des jungen Menschen zu tun, ist jedoch durch formale Rahmenbedingungen auf begrenzte Zwecke mit zeitlicher Befristung beschränkt. Pädagogische Beziehung tritt hier als persönliche Qualität aus dem partikularen und emotional distanzfähigen professionellen Verhältnis hervor.

Professionelle Erziehung kann sich auch in der pluralistischen Gesellschaft nicht auf die messbar evaluierbaren Inhalte der Beziehung zum jungen Menschen einschränken. In den stationären Hilfen zur Erziehung schon immer und im Lichte der Flexibilisierung der Hilfen durch die sichtbare Orientierung an den Bedürfnis- und Lebensweltlagen fokussiert ist Beziehung ein relevantes Thema in der Konzept-diskussion der Jugendhilfe. Bedeutsam für die Fachdiskussion wird das *dialogische Prinzip* von Buber (1965) als Grundlage einer Theorie der pädagogischen Beziehung. Die pädagogische Beziehung darf allerdings nicht als eine vollständig symmetrische missverstanden werden, denn das würde auch für Buber (1965) diese Beziehung „sprengen“ (vgl. Blau, 1964; Newcomb, 1959; Secord u. Backman, 1964). Während in den ausgehenden 1960er und dann in den 1970er Jahren die Asymmetrie des pädagogischen Bezuges, der sich in der Reife, der Autorität aber auch in der fachlichen Ausbildung von pädagogischen Fachkräften nieder schlägt, noch vehemente und primär politisch-sozialkritisch motivierte Proteste evozieren musste, die das pädagogische Verhältnis als ein Herrschaftsinstrument zu entlarven hatten, können wir heute nach pädagogischen Bezügen suchen, die sich durch eine gleichberechtigte Kommunikation, verfestigt etwa im Begriff der Partizipation äußern. Dass ein Autoritätsgefälle prinzipiell der Intention von Jugendhilfe unter dem KJHG mit ihren Hilfen zur Erziehung zu Mündigkeit und Demokratie zuwider laufe, scheint eher unter einem antiautoritären Vorzeichen zu stehen.

Bei Buber (1965) bleibt die pädagogische Beziehung insofern eine asymmetrische, da sie ein wesentliches Merkmal, nämlich das der „Umfassung“, nicht als ein gegenseitiges Moment beinhaltet. Der Pädagoge kann zwar sein Handeln an dem Edukanden erfahren, jener aber erfährt nicht das Erziehen. Würde der Akt der Umfassung auch im vollen Umfang für den jungen Menschen gelten, dann würde sich die pädagogische Beziehung zu einer gleichberechtigten Partnerschaft wandeln, die sie in Wirklichkeit nicht ist. Das für das *dialogische Prinzip* sonst bestimmende Moment der Gegenseitigkeit ist somit spezifisch für die Erziehung eingeschränkt. Das Ich-Du-Verhältnis, das sich als ein gegenseitiges Einwirken des einen auf den anderen auswirkt, kann sich mit Buber (1965) in der pädagogischen Beziehung nicht voll entfalten. Dennoch haben wir es in dieser Asymmetrie für die konzeptionellen Grundlegungen nicht mehr mit missbräuchlichen Absichten und Abhängigkeiten zu tun. Entscheidend für den bildenden Prozess ist nicht primär das, was die pädagogische Fachkraft in ihrer pädagogischen Absicht verfolgt, sondern vielmehr das, was sich zwischen ErzieherIn und den Kindern und Jugendlichen ereignet. Pädagogisch fruchtbar ist nicht die wissenschaftlich-pädagogische Absicht, die in ihrer mentalen Ausrichtung die Ich-Du-Beziehung verpasst, sondern die persönliche

Begegnung. Am nachhaltigsten wirken der/die ErzieherInnen sogar dann, wenn sie keine pädagogische Absicht verfolgen, sondern aus ihrem bloßen Dasein heraus wirken.

Aus Bubers Darlegung des für die Jugendhilfe inzwischen so wertvoll gewordenen *Dialogischen Prinzipes* (Buber, 1965) folgt, dass das Pädagogische in der Bildung nur begrenzt planbar und methodisierbar ist. Konsequent wendet sich Buber (1965; 1966) gegen methodisch und konzeptionell fertig ausgearbeitete Programme zur Hilfe in psychosozialen Problemlagen, weil sie das zwischenmenschliche Element nicht ersetzen können. Weil eben nur die pädagogische Begegnung Wirkung hat, Beziehung nur in der von Buber (1965) beschriebenen Grenzüberschreitung der professionell interessierten Haltung zur Person gelingen kann, widersetzt sich Buber (1965) einer „gespentischen Fürsorge“ an den leidenden Menschen, die nicht zu „antlitzlosen Nummern“ werden dürfen, der Bezug zum Humanen also nicht verloren gehen darf. Mit ihrem Rekurs auf das *Dialogische Prinzip* von Buber (1965; vgl. 1966) hat die Jugendhilfe sich einer sensiblen und verantwortungsvollen Begegnung mit den Kindern, Jugendlichen und deren Familien selbst beauftragt. Konzepte der Jugendhilfe sind vielmehr und wesentlich ein multiprofessioneller Ansatz der Integration von Tätigkeitsfeldern der psychosozialen Hilfen in Familie, Schule, Arbeit und Freizeit. Deviantes Verhalten als Ergebnis wechselseitig wirkender individueller Versagenserlebnisse mit defizitären und traumatisierenden Erfahrungen bei der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Raum bedarf eines wichtigen Faktors für die Hilfe. Diesen Faktor entdeckt die Jugendhilfe mit Buber (1965, 1966) in der *Beziehung*. Die Professionalisierung der Arbeit bringt mit der Beziehung eine neue Qualität hervor, die sich zu einer Kultur der Begegnung gegen die Institutionsrationalität etablieren muss.

3.4.2. Bildung

Aufgabe der Pädagogik ist mit Buber (1965) allein die Initiierung und Entfaltung der Bereitschaft und der Fähigkeit der Menschen zum Dialog. Im Dialog öffnet sich der Mensch für die Begegnung und die Beziehung. Der Prozess der Bildung erbringt dem Menschen die Möglichkeit, von sich Ich sagen zu können und sich selbst behauptend gegen die Welt abzugrenzen. Zu diesem Ich gehört die Entwicklung eines eigenen, individuellen Lebensstiles als eine wahr gebbare Form. Zugleich ermöglicht sie dem Menschen die Gemeinschaft. Bubers (1966) „Du“ des Kindes ist nach dem humanistischen Bildungsideal (vgl. Schäfer, 1998) von der Zugehörigkeit des Einzelnen zu einem Gemeinwesen aber nicht der Versuch einer Bemächtigung, in dem Bildung als ein machtvolles Instrument die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft erzwingt (Gottwald, 1998). Instrumente einer solchen allgemeinen Erziehung finden sich in den Methoden der Beeinflussung, des Besserns und des rationalen Qualifizierens des zu Erziehenden. Das Unterbinden unerwünschter und der Aufbau erwünschter Verhaltensweisen durch Beeinflussen und Verändern, damit Kinder und Jugendliche den gesellschaftlich normierten Vorstellungen vom Denken, Handeln und Leben in der Welt der Erwachsenen entsprechen, sie also machtvoll formen und

veredeln, ist Ziel und Auftrag gesetzlich legitimierter Erziehung, geleitet von einer Vision der Zukunft als aktuell real existierende Erwachsenenwelt, auf die es die Kinder und Jugendlichen vorzubereiten gilt. Dann aber weiß nur der Erzieher, was für den zu Erziehenden gut ist und worauf er vorzubereiten, wohin also zu führen ist. Die Strukturen von „Bildung" der Betroffenen, das „Gebildete" der Kinder und Jugendlichen liegt danach „quer" zu den Bildungsvorstellungen des Erwachsenen – oder auch eines „Kollektivs", das die Ansprüche an Bildung in ihren Institutionen vorgibt. Jeder Ansatz des professionell Helfenden liegt folglich auch quer zu den gesellschaftlich etablierten Bildungsvorschriften.

Die Tragik solcher Bemächtigungsversuche besteht in der Kollektivierung des Gemeinschaftssinnes, wie sie in totalitären Zeiten zu finden ist. Sie haben lediglich den Sinn, den Einzelnen mit seinen individuellen Interessen von vornherein an bestehende, übergeordnete Instanzen und deren absolute Normen anzupassen. In der effizienten Gemeinschaft dagegen werden die Normen und Ziele von den Wertvorstellungen und emotionalen Qualitäten ihrer Mitglieder bestimmt. Naturgemäß auftretende Spannungen zwischen dem Individuum und der Gemeinschaft sind auszuhalten und auszuhandeln zwischen der Berücksichtigung und der Anpassung individueller Bedürfnisse. Die Polarität auch eines zusammen geführten Begriffes von Erziehung und Bildung besteht immer in einer modellhaften Erfassung von Bildung als Modalität der allgemeinen Vergesellschaftung des Individuums gegenüber einer aufgeklärten Auffassung von Bildung als einem Prozess, der auf dem freien, eigenen Bewusstsein gründenden und in der Gesellschaft wirkenden Individuum beruht.

Bei dem Bestreben, den jungen Menschen zu einem dialogfähigen Mitmenschen zu bilden, geht es um die Erfahrung dieses „Wir" und darum, dass ihn dieses Erlebnis mit seinem eigenen Ich konfrontiert (vgl. Buber, 1965; 1966). Miteinander umgehen heißt die Botschaft und betont den interaktiven Charakter von Gemeinschaften. Das ist im Prozess der Bildung nur bedingt eine Frage der Didaktik; selbstverständlich gehen wir davon aus, dass ein Pädagoge die Wirkungen hervor bringen kann, die er beabsichtigt. Bildung und Erziehung sind dann auf eine gestaltbare Zukunft gerichtet, die über technische Methoden auch erreichbar ist. Vielmehr aber entwickelt sich an den sich stellenden Aufgaben in einer Atmosphäre der Akzeptanz und affirmativen Bestätigung, in Wärme und Wertschätzung (vgl. Tausch u. Tausch, 1970) ein natürliches Lernen als eine Welterschließung ohne Willkür. Menschen werden in wahren Begegnungen (Buber, 1966). Als Bildungsgestalt geht es um die Gemeinschaft derer, die sich selbst hervor bringen, füreinander sichtbar werden und schließlich Welt gestalten (Gottwald, 1998). Transponiert in die Konzepte der Jugendhilfe bedeutet Erziehung danach eine Auffassung des Entwicklungsprozesses, durch den der Einzelne zu der Erkenntnis gelangt, dass er fähig ist, selbständig und zielbewusst eigene verantwortliche Entscheidungen zu treffen und soziale Kompetenzen ausgebildet hat, die ihn zu einem gemeinschaftsbezogenen Menschen werden lassen.

3.5. Die Erziehung in der Gruppe bei Makarenko

Die Formel von dem Ich und dem Du, das zum Wir führt, ist eine beliebte Adaption der Philosophie von Buber. Auch Makarenko (1976) hat Kenntnis von diesem allerdings in seiner Interpretation durch das Kollektiv erzeugte „Wir-Bewusstsein". Inspiriert durch die Reformpädagogik im Westeuropa Anfang des 20. Jahrhunderts wird der Lehrer Makarenko zum Begründer von Arbeitskolonien für „verwilderte", „verwahrloste" und delinquente Kinder und Jugendliche in einem Land, das durch Welt- und Bürgerkriege seinerzeit mit einer äußerst schweren sozialen Hypothek belastet war. Heute ist „Makarenko" ein Synonym für eine Pädagogik, in der viele die Verbindung der Erziehung von Kindern mit Arbeit in Selbstverantwortung und damit den erzieherischen Wert der Arbeit als solcher erkennen, meint sie vor allem doch die Erziehung der Kinder in und durch die (selbstverwaltete) Gruppe, die wir heute wohl als *peer group* bezeichnen würden. Zwar schafft er ein System aus Gruppenarbeit und Disziplin, die er als den Grundwert der Erziehung für wichtig erachtet. Für die Organisation seiner Kolonie entdeckt er jedoch die kollektive Perspektive, die wunderbar nachzulesen ist in seinem „pädagogischen" Roman „Flaggen auf den Türmen" (Makarenko, 1981). Die Kolonie ist in Brigaden gegliedert, denen Jugendliche selbst als Brigadier vorstehen. In diesem auf Arbeit basierenden System der kollektiven Lebensordnung sah Makarenko seine Vorstellung von erzieherisch notwendiger Disziplin und der Bezugnahme auf das jugendliche Bedürfnis nach Selbständigkeit in gleicher Weise realisiert.

Zur festen Regel macht Makarenko (1976), sich für den gegenwärtigen Menschen in seiner aktuellen Rolle als der Gruppe zugehöriger Kamerad oder als Arbeiter zu interessieren. Die Vergangenheit ist etwas Altes, dass der junge Mensch hinter sich gelassen hat. Mit dem Ablegen jenes „Alten" beschreibt Makarenko (1976) einen Prozess der Umerziehung, die den jungen Menschen zu einem tätigen, aktiven Mitglied der Gemeinschaft macht. Somit geht auch er davon aus, dass jedes Verhalten ein erlerntes ist. Als solches ist es geformt durch die Umwelt des Menschen. Für ihn wird der „Rowdy" nicht aus eigener Veranlassung zum selbigen, sondern weil er in eine schlechte Umgebung kommt. Unter gesellschaftlich normalen Lebensbedingungen und ausgestattet mit den Ressourcen, die ihn in dieser Normalität die an ihn gestellten Anforderungen erfüllen lassen, wird der Mensch zu einem für das Wohlergehen der Gemeinschaft wichtigen Mitglied. Damit ist das wesentliche Ziel der Erziehung in Makarenkos (1976) Pädagogik beschrieben. Sein sozialistischer Ansatz verneint die Möglichkeit der Existenz als isolierte Person. Deshalb gilt es, durch Erziehung den Menschen als produktives, also aktives und tätiges Mitglied des Kollektivs, für das er sich schließlich persönlich verantwortlich fühlt, hervor zu bringen und in dem Prozess der Erziehung für dieses Ziel das Streben eines jeden Menschen nach Zugehörigkeit zur Gemeinschaft nutzen. Hier finden wir die pädagogische Variante vom Weg zum „neuen Menschen", der für seine persönliche Perspektive letztlich von dem Motiv geleitet wird, die kollektiven Interessen zu seinen eigenen zu machen. Im Prozess der Erziehung sollen die Interessen des einzelnen Kindes nicht nur, sondern sie müssen gar im Interesse des Allgemeinwohles hinter den Belangen des Kollektivs zurück treten. Nur so werden die allgemeinen Interessen zu individuellen Zielen werden.

Arbeit hat in diesem Prozess einen hohen Stellenwert, ist aber für die Erziehung eher methodisch aufzufassen. Ihr Stellenwert ergibt sich rational bereits aus der gesellschaftlichen Ausrichtung auf die Arbeit. Makarenko (1976) neigt allerdings zu einer Überbetonung des Wertes der Arbeit für das individuelle Leben, wenn er den Menschen erst durch die Arbeit zum Menschen werden sieht. Tendenziell reduziert er den Menschen im Widerspruch zu sich selbst auf seine Bestimmung als einen produktiven Faktor innerhalb der Arbeitsgesellschaft. Wichtig allerdings bleibt die Arbeit für die Entwicklung von Perspektiven. Ohne den Widerspruch zu der These von der Kollektivität des Menschen aufzulösen beschreibt Makarenko (1976) die zentrale Daseinsform des Kollektives als eine Gemeinschaft *freier* Menschen, die sich für den *Fortschritt* einsetzen. Fortschritt verwirklicht sich dann aber wieder in der reduktionistischen Weise in dem „Großen“, das sich als Inhalt mit Arbeit füllt. Genau dafür sind Perspektiven wichtig, die die persönlichen Interessen betreffen. Ehrung der Leistung von einzelnen oder die Zahlung eines Arbeitslohnes sind Instrumente, die persönlichen Interessen mit den kollektiven zu verknüpfen. Die kollektiven Perspektiven werden besser über die eigentliche Freude an der Arbeit gefördert, gestützt durch die Gestaltung von Veranstaltungen im Kollektiv oder der Verpflichtung jedes einzelnen auf die allgemeinen Ziele des Kollektivs.

Die Erziehung der Gemeinschaft durch die Gemeinschaft selbst bleibt die das Werk Makarenkos (1976) leitende Idee. Eine großzügige Ausstattung der Kolonien, um die Wertschätzung und Wichtigkeit der Kinder und Jugendlichen zu unterstreichen, oder die damals traditionelle und nicht nur in Makarenkos Kollektiven übliche Bekleidung der „Kolonisten“ mit Uniformen, die das Gefühl von Zusammengehörigkeit stärken und nach außen hin symbolisieren soll, sind eine Adaption des Bedürfnisses nach Ritualen der Zusammengehörigkeit. Für seine Idee legte Makarenko (1976) mehr Wert auf die Eigenverantwortung der Mitglieder für ihre Gemeinschaft. Die Ernennung Jugendlicher zu Brigadieren ihrer Brigaden (Makarenko, 1981) diente dem Zweck, den autoritären Einfluss eines einzelnen Leiters zurück zu nehmen und statt dessen das System auf Selbstverwaltung auszurichten. Entsprechend wurde niemand Brigadier durch Ernennung, sondern durch die Wahl des Kollektivs (freier Menschen). So empfinden sich in Makarenkos (1976) Deutung die Kinder und Jugendlichen als die „wahren Herren“ ihrer Kolonie. Mit der Selbstverwaltung der Kolonie durch die Kinder und Jugendlichen selbst kam Makarenko seiner sozialistisch-pädagogischen Utopie von den Möglichkeiten einer solchen absolut zu verstehenden demokratischen Erziehung sehr nahe. In dem kollektiv erzeugten Wir-Bewusstsein übernimmt die Weitergabe der Lernerfahrungen der jüngeren Kolonisten an die jüngeren, also die Tradition und darüber die gegenseitige Erziehung die Rolle des Erziehers.

3.6. Die Rechte des Kindes bei Korczak

Die Würde des Einzelnen, gerade auch des Kindes ist ein die Pädagogik von Janusz Korczak durchziehendes Thema (Korczak, 1914/18). Im Gegensatz zu Makarenko (1976) wird der Mensch, das Kind nicht erst etwa durch Arbeit zum Menschen, das Kind ist bereits Mensch (Korczak, 1979). Der menschlichen Würde entsprechend und vor allem vor dem Erfahrungshintergrund seiner Arbeit mit benachteiligten, weil „armen“ und „verwahrlosten“ Kindern, denen er im Elendsviertel von Warschau Unterricht erteilte, und deren Würde es in besonderer Weise zu bewahren oder wieder herzustellen gilt, muss es von vornherein auch für die Kinder (bürgerliche) Rechte geben. Das Postulat zentraler Rechte für Kinder, nach dem ein jedes Kind zur Bewahrung seiner Würde ein Recht auf Achtung und auf den heutigen Tag hat (Korczak, 1928), bilden die Kernthese seiner Pädagogik. Für Korczak (1978) bedeutete es das Kind durch Rechte zu schützen, die individuellen Erfahrungen des Kindes, sein Anderssein in seiner Individualität und wesentlich sein Kind-Sein zu wahren. Aus dieser Überzeugung leitete Korczak (1914/18) drei Grundrechte für die Kinder ab:

- das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod, das er fordert, um das Kind in die Eigenverantwortung seines Lebens mit seinen Herausforderungen und Risiken zu stellen, ein Einsetzen eines Rechtes, das er zum einen mit der Ermöglichung von vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten, zum anderen von Selbstbestimmung und selbständiger Lebensführung, mit Freiheit und Autonomie assoziiert;
- das Recht des Kindes auf den heutigen Tag, mit dem er wie auch Makarenko (1976) das gegenwärtige Kind in seinem aktuellen Dasein mit seinen heutigen, kindspezifischen, entwicklungspsychologisch relevanten Bedürfnissen meint, darin aber auch die Betonung der Würde und des Wertes des Kindes als implizite Forderung nach der Gleichberechtigung des Stadiums der Kindheit mit dem des Erwachsenseins sucht;
- das Recht des Kindes so zu sein wie es ist dann ist die Einforderung der Berücksichtigung individuellen Seins, das auch das Recht des Kindes auf eine Identität zulässt, die sich nicht an elitären Maßstäben orientiert, ein Recht quasi auf ein mittleres Maß, das Veranlagung und Erziehungsmilieu als Variablen berücksichtig und dennoch die freie Entfaltung des Einzelnen bezüglich seiner sozialen Möglichkeiten im Blick hat.

Augenfällig ist der Widerspruch der Pädagogik Janusz Korczaks zu den etablierten Erziehungsvorstellungen. Mit seinem Postulat der Grundrechte von Kindern suchte er nach Sicherheiten für die Pädagogik, die Kinder vor dem Zugriff der Erwachsenen vor inadäquaten Leistungsforderungen und Beziehungsangeboten, im professionellen Handeln aber auch vor wissenschaftsrationaler Pädagogisierung und Psychologisierung schützen. Korczak (1914/18; 1928) wendet sich gegen eine Mentalität der Erziehung, in der das Kind klein, schwach und ohnmächtig, darüber hinaus auch noch das Eigentum der erwachsenen Sorgeberechtigten ist. Darin haben die Erwachsenen jedes Recht auf Kontrolle und Kritik und behandeln das Kind entsprechend mit Schroffheit und mit wenig Achtung. Umgekehrt hat das Kind selbst keinerlei Ansprüche auf Kritik zu stellen. Als Eigentum der Erwachsenen hat es

naturgemäß auch keinen Anspruch auf Eigentum, ihm gehört nichts. Abhängigkeit ist das Charakteristikum der Beziehung der Kinder zu den erwachsenen Bezugspersonen. Die Welt ist in einer solchen Wahrnehmung durch das Kind nicht nur für die Erwachsenen gemacht, die dem Kind unverständlich bleibt. Mehr noch fehlt es darüber an Achtung und Vertrauen in ein Kind, und dieser Mangel entzieht das Kind dem Leben. Wir, die Erwachsenen aber sind es, die dem Kind dieses lebenswichtige Recht auf Achtung verweigern (Korczak, 1928).

Die Befreiung des Seins des Kindes aus der Willkür der Zugriffsmöglichkeiten der Erwachsenen ist ein wichtiger Schritt nicht nur für die Erziehung von Kindern, sondern auch in der Entwicklung der Menschheit. In diesen progressiven Thesen verehren wir Janusz Korczak heute als „Vater" dokumentierter Kinderrechte und der Institutionalisierung von Interessenverbänden für Kinder wie dem Kinderschutzbund. Hierzu gehören die Rechte auf Freiheit, auf Erziehung und Bildung, angemessene Versorgung, Liebe und Zuwendung und der Schutz vor Gewalt und Diskriminierung. Korczaks (1914/18; 1928; 1979) Postulate erfüllen sich aber erst in einem Recht des Kindes auf Einmaligkeit, das keinem Modell entsprechen muss, um Beachtung zu finden, in dem Recht auf Intimität, Utopie und Emotionalität und in dem Recht auf Mitsprachen in seinen Lebensbereichen. Aus dieser Ermöglichung für das Kind, sich seine Ordnung und Auffassung von Welt selbst schaffen zu können, in der es sein Leben selbst gestalten, quasi „seines Glückes Schmied" sein kann, entwickelt Korczak „Kindergemeinschaften" als Methode der Selbstverwaltung der Kinder. Unter einem anderen Aspekt wie Makarenko (1976), der die Erziehung des gemeinwesenorientierten Menschen durch das Kollektiv zur Vision hat, will Korczak (1914/18; 1928) die Selbstverwirklichung des Menschen in der Gemeinschaft. Es war eben sein Anliegen, Kinder als eigenständige und mit Würde und Rechten versehene Individuen zu achten.

Die Leitung seiner Einrichtung stand deshalb unter den Prinzipien der Partizipation und der Selbstverwaltung. In ihnen sollte der in der etablierten Erziehung funktionale Zwang der Anpassung an die gesellschaftlichen Normvorstellungen einer Freiwilligkeit weichen, die durch ein freudiges Streben nach einer an den Normen der Gemeinschaft orientierten Selbstverwirklichung ersetzt ist (Korczak, 1928). In dieser Gemeinschaft sind die Rechte der Kinder definiert und in Formen wie dem Kinderparlament, einer redaktionell eigenständig heraus gegeben Hauszeitung oder einem von den Kindern vertretenen Gerichtsbarkeit gewahrt. Diese von den Kindern gestalteten und verantworteten „Institutionen" dienen für Korczak (1914/18; 1928) dem Anspruch der Kinder auf Individualität und Selbstverwaltung, aber auch einer den Bedürfnissen von Kindern adäquaten Lösung von Konflikten zwischen ihnen und den Erwachsenen. Kinder sollen sich entrüsten und empören können, sie müssen sich in ihrer Spontaneität äußern können und sich jenseits eines strukturierten erwachsenen Verständnisses von Erziehung in ihrer Neugier, ihrer Unwissenheit, ihrer Wechselhaftigkeit, ihren Bedürfnissen nach Grenzüberschreitung und ihrer Angst vor Misserfolgen rechtmäßig äußern dürfen. Kinder darin beobachten und verstehen und sich in ihren selbstverwalteten Akten dem Prozess zu unterziehen, das Kindliche und Schwache in sich lebendig zu halten und nicht in erwachsenen Funktionsrollen erstarren zu lassen (Korczak, 1979) begründet die Voraussetzung für

ein dialogisches Prinzip im Umgang mit den Kindern, das sich eben in Verantwortung der Kinder in den Kinderparlamenten oder den von ihnen durch geführten Gerichtsprozessen verwirklicht.

Über dieses in die Verantwortung nehmen als ein pädagogisches Konzept strebt Korczak (1914/18) die Entwicklung des Kindes zu Autonomie an. Der Weg dorthin findet seinen Ausdruck in dem Handeln des Kindes. Es ist Repräsentant dafür, ob es auf dem Weg zur Autonomie dem jungen Menschen gelingt, seinen spezifischen Lebensauftrag zu entdecken und anzunehmen. Die existenzielle Entscheidung des Menschen besteht darin, sich diesen Lebensauftrag zu erschließen oder ihn an sich vorbei ziehen zu lassen. Hintergrund seiner Pädagogik ist also die Annahme von Entscheidungen als Grundlage des Handelns. Unter Suchen und Sich-Mühen trifft der Mensch relevante Entscheidungen hinsichtlich seines Lebensauftrages und daraus resultierender individueller Ziele. Die subjektive Entscheidungsfindung ist durch Hilfen anderer Menschen und durch Ableitungen aus Theorien nicht zu ersetzen. Sie beruht letztlich auf der individuellen Kompetenz des Menschen. Das Treffen der Entscheidungen selbst ist für Korczak (1914/18) gelebte Verantwortung, ein quasi sakraler Akt, der dem Menschen immer wieder auf gegeben ist. In der Sprache der Psychologie spricht Korczak (1914/18) hier von der Selbstfindung, der Entwicklung eines Selbstkonzeptes und darüber hinaus die existenzielle Suche nach dem Sinn und dem Ziel des eigenen Lebens.

Sein Prinzip von der Erziehung in Selbstverantwortung und Freiheit wendet sich zwar gegen die seinerzeit selbstverständliche autoritäre Erziehung als mechanisierte Disziplinierung kindlichen Verhaltens, verläuft sich jedoch nicht in strukturlose Zustände. Die Bedeutung von Entscheidung und Handlung ist Korczak (1914/18) so wichtig, dass er davon ausgehen kann, dass es kein Verhalten ohne innere Entsprechung gibt; ansonsten wäre es bloße Fassade. Das Kind wird aus seinen Erfahrungen und seinem Bedürfnis nach Selbstbetätigung heraus zu Strukturen finden, schon deshalb, weil es ein Gefühl für Pflichten besitzt und den Sinn von Ordnung und Regeln erkennt. Natürlich benötigen auch die Gemeinschaften bei Korczak (1914/18) verbindliche Regeln, um zu funktionieren. Die Mitglieder dieser Gemeinschaften schöpfen aus dieser Verbindlichkeit für sich eine Verlässlichkeit, die ihnen soziale Konstanz und Sicherheit vermitteln. In der Selbstverwaltung sieht Korczak (1914/18) das Feld, die Inhalte und Umgangsformen der Regeln, Verpflichtungen und Ordnungen einzuüben. Demokratische Erziehung ist für ihn der Weg, miteinander zu leben - mit Kindern, die sich nicht zu gefügigen, sondern zu Ich-starken, kreativen unabhängigen und sozialen Menschen entwickeln. Mit dem Vertrauen auf das Verhalten mit innerer Entsprechung kann Korczak (1914/18; 1928) auf äußere Kontrolle verzichten und auf die innere bauen. Sein Engagement für Kinder gegen „Herrschen“ ist für Janusz Korczak Symbol bis zu seinem Tod mit den Kindern im Konzentrationslager Treblinka, in dem er 1942 mit 200 seiner Kinder, die er nicht allein ließ, den Tod fand.

Er hatte genug gehört, um zu wissen, welches Wesen gedieh und welches vorbei war. Denn was man gedeihen lässt, auf geschützten Inseln kultivieren muss, das ist vorbei.

Adolf Muschg: Der rote Ritter.

4. Lebenswelt- und Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe

Die Handlungskonzepte, insbesondere die Kooperation und damit die faktischen Möglichkeiten, mit den Kindern und Jugendlichen in dieser Perspektive umzugehen, werden nicht selten von institutionellen Rahmenbedingungen behindert. Rechtliche Vorschriften und Trägervorgaben bestimmen wesentlich die Organisationsformen. In ihrer leitenden Idee wollten die an der Psychiatriereform Beteiligten in den 1970er Jahren die Hilfsangebote der Institutionen künftig an den Bedürfnissen der Betroffenen ausgerichtet wissen (vgl. Keupp u. Zaumseil, 1978). Zu wichtig aber scheint der planbar rationale Bedarf als ordentlich von Experten fest gelegter Normbedarf zu sein, um die zur Verfügung zu stellenden sozialen Dienstleistungen mit dem Ausmaß des Notwendigen in Einklang zu bringen. Dieses Streben nach Ordnung begünstigt eine Praxis des *entweder – oder*. Deviantes, womöglich Suchtmittel gebrauchendes Verhalten als reale Äußerung von Individuen im gesellschaftlichen Lebensprozess unabhängig von gesellschaftlichen Dimensionen zu integrieren, bleibt schwierig. Es ist eben eine Dimension des komplexen Verhältnisses der Individuen zu ihrer Gesellschaft, die immer wieder auf die betroffenen Merkmale einzugrenzen ist. Anders als bei Siegert (1979a) stellt sich eine epidemiologisch begründete Distanz zum Hilfebedürfnis dar. Für die rationale Planbarkeit ist nicht das für die Abwehr von Einschränkungen der psycho-sozialen Gesundheit notwendende Handeln das Entscheidende, sondern Hilfebedürftigkeit zeigt sich in der institutionellen Perspektive im Vorliegen einer bestimmten Größenordnung von Menschen mit Symptomen.

4.1. Hilfebedarf und Zuständigkeiten

Für Zustände von Hilfebedarfen gibt es Zuständigkeiten der Hilfen, die aber an abstrakten Problemlagen orientiert sind und sich nicht für das Einzelschicksal interessieren. Die Aufteilung der psychosozialen Versorgung fördert zweckrational ein effektives Spezialistentum, lässt allerdings auch die Zersplitterung der Struktur der Versorgung im Bereich der psychosozialen Hilfen folgen. Die Folgen lassen uns

allerdings auch daran leiden, dass eine ganze Sicht auf den Menschen, das Problem und die Zusammenhänge mit der realen Lebenssituation, wie sie mit den *Integrierten Hilfen* (Trede, 1996) angestrebt werden, behindert wird. Die Zersplitterung in Zuständigkeiten weist die administrativen Grenzen des Vermögens des Systems der psychosozialen Versorgung zu Begegnung auf. Oftmals sind die unterschiedlichen Begegnungen mit dem jungen Menschen, zu denen die „Maßnahme“ darunter eine Form ist, ohne jede Korrespondenz miteinander aufgebaut. Eine Sicht auf mögliche institutionelle Kooperationen und Vernetzungsstrukturen geben eher den Blick auf eine Verhinderungsroute frei, die entlang der Aufteilung von Hilfen nach Fachgebieten konstruiert ist und nicht einmal eine mental initiierte ganzheitliche Hilfe hervor bringen kann. Jeder in seiner Wirklichkeit hilft dem/derjenigen, der/die in seiner Logik zu seinem „Fall“ gemäß seiner/ihrer Symptomkategorien gemacht werden kann. Das Problem der helfenden, versorgenden Institutionen bleibt deren Reduktion auf die Verwaltung des von ihr ausgegrenzten devianten Verhaltens einzelner Personen, welches doch deren eigentlichen Auftrag ausmacht (vgl. Keupp u. Zaumseil, 1978).

Entsprechend reagiert eine Einrichtung der Jugendhilfe auf den Suchtmittelkonsum der von ihr betreuten jungen Menschen primär institutions- und weniger lösungsorientiert, indem sie bis heute vor allem mit den versäulten Hilfen, die sie im KJHG in stationären und teilstationären, weniger in ambulanten, flexiblen Hilfen zur Erziehung verankert findet, auf Hilfebedarf antwortet. Unter gesellschaftlichen Bedingungen, psychosoziale „Problemfälle“ besser versorgen zu wollen, bestimmen die strukturellen Rahmendbedingungen die psychosozialen Hilfen im Prozess der Realisierung als Wahrgebung der Beziehung der Gesellschaft zu ihren „Devianten“, deren Verhalten mit einem eigenen Bedeutungsgehalt versehen ist, in dem sich die Realität der sozialen gesellschaftlichen Struktur in der Symbolik darin offenbart. Die sozialpolitischen Maßnahmen in diesem Kontext sollen sowohl die entwicklungspsychologisch wie psychosozial relevanten Bedürfnisse in einen gesellschaftlich produktiven Akkumulationsprozess führen und realisieren, dass Devianz eine Problematik ist, die den ganzen Menschen in seiner sozialen Mitwelt betrifft. Für die Realisierung an Bedürfnissen orientierter Hilfen und vor allem für die Steuerung dieser Hilfen stehen finanzielle Ressourcen als Verteilungsmuster zur Verfügung. Für die *gesellschaftliche Organisierung* psychosozialer Bedürfnisse waren es immer schon die über „Recht“ und „Geld“ verfügenden Institutionen, die eher konservative Beeinflussungsmöglichkeiten devianten Verhaltens zur Verfügung stellen, dabei aber Spontaneität inne wohnenden Elementen in „Modellen“ und Projekten durch ihr Förderungsverständnis sowohl voran bringen wie auch unterdrücken. Das am KJHG, orientierte formal korrekte Handeln ist dann als ein inhaltsabstraktes Handeln aufzufassen, dass die biographischen Konkretionen in gewisser, wissenschaftlich bedingter Weise abstrahiert.

Als rechtsförmiges Handeln erlaubt das KJHG die inhaltsabstrakte Trennung vom konkreten Anlass der Hilfen zur Erziehung. Wenn in dieser vom konkreten „Fall“ abstrahierten Weise die Institutionen nur solche Probleme und Lebenslagen bearbeiten, die sich formal juristisch reformulieren lassen, werden auch nur die Bedürfnisse in Bedarfe transformiert, die deren Selektionsfilter passieren. Diese

experteninduzierte Definitionsmacht psychosozialer Diagnostik und Versorgung ist unter anderem von Foucault (1981) und Szasz (1978) hinlänglich als sublimes staatliches Ordnungsinteresse, das durch die soziale Kontrollierbarkeit der Lebensbereiche befriedigt wird, kritisiert worden. Innerhalb des Modernisierungsprozesses in der Jugendhilfe wird nun ebenfalls die gesellschaftliche Relevanz der sozialen Probleme junger Menschen wichtiger Bezugspunkt seines Reformmomentes, unter den Strukturmaximen des KJHG allerdings mehr unter einer de-institutionalisierten Perspektive. Nicht die erzwungene Anpassungsleistung an die Standards der Gesellschaft und die Division seines Klientels in unabhängig voneinander definierte Aspekte mit der administrativen Rationalität, für jeden Aspekt eine Hilfe auf der Basis der Spezialisierung von Einrichtungen zu bekommen, in der „ganze“ Leidensprozesse in professionell wie organisatorisch voneinander isolierte aufgeschnitten werden, ist das Ziel dieses Momentes. Die Verdinglichung spezifizierbarer Auffälligkeiten führt nur zu einer Isolierung der Merkmale aus ihrem biographischen Zusammenhang und wird oftmals für das Ganze genommen. Zur Perspektive wird die Erfassung der Bedürfnisse der Leistungsberechtigten in ihrer sozialen, physischen wie psychischen Realität. Hier findet sich auch das Argument für die Zuwendung der öffentlichen Erziehung zum Suchtmittelkonsum junger Menschen.

In der beschriebenen Perspektive bahnt sich eine praktizierbare Befreiung von dem von routinierten Experten definierten kurativen Leitmodell sozialer Leistungen an. Damit soll das Bedürfnis der leistungsberechtigten Kinder und Jugendlichen nicht weiter in Widerspruch zu dem gesellschaftlich etablierten Prozess der Hilfegewährung treten. Das Bedürfnis nach Teilhabe soll nicht länger *kuratives* Anliegen der Anbieter sozialer Hilfen sein, die darin unter ökonomischen Aspekten besser ihr Klientel erreichen und mehr durch ihre konzeptionellen Visionen als „Anbieter“ gesellschaftlicher Teilhaber, deren „Vermittlungsagentur“ (Thuns et.al., 1995) sie eigentlich nur sind. Ein wesentlicher Auftrag für die praktische Arbeit dieser Institutionen bestünde darin, zwar keine unspezialisierte, jedoch eine aktive Funktion im Auffinden der eigentlichen sozialen und kasuistisch begründeten Probleme zu finden. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von interdisziplinären Projekten ist das Loslassen vom absoluten Anspruch der seinem Ansatz innewohnenden Vernunft, verbunden mit dem gleichzeitig aufzugebenden Ansinnen, darüber eine intersubjektive Vernunft begründen zu wollen. Die multidisziplinäre Besetzung psychosozialer Kontaktstellen ist aber nur die eine Seite, die Einrichtung von Institutionen zur *Integration des Irrationalen* eine weitere dieses Gedankens. Dieser Gedanke verlangt den in den Institutionen Handelnden die Überschreitung der administrativen Grenzen um zulassen zu können, dass ein jeder seinen Weg gehen kann, ob nun vernünftig oder nicht.

Formal juristische Vorschriften wie beispielweise das KJHG bieten in ihrer Qualität die Chance zur Realisierung dieses Reformmomentes. In der Praxis werden diese Qualitäten wesentlich unter betriebswirtschaftlichen Aspekten nicht umgesetzt. Insofern beinhalten die reformerischen Intentionen der Rechtsnormen eine Täuschung, die als solche nicht entlarvt werden darf. Die soziale und politische Produktion und Kontrolle sozialer Dienstleistungen erscheint im Licht von sachlich begründeten Zwängen, der die Fortsetzung des Vertrauens an Wissenschaft und

Technik zugrunde liegt. Definiert wird eine Größenordnung und ein möglichst klarer Ablauf von Anlass und Ziel der Maßnahmen und deren feststellbaren Wirkungen. Erfolgreich ist das ökonomische Prinzip im Bereich der psychosozialen Versorgung vor allem deshalb, weil es mit der Sicherheit in quantifizierbaren und kalkulierbaren Platzzahlen, Personalschlüsseln, Eingruppierungen und Leistungsentgelten einer Angstreduzierung dient. Eine verbindliche Leistungsbeschreibung und Zielorientierung der Handlungsabläufe als Qualitätssicherung im Zusammenbringen psychosozialen Handelns und betriebswirtschaftlicher Begleitung ist in der Jugendhilfe Auftrag ihrer *Qualitätsentwicklung* und darin eine Angelegenheit der Kooperation der öffentlichen und freien Träger.

Sozialpolitisch bestimmen die finanziellen Ressourcen die Transformation von Hilfebedürfnis und Bedarf in Maßnahmen. Die „Macht des Geldes“ verlangt den Institutionen die Fähigkeit eines sozialen Managements ab, das sie in moderne Dienstleistungsunternehmen verwandelt. Der ökonomische Druck aber behindert die reformerischen Kräfte. Auf der Schattenseite des Dienstleistungsgedankens ist es das „Aufkommen der Fälle“, nach denen das Unternehmen seine Personalkontingente und materielle Ausstattung ausrichtet. Gefragt wird nach der Auslastungsquote, hinter denen sich doch konkrete Kinder verbergen. Die durch professionell Helfende repräsentierte gesellschaftliche Realität stellt sich einem Sein des Menschen entgegen, die keinen Sinn darin sehen, immer rational zu sein. Die Logik von Reformen erweist sich aber in der Überwindung der Dualisierung gesellschaftlicher, sozialpolitischer Realität gegenüber utopischen Ansprüchen einer bedürfnisorientierten Hilfe. Als technisiertes Dienstleistungsangebot überlagern ein pünktlich und zuverlässig erbrachter Service das eigentliche Geschehen. Relevant werden Steuerungsinstrumente zum Planen, Organisieren und Kontrollieren der Hilfen zur Erziehung; Formulare und differenzierte Datenbögen werden zu dominanten Scheinproblemen und lenken von der originären Aufgabenstellung ab. Mit dem Sozialmanagement wird selbst die Beziehung zur Dienstleistung. Hier zeigt sich ein nicht zu unterschätzender polarer Spannungsbogen. Auf der einen Seite setzt die Gesellschaft finanzielle Ressourcen für die soziale Arbeit mit devianten Menschen frei, allerdings in ihrer eigentümlichen Beziehung zu ihnen, sie in die Gemeinschaft der „wahren Menschen“ (Foucault, 1981) zurück zu holen. Eben dazu benötigt eine Gesellschaft ein System sozialer Kontrolle, um ihr „normales“ Funktionieren zu stabilisieren. Für dieses Funktionieren sind individuelle wie kollektiv zulässige Formen erlaubter wie verbotener Verhaltensweisen und Weisen der Befriedigung der Bedürfnisse bestimmt, die ganz wesentlich in den alltäglichen Interaktionen vermutet werden. Keupp und Zaumseil (1978) sehen darin die reaktive und kompensatorische Wirkungsweise institutionell organisierter Hilfen begründet. Dagegen wird in *reformorientierten* Projekten nach der *wahren Beziehung* gesucht, nach Möglichkeiten, den Kindern und Jugendlichen ein Sich-angenommen-Fühlen zu vermitteln, das nur entsteht, wenn der Helfende das Problem des jungen Menschen auch zu dem seinen macht (Illien, 1986).

Die Intention des KJHG sowie die Resultate eines pädagogisch motivierten Modernisierungsprozesses der Jugendhilfe geben Anlass zu der Hoffnung, dass sich eine reaktive, kompensatorische Sozialpolitik zumindest in kleinen Schritten zu einer

präventiven und an den Lebenslagen orientierten psychosozialen Versorgung führt. Schon Keupp und Zaumseil (1978) machten darauf aufmerksam, dass allein in präventiven Strategien Erfolg versprechende Problemlösungen zu finden sind. Prävention ist dabei auf eine gemeindepsychologische Perspektive fest gelegt und ist definiert als sinnstiftende Vernetzung nicht nur institutioneller Aktivitäten und gegenseitiger Hilfe im Lebensraum der Betroffenen (Sommer u. Ernst, 1977). Reformieren bedeutet dann nicht die Reform der Gesellschaft, sondern die Bereitstellung der Bedingungen und Ressourcen, damit *Gemeinschaften* vielfältig entstehen können. Wie Gesellschaften funktionieren und was Politik verordnet ist das eine; relevant wird, was demgegenüber in den „kleinen Gesellschaften“ wächst.

4.2. Lebenswelt und Sozialraumorientierung

Die Leitvorstellung von der lebensweltorientierten Jugendhilfe (Thiersch, 1995) bringt zum Ausdruck, dass die Hilfen zur Erziehung für einzelne Kinder und Jugendliche wie für Gruppen und Familien nur hilfreich wirken können, wenn sie das „engere soziale Umfeld“ der Kinder und Jugendlichen, wie es im § 27 SGB VIII (KJHG) heißt, in die Hilfeleistung einbeziehen. Anders als in der mit dem KJHG abgelösten Defizitperspektive hat die Hilfe vor allem die förderlichen Ressourcen zu berücksichtigen. Wenn diesen Leistvorstellungen gefolgt wird, dann entwickeln sich die Hilfen zur Erziehung von der versäulten Angebotsorientierung weg hin zu einer nachfrageorientierten Leistung mit einem möglichst individuell angepassten Zuschnitt der Hilfearrangements. Die bedarfsgerechte Gestaltung der Jugendhilfe, die mit Begriffen wie *flexible Hilfen*, *Dezentralisierung* oder *Regionalisierung* verknüpft ist, geht heute dabei mehr und mehr in dem Begriff der *Sozialraumorientierung* auf.

Beide Begriffe, der der *Lebenswelt* ebenso wie jener der *Sozialraumorientierung*, sind für die soziale Arbeit nicht eindeutig definiert. In der Fachdiskussion innerhalb der Jugendhilfe wird unter der Lebensweltorientierung allgemein die alltägliche Wirklichkeitserfahrung in einem umschriebenen und verlässlichen System sozialer Kontakte und zu erwartender Unterstützung, jedoch ohne institutionell organisierte Interventionen aufgefasst. Wissenschaftskritisch geht es um einen durch Theorie, den daraus resultierenden Schulen und der Praxis zerrissenen Erfahrungszusammenhang von Menschen, in dem auf die Zusammenhänge handelnder Menschen Bezug genommen wird. Habermas (1981) misst in seiner kritischen Gesellschaftstheorie dem Lebensweltbegriff eine große Bedeutung zu. Der Lebensraum als ein von administrativen und wirtschaftlichen Systemen getrennter Freiraum ermöglicht die soziale und kulturelle Reproduktion der Individuen. Im Gegensatz zum Lebensweltbegriff ist der Begriff der Sozialraumorientierung physikalisch-geographisch definiert und beschreibt die Gestaltung und Erbringung der

Hilfeleistungen an dem Ort, wo die Kinder und Jugendlichen und deren Familien leben, und zwar unabhängig von subjektiven Bedeutungen.

4.2.1. Lebenswirklichkeit in der Philosophie

Vor dem Hintergrund des Misstrauens gegen eine naturwissenschaftlich begründete Wissenschaft im beginnenden 20. Jahrhundert und ihrem Impetus zur technischen Beherrschung des Menschen entwickeln sich entgegen einer „Radikalisierung der Naturbegriffe“ (Jakob, 1978) mit der *Lebensphilosophie* von Nietzsche, Klages, Bergson oder Dilthey, der *Phänomenologie* von Husserl und der *Existenzphilosophie* von Heidegger und Jaspers (Stegmüller, 1978) sozialpolitisch motivierte Philosophien über den Wert des Menschen und dem seiner *Lebenswirklichkeit*. Der eigentliche „Wert“ und „Gegenstand“ der Erkenntnis ist das Leben selbst. Vor dieser Fülle des Lebens können Begriffe darüber nur eine dienende Rolle zukommen. In der Lebensweltphilosophie lässt sich das Sein des Menschen aber nicht auf das Objektivierbare und Isolierbare reduzieren, das Sein des Menschen in objektive Anforderungen einordnen. Mit der Dimension des Lebens ist der Begriff der „Person“ verknüpft; der Mensch ist Person und als solche mit Würde und Rechten ausgestattet und somit selbst der „höchste Wert“ überhaupt. Die Phänomenologie von Husserl stellt mit der Aufforderung, zu „den Sachen selbst“ zurück zu kehren, das unmittelbar Gegebene zu betrachten, die Voraussetzungen dazu klar. Die Zuwendung „zu den Sachen selbst“ thematisiert den vorwissenschaftlichen, alltäglichen Bereich, also der Schritt zum Wesen des Wahrgenommenen vor seiner wissenschaftlichen Abstraktion (Wyss, 1976). Zu dem Selbstbewusstsein dieser Philosophien des frühen 20. Jahrhunderts gehört auch die Frage nach dem Sinn der Existenz. Die Existenzphilosophie deckt die die Existenz konstituierenden Strukturen und deren Zusammenhänge auf. Bedeutung erlangen jene Phänomene, die grundlegend für das Leben des Menschen sind und sich nicht weiter auflösen oder reduzieren lassen (Wyss, 1976). Im Mittelpunkt steht also immer der Mensch. Existenz ist die individuelle, die eigentümliche Seinsweise des Menschen. Daher lässt sich der Mensch nicht im Modell der Dinge erfassen, welches bereits festgelegte Eigenschaften aufweist. Der Mensch macht sich selbst zu dem, was er ist; er verwirklicht sich selbst.

Die Subjektivität des Menschen zu betonen heißt aber keineswegs, invidivualistisch zu bleiben. In der Ontologie von Heidegger (1927) ist das individuelle Sein des Menschen als sein Dasein immer auch das „In-der-Welt-Sein“ als a priori notwendige Verfassung des Daseins. Es geht zum einen um das besondere Weltbild des jeweiligen Menschen; der Mensch in dieser Verfassung ist immer auch mit der Welt und den anderen verbunden. Als ein sozialphilosophisches Bemühen um die Beziehung des Individuums zur Welt ist „Lebenswelt“ kein soziologischer Begriff,

sondern der Phänomenologie entnommen und ist ein von rational-positivistischen Bestrebungen abzugrenzender, der streng genommen nicht einmal einen Sachverhalt beschreibt. Der Begriff dient im soziologischen Diskurs der Sicherung nicht rationalisierbarer „Reste“ (Gottwald, 1989; 1998), die nicht der wissenschaftlichen Rationalität unterworfen werden können. Es ist somit ein Korrektiv gegenüber den positivistischen Wissenschaften. Die Besinnung auf die aktive Subjektivität war schon in der romantischen Strömung um die „andere Seite“ des naturwissenschaftlich Erfassbaren eine Abwehr des objektiven wissenschaftlichen Vorgehens. Die Lebenswelt ist die allen Auffassungen und Interpretationen voraus liegende Welt, so wie sie dem Bewusstsein des erkennenden Subjektes gegeben ist. Philosophisch ist die „Lebenswelt“ völlig subjektivistisch konzipiert. Wer „Lebenswelt“ konkret fassen will, muss sie als subjektive Ausformung des je einzelnen verstehen, die auch nur dem jeweilig erkennenden Subjekt als dessen einzig wirkliche zuzuordnen ist. Eine unendliche Vielfalt von Lebenswelten tut sich hier auf, die soziohistorisch bestenfalls mehr oder weniger ähnliche Variationen sind. Doch wer sich dem Erleben des Einzelnen zuwendet, wird naturgemäß Schwierigkeiten haben, es zu systematisieren.

Mit Husserls phänomenologischer Philosophie (vgl. Stegmüller, 1978) werden wir gewahr, dass sprachliche Gewohnheiten wie „problematische Sozialisations-bedingungen“, „Verhaltensauffälligkeiten“, „Hilfen zur Erziehung“ oder „Kinder-psychotherapie“ mit den biographischen Gegebenheiten so eng zusammen hängen, so dass sie kaum systematisch getrennt werden können. Im Trennungsfalle kämen nur Teilansichten von Teilproblemen zum Ausdruck, was ein „Nacheinander“ der Aspekte erfordert, nicht aber den Blick auf die „Lebendigkeit“ der Zusammenhänge erlaubt. Wir stehen mit ihr allerdings auch vor der sozialpädagogisch-diagnostischen Aufgabe, die invarianten Charakteristika der subjektiven Lebenswelten zu rekonstruieren. Die Lebenswelt gilt es als Wirklichkeit so zu beschreiben, wie sie sich im Bewusstsein der Individuen konstituiert. Darin darf sich kein Anspruch auf eine sozialwissenschaftliche universale Matrix für das Erklären der sozialen Welt ableiten. Die heuristische sozialpädagogische Rekonstruktion etwa der Biographien von Kindern und Jugendlichen (vgl. Jakob u. Wensierski, 1997) kann nur ein prototypisches deskriptives Verfahren auf dem Weg zu kommunizierbaren, wenig zur Abstraktion subjektiver Sinnkonstruktionen sein. Es bleibt festzuhalten, dass die sozialphilosophische Begründung von „Lebenswelt“ aber nicht mit „Alltagswelt“, wie es Thiersch (1995) annehmen will, gleichzusetzen ist. „Lebenswelt“ und „Alltagswelt“ sind auch dann nicht identisch, wenn die Deskription von Lebenswelt an den alltäglichen Orientierungen des Menschen in der Welt ansetzt. Die Beschreibung der Strukturen der Lebenswelt ist deshalb vor allem eine der Wiedergabe der alltäglichen Lebenswelt (vgl. Berger u. Luckmann, 1980; Wicke, 1997). Darin konstituiert sich „Lebenswelt“ nicht als eine ontologische Struktur, sondern beschrieben wird ein individueller Erfahrungs- und Lebenstil (vgl. Adler, 1927) als sinnhafter Ausdruck der jeweiligen Art und Weise der bewussten Zuwendung des Menschen zur Welt.

Einer Zusammenschau dieser philosophischen Ausrichtungen entspricht der Begriff von der unmittelbaren Lebenswirklichkeit als die Lebenswelt, die die selbstverständliche, unmittelbare und somit vorwissenschaftliche Gegebenheit der Welt repräsentiert. Die Konstitution kommunizierbarer Bedeutungen über die

Lebenswelt geht mit dem Prozess des allgemeinen Erfahrens und Handelns einher. Lebenswelt ist also gedacht als ein philosophischer Begriff, und deren (subjektive) Bedeutung macht in einer kulturspezifischen und intersubjektiv erfahrbaren Gestalt die Struktur für gemeinsames Leben erkennbar. Erschließen lässt sich die Lebenswelt nur durch Handeln (Wicke, 1997). Im Handeln erfährt der Mensch den Sinn der Elemente der Lebenswelt und erschließt sich durch den Umgang mit ihnen deren Relevanz. Bedeutungen sind also nicht naturgemäß gegeben, sondern erschließen sich erst in der Sozialität des Menschen. Damit hat die Sinnstruktur der Elemente in der Lebenswelt eine soziale Grundlage und soziales Verhalten avanciert zu einer anthropologischen Grundlage des Weltzuganges des Menschen. In der Konsequenz folgt daraus die Auffassung von der Lebenswelt als eine soziale Welt (Wicke, 1997). Das Handeln des Menschen in der Welt ist immer auch ein Handeln mit anderen. Lebenswelt konstituiert sich in interaktiven Prozessen, deren Sinn für die Sozialisation in der Hervorbringung des Ich als ein soziales Selbst (Mead, 1973) liegt. Darin finden wir die systemtheoretische Basis der Adaption des Begriffes der Lebenswelt etwa in der Jugendhilfe.

4.2.2. Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe

Auch wenn der Achte Jugendbericht (Deutscher Bundestag, 1990) bereits auf einen Zusammenhang von Lebenswelten junger Menschen und der auf administrativem Wege in den Diskurs gebrachten Sozialraumorientierung zum einen differenziert, zum anderen aber auf deren Zusammenhang aufmerksam macht, bleibt die *Lebensweltorientierung* eine der wesentlichen Wurzeln sozialräumlichen Handelns. Für Kinder und Jugendliche sind der Alltag und die unmittelbare Lebensumwelt der Ort fundamentaler gesellschaftlicher Erfahrungen. Wenn auch die physikalischen Orte im Verlaufe der Entwicklung wechseln, bleiben sie dennoch der Lebensraum, in dem sich die bio-psycho-soziale Entwicklung vollzieht. Ohne die Beziehung zu seiner unmittelbaren Umwelt lässt sich der Mensch nicht beschreiben. Die Deskription seiner Identität ist immer auch die von seiner Identität im Kontext (Oerter u. Montada, 1995). Die Entwicklung einer psychosozial stabilen Identität ist primär an Personen gebunden, die affirmative Erfahrungen ermöglichen und Entwicklungspotenziale in einem Klima der Liebe, Anerkennung und des Verstandenwerdens vermitteln. Die Lebenswelt ist als Ort und Zeit dieser sozialen Beziehungen bedeutsam. Es beinhaltet das intime, subjektive Selbst in seinem Verhältnis zu den anderen und der Welt. Lebenswelt ist mehr als die physikalische Umgebung. Sie ist die subjektiv interpretierte Auffassung von Welt und subjektiv verarbeiteter gesellschaftlicher Erfahrung, die im alltäglichen Handeln sich praktisch konkretisiert.

4.2.2.1. Der Lebensraum bei Lewin

In Kurt Lewins Feldtheorie ist der *Lebensraum* als Resultat einer phänomenologisch-deskriptiven Analyse der psychologischen Umwelt das zentrale Konstrukt (Lewin, 1946; 1963). Dieses Konstrukt ist ein wichtiges Bezugsmoment der *Lebensweltorientierung* in der Jugendhilfe. Als real existierender Raum besitzt der Lebensraum sehr wohl physikalische Eigenschaften. Stärker akzentuiert wird allerdings die subjektive Bedeutung dieses Raumes als jene Umwelt, die Ort der Sozialisation ist, in der sich junge Menschen im Regelfall wohl fühlen, die in jedem Fall von Wichtigkeit für sie ist, weil sie mit emotionalen Bindungen, nach Lewin (1963) konkret zur Familie, zur peer group, zur Schule und zum Beruf verbunden ist. Mit *Lebensraum* ist die subjektive Bedeutung gemeint, die die Umwelt im menschlichen Leben besitzt. So ist der Lebensraum eine Repräsentation des Seins des Individuums selbst (*psychologische Person*) wie auch die seiner konkreten Situation (*psychologische Umwelt*), mit anderen Worten ist *Lebensraum* die Person und ihre Umwelt, wie diese für sie existiert. *Psychologische Umwelt* ist die vom Subjekt erlebte Umwelt und somit dem Psychischen zugehörig. Dabei wird nur solches repräsentiert, was für den Menschen aktuell von Bedeutung ist und die Repräsentationen sind als das aufzufassen, wie der Mensch sie verstanden hat. Dieses Verstehen aber ist nicht gleich zu setzen mit bewusstseinsfähigem Verfügbarmachen über ein Wissen oder einem so induzierten Differenzieren zwischen rationalem und irrationalem Erleben. Das macht die besondere Qualität seiner Wahrgebungen aus, die sich besser objektivierbar in seinem Verhalten, definiert als das empirische Korrelat all seiner Veränderungen im Lebenraum, insbesondere in seinem Handeln als sein Sich-Bewegen im Lebensraum (*Lokomotion*) erfassen lassen.

Dieses Verhalten ist als das Resultat aller einwirkenden Kräfte in diesem Lebensraum, die im sozialen Feld wirken und darin von dem Handelnden selbst wie von anderen Handelnden ausgehen. Die Anhängigkeit der psycho-sozialen und darin eigentlich sozio-strukturellen Begründungen Lewins (1946; 1963) an physikalische Bewegungen im Raum als ein zielgerichtetes Fortbewegen und Handeln legt daher auch Präferenz auf die Prognose der individuellen Bewegungen im Lebensraum und somit auf die Erfassung der Kräfte, die in den jeweiligen Feldaspekten wirken, welche Richtung und Intensität sie haben. Die Person selbst ist ein Konglomerat aus den verschiedenen Feldaspekten, in denen sie sich bewegt. Sie ist darin „Produkt“ einer Sozialisation, die sich durch Differenzierung charakterisiert. Der junge Mensch löst seine Entwicklungsaufgaben hier in einem Prozess der Ausdifferenzierung von Lebensfeldern (Familie, Schule, Freundeskreis, Beruf), der zugleich durch Altersphasen determiniert ist. Charakteristisch ist die Pluralisierung der Verhaltensäußerungen und Interessen des jungen Menschen in der Erweiterung der Felder seines Lebensraumes, die ihm aber auch einen zunehmenden Grad der Unabhängigkeit abverlangt. Das Jugendalter ist hier die besonders intensive Übergansperiode des Menschen, die tiefe und zeitlich rasch aufeinander folgende Veränderungen bedingt. Im Hinblick auf deviantes Verhalten definiert Lewin (1963) ein gehäuftes Auftreten von Krisen im Wechsel der Felder und Zugehörigkeiten zu

unterschiedlichen Gruppen, die sich in Unsicherheiten im Verhalten und Mängeln in der kognitiven Klarheit äußern.

Bei Lewin (1963) sind es gerade die Erscheinungen dieser Übergangsperiode und deren immanent fehlende Eindeutigkeit der Richtung im physikalisch-psychologischen Lebensraum, die sich als Mangel der kognitiven Transparenz über die „Welt der Erwachsenen“ auszeichnet und deren folgerichtiger wie problematischer Zutritt durch Vorwegnahme von Konsumgewohnheiten Erwachsener (vgl. Maddox u. McCall, 1964) eher im Kontext allgemeiner juveniler Verunsicherung interpretieren lassen. Die in der Adoleszenz angelegten Veränderungen führen für Lewin (1963) zum einen zu unsicherem, zum anderen aufgrund von Frustrationen zu aggressivem Verhalten. Beide Reaktionen führt er auf Veränderungen in der Physis wie in der Umwelt zurück. Sie zeichnen die Übergangssituation des jungen Menschen als sein Heraustreten aus fremdbestimmter Kindheit in den eigenverantwortlichen Status des Erwachsenseins aus. Deviantes Verhalten begründet sich also in einer konfliktträchtigen Übergangszeit, in der die zukünftigen Perspektiven des jungen Menschen als eine wesentliche Bedingung der Sozialisation noch nicht in die Zuversicht einer Teilhabe an der vollwertigen gesellschaftlichen Teilhabe über gegangen sind.

4.2.2.2. Lebensbereiche bei Bronfenbrenner

Die Bewegung des Menschen in sich wandelnden Lebensräumen oder –bereichen, die in ihren Umwelten sich verändernden Individuen, konkret das Bewegen in und zwischen familiären, schulischen, beruflichen Umwelten und Lebensregionen der peer group und deren Interaktionsstilen ist für Bronfenbrenner (1989) das Charakteristikum menschlicher Entwicklung. Die Lebenswelt wird der Verwirklichungsraum dieser Entwicklung. Der Mensch vermag in seiner Entwicklung seine Umwelt selbst gestalten. Entwicklung definiert Bronfenbrenner (1989) vielschichtig. Sie ist eine dauerhafte und nicht an Augenblick und Situation gebundene Veränderung der Wahrnehmung und Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Es ist jener Prozess, durch den der Mensch sich erweiterte, differenzierte und verlässliche Auffassungen von der Welt aneignet und sich zum Handeln motivieren lässt, über das er gestaltend auf die Umwelt einwirkt. Wichtig in der Entwicklung ist die Ausbildung dieser Fähigkeit, sich eine eigene Welt sowohl vorzustellen wie auch zu gestalten. An der inhaltlichen Vielfalt seiner (*molaren*) Tätigkeiten, die er aufnimmt und fortführt, ohne von anderen dazu veranlasst zu sein, lässt sich der Entwicklungsstand eines Menschen ablesen. Schon das Kind gibt in seinen Tätigkeiten das wieder, was es wahr nimmt und auch, wie es dieses wahr nimmt. Bronfenbrenner (1989) greift hier auf Mead (1973) zurück, wenn er dieses Schaffen einer eigenen Auffassung von Welt als eine wenn auch kreative reproduzierende Konstruktion von der Realität beschreibt. Die phänomenale Welt des

subjektiv wahr Genommenen ist deshalb so wichtig, weil es nicht ausreicht, objektivierbare Gegebenheiten wie etwa das Verhalten zu verstehen, ohne auch dessen Bedeutung für den Menschen in einem konkreten Lebensbereich zu kennen (vgl. Lewin, 1963). Es geht um die Qualität, wie die Menschen die Eigenschaften von Dingen und Ereignissen in den Lebensbereichen wahr nehmen, und es geht um die Bedeutung der konkreten Situation.

Charakteristisch für den Menschen sind Veränderungen. Anstoß wie Folge von Entwicklungsprozessen sind *ökologische Übergänge*, also die Veränderungen der Lebensbereiche, die in der Regel mit einer Veränderung der Rolle und somit der gesellschaftlichen Stellung und damit verbundenen Verhaltenserwartungen verknüpft sind. Die aktive Anpassung an die Umwelt als ein Aspekt der Entwicklung wird hier um die Eigenschaft von Rollen ergänzt. Die Übernahme einer Rolle ist eine wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe und drückt eine relative Übereinstimmung mit den in der Gesellschaft herrschenden Erwartungsmustern aus. Hier werden soziologische Theorien fruchtbar, die davon ausgehen, wie sehr Kinder und Jugendliche Veränderungen in ihrer Rolle ausgesetzt sind. Neue Rollenanforderungen, die mit dem „Älterwerden“ allmählich wachsen und die Kontinuität einer Ich-Identität der gemäß die Rolle des jungen Mensch eine gleich bleibende sein darf und dennoch Unterschiedliches von ihm erwartet wird, stellt den jungen Menschen vor die drohende Diskontinuität neuer Rollenanforderungen. Diese Diskontinuität ereignet sich mitunter abrupt und ist dann schwierig zu bewältigen. In der Jugendhilfe nehmen wir Kinder und Jugendliche auf, die aufgrund problematischer Sozialisationsbedingungen mit Schwierigkeiten in der Erfüllung der Erwartungsmuster aufwachsen. Sie sind in ihren Rollenanforderungen mit Schranken konfrontiert, die ihnen ökologische Übergänge und die psychosozial gesunde Mobilität darin erschweren. Wie wichtig ist dann zu nutzen, dass Tätigkeit und Rolle die Medien sind, über die der Mensch in seinem Lebensbereich am einfachsten direkten Kontakt zu anderen herstellen kann. Die Beziehung also ist das dritte wichtige Element in Brofenbrenners (1989) Theorie. Eine ausgeprägte, stabile (affirmative) Beziehung des Kindes etwa zu seinen Eltern begünstigt seine Entwicklung und sein Lernen, ein Umstand, den wir in alltagspsychologischer Betrachtung auch aus dem SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis kennen.

In seiner ersten „Proposition“ zeigt Bronfenbrenner (1989) sein eigentliches Anliegen auf: die Eigenschaften sowohl der Menschen wie die ihrer Umwelt, die Strukturen der Lebensbereiche und die prozesshaften Verknüpfungen zwischen ihnen müssen sowohl aufeinander bezogen wie auch voneinander abhängig betrachtet werden. Die Idee der Beschreibung der menschlichen Entwicklung in ökologischen Systemen besagt danach, dass sich die Inhalte (die Elemente) in einem System wechselseitig beeinflussen. Jede Veränderung eines Elementes kann auch die anderen Elemente modifizierend beeinflussen, jede Veränderung in der Entwicklung des einen Menschen hat auch Auswirkungen auf Beziehungspartner. Bronfenbrenner (1989) will in seiner Theorie aber nicht auf psychologisch relevante interpersonelle Prozesse reduzieren. Sein Bemühen gilt dem theoretischen wie empirischen Einbeziehen der Umwelt, ohne wiederum einseitig soziologisch auf die Deskription von Umweltkontexten einzugrenzen. Die Vielfalt des Lebens untersagt quasi eine

wissenschaftlich strenge Eingrenzung auf isolierbare, das Entwicklungsgeschehen bestimmende und im Experiment kontrollierbare Variablen. Mit seiner „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ setzt sich Bronfenbrenner (1989) lebenswelt-philosophisch kritisch mit der Aspekthaftigkeit der Wissenschaften auseinander und will die Lücke zu einer Theorie der „natürlichen“ Entwicklungsprozesse mit seinem Ansatz schließen. Aus der Entwicklung und dem Verhalten des Individuums soll über den Umweltbezug Entwicklung und Verhalten im jeweiligen Kontext betrachtet werden. Aufgrund ihrer Bezogenheit aufeinander beschreibt Bronfenbrenner (1989) die Auffassung der Eigenschaften der Person und die der Umwelt als ein System. Mit Oerter und Montada (1995) gehen wir zwar in der Einsichtigkeit der theoretischen Darlegung der ökologischen Systeme von Bronfenbrenner (1989) konform. Seinerzeit reformerisch war der Blick auf die funktionalen Systeme in und zwischen den Lebensbereichen. Die von ihm selbst postulierte sozialpolitische Relevanz seiner ökologischen Orientierung scheint allerdings die einer praktisch-methodischen Realisierung zu überwiegen. Den Impetus, die soziale „Machtstellung“ der Sozialpolitik zum Wohlergehen der Menschen zu nutzen, lässt sich in jedem Projekt gern übernehmen; auch der aus dem KJHG ableitbare Rechtsanspruch auf förderliche Unterstützung bei der Gestaltung des Lebensbereiches und der Übernahme wie Ausübung gesellschaftlicher Rollen kann durch sozialpolitische Maßnahmen durchgesetzt werden.

4. 3. Gemeinwesenorientierte Konzepte

Die Wiederbelebung der gemeinwesenorientierten Ansätze in den 1960er und 1970er Jahren infolge der Politisierung der sozialen Arbeit, die sich in der Jugendhilfe als Modernisierungsprozess abbildet, lässt die kritische Frage konzeptrelevant werden, welche Handlungskonzepte sich an die in der Mensch-Umwelt-Beziehung entstandenen sozialen Problemlagen anschließen können. In diesem sich im Begriff der *Lebensweltorientierung* materialisierenden Paradigmenwechsel gewinnt der Mensch als Subjekt in seinen Lebensvollzügen und seinen Beziehungen zum Gemeinwesen wieder an Bedeutung. Mit Titeln wie „vom Fall zum Feld“ und der „wirkungsorientierten Steuerung“ der Leistungen gilt die Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe als Rückbesinnung auf die originären Aufgaben sozialpädagogischen Handelns und schafft darin die Nähe des lebensweltorientierten Konzeptes der Jugendhilfe zur Gemeindepsychologie. Es bleibt anhaltend schwierig, die sozialraumorientierte Perspektive in sozialpädagogischer Hinsicht zu operationalisieren. Ihre Kritik trifft vor allem das bestehende Hilfesystem, das sich durch mangelnde Integration in die sozialen Lebenszusammenhänge ihrer Klienten auszeichnet und es also kein gemeinschaftsfähiger Weg ist, auf dem der einzelne in die Gemeinschaft integriert wird. Je weiter die Hilfen zur Erziehung von den Lebensweltbezügen der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien aber entfernt sind,

desto schwieriger und fragwürdiger wird der Aufwand zur Kompensation ihrer Identität stiftenden Elemente. Gemeinwesenorientierte Konzepte beziehen ihre Relevanz aus ihrer Zugehörigkeit zu ihrem Tätigkeitsfeld und zur Lebensrealität ihrer Klienten, sie müssen selbst in den lebensweltlichen Kontext einbezogen sein.

In ihren Inhalten geht es der in Gemeinwesenarbeit bei der Gestaltung der psychosozialen Hilfen darum, unter Partizipation der Betroffenen die Ressourcen der Menschen und die des Sozialraums zu aktivieren und die professionelle Hilfe durch die Vernetzung der vorhandenen Hilfen, besonders durch Trägerkooperationen in präventiver Weise wirksam werden zu lassen (vgl. Keupp u. Rerrich, 1982; Sommer u. Ernst, 1977). Die Verknüpfung der Sozialisationshilfen ist ein wichtiger Aspekt *integrierter* Hilfen zur Erziehung (Trede, 1996) und fordert die Jugendhilfe geradezu heraus, sich durch ressourcenorientierte Arbeit und Netzwerke dem Gemeinwesen zu öffnen. Zählt man im Gemeinwesen nach, so finden sich viele Ressourcen, die aber nicht ohne weiteres zusammen finden. Kommen sie jedoch zusammen, so die These, dann hat das positive Auswirkungen für den Menschen. Eine räumlich nahe Zugänglichkeit zu den im sozio-psychischen Lebensraum zu findenden stationären, teilstationären wie ambulanten Hilfen, die auch als Krisenintervention schnelle Verfügbarkeit über Hilfen gewährt, realisiert von vernetzten Hilfeanbietern und getragen von der sozialpolitisch verantwortlichen Kommune sind darin die vielleicht griffigsten Eckwerte der Verknüpfung gemeinwesenorientierter psychosozialer Hilfen mit sozialräumlich gestalteter Jugendhilfe. „Kommune“ meint hier aber nicht die exklusive administrative Einheit, sondern umfassender die materielle, soziale und psychisch bedeutsame Umwelt des Menschen. Die sozialen Bedingungen, unter denen Menschen leben, erfahren eine wichtige Bedeutung für die Genese und Aufrechterhaltung seiner psychosozialen Gesundheit und damit auch für die Genese und die Heilung psychischer Abweichung. Die Probleme einzelner Menschen lassen sich nicht los gelöst von seiner unmittelbaren Lebenswelt und den Lebensbedingungen darin bearbeiten, in therapeutischer Hinsicht ebenso wenig wie in der pädagogischen Adaption durch die Jugendhilfe.

Ein aus dieser Logik resultierender folgerichtiger wie plakativer Gedanke ist der, nachdem diejenigen, deren Ziel die psychosoziale Gesundheit des Einzelnen und dessen gesellschaftliche Teilhabe ist und die deshalb psychosoziale Beeinträchtigungen vermeiden wollen, nicht warten dürfen, bis psychosoziale Probleme aufgetreten sind, die es dann zu heilen gilt. Die (primäre) *Prävention* ist dann die eigentliche und entscheidende Intention gemeindepsychologischer Konzepte. Nachdem aus der irrational mythischen Einstellung zum devianten Menschen als Delinquenten wie als psychisch Krankem dessen ausgrenzende Aufbewahrung in Anstalten (Blasius, 1980; Dörner, 1984; vgl. Foucault, 1981; Goffman, 1972) die zunehmende Ersetzung dieser Methode durch die der Behandlung erfolgte, die dem *entstandenen* Problem gerecht werden will, setzt Prävention zuvor nicht an dem Problem des Individuums, sondern an den Entstehungsbedingungen der Probleme an. Bereits die Gemeindepsychologie geht dabei von einer *unspezifischen Prävention* (Sommer u. Ernst, 1977) aus. Es sind die allgemeinen Lebensbedingungen, die einen wesentlichen, aber nicht spezifizierbaren Effekt auf die psychosoziale Gesundheit ausüben. Ein kausaler Zusammenhang

zwischen bestimmten Bedingungen der Entstehung bestimmbarer sozialer oder psychischer Beeinträchtigungen ist mit Verweis auf die Vielfalt der Bedingungen wie Wohnverhältnisse, ökonomische Situation, Stressbelastung in Verbindung mit den individuellen Bewältigungskonzepten nicht gegeben.

In der im Gemeinwesen angesiedelten Hilfe wird das auffällige Verhalten nicht auf die psychologische Ebene zurückgedrängt. Es geht eben nicht um die Psychologisierung eigentlich der sozialen Konfliktlagen und der institutionellen Versorgungsstrukturen, sondern um eine aktive Mitverantwortung und der Befähigung zur selbstbestimmten Mitgestaltung (vgl. Rappaport, 1981) an der Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen hin zu humanen Lebenswelten und ebensolchen Hilfen. Hilfegewährung ist dabei prinzipiell unabhängig von dem Vorhandensein von Institution. Der Verzicht auf ausschließlich institutionell organisierte Hilfen und die Auseinandersetzung mit den sozialen Bezügen und Konfliktlagen von Menschen ermöglicht es, die jungen Menschen und ihre Familien, aber auch ihre HerlferInnen in einen weiteren Verständnisrahmen zu stellen. Die Sozialisationsbedingungen werden um die Lebensbedingungen bei der Deskription der Genese und Therapie des devianten Verhaltens ergänzt, beide sind darüber hinaus untrennbar mit den gesellschaftlichen Prozessen verbunden. Um nun zu einer dem Individuum gemäßen Ausrichtung der Hilfen zur Erziehung und einer bedarfsgerechten Versorgung der leistungsberechtigten Familien zu kommen, ergeben sich wesentliche präventive Aufgaben.

Die Sicherstellung von physischen, psychosozialen und soziokulturellen Basisressourcen und die „Gewähr“ für die Mitglieder der Gesellschaft auf ein Optimum an psychosozialer Gesundheit und gesellschaftlicher Teilhabe sind das Qualitätsraster von *Prävention* als das zentrale Konzept der Gemeindepsychologie (Sommer u. Ernst, 1977). Individuelle Teilhabe an den gesellschaftlichen Möglichkeiten ist umgekehrt für leistungsberechtigte Menschen gebunden an die Bedingungen und Ressourcen, die das psychosoziale Hilfesystem zur Verfügung stellt (Kastner u. Kunkel, 1998), aber eben auch an den Grad ihrer Ermächtigung, ihre Angelegenheiten selbst zu bestimmen (Rappaport, 1981). Die Lösung psycho-sozialer Probleme liegt nicht mehr in der Expansion institutioneller Hilfen. Vielmehr ist in der natürlichen Umwelt der von Problemen betroffenen Menschen nach Ansatzpunkten zu suchen, um bereits der Genese der Probleme zu begegnen. Ansetzen müssen die präventiven Strategien am einzelnen konkreten Menschen, ohne jedoch unter dem psychologischen Blick isoliert von seinen Bezügen gegen Gefährdungen zu immunisieren. Die Form der Hilfe, also die institutionelle Orientierung an der Prävention muss dann zur Folge haben, die Subsysteme der Gesellschaft, etwa das der Schule, so zu gestalten ist, dass es nicht leistungsbezogene oder emotionale Probleme erzeugt. Um nicht der theoretischen Verlockung zu erliegen, die systemorientierte Prävention sei für die Praxis irrelevant, weil der individuumszentrierte Ansatz allein psychosozial gesunde Menschen „hervor“ bringt, muss für die Praxis realisiert werden, dass die Umsetzung der Gemeindeidee bislang nicht gelungen ist. Sie leitet jedoch die Handlungen der sozialen Arbeit. Über sie erfahren wir, dass eben die biographische Gewordenheit von „Problemkindern“ ein präventives systemorientiertes Handeln verlangt, in dem die Sozialisationsmittler

„Familie“, „Schule“ oder „Jugendhilfe“ aufgrund ihrer psychologisch relevanten Tiefenwirkung für die Entwicklung der Kinder besonders relevante Objekte der Prävention sind. Die Hoffnung der Präventionsidee liegt in der Entstehung neuer Lebensstile, in denen das die psychosoziale Gesundheit beeinträchtigende Verhalten zurück geht und Autonomie und Eigenständigkeit als Grundlage einer neuen Qualität der Lebensweise sichtbar wird. Die Ziele der Prävention sind dann ein Bewusstsein für die eigene psychosoziale Gesundheit und die Gestaltung psychosozial gesunder Lebenswelten und Lebensräume.

Zwischenzeitlich hat sich der Diskurs um *flexible*, *integrierte* oder *lebensweltliche* Hilfen zwar in den um eine *sozialraumorientierte* Jugendhilfe gewandelt, meint aber nicht mehr dasselbe. Die Erfahrungen mit den *integrierten Hilfen* lassen erkennen, wie wichtig es für die Jugendhilfe ist, die Hilfen zur Erziehung auch für andere Leistungsangebote zu öffnen und fließende Übergänge in der Kooperation mit anderen Institutionen zu schaffen, um die Hilfe „fallübergreifend“ und unter Adaption unterschiedlicher Methoden als integriertes Handlungskonzept zu gestalten und nicht der tradierten Logik von „Zustand“ und „Zuständigkeit“ verhaftet zu bleiben. Statt dessen werden Themen wie die Kleinräumigkeit, der Beschäftigungspolitik, der Städteplanung und Wohnungsbaupolitik oder der Kultur inhaltliche Leitlinien. Idealer Weise wird in der modernen Jugendhilfe der Sozialraum pädagogisch derart arrangiert, in dem keine isolierte Problembearbeitung mehr statt findet. Es wird vielmehr ein sozialpädagogischer Ort für Entwicklungsprozesse und Lernerfahrungen in der Verbindung der Hilfen zur Erziehung mit dem Alltag gestaltet. Das setzt per se Partizipation voraus, da sich ohne Beteiligung der Betroffenen eine adäquate, individuelle Hilfe, die die jungen Menschen und deren Familien in ihrer Wichtigkeit respektieren und Wert schätzen (Thiersch, 1997), nicht entwickeln lassen.

Der Vorsatz lebensweltorientierter sozialer Arbeit ist, für das Gemeinwesen zu sorgen. Sie nimmt ihren Ausgang in den gegeben Strukturen und Verhältnissen und geht auf den „leistungsberechtigten“, mit individuellen und sozialen Ressourcen versehenen Menschen zu. Praktiziert wird die Hilfe zur Erziehung dann aus dieser Sicht, in der die Lebenswelt die Schnittmenge des subjektiven Erlebens und Könnens und der objektiven Gegebenheiten ist (Bronfenbrenner, 1989) ist. Lebensweltorientierte Jugendhilfe hat die Sozialräume qualitativ derart mitzugestalten, dass sie tragfähige und belastbare Orte mit handelnden Subjekten sind, und in denen in Krisensituationen hilfreiche Ressourcen verfügbar sind und dass sie die Aspekte der Lebenswelt wahren. Da im Anschluss an Beck (1986) der einzelne in seinem Lebensentwurf neuen und individuellen Gestaltungen seines Lebenslaufes ausgesetzt ist, müssen diese veränderten Sozialisationsanforderungen sich auch in den Hilfen zur Erziehung abbilden. Gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen bindet sozialpädagogische Konzepte an die Unterstützung personaler Bewältigungskonzepte der Entwicklungsanforderungen unter individualisierten Bedingungen.

4.3.1. Sozialraumorientierung und Gemeinwesenarbeit

Die Verknüpfung des Begriffes der Sozialraumorientierung mit dem Konzept der Gemeinwesenarbeit und den bestehenden institutionellen Hilfen impliziert ein Risiko, in dessen Verlauf der Begriff der Lebenswelt nach Habermas (1981) nicht abgelöst und in der Sozialraumorientierung aufgeht, sondern geradezu aufgelöst wird. Als Freiräume der sozialen und kulturellen Reproduktion sind die Lebenswelten der Individuen von den gesellschaftlichen systemintegrativen Tendenzen grundsätzlich frei. Die Unabhängigkeit der kommunikativ strukturierten Lebenswelten von den formal organisierten und abstrakten gesellschaftlichen Strukturen ist jedoch durch das Übergreifen von Formen einer administrativen und ökonomischen Rationalität bedroht. Diese Rationalität ist zweckgesetzt und dient der Schaffung von Berechenbarkeit und Prognosen. Da Zwecksetzung immer mit Macht aufgeladen und eigennützig ist (Gebser, 1978/79), führt sie folgerichtig zur Bemächtigung der Lebenswelten. Als *Kolonialisierung der Lebenswelt* bezeichnet Habermas (1981) diesen Prozess, dessen Folgen die Verarmung von Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten sind, deren Fortbestehen aber auch in komplexen Gesellschaften notwendig für die Selbstfindung und den Umgang mit eigenen und kollektiven Konflikten sind. Ein Beispiel der Bemächtigung jugendlicher Lebenswelten findet sich in der permanenten Überführung jugend- und subkultureller Zeichen und Symbole in die Warengesellschaft. Dieser Prozess bedroht die Identität stiftende Originalität der Jugendkultur, weil sie eine der Ressourcen für die Konsumtion in der Gesellschaft und zugleich ein Instrument der sozialen Kontrolle wird.

Sozialraumorientiertes Handeln der Jugendhilfe als Hilfen an den Lebensorten ihrer Kinder, Jugendlichen und Familien kann dann schnell zu einer Form der Unterwerfung der Lebenszusammenhänge der Individuen unter diese Rationalität geraten. Die postulierte Durchdringung der Lebenswelten mit dieser Rationalität zieht einen widersprüchlichen lebensweltorientierten Anspruch nach sich, das Recht der Kinder auf Erziehung und die Chancen von Leistungsberechtigten zu einem eigenverantwortlichen Leben in gesellschaftlicher Teilhabe über Rechtsnormen abzusichern. Die Verrechtlichung natürlicher Ansprüche und sozialer Beziehungen führt als *Kolonialisierung der Lebenswelt* zumindest theoretisch zum Verlust intimer Welten der individuellen Reproduktion und damit zur Ausweitung der Unterordnung unter soziale Kontrolle und die differenten Formen der Rationalität der Lebenszusammenhänge. An der Verrechtlichung des intimen pädagogischen Geschehens, in der mit dem KJHG das Recht auf Erziehung als Leistungsanspruch formuliert wird, lässt sich dieser Konflikt demonstrieren. Die Sicherung der Sozialisation wird zwar das leitende Ziel. Im wesentlichen geht es jedoch um die äußeren Rahmenbedingungen in der Gestaltung der sozialisierenden Prozesse als eine gesetzliche Neubestimmung der Verhältnisse von Leistungsberechtigten und Leistungserbringern. Grundsätzlich verpflichtet das KJHG die beteiligten Personen zu einer konsensuellen Gestaltung des Hilfeprozesses, was zugleich ein – wenn auch kooperatives – vermehrtes Einbeziehen öffentlicher Instanzen in den eigentlich privaten Erziehungsprozess bedeutet. Durch die Normierung des

Sozialisationsprozesses ergeben sich ganz selbstverständlich Zugangs- und auch Eingriffsmöglichkeiten für die öffentlichen Instanzen.

Darin liegt ein doppeltes Unbehagen. Die aufgeklärte Freisetzung der leistungsberechtigten Menschen als Subjekte mit Autonomie und Selbstbestimmung, die im Begriff der Partizipation kondensiert, überdeckt nur die Wurzeln eines ehemals ent-autonomisierenden und bevormundenden Rechtes – und entgegen den Rationalisierungsansprüchen des Rechts muss die gesetzliche Neubestimmung für die Kinder, Jugendlichen und deren Familien anhaltend die subjektive Konstituierung ihrer Lebenswirklichkeit zulassen. In der praktischen Ausdeutung des Begriffes der Partizipation werden die Kinder, die Jugendlichen und ihre Familien zu Mitgestaltern der Jugendhilfe. Eine zeitgemäße Fachlichkeit muss ein emanzipatorisches Verständnis zum Leitbild haben, dieses allerdings auch leben und nicht zu einem lediglich in Rechtsnormen geronnenen Selbstverständnis von der Eigenständigkeit und Subjekthaftigkeit ihres Klientels werden lassen. Der Übergang vom JWG zum KJHG ist dann tatsächlich ein Paradigmenwechsel vom Ordnungs- und Eingriffsverständnis zum Leistungsrecht für anspruchsberechtigte und mündige (junge) Menschen. An die Stelle legaler, politisch fundierter Machtausübung durch eine bürokratische Eingriffsverwaltung tritt das sozialstaatliche Prinzip der Fachlichkeit. Das KJHG will die Fachlichkeit als ein bindendes Glied von Hilfebedarf und Hilfegewährung, in dem im konsensuellen Prozess der Hilfegestaltung im Interesse der Kinder und Jugendlichen letztlich das Jugendamt die Verantwortung für die Unterstützung und Förderung dieser gemeinsamen Gestaltung des Hilfeprozesses und der Zusammenarbeit inne hat, wohl wissend, dass die Verantwortung ein auf „Konsens“ hin zu wirkender Auftrag ist, dieser jedoch nicht erzwungen werden kann. Der Prozess der Hilfeplanung stellt hohe Anforderungen an die moderierende und beratende Kompetenz der Fachkräfte der Jugendhilfe.

Fachlichkeit heißt nicht, Lebenswelten mit Rechtsnormen zu überziehen, sondern zu erkennen, unter welchen Umständen und bei welcher Ausprägung der Beeinträchtigung des Kindeswohles und mit wie verfassten Ressourcen von Eltern einer selbstbestimmten Problemlösung eben mit welchen Interventionen der Gefährdung des Kindes zu begegnen ist. Nach unserem ethischen Empfinden wie unserem gesellschaftlichen Konsens darf kein Kind zu einem Opfer in der Beeinträchtigung seiner psychosozial gesunden Entfaltung werden. Deshalb bleibt den Fachkräften eine Eingriffspotenz vor allem dann, wenn es Eltern an Einsicht in ihre Verantwortung mangelt, ihren Hilfebedarf zu erkennen und ihren Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe einzufordern. Es gibt also Lebensumstände oder Ereignisse in der Lebenswelt von Familien, in denen die Erziehung den heranwachsenden Kinder und Jugendlichen nicht jene Orientierung und Gewissheiten vermittelt, die sie für Ich-stabile Lebensentwürfe benötigen. Da aber die Eltern in der Regel zugleich die Inhaber von Rechtsansprüchen auf die Hilfen zur Erziehung sind, bleibt trotz der Hilfeorientierung des KJHG der staatliche Handlungsauftrag zum Eingriff in Sozialisationsprozesse bestehen, wenn in der Not zum Kindeswohl über die Rechte von Eltern hinweg zu entscheiden ist, etwa beim gerichtlichen Entzug des Sorgerrechtes oder bei der Inobhutnahme. Die aufgeklärte Position kommt nicht aus

der eigenen Not heraus, den Zugang zu den Hilfen zur Erziehung auch durch gerichtliche Entscheidungen zu ermöglichen, um die Not von Familien zu wenden.

4.3.2. Das Doppelmandat der Jugendhilfe

Der Jugendhilfe bleibt ein Doppelmandat aus Hilfe und Kontrolle. Insofern ist der postulierte Paradigmenwechsel daraufhin zu befragen, nicht nur eine Ergänzung der Methoden und Möglichkeiten zu sein. Die zentralen Instrumente der Sicherung von Kindeswohl und Sozialisation und damit implizit der Abwehr von Gefährdungen sind die im KJHG normierten Hilfen zur Erziehung. Die Konsequenz dieses Aspektes aber darf keinesfalls auf eine vollständige Verrechtlichung selbst noch des pädagogischen Geschehens hinaus laufen, sondern sie muss ganz im Sinne des KJHG sich unter dem Aspekt der Herstellung gesellschaftlicher Teilhabe als in helfender Absicht vorgenommener Eingriff in die intime Privatsphäre von jungen Menschen und ihren Familien verstehbar machen (vgl. Kastner u. Kunkel, 1998). Im Kern handelt es sich bei diesen interpersonellen Konstellationen um im Grunde nicht formalisierbare Beziehungen (Habermas, 1981), die die Hilfeorientierung des KJHG zu respektieren, deren Kontrollfunktion zu sichern hat. Der Widerspruch zwischen lebensweltlichen Entwürfen und der „Durchnormierung“ bleibt. Der positive Wert der Entkoppelung von gesellschaftlichem System und Lebenswelt, der sich aus dem historischen Strukturwandel der Gesellschaft ergeben hat und unter anderem zu einer Autonomisierung der Familie mit eigenen kommunikativen Infrastrukturen geführt hat, die sich von den gesellschaftlichen Systemzusammenhängen entkoppelt und zu familialen Lebenswelten geführt haben, geht dann verloren. Diese Autonomie aber sichert der Familie die Sphäre privater und intimer Freiheit (Habermas, 1962). Familie ist die unmittelbarste Repräsentationsform eines einheitlichen, lebendigen und ethischen Ganzen, das sich mit einer emotionalen Auffassung von Gemeinschaft besser erfassen lässt als mit der Erklärung über die Zusammensetzung von Individuen.

In den formal organisierten Hilfen zur Erziehung wird der Doppelaspekt der Familie als von der Gesellschaft emanzipierte intime Privatsphäre zu Gunsten ihrer Rolle als „Sozialisationsagentur“ mit gesellschaftlichen Aufgaben zur Anpassung an die Gesellschaft einseitig überlagert, wenn es nicht gelingt, die epidemiologisch auftretenden Risiken des sozialen Lebens mit der Konsequenz problematischer Sozialisationsbedingungen und gesellschaftlicher Desintegration als Teil des sozialen Lebens zu erfassen und durch durchaus rechtlich geschützte Systeme der Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe etwa in Form der Hilfen zur Erziehung abzusichern. Unter dem Anpassungsdruck an die Gesellschaft entstehen Probleme in der Adoleszenz, wenn die Sozialisationsbedingungen in der Familie nicht eindeutig auf die Anforderungen der Gesellschaft ausgerichtet sind. Dieses Eindringen des mentalen

Gerichtet-Sein auf das Richtige und das Falsche für das Leben (Gebser, 1978/79) in familiale Lebenswelten schränkt diese als intimen Freiraum weiter ein. Um diese Freiheit zu erhalten, haben sich die normgebundenen Instanzen der Einmischung in die private Sphäre durch eine möglichst vollständige Verrechtlichung zu enthalten (vgl. Habermas, 1962). Nur eine solche Enthaltsamkeit von einer alles durchdringenden Rationalität, in der der intime Freiraum ein irrational Unmögliches zu sein scheint, bildet die Voraussetzung für ein wahres Leben in der Gemeinschaft.

Ohnehin wäre die Umsetzung der Begleitung des pädagogischen Geschehens aus dem lebensweltlichen, familiären Kontext heraus und hinein in die Einrichtungen der öffentlichen Hilfen zur Erziehung mit dem uneinlösbaren Versprechen auf umfassende Versorgung und soziale Anerkennung verbunden. Deren Einlösung ist mit administrativen Mitteln schlechterdings möglich. Der Einsatz solcher Mittel begründet nur ein Verhältnis, das das Interesse am Gegenstand der Erziehung hervorruft, nicht aber eine Beziehung entstehen lässt. Die durch sie ausgelösten Erwartungen nach Partizipation in gesellschaftlicher Teilhabe lösen eine Anspruchserwartung nach Versorgung aus, die wegen ihrer Uneinlösbarkeit nur frustriert werden kann. So entspricht einer Ausdehnung durchnormierter Rechtsansprüche in eigentümlicher Weise die abnehmende Fähigkeit der Instanzen der öffentlichen Erziehung, die Lebensweltorientierung selbst zu konkretisieren.

Die Verknüpfung des sozialraumorientierten Handelns mit den Konzepten der Gemeinwesenarbeit darf also nicht das Risiko unterschätzen, tatsächlich Lebenswelten zu rationalisieren, will sie die evidente Lebensweltorientierung wahren. Mehr Freiheit des einzelnen als seine eigenverantwortliche Bestimmung und Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe auch als Freiheit für sein persönliches Engagement für eigene Problemlagen, wie es Rappaport (1981) im Konstrukt des *Empowerment* postuliert, und die von anderen in Selbsthilfe und gemeinnütziger Arbeit ist notwendig, weil der Sozialstaat Teilhabe nicht ausreichend regulieren kann. Sie sind wichtige Elemente der Praxis im Gemeinwesen. Für Habermas (1981) entstehen die modernen Konflikte nicht mehr innerhalb der Verteilungsproblematik. Sie entstehen jetzt in der *Grammatik der Lebensformen*, also in den Bereichen der sozialen und kulturellen Reproduktion. Probleme in der Sozialisation und der sozialen Integration sind längst nicht mehr Defizite, die es mit den Medien Macht und Geld auszugleichen sind. In der lebensweltorientierten Sozialraumorientierung geht es um die Verteidigung und Restituierung gefährdeter Lebensweisen. Die Komponenten einer sozialraumbezogenen Jugendhilfe mit ihrer Hilfeplanung mittels Fallbesprechung im Regional- und Stadtteilteam und der Einbeziehung der Sichtweisen der Betroffenen hinsichtlich des diagnostizierten Problems werden dann schnell wieder die Anpassung der Klienten an die herrschende Institutionsideologie, statt mit den Ressourcen aus dem Wohnumfeld forciert und unkonventionell die Hilfesuchenden zu unterstützen. Nicht ohne Grund will die Jugendhilfe mit der Verbindung zum Alltag der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien ihrem komplexen Sozialisationsauftrag gerecht werden, einen entwicklungsfördernden Lebensraum außerhalb der Herkunftsfamilie zu schaffen. Offenes Handeln ist doch immer begleitet von der Halt und Zweck gebenden Suche nach Standardisierung und Rationalität, um das Handeln zu erleichtern.

4.4. Sozialraumbudgetierung in der Jugendhilfe

Ein weiterer Ursprung der Sozialraumorientierung liegt in den gesellschaftlichen ökonomischen Bedingungen. Hinte et.al. (1999) verdeutlichen sehr klar administrativ-ökonomische Bedürfnisse als die Auslöser reformierender und modernisierender Prozesse. Während die Jugendhilfe die Modernisierung als eine pädagogische Neubestimmung definiert, lässt sich der Einfluss von verwaltungsinduzierten reformerischen Steuerungsprozessen nicht leugnen. Sozialraumorientierung steht in der Tradition der Bemühungen um die Modernisierung der Verwaltung hin zur Dienstleitungskultur und will in gewisser Weise die Organisierung der psychosozialen Versorgung nach Leistungsbereichen und sozialgesetzlichen Logiken hinterfragen. Der sozialwissenschaftliche Diskurs um die „moderne Gesellschaft“ befasst sich vorrangig mit der Entwicklung und Steuerung heutiger marktwirtschaftlich und sozialstaatlich orientierter Wohlstandsgesellschaften. Deren Krisen werden häufig als gesellschaftliche Entwicklungsdilemmata erfasst, die sich aus schwer beeinflussbaren und zumeist technologischem Wandel ergeben. Das hat zwar Einfluss auf die Gestaltung des sozialen Lebens so, wie etwa die Industrialisierung zur Urbanisierung führte. In einer globalen Perspektive wird sich für die Teilnehmer dieses Diskurses allerdings der aus den Krisen resultierende Konflikt für Einzelne wie für Gruppen von Menschen erschöpfen.

Die moderne Jugendhilfe überdenkt die Struktur und Organisation ihrer Leistungsangebote und Trägermodelle also nicht nur aus rein fachlichen Überlegungen. Die neue fachliche Konzeptualisierung der Hilfen zur Erziehung wird durch ökonomische Zwänge erst ausgelöst. Eine sich lebensweltlich entfaltende Jugendhilfe wird von der Wucht der ökonomisch gerichteten Sozialraumorientierung überholt und in ihrer praktischen Umsetzung von ihr dominiert. Dabei sollte im Rahmen der Dezentralisierung bereits in den 1980er Jahren die Jugendhilfe dem Alltag, noch nicht der Lebenswelt, näher gebracht werden. Doch schon bei dem Übergang vom JWG zum KJHG haben innovative pädagogische Konzepte nicht aufgrund ihrer fachlichen Brillanz überzeugt, sondern aufgrund ihrer ökonomischen Argumentation, kostengünstiger als traditionelle Leistungsangebote zu sein. Das ideale Ziel der sozialraumorientierten Jugendhilfe in der Gestaltung von individuell „passgenau“ zugeschnittenen Hilfen offenbart die eigentlichen wirtschaftlichen Organisationsinteressen, die Hilfen zur Erziehung als Austausch von Leistungen zwischen Anbietern und Leistungsberechtigten wirkungsvoll und wirtschaftlicher zu gestalten. Die Reduktion von Sozialraumorientierung auf Finanzierung der Hilfen lässt den geschichtlich fachlichen Bezug verloren gehen. Damit aber droht auch die Wurzel der Gemeinwesenarbeit zu verblassen, betroffenen Menschen zur Wahrnehmung ihres Rechtes auf Hilfe zu verhelfen. Sozialraumorientierung wird zu einem Titel für eine konzeptionell inspirierte, aber ökonomisch motivierte Orientierung an der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Familien. Folgt man diesen Zielvorstellungen, dann ergibt sich die Neuorganisation der Konzepte aus dem Druck, sich von den fachlich ohnehin überholten versäulten Hilfen hin zu nachfrageorientierten zu entwickeln.

Beabsichtigt ist eine ergänzende Verantwortung der Träger der Jugendhilfe, also der Einrichtungen wie des Jugendamtes, nicht nur eine qualifizierte Hilfe im Einzelfall, sondern darüber hinaus eine Verantwortlichkeit für den Sozialraum auszubilden. Um von der versäulten zur flexiblen Hilfe zu finden, sind Steuerungsinstrumente auf der politischen mit der Jugendhilfeplanung, auf der fachlichen mit der Hilfeplanung nach § 36 KJHG und auf der finanziellen mit den Vereinbarungen zum Leistungsentgelt erforderlich. Ein Instrument dieser Neuorientierung ist das der Sozialraumbudgetierung. Sozialraumbudgets geben eine Orientierungs- und Messgröße für die Organisation der flexiblen, ambulanten Hilfen. Dieses raumbezogene Budget für die Hilfen zur Erziehung wird mit dem Auftrag vergeben, daraus alle für erforderlich gehaltenen Hilfen in einem definierten Vertragszeitraum zu realisieren. In der Praxis ist es auf die flexiblen, ambulanten Leistungen beschränkt und aufgrund deren Komplexität notwendig, um den Geldabfluss der öffentlichen Träger zu steuern. Der Vorteil dieses Instrumentes liegt klar in der Planungssicherheit für die Leistungen gewährenden und anbietenden öffentlichen und freien Träger. Auf diese Entwicklung ist die Jugendhilfe insgesamt sehr unterschiedlich vorbereitet. Bislang bestimmte die Hilfe am Einzelfall und folglich das Aushandeln von Platzkontingenten und Leistungsentgelten die Diskussion. Die Finanzierung der Hilfen in einen Zusammenhang zwischen Fallaufkommen und den Lebensbedingungen des sozialen Umfeldes zu stellen fordert Überlegungen zur Steuerung über ein Budget geradezu heraus. Ein Budget als das auf die kalkulierten Kosten bezogene Abbild von Jugendhilfeleistungen ist aber sinnlos, wenn es ohne fachliche Ausrichtung bleibt. Vor allem die pädagogischen Inhalte und Ziele sollen es sein, an denen sich der Sinn eines Budgets erweist. Die Qualität der Sozialraumbudgetierung findet sich darin, dass sie die Jugendhilfe nicht aus der Verantwortung entlässt, klare Ziele und verbindliche Verfahren zu entwickeln.

Bis heute stoßen Sozialraumorientierung und der besondere Aspekt der Budgetierung des Sozialraumes an Grenzen, die in den organisationsbezogenen Eigenheiten der öffentlichen wie der freien Träger begründet sind. Grenzen finden sich auch in den sozialrechtlichen Normen, nach denen die Ansprüche der jungen Menschen und ihrer Familie zu regulieren sind, zugleich aber unter dem Vorbehalt der kommunal verfügbaren Haushaltsmittel stehen. Die Erfahrung mit dem Instrument der Budgetierung wird zeigen, ob die Folgen des Rechtsanspruchs auf Leistungen nach dem KJHG zu der befürchteten qualitativen Minderung führt, in dem für die Jugendhilfe zum einen nach kostengünstigeren Leistungsangeboten, zum anderen nach Möglichkeiten, Betreuungszeiten zu reduzieren, bevorzugt gesucht wird. Es sind die wirtschaftlichen Aspekte, die das Gelingen der Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe als ein Handlungskonzept *integrierter Hilfe* (Trede, 1996) dominieren. Noch heute werden auch von Pädagogen sichernde betriebswirtschaftliche Aspekte gegenüber den offenen, neuen Gestaltungsspielräumen bevorzugt. Die Sicherheit des ökonomischen Prinzips mit ihren kalkulierbaren Größenordnungen bleibt für die Einrichtungen entscheidend. Soll doch jedes Angebot, das am Markt platziert wird, nicht nur effizient sein, sondern auch bestehen können. Der Jugendhilfe ist das ökonomische Kalkül Ausgangspunkt ihrer Qualitätsentwicklung.

Ein dunkles Fazit für die Sozialraumorientierung innerhalb der Jugendhilfe folgt daraus. Aus der lebensweltlichen und der gemeindepsychologischen Perspektive ist im Begriff des Sozialraums lediglich die Frage danach geblieben, welche konkreten Lebensverhältnisse möglicher Weise problematische Formen für die Entwicklungsaufgaben und Lebensanforderungen aufweisen. Es ist auch die Frage nach den nutzbaren, zumeist institutionell organisierten Ressourcen. Thiersch (1995) selbst ermöglicht diese Reduktion, indem er das Konzept der Lebenswelt auf die Frage nach den auf die unmittelbare Umwelt bezogenen Verhältnissen, in denen Menschen da sind und sich behaupten, beschränkt. Es sind zwar die Verhältnisse, in denen die Menschen sich in ihrer Existenz nach ihren sozialen, zeitlichen und räumlichen Erlebnissen und Erfahrungen nach pragmatischen und für sie typischen, für sie bedeutungsvollen Handlungsmustern arrangieren und nach denen sie ihre Identität ausbilden. In ihren Strukturen und Ressourcen ist diese Auffassung von Lebenswelt jedoch durch gesellschaftliche und soziale Voraussetzungen bestimmt. Die Lebenswelt ist nach Thiersch (1995) nunmehr eine Schnittstelle der subjektiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die weitgehend objektiv-gesellschaftlich gegeben sind und deren Einlösung gegebenenfalls über Rechtsnormen einzufordern ist.

4.5. Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe

Im Mai 1998 hielt der Evangelische Erziehungsverband (EREV) in Bonn ein Symposium zur wissenschaftlichen Untersuchung und der Qualität der Hilfen zur Erziehung. Ein wichtiges Ergebnis ist die neuerliche Legitimation von Kinder- und Jugendhilfe. Ihre Leistungen sind notwendig, weil sie eines der Momente der Repräsentation sozialer Gererechtigkeit in unserer Gesellschaft sind (Thiersch, 1997; vgl. Baur et.al., 1997). Die fachliche Diskussion und Praxis hat sich inzwischen neuen Instrumenten und Verfahren zugewandt, die den Intentionen des KJHG entsprechen und die Familien und das Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen stärken. Die Hilfen zur Erziehung sind dadurch vielfältiger und effektiver geworden. Doch der Impuls, diese Effektivität über Qualitätsstandards abzusichern und die Entwicklung von qualitativen Standards zu vereinbaren, geht nicht von der rein fachlichen Richtung aus. Auch hier wurde die Verpflichtung der Einrichtungen zu Aussagen zu ihren Qualitätskriterien auf der ökonomischen Seite ausgelöst.

Schon mit der Einführung des KJHG wurde in dem Kapitel 5 die Zusammenarbeit und Gesamtverantwortung der Hilfegestaltung beschrieben, wurden gesetzliche Bestimmungen zum Verhältnis der öffentlichen und freien Träger getroffen. Dazu gehören auch Vereinbarungen über die Höhe der Kosten der Leistungen der Jugendhilfe (§ 77 KJHG). Im Jahre 1995 legte die Bundesregierung den Entwurf eines Gesetzes zur Reform des Sozialhilferechts vor. Dieser Gesetzentwurf enthielt ein System der Angebotssteuerung für die Sozialhilfe auf der Basis von Vereinbarungen zwischen Kostenträgern und Einrichtungen. Die Übertragung einer analogen Regelung über die Kosten der Jugendhilfe im Vermittlungsausschuss von Bundestag und Bundesrat traf die Fachwelt unvorbereitet. Die eindrucksvollen Steigerungsraten der Kosten in der Jugendhilfe zwangen zu einer Regelung zur Begrenzung des Kostenanstieges, dem sich niemand entziehen konnte. Allerdings wurden die Vorschriften des daraufhin geänderten § 77 SGB VIII (KJHG) auf die stationären und teilstationären Hilfen zur Erziehung beschränkt. Die Einbeziehung ambulanter Leistungen wurde angelehnt. Die zentralen Elemente der Neuregelungen in den §§ 78a-g SGB VIII (KJHG) sind der Abschluss von Entgeltvereinbarungen als zwingende Voraussetzung für eine Kostenübernahme im Einzelfall und die Erweiterung der Vereinbarung über die Kosten um Vereinbarungen über

- den Inhalt
- den Umfang
- und die Qualität

der Leistungsangebote in den Leistungsbeschreibungen der Einrichtungen der Jugendhilfe.

Neben die Fragen der Finanzierung treten zwar Aspekte der Qualitätsentwicklung, um zu beantworten, welche Leistungen mit welchen fachlichen und institutionellen Standards notwendig sind, wie sie finanziert werden und wie sie transparent

gemacht werden können. Die neuen Vorschriften betreffen aber ausschließlich die Entgeltfinanzierung, also das Instrument, mit dem der Sozialstaat die Rechtsansprüche gegenüber den Leistungsberechtigten erfüllt und dafür Dienstleistungen der Einrichtungen in Anspruch nimmt. Vorrangige Ziele der Entgeltvereinbarungen sind eine Verfahrenserleichterung für den öffentlichen Träger, weil er vorab eine relativ genaue Übersicht hat, welche Kosten ihm in welchen Zeiträumen entstehen, während freie Träger partizipieren, indem sie kalkulieren können, mit welchen Erträgen zu rechnen ist. Zu diesen Rechtsbeziehungen treten die Familien, die Kinder und Jugendlichen in ihren schwierig gewordenen Sozialisationsbedingungen als die Leistungsberechtigten, die einen Leistungsanspruch haben und von dem ökonomischen Prinzip schon zynisch profitieren, in dem ihnen zugesichert werden kann, dass sie aufgrund der Entgeltvereinbarungen nicht auf Kosten sitzen bleiben, die bei der Inanspruchnahme von Leistungen entstehen. Die nicht umschriebene Qualität in diesem Dreieck der Rechtsbeziehungen ist aber die Absicherung des Rechtsanspruches auf Hilfe zur Erziehung.

Den Hintergrund für die Qualitätssicherung in der Jugendhilfe bilden die hohen Kosten im Gesundheits- und Sozialbereich. Die stärkere Verankerung betriebswirtschaftlichen Denkens und eines professionellen Sozialmanagements infolge der Änderungen des § 77 SGB VIII (KJHG) sind es, die Konzepte des „Controlling“ und der „Budgetierung“ einführen. Sie werden inzwischen als durchaus geeignete Strategien zur Steigerung der sozialpädagogischen Handlungskompetenz betrachtet. Einhergehend mit dieser Entwicklung rückt der Begriff der *Qualität* in den Mittelpunkt des fachlichen Diskurses. Begriffe wie „Qualitätsstandards“, und weil solche noch nicht bestehen, der „Qualitätsentwicklung“ kommen auf und machen in den Rechtsvorschriften Karriere. War der Aktualisierungsgrund für die Novellierung des § 77 SGB VIII (KJHG) zwar die öffentliche Finanznot auch angesichts der durch das KJHG induzierten steigenden Leistungsansprüche insgesamt, so gilt für die Jugendhilfe im besonderen, das vor allem die stationäre „Heimerziehung“ unter einem jetzt auf ihre Kosten bezogenen Legitimationsdruck steht, da sich ambulante Hilfen etablieren, die zumindest kurzfristig niedrigere Kosten signalisieren. Dafür aber gibt es in der Alltagserfahrung der in der Jugendhilfe Tätigen keinen Beleg. Die Nachfrage nach stationären Hilfen ist nicht zurück gegangen, allerdings mussten die Einrichtungen die Profile ihrer stationären Leistungen überarbeiten. Zudem bleiben die Lebensbedingungen unverändert problematisch, so dass von den Experten eher ein steigender Bedarf an Leistungen der Jugendhilfe prognostiziert wird.

Mittlerweile ist „Qualität“ ein zentraler Begriff in den Leitideen der Jugendhilfe geworden. Angestoßen durch das ökonomische Kalkül erweist sich dieses auch für den Entwicklungsprozess des qualitativen „Wie“ der Hilfen zur Erziehung als initiierende, progressive Kraft. Der Handlungsbedarf an Qualitätsvereinbarungen wird vor allem darin gesehen, dass die Jugendhilfe ihre Leistungen grundsätzlich nachvollziehbar beschreiben muss. Es gilt, die qualitativen Kriterien ihres Handelns konkreter und transparenter zu machen als das fachliche Versprechen, hochwertige Leistungen zu erbringen und Fehler zu vermeiden. Insbesondere in dem Diskurs um die Anwendbarkeit von betriebswirtschaftlichen Steuerungsmodellen treffen wir in der Jugendhilfe natürlicher Weise auf abwehrende Vorbehalte. Sie bestehen zu

Recht, wenn sich das Bestreben um Standardisierung und Systematisierung, um Empirie und Ökonomisierung als das dominante durchsetzt. Auf diesem Wege befindet sich die von administrativen Voraussetzungen dominierte Jugendhilfe, die ihre Maximen von Lebenswelt, Prävention, Empowerment (Rappaport, 1981) oder Partizipation für das operative Handeln mit Indizes zum Abbilden der pädagogischen Prozesse zu entwickeln hat. Solche Konstrukte aber dienen der quantitativen Formalisierung und damit einer technischen Beherrschung der Qualitätsbewertung. Genau das aber ist die quälende Frage unter dem Legitimationsdruck, wie nämlich der Prozess der Leistungserbringung beherrscht und mit welchen Methoden sicher gestellt wird, dass die Prozesse die erwarteten Ergebnisse erzielen. Qualität definiert sich dann als die Gesamtheit der Indexkonstrukte, mit denen sich festgelegte Ziele mit geeigneten Mitteln erreichen lassen. Deren Inbegriff bildet sich als die Materialisierung der errechneten Kosten der Leistungen als Synonym der operationalisierten Ziele ab. Insofern sichern quantifizierbare strukturelle Standards den materiellen Bestand der pädagogischen Arbeit ab.

Auf diesem Wege wird eine defiziente Entwicklung voran getrieben, die die Beziehung zum Betroffenen in den Hintergrund stellt und statt dessen die Subjekt-Objekt-Beziehung verstärkt. Dann sind die Folgen die fortschreitende Instrumentalisierung und Technisierung der Beziehungsangebote, was die Grenzen der Messbarkeit des pädagogischen Handelns aufzeigt und letztlich zu einer qualitative Verflachung der Hilfen führt. Unter solchen Rahmenbedingungen wird auf der institutionellen Ebene der Sozialisationsauftrag in der Dimension von „Objektabhängigkeit“ vs. „Autonomie“ und damit die Bedeutung des Individuationsprozesses als „Kern“ der Hilfen zur Erziehung und darin in der Widersprüchlichkeit des konkreten Menschlichen gegenüber dem abstrakten Institutionellen ad absurdum geführt. Ein Einlassen auf die Qualitätsdiskussion jenseits der Vereinnahmung durch die gesellschaftliche Rationalisierung (vgl. Habermas, 1981) ist nur sinnvoll wenn es gilt, Qualitätsentwicklungsverfahren in der Jugendhilfe zu definieren, die zwar betriebswirtschaftlichen Erwartungen genügen, die aber nicht die Marktfähigkeit ihrer Leistung und deren betriebswirtschaftlich relevanten Mitteleinsatz, sondern ihre Fachlichkeit und die Transparenz der pädagogischen Arbeit – auch in der Öffentlichkeit – verbessern. Damit stellt sich die Jugendhilfe der Herausforderung, zumindest ihre Schlüsselprozesse empirisch überprüfbar zu machen, um Erfolgskriterien für die Einrichtung hinsichtlich ihrer konzeptionellen Leistungsabsicht, ihrer auf ihre Mittel und Ressourcen bezogenen Struktur und hinsichtlich der Beschaffenheit der Gestaltung ihrer pädagogischen Aktivitäten zu generieren. In der Diskussion um die Qualität der Hilfen zur Erziehung kann es also nicht um die Nachbildung von Messinstrumenten gehen. Die Umsetzung der Wertvorstellungen über das, was die Bezugspartner und deren Einrichtung für die pädagogischen Ziele tun können und müssen und was sie an ethischen und sozialen Werten vermitteln wollen, sind angesprochen, wenn es um das alltägliche pädagogische Handeln und die Strukturen geht. Die Ziele, Bedingungen, die Gestaltung und die Effektivität der Hilfen zur Erziehung bilden die vier zentralen Komponenten des sich etablierenden Qualitätsrasters.

Qualitätsentwicklung bleibt stets ein Balanceakt zwischen Quantität und Qualität, fordert sie doch in beide Richtungen, die Art und Weise des Erbringens der Leistung zu qualifizieren. Sinnvoll besteht die pädagogische Arbeit in der personalen, dialogischen Begegnung und Beziehungsgestaltung. Zu den Grenzen der Qualität gehört eben jene Begrenzung technischer Machbarkeit, unter deren Überschrift die pädagogischen Fachkräfte ihre Person nun einmal nicht als deskriptives „Werkzeug" einsetzen. Die personale Beziehungsaufnahme setzt Möglichkeiten der Erweiterung des administrativen Bezugsrahmens voraus. Zu den Erfolgskriterien muss vielmehr die je subjektive, qualitative Selbstvergewisserung der in der Jugendhilfe Tätigen gehören. Das Hauptaugenmerk aber sollte der dialogischen Praxis des Fallverstehens gelten. Die Kinder, Jugendlichen und deren Familien als die AdressatInnen der Leistungen sollen so einen Schutz vor unqualifizierten Interventionen erhalten und Partizipation in der Beachtung ihrer tatsächlichen Bedürfnisse jenseits der Bedarfsrationalität finden. Als Ziel einer wie auch immer operationalisierten Qualität gilt es daher, die Bedürfnisse und Interessen von Menschen zu wahren. Dieses Wahren ist ein Wahrnehmen ihrer Bedürfnisse und Interessen als Menschen in einem Sozialraum, im KJHG formuliert als Partizipation. Es ist das Wahrnehmen ihrer Rechte und ihrer Würde gegen das Primat von bürokratischer Zuständigkeit für rentabel abzuwickelnde Zustände und der Finanzierbarkeit aus solchen Verhältnissen resultierender Problemstellungen.

Hier kannten sie ihn und wussten, wie sehr er sich anstrengen musste. Er wollte lieber unter fremde Leute, die womöglich eher so waren wie er selbst. Es musste sie geben, vielleicht sehr weit weg. Und dort würde er Schnelligkeit besser lernen können.

Sten Nadolny: Die Entdeckung der Langsamkeit.

5. Bedrohung und Bewahrung der Lebensweltorientierung

Den Hütern einer ursprünglichen, universalphilosophischen Lebensweltorientierung in den Hilfen zur Erziehung wird es zukommen, die Etablierung der Modernisierung nicht als einen Prozess der Rationalisierung der Leistungsangebote unter Kostenaspekten geraten zu lassen, in dem die Jugendhilfe zur normverpflichteten Erfüllung ihres Auftrages zurück kehrt, die sich im Konzept des Sozialraums aber von den Intentionen des KJHG weg bewegt. Wahrende Lebensweltorientierung hat doch gerade zum Ziel, soziale Gerechtigkeit zu befördern, die sich in Familien-, Arbeits- oder Städtebaupolitik konkretisiert. Das sozialpolitische Reformgut liegt doch gerade in der Kritik der kognitiven Begründungen der institutionellen Absicherung auch in der Versorgung devianten Verhaltens durch die Jugendhilfe, deren Begründungen nun einmal als zweckrationaler Effekt aus der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft als Arbeitsgesellschaft (vgl. Hegel, 1955; Weber, 1920) hervor gegangen sind. Bestand hat die Kritik aber nur in der Präzisierung der Strukturmaximen des Achten Jugendberichtes (Deutscher Bundestag, 1990) und des KJHG. Mit dem Wechsel vom JWG zum KJHG sucht die Jugendhilfe auch als gesellschaftliche Institution ihren Sozialisationsauftrag auf allen Ebenen nicht länger als Agentur der „Vergesellschaftung“ (Weber, 1913) wahr zu geben, also auf eine gesellschaftliche Integration und auf ein Sozialverhalten hin zu verpflichtendes, in dem die Beteiligung des Individuums auf der gesellschaftlich zu erwartenden Ausrichtung seines Handelns an den rational vereinbarten Ordnungen und Zwecken der Gesellschaft beruhen. Wo aber dieses Ziel der Sozialisation nicht zu gelingen droht und die Orientierung des Handelns des Menschen in dieser Gesellschaft nicht als ein an den rationalen Ordnungen orientiertes eintritt, müssen sie durch quasi zwangsapparative Maßnahmen dazu angehalten werden (Weber, 1913).

Wir machen zwar die Erfahrung, dass es gesellschaftliche Prozesse gibt, die nur schwer, möglicher Weise auch gar nicht zu beeinflussen sind. Ist das ökonomische Kalkül die treibende Kraft in den Entwicklungsprozessen der Modernisierung, so können die ökonomisch initiierten Reformen nur partiell Wirkung entfalten und selbstverständlich Beziehung als tragenden Grund der Hilfen nicht initiieren. Wir wollen also den Blick für die an der Lebenswelt orientierten und im Sozialraum gestalteten Hilfen nicht verlieren. Lebensweltorientierung ist danach als die fachliche Leitidee definiert, die die Rechtsstellung leistungsberechtigter junger Menschen und ihrer Familien im Subjektstatus in eine sozialpädagogische Logik übersetzt und meint die Bezüge von Menschen, in denen sich deren alltägliche Tätigkeit pragmatisch als

Handeln des Individuums nachvollziehen lässt. Die Sozialsaumorientierung ist dann die pragmatische Wahrnehmung dieser Bezüge auf das Gemeinwesen. In dieser Berührung von Mensch und Gemeinschaft gilt es der Intention des KJHG folgend dem professionellen Handeln zunächst die Lebenswelt in der jeweiligen Funktion für den Menschen zu erschließen, in der diese ihm die Bestimmung der eigenen Position ermöglicht und ihn die Fähigkeit erkennen lässt, in konkreten Situationen über Handlungssicherheit wie über *Handlungsalternativen* zu verfügen (Holzkamp, 1983). Da die unmittelbare Lebenswelt unter einem räumlichen Aspekt eine Struktur innerhalb der Gesellschaft ist, geht es entgegen Kolonialisierungstendenzen (Habermas, 1981) um Erweiterung in der Lebenswelt, für den Auftrag der Jugendhilfe primär um der Widerherstellung der Lebenswelt als Raum der Ermöglichung gegenüber den Behinderungen menschlichen Handelns.

Lebenswelt ist eine wichtige philosophische Orientierung für die Betrachtung der Entwicklung des Selbstkonzeptes von Kindern und Jugendlichen. Welt- und Kulturaneignung vollzieht sich darin durch ihr Handeln, und durch ihr Sagen über das von ihnen Erschlossene geben sie ihre Definitionen ihrer Lebenswelt, deren Reichweite und Grenzen wahr (vgl. Leontjew, 1977; Mollenhauer u. Uhlendorff, 1992). Jugendhilfe gilt es also als eine im sozialen Raum wirkende Kraft zu gestalten, die Behinderungen in den Bedingungen der Sozialisation abbaut und die Qualität lebensweltlicher Selbsterfahrung schafft. Die dazu erforderlichen Innovationspotentiale gilt es zu identifizieren. Konzepte, die daraus resultieren, materialisieren sicher nicht den Prozess der Modernisierung in wohlgemeinten Patentrezepten. Sie geben aber wertvolle pragmatische Hinweise für die Begegnung mit den jungen Menschen in ihren problematisch gewordenen Sozialisationsbedingungen. Damit ist auch die Basis dieser Konzepte deutlich; sie werden getragen von den Lebensstilen der handelnden Menschen.

5.1. Milderung des Aspektes der Macht

Es gibt Menschen, die auf andere mehr angewiesen sind als diese auf jene. So definiert Elias (1997) das einer jeden Beziehung immanente Machtverhältnis, ganz gleich, ob es sich dabei um offene Repressalien handelt, um das Bedürfnis nach Erlebnis, nach Status oder nach Zuwendung (vgl. Blau, 1964; Newcomb, 1959; Secord u. Backman, 1964). Sie ist eine Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen und wird immer dort wahrgenommen, wo wir uns mit dem Denken, Fühlen und Handeln der Menschen befassen. Die Institutionen der Jugendhilfe verfügen über spezifische Machtmittel, die Verteilung der Macht zwischen den Kindern und den ErzieherInnen zu kontrollieren. Materielle Leistungen wie die Versorgung oder Auszahlungsmodi von Taschengeldern, das Maß der emotionalen Zuwendung, die Zugänge zu Interpretations- und Deutungsmustern in der

Gesellschaft und die Verfügung über Sanktionen und Weitergabe ihres Wissens per Dokumentation sind Machtquellen, die einen Machtüberhang der Helfenden widerspiegeln (vgl. Wolf, 1999). Wie sehr in der Jugendhilfe von der Vor-Macht-Stellung Gebrauch gemacht wird, weiß jede(r) in den Hilfen zur Erziehung Tätige, der/die in eskalierenden Situationen massiv auf Machtmittel zurückgreifen muss, um die eigene akute Ohnmacht zu kompensieren.

Wir wissen zwar aus der Bindungstheorie etwa von Bowlby (1969) um die Wichtigkeit der Überlegenheit Erwachsener zum Schutze und zur Sicherheit der Kinder. Solche Interventionen genießen Akzeptanz, da ihr Einsatz zum Wohle des Kindes legitimiert ist. Naturgemäß wird mit voran schreitender Entwicklung im Zuge der Selbständigkeitsentwicklung die Einsetzbarkeit überlegener Positionen immer schwieriger. Elias (1997) empfiehlt den durch die Sozialisation erworbenen Übergang vom fremd zum selbst gesetzten Zwang, denn dann wissen die jungen Menschen um ihr Verhalten und müssen nicht durch Sanktionen an die Erledigung ihrer Entwicklungsaufgaben heran geführt werden. Dennoch bleibt in den pädagogischen Settings ein Machtunterschied zugunsten der Erziehenden bestehen (Wolf, 1999). Damit junge Menschen ihre belasteten Lebenserfahrungen aber um neue und unbelastete ergänzen können, benötigen sie zwar nicht, weil hier unmöglich, machtfreie Beziehungen. Sie benötigen allerdings das Klima einer Erziehung, das deren beiden Charakteristika einer dem sozialen Lernen des einzelnen Kindes angemessen ist. Die Kontrolle und das Setzen von Grenzen, die einsichtig und klar sind, sowie Ermöglichung, die Experimente und Perspektiven eröffnen sind diese Charakteristika, die sich in allen Erziehungsstrategien und somit auch in den Hilfen zur Erziehung wiederfinden lassen. Eine wichtige Voraussetzung, mehr zu ermöglichen denn zu kontrollieren ist, dass die Erwachsenen den Jugendlichen nicht gleichgültig sind und sich in dem Prozess der Erziehung Vertrauen mehr spüren lässt.

Die Kinder und Jugendlichen sind aber auch darauf angewiesen, dass sie den Erwachsenen nicht gleichgültig sind. Erziehung beruht eben auf der gegenseitigen Akzeptanz von den zu Erziehenden und den ErzieherInnen. Schon aus entwicklungspsychologischen Erwägungen heraus ist es wichtig, dass sich die ErzierhInnen in ihren Handlungen an den Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und deren Familien orientieren. Welche Schwierigkeiten eine adäquate Orientierung an diesen Bedürfnissen ausmachen kann zeigt die Frage nach dem Wie, wenn sich Kinder und Jugendliche gewaltbereit zeigen, Suchtmittel konsumieren und die im Hilfeplan nach KJHG gemeinsam abgestimmten Ziele verwerfen. Problematisieren, Verstehen, Verbieten, Kontrollieren, womöglich mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder mit Jugendarrest drohen sind die schnell hervor geholten Druckmittel. Sie können wirken, weil das doppelte Mandat der Jugendhilfe eine ausschließliche Orientierung an der Bedürfnislage allein nicht zulässt, weil es ebenfalls einem gesellschaftlich legitimierten Erziehungsauftrag verpflichtet ist. Während die Erwachsenen in der Annäherung an den jungen Menschen als primäre Ausdrucksform das Gespräch vorziehen, drücken sich junge Menschen in konkretem Handeln aus. Also gilt es immer wieder den Zugang zu den Symbolen des Handelns der Kinder und Jugendlichen zu finden.

Legitimation erfahren also nur solche pädagogischen Interventionen, die sich durch ihre Orientierung an den psychosozialen Bedürfnissen und den Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen ausrichten. Die in der Praxis der Hilfen zur Erziehung gewonnene empirische Erkenntnis steckt dabei den Rahmen in den beiden Charakteristika von Erziehung ab. Sowohl der Handlungsfreiheiten schaffenden Ermöglichung wie auch der Grenzen setzenden, sanktionierenden Kontrolle liegt zugrunde, dass dem Kind etwas zugemutet wird, sei es das Wagnis oder sei es Verzicht. Erziehung zur Selbständigkeit und die Schaffung eines adäquaten Verhältnisses des jungen Menschen zu sich und der Welt gleicht hier nicht mehr dem überkommenen Erziehungsverständnis einer Herausbildung und Formung des Menschen (Gottwald, 1998). Vom Bild des Jugendlichen, wie es sich in den Imaginationen von Erziehern findet und die deren pädagogischen Handeln leiten, Kinder und Jugendliche sozusagen in deren standardisierte Schablonen einzupassen sind, rückt eine wahrende lebensweltorientierte Jugendhilfe ab. Qualitätsmerkmale dieser Erziehungshilfe sind es, Räume für die eigene Deutung und eigene Sinnkonstruktion, Räume auch für die Inszenierung seiner Selbst zu lassen und die Folgen des Scheiterns junger Menschen abzumildern. Kinder und Jugendliche sind in lebensweltorientierten Projekten nicht nur theoretisch, sondern tatsächlich eigenständig und eigenverantwortlich denkende, handelnde und fühlende Personen.

Erst im Vollzug einer so gestimmten Beziehung auch innerhalb von Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung kommt das Beziehungs- und Bildungsbedürfnis von Kindern und Jugendlichen zum Tragen und lässt den jungen Menschen eine seiner Entwicklung und Selbstwerdung zugewendete und aufgeschlossene Person sein, die in ihren sozialen Äußerungen wechselseitig Bedürfnisse und Kompetenzen wahr gibt. Zumindest für die Jugendhilfe ist ein solches Gelingen von Beziehung mit dem Erreichen eines gewissen Grades an Exklusivität in der Beziehung gleich zu setzen. Der Mensch setzt sich in der auch über seine Sinne erfahrbaren Begegnung mit dem anderen (Buber, 1965; 1966) als exklusiv bedeutsame Begegnung von der rational verfassten, institutionalisierten Beziehung, die eigentlich ein Verhältnis ist, ab (Illien, 1986). Sehr deutlich weist Illien (1986) auf die Gefahr der Diskriminierung hin, diese Exklusivität nur den Kindern und Jugendlichen zuzugestehen, die zur Erledigung ihrer Entwicklungsaufgaben hinreichend motiviert sind. In welchen Hilfen zur Erziehung auch immer realisiert geht es mit Illien (1986) nicht um den privilegierten Adoleszenten mit einem Übergewicht an produktiver Anpassung, sondern um die Konkretisierung der anthropologisch geprägten Begegnung, in der mit Brecht der Mensch dem Menschen ein Helfer ist.

5.2. Erlebnispädagogik

Um zu intensiven Gemeinschaftserlebnissen zu gelangen setzt die Jugendhilfe die Erlebnispädagogik als eine Methode ein. Die wegen ihres Erlebnisgehaltes, und besonders, weil dieser in manchen Projekten auch in Auslandsmaßnahmen Anwendung findet, umstrittene Erziehungsmethode geht in ihren pädagogischen Wurzeln auf Rousseaus (1985) These von der Erziehung nicht durch ErzieherInnen, sondern auf Lernprinzipien der Erfahrung, des Erlebens und des Abenteuers zurück. Sein frühes „learning by doing“ ist in der modernen Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn (1958) heute als Lernen durch direkte, sinnliche Erfahrung und Experiment Bestandteil der „Outdoor-“ Programme von Einrichtungen der Jugendhilfe. Wirkungsrelevant sind die realen Herausforderungen, in denen der Jugendliche sich „messen“ und die Konsequenzen seiner Handlungen spüren kann. Die Unmittelbarkeit des Erlebnisses macht den besonderen Wert dieses Verfahrens aus. Setzen wir die Individualisierungsthese von Beck (1986) als ursächlich für die aus dem Druck zur selbstverantwortlichen Lebensführung resultierenden psychischen Belastungen mit problematischen Lösungen und nehmen wir die sozialpädagogischen Diagnosen in der Jugendhilfe zur Grundlage, so haben wir es in den Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG mit erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen zu tun, die unter ihren defizitären Zugangsmöglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, unter einem damit verbundenen diffusen Selbstwertgefühl und unter Beziehungsunfähigkeit leiden. Die Erlebnispädagogik gibt dagegen vor, in ihren Aktivitäten notwendendes soziales Lernen nachzuholen.

5.2.1. Erlebnispädagogik und die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen

Die Erlebnispädagogik integriert die Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen besonders, weil sie das Bedürfnis nach körperlicher Leistung und die jugendtypische Suche nach dem Risiko (Engel u. Hurrelmann, 1993; Fend, 1990) aus- und erlebbar macht. Als zum Dasein gehörendes Element der Vergewisserung des das Verhalten bestimmenden Imperativs von dem erlebnisorientierten „lebe dein Leben“ wird sie über die Ermöglichung riskanter und dennoch begleiteter Erlebnisse zu einem effizienten Weg der Identitätsfindung. Den noch spielerischen jugendlichen Tatendrang dahin zur Entfaltung zu bringen bedeutet eine pädagogische Kunst. Erlebnispädagogisch wird die Entwicklung von Ich-Identität durch die Erzeugung extremer Situationen unterstützt, in der die Gewohnheiten des Alltags überschritten

werden und beim jungen Menschen ganz persönliche Betroffenheit als gespürte Leistung und Fähigkeit, als vorhandene Entscheidungskompetenz, als Lust, Freude oder auch gespürter Schmerz eintreten. Diese Außergewöhnlichkeit des Erlebnisses, in der Jugendphase bedeutungsvoll und für Kritiker meist unverstehbar vernommen als Suche nach dem Abenteuer und verhaltensbestimmenden Imperativ ist notwendig, um einen quasi katalytischen Effekt für das notwendende neue soziale Lernen zu erzeugen. Es ist interessanter Weise vor allem in jugendlichen subkulturellen Lebensstilen nachzuvollziehen (vgl. Heitmeyer u. Peter, 1992; Sack, 1971), und dort als Suche nach für die Jugendphase ohnehin entwicklungspsychologisch relevanten und gerade unter der Risiko- und Individualisierungsperspektive (vgl. Beck, 1986) für die Identitätsausbildung besonders bedeutsamen Zugang zu Identität stiftenden erlebnisintensiven Erfahrungen und Gemeinschaft.

In den Konzepten der Jugendhilfe avanciert die Erlebnispädagogik zu einer Schlüsselmethode für neue Lebenserfahrungen für Kinder und Jugendliche unter problematisch gewordenen Sozialisationsbedingungen. Damit erscheint sie als eine an die Entwicklungspsychologie gut angepasste Methode. Die Entdeckung und Stabilisierung des Ich, die Entwicklung eines Lebensplanes und die *ökologischen Übergänge* zu anderen Lebensbereichen (Bronfenbrenner, 1989) sind Entwicklungsaufgaben, die eben auch die Abgrenzung zwischen Ich und Außenwelt wie Gemeinschaft und Beziehung bedeuten (Havighurst, 1972). Aus den darin enthaltenen Bedürfnissen junger Menschen nach (natürlichem) Erlebnis und Abenteuer, nach verwegener weil ins Illegale weisender Grenzüberschreitung, nach individueller Leistung und nach Gemeinschaft resultiert der besondere Wert der Erlebnispädagogik, in dem sie versucht, jene die jungen Menschen bewegenden Elemente von der Natur, des Erlebnisses und der Gemeinschaft, im Grunde die Herausforderungen in natürliche Lebens- und Bewegungsräumen zielgerichtet miteinander zu verbinden. Mit Hahn (1958) wird in der Erlebnispädagogik der zielorientierte Einsatz von naturbezogenen sportlichen Betätigungen, verbunden mit der Bewältigung von Aufgaben im Outdoor-Bereich (Trekking, Kanufahrten) verstanden. Immer aber ist die Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode der Hilfen zur Erziehung, die physische, soziale und psychische Herausforderungen beinhaltet und die Reflexion deren Erlebens einschließt. In den Projekten steht das lustvolle und intensive Erleben im Vordergrund, das mangelnde Handlungskompetenzen derart überlagern soll, so dass die Zugangsschwellen zum Handeln gesenkt sind. Relevant ist dabei das subjektive Handeln und Erleben des Einzelnen im gemeinsamen Tun. Die Erfüllung emotionaler Bedürfnisse soll die Kompensation etwa durch Suchtmittelkonsum, gewaltförmiges und delinquentes Handeln ablösen und in sozial akzeptiertes Handeln transformieren.

Eine nachhaltige und positive Veränderung problematischer Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen in kritischen Lebenslagen ist deshalb Zweck und Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen der Jugendhilfe. Unter der Wirkung der Erlebnispädagogik werden allgemein die Modifizierung des Selbst- und Weltbezuges des jungen Menschen verstanden. Das Aufbrechen eingefahrener und problematischer Verhaltensmuster soll über die spezifische erlebnispädagogische

Wirkweise des Stärkens von Selbstvertrauen und neu erfahrener Beziehungsfähigkeit, der Förderung von Ausdauer, Initiative und unmittelbar erfahrener Entscheidungskompetenz sowie der Vermittlung von Verantwortungsübernahme und Rücksichtnahme zu einem positiv veränderten und selbstreflexiven Sozialverhalten führen (Klawe u. Bräuer, 1997). Dabei ist es wichtig, dass die Projekte unter anderen Rahmenbedingungen statt finden als der Alltag, damit sie neue Problemlösungsansätze und Verhaltensweisen fördern. Es ist aber gerade die Unmittelbarkeit der Rückmeldung über den Erfolg der Handlung, eingebettet in eine *echte* Situation, die das soziale Lernen des einzelnen nicht durch das Be-Lehren zu erreichen sucht, sondern im Lernen Raum durch das Experiment gibt (Hahn, 1958). Erlebnispädagogik macht als Gruppensetting (gegenüber erlebnispädagogischen Einzelfallhilfen) die Gruppe selbst zum Ort des sozialen Lernens in der Form der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt.

Fallbeispiel „Sechs Tage im Februar". *In der Jugendwohngruppe lief zum Erschrecken aller nichts mehr. Schule und berufsvorbereitende Maßnahmen wurden seit einiger Zeit von den Jugendlichen boykottiert, in drei Zimmern wurden die Jalousien von den Jugendlichen nur nach Intervention der ErzieherInnen herauf gezogen, gemeinsame Aktivitäten gingen auf „Null" zurück. Weil aber die ErzieherInnen der Jugendwohngruppe der Überzeugung waren, sich in einer kritischen Phase zu befinden, die aufgrund der eigentlich guten emotionalen Basis zwischen Jugendlichen und ErzieherInnen zu wenden sei, wurde eine erlebnispädagogisch motivierte Exkursion initiiert, die von der Überzeugung getragen wurde, wie wenig die Phase des alles lähmenden Suchtmittel-Konsums mit der eigentlich guten Beziehung untereinander und der potentiell positiven Einflussnahme der BetreuerInnen zu tun habe. Im Januar vor der Wanderung war die Atmosphäre in der Gruppe bereits auf einem Tiefpunkt angelangt. Die BetreuerInnen fühlten sich hilflos, die betreuten Jugendlichen schienen pädagogisch unerreichbar. Zwar ging die Mehrheit der Jugendlichen einer regulären schulischen oder beruflichen Maßnahme nach. Dennoch saß der „Wurm" in einer sich „verweigernden", „Eimer" rauchenden und Alkohol missbrauchenden Minderheit, deren Tagesablauf die Wohngruppe mehr und mehr zu strukturieren schien. Völlig aufgelöst wurden Absprachen der Hilfeplanung, in denen sich Hauptschulabschlüsse, Legalverhalten und Ausbildung vorgenommen wurden.*

Die BetreuerInnen setzten ihre Hoffnungen zunächst auf Beurlaubungen, auf anschließend ruhigere Phasen, dann jedoch auf Kurzwelligkeit: In einem Februar unternahmen zwei der BetreuerInnen der Jugendwohngruppe mit vier Jugendlichen eine winterliche Wanderung durch ein mitteldeutsches Gebirge. Sie wussten um die Allgegenwärtigkeit von Suchtmitteln, aber auch darum, wie wenig Jugendliche die Risiken des Missbrauchs für sich selbst abschätzen. Vielmehr erlebten sie jede auf Suchtmittel konzentrierte Hilfe, zumal steril als „Drogenkunde" in der Jugendwohngruppe verabreicht, als einen Eingriff auf ihr Ich, den es zumindest in der Wohngruppensituation abzuwehren galt. Dem Empfinden der BetreuerInnen nach war die Ebene der Beziehung sehr wohl intakt, wenn auch aktuell die Autorität der ErzieherInnen in dieser Situation keinen Anreiz zu suchtmittelfreien Phasen zu erzeugen vermochte. In der Situationsanalyse mit der Fachberatung lag bald die Einengung der Lebensgestaltung der Jugendlichen bloß, die aktuell besonders dramatisch in der Leistungserwartung, die auch noch täglich eingefordert wurde, eine Grenze, in ihrem Suchtmittelkonsum eine Erweiterung sahen.

Innerhalb des Teams war die Haltung zu der erlebnispädagogischen Maßnahme gespalten. Ermutigen ließ sich das Gesamtteam von den Initiatoren, nachdem sie bei dem Teilnehmer Mike, einen Gedichtband fanden, in dem Mike dokumentierte, wie sehr er unter der Trennung von der Freundin litt. Bei Steve, einem weiterem Teilnehmer, waren es vor allem seine Wahrgebungen, an Nichts mehr Interesse zu haben, nachdem sein Vater ihm zu

Weihnachten jeden Rückkehrwunsch versagt hatte. Lustlosigkeit und Rebellion gegen alles Erwachsene bildeten die Motive für den Konsum von Suchtmitteln wie für die jetzt unmögliche Abgrenzung von schwierigem Verhalten. Wie andere fanden Mike und Steve Aufnahme bei Jugendlichen, die sie in die Gemeinschaft der „Drogengebraucher" aufnahmen.

Mit diesen und zwei weiteren als „schwierig" ausgemachten Jugendlichen, die auf kurz oder lang mit Jugendarrest sanktioniert würden, traten die zwei der vier BetreuerInnen der Gruppe die erlebnispädagogische Unternehmung Anfang Februar an. Unterstützt von der erlebnispädagogischen Intensivgruppe der Einrichtung, die sie mit Zelten, Schlafsäcken, Geschirr und Karten versorgte, galt es nun, jenseits von gewohnten Perspektiven und Orten des „Kiffens" und der bequemen Zentralheizung sich auf Ziele fest zu legen, auf die sich die Jugendlichen gar nicht einlassen wollten. Reiselust als Motivation und Ziele, die bei der Vorbereitung und den Absprachen verbindlich wurden, gerieten schon in diesem Stadium zu spannungseichen Inhalten des Unternehmens. Bei den Vorbereitungen fühlten sie sich verantwortlich, ihre Verabredungen wurden verbindlich. Schließlich freuten sie sich mit ihren Betreuern auf diese Wanderung. Am Zielort angekommen sichteten sie das Kartenmaterial für die Wanderung vor Ort. Wichtig war es, die Jugendlichen an allen Schritten der Reise zu beteiligen, um auch an allem beteiligt zu sein. Die erste Hürde war nicht das Wetter. Die Sonne schien und machte dem anfänglichen Optimismus noch einmal Schwung. Im Wege stand die Konsumorientierung. So sollte die erste Route direkt in ein Eiscafe führen, und Steve „nervte" so lange, bis nachgegeben wurde. Gelegenheit, die Regeln fest zu legen: immer auf den Langsamsten achten, keine Abfälle in die Natur, keine Drogen, jeden Abend den Tag besprechen. Danach ging es tatsächlich in die Berge, dafür, so waren sie sich einig, waren sie hier her gekommen.

In der Auswertung konnten sich die Beteiligten gut an schwierige Wege, komische Begebenheiten, gute Jokes oder an die nächtlichen Lagerplätze erinnern. Auch das Motto, das sich entwickelte, wirkte nach: einer für alle, alle für einen. Es gab keine „Einzeltouren" während der Wanderung, sondern nur gemeinsames Handeln und Entscheiden. Alle hatten erlebt, dass die Gruppe zusammen blieb, sich gegenseitig geholfen wurde und auf Schwächere Rücksicht genommen wurde. Drogen waren kein Thema. Dabei endete die erste Nacht mit einem Regelverstoß, denn vor dem Einrollen in die Schlafsäcke genehmigten sich die Jugendlichen noch einen „Blubber". „Bekifft" wie in den vergangenen Nächten schliefen sie bald ein, wahrscheinlich dieses Mal mehr von der Müdigkeit als von der Wirkung des Haschisch. Der „Blubber" fiel den Betreuern am Morgen beim Wecken in die Hände. Als sie ihn zum Abfall taten, kam kein Widerspruch.

Die Veränderungen der Jugendlichen beschrieben die beiden Betreuer: die sonst so trotzig-coolen Jugendlichen verwandelten sich immer mehr in Kinder. Sie gingen auf Entdeckungsreisen, sprangen trotz der Anstiege umher und erweckten den Eindruck, sie seien nach einer langen Zeit von einer Leine befreit, die ihren Bewegungs- und Entdeckungsdrang behinderte. In einem Steinbruch stürzten sie sich in die Hänge und wechselten ihre Rollen mit Winnetou und Old Shatterhand. Da waren 16- und 17jährige Jungen mit Lebensfreude und Begeisterung, die frei und unbändig Helden spielten, die das Gute vor dem Bösen bewahren und die sicher sein durften, immer heil nach Hause zu kommen. Niemand wäre in solchen Momenten auf die Idee gekommen, massiv suchtmittelgefährdete Jugendliche mit einer üppigen Liste an Straftaten vor sich zu haben. Niemand würde diesem Winnetou und jenem Old Shatterhand einen Handtaschenraub oder eine mutwillige Körperverletzung zutrauen. Sie waren da, wo sie vor Jahren verlassen worden waren.

Auch auf den beschwerlichen Etappen waren sie nicht mehr „kaputt zu kriegen". Vielmehr übernahmen sie das Tempo, achteten aber selbst darauf, dass niemand zurück blieb. Als am zweiten Abend der Regen das Aufstellen der Zelte erschwerte, waren es die Jugendlichen, die, da ihr Zelt zuerst stand, die Betreuer einluden, darin den Abend zu verbringen. Niemand sollte frieren. Man unterhielt sich bis spät in die Nacht. Drogen waren kein Thema. Das

Vertrauen wuchs spürbar. Die Jugendlichen erzählten von „früher"; sie durchlebten in ihren Erzählungen die Wünsche und Ereignisse ihrer Kindheit, zuerst die Freuden, dann das, was sie vermissten: Liebe und Bestätigung. Der anhaltende Regen nahm nichts von der guten Stimmung. Vielmehr erschienen sie wacher als am Beginn der Reise. Das mochte damit zu tun haben, dass ihnen der heimliche Vorrat an Cannabis ausgegangen war. Sie erwähnten es quasi nebenbei, es war kein Anlass zum Murren. Emotional berührt nahmen sie statt dessen die Landschaft wahr und beklagten Umweltfrevel.
Ihren Suchtmittelkonsum haben die vier Jugendlichen nach der Reise nicht völlig eingestellt, sehr wohl aber kontrolliert reduziert. Sie lernten, die Schattenseiten des Konsums zu reflektieren. Mike nahm vier Wochen später ein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt auf. Darum hatte er sich selbst gekümmert. Steve war vorsichtiger, er war lediglich zu einem Praktikum im Baugewerbe bereit. Die beiden anderen setzten ihr Berufsvorbereitungsjahr im Schulverbund fort.

5.2.2. Soziales Lernen in gruppenpädagogischen Settings

Die Erlebnispädagogik ist vor allem in der Praxis entstanden. Dieser Umstand lässt ihre theoretische Verankerung defizitär erscheinen und macht eine plausible Erklärung der Qualität ihrer Wirkungsweise und ihres Stellenwertes innerhalb des Spektrums sozialpädagogischer Methoden schwierig. Interessant ist hier ein Blick auf den Zusammenhang mit gruppendynamischen Ansätzen (vgl. Antons, 1976). Die methodischen Bemühungen der *Gruppendynamik* zielen auf die Emanzipation, also Ermöglichung der selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen, die durch die durchaus gesellschaftlichen Bedingungen in ihren Chancen behindert werden. Deren Beeinträchtigungen in der Ermöglichung der Konstituierung von Identität gilt es sowohl durch die Bearbeitung der individuellen Störung wie der Aufhebung der beschränkenden gesellschaftlichen Bedingungen in Settings aufzuheben, die als praktisch unmittelbar erfahrenes und in der Erlebnispädagogik auch geübtes soziales Lernen von einzelnen in Gruppen wie von Gruppen selbst aufzufassen sind. Als Ausdruck gesellschaftlich gewährter Hilfe kann auch hier nur die Befähigung erstrebt werden, den vielfältigen sozialen Abhängigkeiten im Alltag und dessen sozialer Normierung durch eine unterordnende Anpassung oder ein adäquates Verhältnis zu sich sowie zu der Welt zu begegnen. Hier liegt die Gefahr, die Methode zum Instrument gesellschaftskonformer Anpassung werden zu lassen, nicht aber das „Objekt" der Methode zum Subjekt in seiner Selbstbestimmung heraus zu fordern. Alle gruppendynamischen Konzepte der Sozialpädagogik werden aber in der Jugendhilfe dort entwickelt, wo ein hoher Grad an Motivation zur Teilnahme besteht. Gegenüber der offenen Jugendarbeit sind die Voraussetzungen zur Bildung in der Gruppe in den Hilfen zur Erziehung aber völlig andere. Gruppen sind eher notwendende, keinesfalls aber selbst gesuchte Lebensformen. Der über die Dezentralisierungsbestrebungen des KJHG (vgl. Deutscher Bundestag, 1990) den Erziehenden zukommenden zunehmenden Chancen der Selbstbestimmung in ihren Projekten stehen jedoch nicht ohne weiteres vergleichbare Chancen der Kinder und

Jugendlichen gegenüber. Der Impuls gruppendynamischer Ansätze in der stationären Hilfe zur Erziehung wie in der Erlebnispädagogik liegt jedoch effizient in der Emanzipation des jungen Menschen als dessen Eigenleistung.

In diesem Impuls ist die Erlebnispädagogik unter einer gruppendynamischen Perspektive mit der *Aktionsforschung* assoziiert. Sie ist im engeren eine sozialwissenschaftlich tiefere Erkenntnis über Bedingungen und Wirkungen des sozialen Handelns, wurzelt von daher in der Feldtheorie von Lewin (1963). Nach Lewin (1963) ist die Gruppe nicht nur der Ort der Alltagserfahrung (vgl. Thiersch, 1995), sondern der Mensch handelt und urteilt geradezu mit Hinblick auf die anderen in jener Gruppe, der er angehören möchte. Der Terminus „Gruppe“ bezeichnet sehr unterschiedliche soziale Beziehungssysteme hinsichtlich Größe, Dauer und Ziele. Die pädagogische Arbeit mit Gruppen knüpft jedoch immer an deren Funktion als Sozialisationsinstanz an, in der es die der Bedürfnisbefriedigung und dem sozialen Handeln abträglichen Verhaltensweisen entgegenzuwirken gilt. Als methodischer Ansatz gilt die Gruppenpädagogik als eine Identität stiftende Weise für Jugendliche, durch die sie den Anforderungen nach Individualität und sozialer Beziehungsfähigkeit durch das Teilhaben an Gruppen nachkommen. In der stationären Hilfe zur Erziehung, also insbesondere in ihren sozialpädagogischen Wohngruppen will die Jugendhilfe mit der Gruppenpädagogik die auch emotional überschaubare Gruppe als Instrument der Erziehung einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit in der Gemeinschaft einsetzen. Nicht ohne Grund also bleiben gruppenpädagogische Ansätze in der Kritik, der Stabilisierung gesellschaftlicher Systeme zu dienen.

Den Ansatz, ein auf Gruppen bezogener Ort der Entwicklung eines adäquaten Verhältnisses zu sich und zu der Welt zu sein, teilt die moderne Erlebnispädagogik mit anderen gruppenpädagogischen Handlungsstrategien zur Organisation von sozialen Lernprozessen. Die jeweilige Gruppe ist es dann, in der sich die sozialen Beziehungen in erster Linie vollziehen. Sie bilden jenen sozialen Lebensraum, in dem interdependente Interaktionen die Wirkung des einen auf den anderen und umgekehrt ausmachen. Diese Interdependenzen definiert Lewin (1963) als die Dynamik der Beziehungen im sozialen Lebensraum. Der maßgebliche Einfluss der gruppendynamischen Betrachtung auf die Sozialpsychologie besteht in der Wahrnehmung von „Gruppe“ als ein natürliches und dynamisches, quasi einem Organismus analogem Sein. Nur so war es nach Lewin (1963) der experimentellen Forschung überhaupt zugänglich und hinsichtlich der einer Gruppe zugrunde liegenden Eigenschaften diskursfähig. Für die Erlebnispädagogik relevant wurden in der Folge die auch für gruppenpädagogische und -therapeutische Settings interessanten Wirkfaktoren, nach denen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe aufgrund der Akzeptanz durch die Mitglieder der Gruppe und die Erfahrung, dass auch andere simultane Probleme und Schwächen haben, grundlegend ist für das Verhalten, das sich aus der Dynamik von Person und Umwelt ableiten lässt.

Die Grundlagen des Handelns des Menschen, die Bedingungen seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Welt sind es, die seine Orientierung bestimmen. Wenn die auf Gruppen bezogenen erlebnispädagogischen Projekte und

gruppenpädagogische Settings soziales Lernen neu initiieren wollen, gilt auch, dass Jugendliche neue Beziehungsformen nur lernen, wenn sie sich auch in anderen Rollen (neu) erfahren. In der Erlebnispädagogik geschieht diese Veränderung sehr augenscheinlich handlungsorientiert durch die konkrete und erlebnisintensive Tätigkeit. Es ist in allen gruppenpädagogischen Hilfen der Erziehung jedoch stets die aktive, aber niemals isolierte, sondern sozial eingebundene Auseinandersetzung mit sich und der Welt, die aus erworbenen Erfahrungen und Wissen durch Erproben selbstverantwortliche, autonome Lebensstrategien werden lassen und wahr geben, welchen Sinn das Kind in seinem Entwicklungsprozess seiner Welt geben will. Autonomie ist bei Piaget (1973) das Ergebnis der sozialen Kooperation zwischen Kindern und der entwicklungspsychologisch entsprechenden operativen Fortschritte. Sie ist eine neue Form zwischenmenschlicher Beziehungen, die auf gegenseitigem Respekt beruht (Piaget u. Inhelder, 1977). Piaget (1973) stellte an der Entstehung des moralischen Urteils dar, dass es etwa beim Erlernen sozialer Regeln nicht um die Aneignung einer höheren Ordnung geht. Damit Regeln und Werte nicht äußerlich und auf Sanktionsgewalt bezogen bleiben und mitunter durch Zwang einzufordern sind, müssen sie lebenspraktisch, also kooperativ und experimentell erschlossen werden.

Auch in der modernen Erlebnispädagogik geht es nicht nur um das „Abenteuer“ als ihren pädagogischen Akzent, sie betont ebenfalls die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu einem selbstverantwortlichen und der Gemeinschaft gegenüber sozial kompetenten Menschen (Hahn, 1958). Lernen ist nicht Be-lehrt-Werden, sondern mit Piaget (1973) ein in helfender Praxis sich ereignender Prozess, der Aktivität als „Aktion“ voraussetzt und nachvollziehbar über die Sinne vermittelt wird. Dabei muss insbesondere Raum für das Experiment sein. Als Methode der Erziehungshilfe muss dieser Raum, in dem der junge Mensch in seinen sozialen Verhältnissen eine eigene Position gewinnt, ausreichend groß sein für Freiheit und Kooperation, für ein Experimentieren mit Leistung, Regeln und Sinn, damit sich der junge Mensch (neu) orientieren, also weitere Entwicklungsschritte initiieren kann. Wir haben es hier mit Lernprinzipen zu tun, die sich die Erlebnispädagogik unter dem Aspekt des besonders intensiven Erlebens zu nutze macht. Sie reagiert damit auf einer den aufklärenden Bestrebungen immanenten kognitiv-intellektuellen Überbetonung gegenüber der Entfaltung von Emotionalität oder irrationalen Resten (Kastner u. Gottwald, 1993). Auch die Initiatoren erlebnispädagogischer Projekte wissen, dass sich „Erlebnisse“ durch das Projekt allein nicht evozieren lassen. Sie lassen sich darin lediglich atmosphärisch vorbereiten und anbahnen. Psychologisch wird bei wachem Bewusstsein über die Sinne permanent „erlebt“. Wo aber das für das Subjekt, für das Kind und den Jugendlichen entscheidend wichtige im Erleben, das „Abenteuer“ liegt, bleibt für die theoretische Deskription einer Philosophie zur Fragestellung anheim gegeben, wann denn ein Erlebnis für das Subjekt jenen Gehalt aufweist, der über das Alltägliche hinaus weist und (neues) soziales Lernen initiiert.

Der gemeinsam mit anderen gruppenpädagogischen Settings geteilte Gehalt bleibt jedoch das Erleben von „Gruppe“ und darin der erzieherische Auftrag in der Ermöglichung und Initiierung von Begegnung und Beziehung, von Dialogbereitschaft also, die zwischenmenschliches Leben erst möglich macht (vgl. Buber, 1965; 1966).

Unter der Perspektive der Lebensweltorientierung (Thiersch, 1995) haben die Projekte, die das Lernen in der Gruppe als entwicklungspsychologisch relevante Aufgabe aufgreifen, nicht zum Ziel, sich in ihrem Handeln durch eine bestimmende Instanz zu legitimieren. Selbstverständlich bestehen Spannungen zwischen dem Individuum und seinem Verhältnis zur Gemeinschaft sowie dem unter dem als Gruppendruck beschriebenen Einflusses der Gemeinschaft auf den Einzelnen, und selbstverständlich resultieren daraus widersprüchliche Interessen. Eine auf Zustände abstrakter Problemlagen reduzierte zuständige helfende Institution wird das Problem einer Person nur insoweit berücksichtigen, als seine Interessen und Ziele mit denen der Institution übereinstimmen. Dieser Anpassungsmodus, nach dem das Verhalten von Individuen sich an den Werten übergeordneter Instanzen zu orientieren hat, machen aber das Unbehagen von Buber (1965; 1966) an absoluten Instanzen aus. Für ihn wird die Gruppe von den Werten und den Emotionen ihrer Mitglieder bestimmt. Es muss gewährleistet sein, dass die Mitglieder der Gruppe ihre subjektiven Bedürfnisse zu den Bedürfnissen der Gruppe in Beziehung bringen. Der Auftrag aller gruppenpädagogischer Handlungsstrategien zum sozialen Lernen liegen also wie schon in Makarenkos (1976) Ideal vom Kollektiv in seinem sozialen Miteinander, das die Anpassung individueller Bedürfnisse an die Forderungen der Gruppe und die Aufnahme individueller Bedürfnisse in die Gruppe berücksichtigt.

Grundsatz wird die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. In der gruppenpädagogischen Hilfe zur Erziehung, der schulischen Erziehungshilfe wie den gruppenbezogenen erlebnispädagogischen Ansätzen muss die „Gruppe“ als „Verband“ einen interaktions-hemmenden Zustand einer „Gruppe von Einzelnen“ überwinden und zu einer sozialen Gemeinschaft werden, in der gemeinsames Handeln und Beziehung zwar nicht zu einer vermittelbaren Methode werden, wohl aber zu einem „Lernen in der Gruppe“, dass sich in einer Atmosphäre der Akzeptanz des ganz individuellen Lernen Wollens und Könnens, des individuellen Erschließens seiner selbst und seines Bezuges zur Welt entwickelt und für den professionell Helfenden als transparenter Zugang zu den Charakteristika der Interaktionsprozesse sich wahr gibt. In Einheit sind Bildung und Erziehung im gruppenpädagogischen Setting als ein Entwicklungsprozess in der Gruppe zu verstehen, durch den der Einzelne sehr wohl in seiner Einzigartigkeit Bestätigung, also seinen Platz in der Gemeinschaft findet, die zugleich auf wertrationalen wie gemeinschaftskonformen Entscheidungen beruhen.

5.3. Erziehungsstellen

Während die gruppenpädagogischen Handlungsstrategien und erlebnispädagogischen Ansätze mehr die Frage nach der Erweiterung der sozialen Kompetenzen der lernenden Individuen stellen, fragen individueller konzipierte Settings nach der Beziehungsfähigkeit von Einzelnen. Als eine beziehungsintensive

und zumindest lebensthematisch bedürfnisorientierte Betreuung gewinnen in der stationären Jugendhilfe die familienanalogen Hilfen zur Erziehung an wachsender Bedeutung und werden in der Erwartung aufgebaut, in einem emotional überschaubaren Lebensraum Erziehungsdefizite zu kompensieren und zu einer adäquaten, intergenerativen Form des Zusammenlebens mit intensiven Beziehungsqualitäten neben, aber eben auch analog zur Herkunftsfamilie zu werden.

5.3.1. Konzeptionelle Ansprüche an Erziehungsstellen

Einrichtungen der Jugendhilfe konzipieren in ihren Leistungsbeschreibungen mit den sozialpädagogischen Erziehungsstellen eine gewollte Einheit von Lebens- und Betreuungsort. Erziehungsstellen sind eine familienergänzende oder familienersetzende Hilfe zur Erziehung zumeist für Kindern, selten auch für Jugendlichen, deren Bedürfnis nach Zuwendung und Bindung besonders wirkungsvoll in familiären oder familienanalogen Settings begegnet wird. Konzeptionell handelt es sich um ein besonders intensives, weil natürlich nahes Betreuungsangebot zur Sicherung der Sozialisation von Kindern die langfristig diese besondere Weise der zuverlässigen helfenden Beziehung benötigen. Es handelt sich um jene Weise in den Hilfen zur Erziehung, die als Wahrung des Rechts der Kinder und Jugendlichen auf Erziehung den Aspekten der Zuwendung als Bindung am geeignetsten entgegen kommt. Deshalb werden die Kinder und Jugendlichen in familiäre oder familienanaloge Verhältnisse hinein genommen. Nur eine Erziehung in einer solchen konsequent familienanalogen Ermöglichung von Beziehung sieht die Jugendhilfe die Sozialisation der Kinder gesichert, die zwar aus instabilen Herkunftsfamilien kommen, aber grundsätzlich bindungsfähig- und beziehungsfähig sind. Vielfach sind es Kinder und Jugendliche weniger mit klassischen Verhaltensauffälligkeiten, die sich in ihrer Genese noch primär gesellschaftssoziologisch beschreiben lassen.

Die Aufnahmepraxis zeigt hier verstärkt den ohnehin allgemeinen Trend in den Aufnahmeanfragen der Jugendhilfe, wie sehr diese Kinder und Jugendliche durch traumatische Erlebnisse in ihrer Psyche tief verletzt und in der Entwicklung verzögert sind, unter Orientierungsproblemen in Gruppenzusammenhängen leiden, aber der emotionale Zugang zu ihnen zu finden ist. Es sind eben Kinder, die auf die Kontinuität ihrer Bezugspersonen angewiesen, mit einem regelmäßigen Betreuerwechsel wie in der stationären Gruppenerziehung aber überfordert sind. Mit den Kindern und Jugendlichen in den sozialpädagogischen Wohngruppen teilen sie das Leiden, in ihrer Herkunftsfamilie beeinträchtigte Perspektiven einer Ausbildung eines adäquaten Verhältnisses zu sich und der Welt und einer adäquaten gesellschaftlichen Teilhabe zu haben, denen es doch gelingt, in dem überschaubaren und konstanten familiären Rahmen das für sie notwendende Setting für die Annahme einer Hilfe zu Erziehung zu finden. So gilt das Leistungsangebot der

sozialpädagogischen Erziehungsstellen in Fachkreisen der Jugendhilfe als das Hilfeangebot, das besonders jüngere Kinder, also durchaus schon im Vorschulalter, und auch Geschwisterreihen als entwicklungspsychologisch lebensnahere Hilfeform besser betreuen kann als die für diese Zielgruppe traditionelleren „Kinderheime“.

Lebensweltorientierung wird hier durch die Hereinnahme der Kinder und Jugendlichen in den Familienalltag realisiert. Die pädagogische Arbeit der sozialpädagogischen Erziehungsstelle stellt den „normalen“ Familienalltag übertragen in ein professionelles Beziehungsverhältnis in den Vordergrund. Einzelfallbezogene, an der konkreten Biographie ausgerichtete Erziehung wird darin gegenüber den Gruppensettings der Jugendhilfe auch unter der potentiellen Leistungsgestaltung einer individuell angepassten Einzelfallhilfe zu einer quasi permanenten Einzelfallhilfe. Die Einbeziehung der für die Kinder und Jugendlichen natürlichen Gebilde von Familie und Gemeinwesen etwa in Form von Nachbarschaft als infrastrukturellen Gegebenheiten des sozialen Umfeldes bei der Sicherheit der Beziehungskonsistenz und der räumlichen wie zeitlichen Überschaubarkeit mit einem umfassenderen Schutz der Intimsphäre von Kindern und Jugendlichen machen den Wert für die in einem hohen Maße an der Individualität orientierten Begleitung des persönlichen Lebensentwurfes aus, was ausgesprochen hohe Anforderungen an die Qualität des Auswahl- und Aufnahmeverfahrens stellt. Entgegen der im KJHG verankerten Rückführungsperspektive von Kindern und Jugendlichen ist dieses Leistungsangebot aufgrund seines zielgruppenspezifischen Auftrages der Sicherung der Sozialisation in besonderer Weise in beziehungs- und bindungsorientierter Hinsicht seriös nur ein Leistungsangebot als Bereitstellung eines dauerhaften Lebensortes. Erziehungsstellen haben somit wie Familien überhaupt den Erziehungsauftrag der Verselbständigung ihrer Kinder und Jungendlichen.

An die InhaberInnen sozialpädagogischer Erziehungsstellen werden hohe Ansprüche gestellt. Sie sind durch nachgewiesene Fähigkeiten fachlich in der Lage und vor allem persönlich bereit, diese über die Zielgruppenbeschreibung gemeinten Kinder und Jugendlichen langfristig bei sich aufzunehmen. Das Anforderungsprofil für InhaberInnen der Erziehungsstellen sieht vor, dass sie sich pädagogisch fachlich qualifiziert und auch Berufserfahrung erworben haben, sie sich aber darüber nicht als „neue“ Eltern der Kinder verstehen. Die berufliche Qualifikation soll helfen, über ein fachliches Grundwissen sich der komplexen Problematik von Kindern, Jugendlichen und deren Familien annähern zu können. Eine empathisch akzeptierende Haltung (vgl. Rogers, 1951) als positive Grundeinstellung zum Menschen, die Belastbarkeit im neuen Familienalltag durch die entstandene Besonderheit des öffentlichen Charakters der Erziehung, also die Bereitschaft zur Duldung und das Ertragen einer heimaufsichtlichen Kontrolle ihres familienanalogen Erziehungsauftrages, ihre Reflektionsfähigkeit bezüglich ihres erzieherischen wie auch ihres eigenen Verhaltens einschließlich der Bejahung von Supervision und Fortbildung, eine tragfähige frustrationstolerante Abgrenzung gegenüber gesellschaftlich intoleranten Einstellungen, ihr persönliches Engagement aber auch ihr wirtschaftliche Unabhängigkeit von der Inhabe einer Erziehungsstelle sind die wesentlichen Voraussetzungen, Kinder und Jugendliche in diese familienanaloge Obhut von

sozialpädagogischen Fachkräften zu geben. Als Qualität überzeugt deren persönliches Wollen und Können.

Vereinfacht könnte die Integration des Kindes in eine Erziehungsstelle als ein Prozess der Eingewöhnung aufgefasst werden (vgl. Bowlby, 1969), in der sich das Kind in Abhängigkeit von der familiären Situation entwickelt. Die Familie ist eine natürliche Lebensform, die das Kind durch ihre Anpassungsleistung gut auf die gesellschaftlichen Formen des menschlichen Zusammenlebens vorbereitet. Makarenko (1976) war der Überzeugung, dass ein Kind nur in „normale“ Lebensbedingungen, in seinem Modell das Kollektiv, zu versetzen sei, um zu einem „normalen“ Menschen zu werden. Die Integration des Kindes bedeutet aber nicht allein die Veränderung wichtiger, die Sozialisation bestimmender Bedingungen, damit sich das Kind besser in die Familie und in soziale Gemeinschaften einpasst. Nienstedt und Westermann (1998) machen darauf aufmerksam, dass zur Erklärung der Integration von Kindern in eine Erziehungsstelle es nicht ausreicht, diesen Prozess mit Eingewöhnung zu beschreiben. Zum einen haben Kinder bereits eine Biographie und gestalten diese, wie es die Entwicklungspsychologie lehrt, auch aktiv selbst; zum anderen sind Erziehungsstellen nicht die Herkunftsfamilien, sondern *Ersatzfamilien*, in denen die Entwicklung familialer Beziehungen ein „zweiter Anlauf“ ist, dem in der Regel ein dramatischer Bruch durch die Herausnahme aus der Herkunftsfamilie voraus gegangen ist.

5.3.2. Das Integrationskonzept von Nienstedt und Westermann

In ihrem *Integrationskonzept* gehen Nienstedt und Westermann (1998) davon aus, dass ein Kind in der Lage ist und es ihm ermöglicht werden muss, noch einmal neue Eltern-Kind-Beziehungen zu entwickeln. Mit dem Kind neue Beziehungen einzugehen gelingt am besten, wenn die „neuen Eltern“ eine entsprechende Sensibilität für das Kind und seine Biographie haben. Das Vermögen, sich einzufühlen ist die wesentliche Qualität der neu dargebotenen Chance der Bindung, denn dieser Prozess hängt mit den Beziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie zusammen, aus denen Persönlichkeitsstrukturen resultieren, die das Erleben und Empfinden mit ihren Ängsten und Wünschen prägen. Ein gelingender Integrationsprozess jedoch bietet durchaus als Neuaufbau von Beziehungen die Möglichkeit der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen in der Herkunftsfamilie. Es sind die Rahmenbedingungen und die personalen Bedingungen in der Erziehungsstelle, die dem Kind das affirmative Klima des Angenommenseins vermitteln und es noch einmal die primäre Erfahrung der Bindung machen lassen.

Es ist die Familie, die in diesem Konzept den ersten Mikrokosmos (Bronfenbrenner, 1989) darstellt, in dem das Kind aufwächst und lebt. Lebens- und Erziehungsstil der frühen Bezugspersonen, also der Eltern sind die Basis der Entwicklung des Kindes. Das unterstreicht die Bedeutung der Befriedigung der Bedürfnisse des Kindes als wesentliche Voraussetzung einer Ich-Identität und durch im familiären Geschehen das eines sozialen Selbst (vgl. Erikson, 1966; Mead, 1973). Die Bildung der Ich-Identität und der sozialen Integration lassen sich im Falle einer „Fremdplatzierung" eines Kindes in einer Pflegefamilie oder Erziehungsstelle nur dann vor einer Zerstörung der Identität bewahren, wenn das Kind sich als der neuen Familie zugehörig erleben kann und darf (Nienstedt u. Westermann, 1998). Psychotherapeutisch betrachtet benötigt das Kind den Abschluss seines bisherigen auf Beziehung gerichteten Lebenslaufes und den Beginn einer neuen, familienanalogen Lebensgeschichte. Dabei wird den „Eltern" der neuen Familie mit den entwicklungspsychologisch-kindlichen Bedürfnissen nicht nur eine Aufgabe gestellt, sondern auch die Grundlage für den Aufbau neuer familiärer Beziehungen gegeben. Weil das Kind aktives Subjekt im Prozess der Entwicklung ist, das zunehmend die Planung und Organisation seiner Aktivitäten übernimmt, strukturiert es auch die neuen Bindungen nach seinen Bedürfnissen, was eine Entscheidung über die emotionale Akzeptanz von Geborgenheit und Sicherheit, Versorgung und Zugehörigkeit betrifft.

Zu den fachlichen Ansprüchen an die Erziehungsstellen-Familien gehört es heute, dass sie um die Entscheidungen des Kindes wissen. Zunächst kommt das Kind in eine „neue Familie", und nachdem es diese kennen gelernt hat, wird es direkt oder indirekt mitteilen, ob es hier wohnen und leben möchte oder nicht. Solche vagen Entschlüsse sind von natürlicher Angst begleitet, die um das weitere Geschehen der „alten" familiären Beziehungen kreisen, und um das, was sie in der „neuen" Familie erwartet. Das Einleben in die Settings der Hilfen zur Erziehung ist immer begleitet von einem Neugier- und Explorationsverhalten (Nienstedt u. Westermann; 1998), das im Erforschen des neuen Settings und seiner Bezugspersonen angstreduzierend wirken soll. Nur wenn die beängstigenden Erfahrungen dieses Verhaltens die Psyche belastend beschäftigen, kann es zu keinen neuen Bindungen kommen. Anpassung als Bereitschaft zur Annahme der neuen „Verhältnisse" (Nienstedt u. Westermann; 1998; vgl. Buber, 1966) dient als ein erster Schritt der Reduzierung von Angst. Eine besondere Gefahr besteht darin, die Anpassung des Kindes als eigene Entscheidung mit einer Situationsbewältigung unter Anpassungsdruck zu verwechseln. In seiner Angst kann das Kind sein Neugier- und Explorationsverhalten sehr wohl zugunsten einer Überanpassung zurück drängen, in dem es seine bisherigen Lebenserfahrungen nicht mehr berücksichtigt, sondern seine Unsicherheit durch eine Überanpassung an die Normen der „neuen" Familie kompensiert.

In der Überanpassung kommt ein neuer Beziehungsaufbau allerdings nicht zustande. Sowohl das Kind wie auch die Eltern versuchen nur, aufeinander Einfluss zu gewinnen, sich also gegenseitig zu manipulieren. Schreien, um Zuwendung zu bekommen und Schreien, um Regeln durch zu setzen, sind „Repräsentanten" einer Beziehungsaufnahme, die nicht zur Subjekt-, sondern zur Objekt-Beziehung (Nienstedt u. Westermann;1998; vgl. Buber, 1966) gerät. Das Ergebnis einer

Steuerung dieses „Verhältnisses“ allein durch das Kind ist die Einladung zur Gestaltung einer neuen Abhängigkeitsbeziehung, die nur dann umgänglich ist, wenn die Erwachsenen wahr nehmen, was das Kind bedürfnisbezogen braucht. *Integration* ist mit Nienstedt und Westermann (1998) erst dann möglich, wenn jenseits der Übertragungsbeziehung zu wahrende Bedürfnisse des Kindes erkennbar sind. Diese werden aber erst dann sichtbar, wenn das Kind in der neuen familiären Konstellation Geborgenheit und Sicherheit auch wirklich angstreduzierend erlebt. Versucht das Kind bei der Übertragung habilitierter Muster auf die neue Beziehung durch Provokation, Drohung oder Verweigerung, also durch Wiederbelebung verdrängter oder verleugneter Bedürfnisse und Empfindungen herauszufinden, wie viel es der neuen Familie bedeutet und wie sie zu dem Kind halten, so besteht die Kunst der neuen Eltern darin, frühere Erfahrungen zu korrigieren. In den *korrigierenden Erfahrungen* (Nienstedt u. Westermann (1998) „frischt“ das Kind Ängste, Wut und Zorn (vgl. Redl u. Wineman, 1979) auf um zu erleben, dass auch alternative Handlungen und Erfahrungen möglich sind.

Dadurch sollen die belastenden oder traumatischen Erlebnisse berichtigt werden, indem Beziehungs- oder Gefahrensituationen anders erlebt werden. Positive Lebenserfahrungen werden zu positiven Einübungen alternativer Handlungsweisen für die Kinder und Jugendlichen, auch dann, wenn neue, positive Lebenserfahrungen die tief sitzenden seelischen Verletzungen nicht wirklich ungeschehen machen können. Aber die Kinder können in ihren neuen Beziehungen die Erfahrung der Relevanz der „neuen“ Eltern für die Befriedigung der entwicklungspsychologisch wichtigen Bedürfnisse machen. Das Kind soll lernen, zwischen früheren und gegenwärtigen Beziehungen zu unterscheiden, innerhalb der Erziehungsstellen also Abstand nehmen können zwischen der Übertragung vergangener Beziehungserfahrung auf die Gegenwart. Die Vergangenheit ist in der Kommunikation das Aus-zu-Redende, das heraus muss, um Distanz zur bisherigen Biographie zu bekommen. Problematische Phänomene während der Anpassung und Integration des Kindes sind dann sein „Probehandeln“ so zu tun, als hätte das Neue kaum mit der Vergangenheit, aber auch noch nichts mit der neuen Tatsächlichkeit zu tun. Dadurch wird dem Kind die Möglichkeit eröffnet, Vergangenes von den aktuellen Lebensumständen zu unterscheiden und sich zugleich auf neue Beziehungen einzulassen.

5.4. Anforderungen und Profile der Jugendhilfe der Zukunft

Es war zu zeigen, dass der Suchtmittelkonsum von Jugendlichen primär als Ausdruck der Übergansdisposition vom Kind zum Erwachsenen (Jessor u. Jessor, 1977) und quasi als „Einrittskarte“ in die Welt der Erwachsenen (Maddox u. McCall, 1964) für den jungen Menschen eine Funktion hat, die in dieser Lebensphase die

Verbundenheit des Suchtmittelkonsums mit der Sozialisation aufzeigt (Silbereisen u. Kastner, 1983) und den Suchtmittelkonsum damit in erster Linie als jugendtypisches Experimentier- und Risikoverhalten entlarvt und den Suchtmittelkonsum in die allgemeinen riskanten Verhaltensweisen Jugendlicher als eine entwicklungsbedingte Besonderheit einordnet (Engel u. Hurrelmann, 1993). Unter dieser Perspektive mussten die Einrichtungen der Jugendhilfe lernen, den Umgang mit Suchtmitteln als eine *neue* Anforderung an die Sozialisation zu integrieren (Jessor, 1983; Silbereisen u. Kastner, 1985; Fend, 1990). Von daher ging es der Jugendhilfe bestenfalls in der Anfangsphase um sekundärpräventive Projekte, aufgrund des Handlungsauftrages und ihrer Tradition eigentlich aber immer schon um eine lebensweltorientierte Bildung des Kindes hin zum Leben. Zielgruppenspezifische Projekte zur sekundären Prävention des Suchtmittelgebrauchs (vgl. Schmidt, 1998; Schmidt u. Hurrelmann, 2000) sind wohl eher nach ökonomischen Kriterien nachzuvollziehen, die den Blick auf die Effekte, die dadurch eintreten, nicht frei geben (Thuns, 1992). Ein ganz entscheidender Effekt für sekundär suchtpräventive Konzepte ist die Stigmatisierung der Teilnehmer in den daraus folgenden Projekten, was die Konsumdynamik der Teilnehmer beträchtlich fördern kann.

Heute ist die Prävention des Suchtmittelgebrauchs in der Jugendhilfe eingebunden in ihren umfassenderen Auftrag der Erziehungshilfe. Aus der kurzen aufschäumenden Phase, im Aufgang des KJHG zielgruppenspezifische Projekte zu starten, ist inzwischen ein offener und angemessenerer Umgang mit Suchtmittel konsumierenden jungen Menschen in Einrichtungen der Jugendhilfe geworden. Präventive Maßnahmen sind integrierter Teil des Bildens der Kinder und Jugendlichen. Dabei geht es um das Stiften von sozialen Beziehungen aus dem erzieherischen Wirken heraus. Praxis der Lebensweltorientierung ist zuerst der Umgang der PädagogInnen mit den Kindern, den Jugendlichen und deren Familien, und erst danach eine Frage nach den Institutionen und der Organisierung der Hilfen zur Erziehung.

5.4.1. Vernetzung der Träger der Jugendhilfe

Nehmen wir dennoch die Repräsentationsformen der Jugendhilfe und die Gestaltung der Hilfen zur Erziehung zuerst. Sie haben sich bereits in der ersten Dekade nach der Einführung des KJHG gravierend verändert, und damit auch die Träger der Jugendhilfe. Die Individualisierung und Flexibilisierung der Hilfen auf der einen Seite, die Sozialraumorientierung auf der anderen sind die wichtigsten Erscheinungsweisen des dynamischen Modernisierungsprozesses, der sich anfangs pädagogisch, heute allerdings immer mehr administrativ gibt. Im Verbund pädagogischer wie administrativer Interessen, der mit der Lebensweltorientierung nach wie vor einen gemeinsamen Projekttitel besitzt, wird die Jugendhilfe die Ansprüche an die Qualität

ihrer Leistungen und Ziele konkreter formulieren müssen und nicht als zeitaufwendiges Beiwerk von Entgeltvereinbarungen und Anfrageprofilen abtun können. Für wen vor dem Hintergrund welchen Problems leistet die Jugendhilfe mit wem, welchem Aufwand und mit welcher Dauer welche Art von Hilfe, eine lange Frage, die aber zu konkreten Antworten führt.

Auf der Ebene der Institution führt die Lebensweltorientierung zu neuen ambulanten und teilstationären Hilfen, die zugleich eine Aufforderung zur Interdisziplinarität darstellen. Regionale und auf Stadtteile bezogene Teams der Hilfen zur Erziehung, die sowohl von öffentlichen wie von freien Trägern besetzt sind und einzelfallbezogene Zielgruppenkonferenzen vor Ort erlauben, neue Arbeitsgemeinschaften aller im psychosozialen Bereich tätigen Fachkräfte im Wohnumfeld der betroffenen Familien mit dem Auftrag einer übergreifenden Hilfeplanung und der Einbindung der Arbeitsgemeinschaften in die Jugendhilfepolitik, die nur eine regionale sein kann, sind Entwicklungen in die Zukunft der Jugendhilfe. Mit dem Aufbau von regionalen Jugendhilfestationen schaffen sich Allgemeine Sozialdienste und Einrichtungen den Raum, den sie für die multiprofessionelle Gestaltung auf einzelne bezogener Hilfen zur Erziehung unter Einbezug der Betroffenen wie weitere am Hilfeprozess Beteiligter, also von Lehrern, therapeutischen Fachkräften oder der Polizei, benötigen. „Soziale Ambulanz“, „Regionales Zentrum“ oder „Stadtteiltreff“ sind andere Namensgebungen für Jugendhilfestationen, die darüber ein Kommunikationsangebot zum Ausdruck bringen wollen. Zielgebiete sind vielfach Stadtteile und Orte mit monofunktionaler Infrastruktur, in der die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen keine Berücksichtigung finden. Kinder- und Jugendkriminalität, Suchtmittelgebrauch, Vandalismus und Gewalttaten sind die stereotypen Begleiterscheinungen sozialer Brennpunkte. Die Nutzung des Potentials aus der Vernetzung von Jugendamt, Einrichtung und anderen Instituten psychosozialer Hilfe sollte sich aber nicht in der vom KJHG geforderten Ermittlung des erzieherischen Bedarfs mittels Fallanalysen und Hilfeplänen erschöpfen. Die Gestaltung positiver Lebensräume sollte auch kreative Prozesse initiieren, die Attraktivität des Wohnumfeldes unter Einbezug anderer Fachkräfte zu erhöhen.

Vernetzung ist ein wichtiger Begriff im Prozess der Weiterentwicklung der Jugendhilfe. Soweit die Entwicklung jedoch nur zu Zusammenschlüssen von Einrichtungen zu Verbünden führt, um Regionen und Hilfefelder zu besetzen, ist dem kein positiver Aspekt abzugewinnen. Größer werdende Jugendhilfe-Gesellschaften, gemeinnützig und mit beschränkter Haftung, sollen aber nicht an global agierende Unternehmen erinnern, deren ursprünglicher Auftrag hinter dem Wachsen-Müssen zurück gedrängt wird. Angesichts unaufhaltsamer Globalisierungsprozesse bleibt die Hoffnung auf eine neue Solidarität der Menschen. In der Verbundidee dürfen insofern nicht die Interessen der Institution dominieren. Die Pluralisierung und die Regionalisierung der Hilfen muss die Belange der Menschen in den Vordergrund stellen. Im Alltag zeigt sich, dass im Prinzip als Indikation für Maßnahmen der Hilfe die biographische Entwicklung gegenüber der Logik einer damit befassten Einrichtung verstanden wird. Aufgabe der Jugendhilfe ist ihr Beitrag zur Bewahrung des Sozialstaats und die Verhinderung seiner Auslieferung an eine reine

Wettbewerbsgesellschaft (vgl. Beck, 1986; Hurrelmann, 1994a). Gesichert werden muss die Befriedigung der Bedürfnisse einzelner Menschen, die nicht zum Opfer von institutionsgeleiteten Vernetzungen werden dürfen.

Wir treffen in dieser Entwicklung aber auch über die Einrichtungs- und Hilfefeldgrenzen hinaus das Zusammenfinden pädagogisch motivierter MitarbeiterInnen an. Diesem Aspekt kommt eine wichtige und positive Bedeutung zu. MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe sind einer hohen Belastung ausgesetzt, die ein hohes Maß an persönlicher Kompetenz und persönlicher Stabilität erfordern. Ihnen muss die Sorge der Einrichtung gelten. Im Zusammenfinden dieser pädagogisch motivierten MitarbeiterInnen findet sich nicht einfach ein supervidierender Aspekt. Erkennen lässt sich eine Kompetenzerweiterung, zu beschreiben als kollegiale Beratung oder einfach Erfahrungsaustausch, das dem Handeln mit den jungen Menschen gilt. Diese MitarbeiterInnen sind es, die „das Helfen“ nicht als unterstelltes Faktum der Hilfebedürftigkeit von Menschen praktizieren, sondern Begegnende werden. Als Begegnende/r ist der/die ErzieherIn nicht in erster Linie in der Rolle eines/r MitarbeiterIn der Institution, und in der er/sie die Intimität der kleinen Wir-Gemeinschaften stört, weil er/sie als RepräsentantIn immer auch das wissenschaftsrational und institutionell geprägte Ich-Es-Verhältnis in diese Gemeinschaften hinein trägt. In diesem auf Verhältnisse zugeschnittenen Bezügen reagiert der/die BetreuerIn im Helfen auf Not, für die er/sie zuständig ist, statt nach der Eigenverantwortung der Betroffenen zu fragen.

In der Ethik der Begegnung jedoch gehen die Fachkräfte mit den Betroffenen als entscheidungsfähige Partner um. Unter dieser ethischen Maxime ist die Selbstbestimmung des Menschen jene Qualität, die auch das Recht zur Ablehnung der gebotenen Hilfe beinhaltet. Gadamers Grundsatz seiner Hermeneutik, der andere könnte Recht haben, bildet sich in dieser neuen Ethik als hilfreicher Beitrag der Jugendhilfe zu einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung der Hilfebedürftigen ab, die nicht länger als hilflose oder gar verantwortungslose Menschen zu betrachten sind. Das berufliche Interesse am Klienten wächst um Verantwortung und Verbindlichkeit, besonders aber um Respekt vor dem Lebensweltentwurf des anderen und um das Gewähren von Vertraulichkeit und Nichteinmischung in persönliche, intime Belange. Intimität erhält nicht den institutionell angefertigten Stempel, eine soziokulturelle Kategorie zu sein, sondern sie bleibt erlebnisbezogen und individuell bedeutsam. Diese MitarbeiterInnen sind es, die Träger und Multiplikatoren einer neuen Solidarität sind, die sie über die Kooperations- und Vernetzungswege der Träger und Institutionen der psychosozialen Hilfen bewahren und darüber hinaus tragen. Vernetzung als in die Zukunft weisender Auftrag meint eben nicht mehr die Expansion, sondern die Intensivierung der Hilfen als wahrer Beitrag der Jugendhilfe zur Lebens-weltorientierung.

5.4.2. Projekte in den Wohngruppen

Sicherheit für ihre Handlungsorientierungen und Schutz für ihre Sozialisation gegen erodierende traditionelle Bezüge finden die Kinder und Jugendlichen in Lebensformen, in denen sie Gemeinschaft erfahren, in der sie ihre soziale Integration erleben und deren (sub-)kulturelle Werte sie zu übernehmen bereit sind. Die Angst vor der Ungewissheit des Umherirrens weicht der Ruhe in der Geborgenheit des Hauses, das Gemeinschaft heißt. Der Wunsch nach „wahren" Beziehungen soll in der Verbindlichkeit der Beziehungen der sozialen und solidarischen Gemeinschaft Erfüllung finden. Nicht die Institutionen sind es, die Helfenden selbst lassen die Kultur der Gegenseitigkeit entstehen. In ihr erweisen die Helfenden den Hilfebedürftigen schon darin einen Dienst, dass sie ihnen die Zugehörigkeit ermöglichen. Daraus entsteht jenseits institutioneller Zuständigkeiten der moralische Wert, überhaupt füreinander sichtbar zu werden, füreinander da zu sein und voneinander zu lernen. Solche sozialen Gemeinschaften, in die gegenüber einer Lebensgemeinschaft wie der einer Familie niemand hinein geboren wird, funktionieren besonders dann, wenn es eine hohe Identifikation aller ihrer Mitglieder untereinander gibt. Die soziale Gemeinschaft stellt eine relative Unabhängigkeit von der institutionalisierten Gruppe mit ihrer klassisch hierarchisch determinierten Einflussnahme und damit differenziert von der Vorstellung dar, institutionalisierte Instanzen seien die sozialen Orte, an denen sich das ereignet, was scheinbar wirklich aber eigentlich nur gesellschaftlich relevant ist.

In der sozialen Gemeinschaft entwickeln sich lebendige Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen und den erwachsenen „BetreuerInnen" und „ErzieherInnen". Der Zynismus der Ausgrenzung der Gesellschaft, die den nicht teilhabenden jungen Menschen selbst für seine Lage verantwortlich machen will, ist in Erziehungssettings mit lebendigen Beziehungen überwunden. In diesen Settings gelingt die geduldige Anbahnung tragfähiger Beziehungen zwischen Grenzsetzung und Kontrolle auf der einen und dem Vertrauen und Geschehen-Lassen auf der anderen Seite. Für Kinder und Jugendliche mit emotionalen Störungen ihres Sozialverhaltens und mit Problemen in sozialen Bindungen mag die *rationale Verfasstheit* (Illien, 1986) in der professionellen Beziehung gegenüber einem spontanen selbst und mitleidenden Beziehungsangebot die geeignetere sein. Der Objektbezug läuft aber nicht auf Beziehung, sondern auf ein Kind-ErzieherIn-Verhältnis hinaus (vgl. Buber, 1965; 1966). In der lebendigen Beziehung wird sehr wohl wahr genommen, dass das Wissen um die Erlebnis- und Gefühlswelt der Kinder und Jugendlichen außerhalb des Subjektiven bleibt – und dennoch wissen ErzieherInnen, die Person des Kindes zu würdigen, die sie/ihn etwas angeht und an der er/sie teil zu haben bereit sind. Sie erfahren sich als „zuständig" für das einzelne Kind, und darin vollzieht sich das Bezogen-Sein (Illien, 1986). Trotz der Momentaufnahmen in den psychosozialen und sozialpädagogischen Diagnosen oder jener der Kinder- und Jugendpsychiatrie umfasst der Bezug das geschichtlich Gewordene des einzelnen, konkreten Kindes und Jugendlichen und im utopischen Vorgriff sogar das, was ihm hilft und was er noch nicht kann und tut. Jugendhilfe ist darin keine abstrakte Hilfe mehr, sondern das entwicklungspsychologisch adäquate

helfende Handeln als Begegnung, das von den Kindern und Jugendlichen als Befriedigung elementarer Bedürfnisse erlebt wird (vgl. Maslow, 1977; vgl. Fisseni, 1998; Oerter u. Montada, 1995). Die Bedeutung einer Fallanalyse liegt dann im ersten bekannt Werden mit den Kindern, Jugendlichen und deren Familien.

Das Initiieren auf Kasuistik und Begegnung bezogener Projekte, in der es im Sinne einer Handlungstheorie um die Praxis der Wahrnehmungen und der Wahrgebungen der Menschen geht (Gottwald, 1989), sei hier unternommen. Jenseits der Frage nach Absicht und Macht als nach jener, wem Fallanalyse dient, geht es um die Begegnung mit denen, die ihre Welt als die Welt ihres Auffällig-Seins oder ihres Suchtmittelkonsums wahr geben. Wenn wir daraus eine Pragmatik entwickeln wollen und die (wahrende) Kasuistik als Bedingung einer Theorie akzeptieren, dann geht es um das Einzelschicksal verhaltensauffälliger, suchtmittelkonsumierender Jugendlicher, die das Problem ihrer Dissozialität wahr geben. Nur darin erkennen wir auch, wie weit entfernt von Objektivierung und Kategorisierung im „Zwischen“ der Grenzen von psychosozial gesunder produktiver Anpassung und der des devianten Verhalten, zwischen Genuss und Missbrauch von Suchtmitteln das „In-der-Welt-Sein“ (Heidegger, 1927) der Kinder und Jugendlichen nicht beschreibbar, sondern nur in einer Kasuistik darstellbar ist. Um die Gewordenheit des Menschen diagnostisch und sein Werden prognostisch zu erfassen, brauchen wir seine Geschichte als den Aspekt (psychoanalytisch) zu wissen, wer sie (wir) sind und (individualpsychologisch) perspektivisch als jenen, woraufhin sich der Mensch entwirft. Die jungen Menschen befinden sich mit ihrem Problemverhalten in einer Konfliktsituation zwischen dem individuell intendierten und der geforderten produktiven Anpassung an die Umwelt und gesellschaftlichen Belange. Die humanistische Psychologie weiß vor allem um die Bedeutung der Gegenwart, um Daseinsgewissheit zu spüren und in aktuelle Prozesse und Begegnungen eintreten zu können. In der für die Jugendhilfe relevanteren Betrachtung durch die Systemtheorie (vgl. Simon, 1997) ist die Orientierung auf die Ressourcen der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien entgegen dem zeitlichen Kontinuum von Diagnose und Prognose ein Sichtbarmachen von Gewordenheit und Lösen der Aufgaben- und Problemstellungen. Als Familientherapie ist sie auch deswegen interessant, weil sie als auf Beziehung und Gemeinschaft bezogene Psychologie sich jenem „Zwischen“ zuwendet, das sich als der eigentliche Ort des Dasein der Kommunikationspartner wahr gibt. Nichts lässt sich also als das Schicksal eines einzelnen abbuchen, weder in genetischer noch in lerntheoretischer Hinsicht. Die uns rational zur Verfügung stehenden optimistischen Voraussichten zeigen eher auf, dass die Mittel und Instrumente, die Probleme der Menschen zu lösen, auch vorhanden sind.

Selbst dann, wenn wir als die professionellen Helfer mit den Kindern und Jugendlichen in unterschiedliche Formen der Begegnung eintreten, ist das Gespräch über die so notwendige Biographie im Ergebnis noch kein geteilter Inhalt von Erfahrung. Die Subjektivität des im einzelnen an Erfahrung Gebildeten verweist auf das Deuten und Reflektierten über das Handeln der jungen Menschen. Nur eine biographische Methode aber leitet uns in der Dechiffrierung der Botschaften und Symbole der Not. Dabei mag Fallanalyse als ein Instrument der Diagnostik verstanden werden, das zum einen ganz im Sinne des Qualitätsmanagements in der

Jugendhilfe die Aufträge, Interventionen und Ergebnisse evaluiert, um Leistungen mit Entgelten verrechnen zu können. Wissenschaftlich dient sie der präzisen, nachvollziehbaren und klaren Strukturierung des Problems, um Hilfen pädagogisch eindeutig beschreiben zu können. Schon bei Thiersch (1995) geht es nur um die Frage nach den Verhältnissen, in denen die Menschen sich vorfinden, nach ihren sozialen und zeitlichen Erfahrungen und nach ihren Handlungs- und Deutungsmustern. Begegnung tritt über deren Grenzen hinaus und berührt die Person des anderen, wird quasi ein intimer Vorgang.

Da nun Präventionsprogramme hinsichtlich einer spezifischen Problematik Jugendlicher nicht sinnvoll sind, weil ein Problemverhalten wie der missbräuchliche Konsum von Suchtmitteln nicht isoliert auftritt, vielmehr zu berücksichtigen ist, wie sehr Entstehungsbedingungen für ein spezifisches Problemverhalten auch für ein anderes angenommen werden können, geht es um eine „störungsübergreifende" Prävention (Manns u. Schultze, 1987), die sich an der Entwicklungspsychologie orientiert und zur Entwicklung von Lebenskompetenzen (Künzel-Böhmer et.al., 1993) beiträgt. Da konkrete Handlungsanweisungen fehlen, sind die Konzepte dadurch charakterisiert, dass sie erkennbar für präventive Maßnahmen tauglich sind. Im wesentlichen sind die Projekte an das Handeln und die Kreativität gerichtet, die das für die Selbständigkeits- und Selbstkonzeptentwicklung eigene Motiv der Macht, aktiv und selbständig machen zu können, aktivieren (vgl. Bartsch u. Knigge-Illner, 1987). Auch im salutogenetischen Modell von Antonovsky (1987) geht es um die Isolation von Bedingungen, unter denen psychosoziale Gesundheit realisiert werden kann. Auf dieser Basis kommt in der Suchtprävention dem Erwerb individueller Kompetenzen wie dem Selbstvertauen, der Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz, einer realistischen Selbsteinschätzung und der Eigeninitiative besondere Bedeutung zu (vgl. Künzel-Böhmer et.al., 1993). Der Aspekt der Beziehung wird in allen Projekten zwar als der „tragende Grund" der Wirksamkeit der Konzepte verstanden (vgl. Thuns, 1992), ist bei weitem nicht in der Form konkretisiert, wie wir es in der Kreativität und Handlungsorientierung nachvollziehen können. Allgemein ist die Auffassung, wonach in den zwischenmenschlichen Beziehungen Begegnungen, aber auch Konflikte und deren Lösungen entstehen.

In jeder Handlung steckt ein Sinn und die Pädagogik besteht nicht in der Technik, sondern in der Kunst, diesen nur symbolisch wahr gegebenen Sinn zur Sprache zu bringen. Allgemeine Sachkenntnis über Methoden und die Geschichte ist ein Aspekt dieser Kunst, ein zweiter ist der Aspekt der Beziehung. Initiiert und getragen von engagierten MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe entstehen hier in den Freiräumen, die Institutionen ihnen lassen, die Projekte, mit denen sie die Kinder und Jugendlichen erreichen wollen, die von gesellschaftlicher Teilhabe ausgegrenzt und aus schulischen Bildungsprozessen ausgestiegen sind mit allen Folgeproblemen, die aus diesen Entscheidungen resultieren, und die sie durch die Begegnung zu Perspektiven kommen lassen wollen. Während in den konzeptionellen Absichten von der Verstärkung positiver Fähigkeiten, von kreativen und erlebnisbezogenen Elementen, von der Nutzung der Ressourcen und der Förderung von Eigeninitiative geschrieben ist, was sich auf Sachkenntnisse stützt, kommt das Engagement der MitarbeiterInnen aus der Offenheit zur Begegnung mit den Kindern, den

Jugendlichen und deren Familien. In den Reflexionen wird zu begleiten sein, ob darin andere, weil neue Formen von Beziehungen für die Kinder und Jugendlichen erwachsen.

In der Bindungstheorie (Bowlby, 1969) findet sich ein theoretischer Ansatz, den in familienanalogen Settings bedeutsamen Ermöglichungen für die Kinder, familiale Beziehunhungen neu zu entwickeln (Nienstedt u. Westermann, 1998), nach zu spüren. Sachkenntnisse aus der familientherapeutischen Praxis und Konzeptionen mit ihrem Blick in die Lebensgeschichte nicht mit dem Fokus auf das Misslungene, sondern auf die gemeinsame Suche nach dem Auffinden von Zeiten und Lebensarrangements, die den Hilfesuchenden signifikante, persönliche Erfahrungen von Kompetenz und erfolgreich Gelingendem vermittelt haben, entwickeln die sozialpädagogischen Familienhilfe und die Familienkrisendienste weiter. Das Konzept der flexiblen und integrierten Hilfen (Klatetzki, 1994; Trede, 1996) hat schließlich zu dem „sozialpädagogischen Blick“ (Rauschenbach et.al., 1993) auf die Biographie von Kindern und Jugendlichen geführt. Doch auch die in der Modernisierung der Jugendhilfe fachlich wie ökonomisch in eine Legitimationskrise geratene Hilfe zur Erziehung in den sozialpädagogischen Wohngruppen zeigt immer wieder lebendige Projekte, in denen über die Sachkenntnis hinaus die Begegnung der „tragende Grund“ des erzieherischen Handelns wie des Sozialisationsgeschehens ist.

Vielleicht zur Ehrenrettung der Hilfen zur Erziehung in dieser Gemeinschaft, die nicht in die defiziente Lebensform von der Erziehung einzelner in einer Gruppe übergangen ist, sollen drei Projekte vorgestellt werden. Der pädagogische Auftrag der Erziehung in der Gruppe liegt zunächst in ihrem sozialtherapeutischen Milieu, das eine beschützende Funktion einnimmt, in der die Befriedigung elementarer Bedürfnisse und darüber hinaus eine „institutionelle Hygiene“ (Redl u. Wineman, 1979) gewährleistet sein muss, die den Kindern und Jugendlichen zwar ihr „In-der-Welt-Sein“ (Heidegger, 1927) in der Welt-wie-sie-ist vermittelt, die Wiederholung traumatischer Erlebnisse aber verhindert. Sie sollen hier ihre Bedürfnisse nach Geborgenheit, Überschaubarkeit und emotionaler Nähe auch dann erfüllt finden, selbst wenn sie diese laut, doch nur scheinbar leugnen. Die stationären Wohnformen bergen sehr klar das Potenzial der Erziehung zur Gemeinschaft in sich, in dem sie über ihren gruppenpädagogischen Ansatz Gemeinschaft wieder her stellen und über die kollektiven Formen des zusammen Wohnens, der Freizeitgestaltung und der Daseinsbewältigung Gemeinschaft erlebbar machen. Die Sehnsucht nach der Gemeinschaft bleibt ein Lebensthema junger Menschen, für deren Erleben gleichsam meditativ ihr Ich-Bewusstsein, das individuelle Ich also zurück tritt. In dem Erleben des *Wir* erfahren sich die Individuen als einem Ganzen zugehörig. Die Zugehörigkeit zu diesem Ganzen in der Gemeinschaft wird über die Kontinuität und Verbindlichkeit aller ihrer Mitglieder gefördert (vgl. Heitmeyer u. Peters, 1992). Erst anschließend daran wird die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten oder später die individuelle eigenverantwortliche Gestaltung ihres Lebensraumes Thema des Erziehungsprozesses.

- *Im Teepee-Projekt der Wohngruppe S. leben die Kinder und Jugendlichen mit den BetreuerInnen zeitweise nicht im Haus der Wohngruppe, sondern ziehen in ein „Indianerlager". Sie verbringen dann die Tage mit dem Herrichten der Teepees, dem Sammeln von Vorräten an Lebensmitteln und Holz und dem Herstellen wichtiger Geräte des Alltags in dieser Zeit wie Geschirr oder Werkzeuge. Die Abende sind sie gemeinschaftlich um das Lagerfeuer versammelt, an dem Geschichten erzählt werden oder geschwiegen wird. Die Nächte verbringen sie im Teepee fernab vom Einzelzimmerstandard. Alle in der Gruppe haben Funktionen, sei es, für Holzvorräte zu sorgen, das Feuer zu hüten oder über den richtigen Gebrauch der Dreamcatcher zu berichten. Es haben sich immer wieder Kinder und Jugendliche ihren Funktionen verweigert, ihre Aufgaben unter Anwendung von Drohungen durch andere erledigen lassen wollen. In diesen auch von einer Romantik getragenen Atmosphäre machten aber diejenigen, die sich der Gemeinschaft und ihren Regeln und Ritualen verweigerten, die Erfahrung des Ausschlusses nicht etwa durch die BetreuerInnen, sondern durch die Gruppe der Kinder und Jugendlichen selbst. Es ist in dieser Zeit immer wieder gelungen, auch stark dissoziale und delinquente Jugendliche in die Gemeinschaft herein zu holen. Zumindest während ihres Lebens in der Wohngemeinschaft S. entwickelten sie soziale wie individuelle Kompetenzen.*
- *Unter Anleihen von Makarenko (1976) entwickelte die Wohngruppe H. das Projekt um Haus und Garten. Weit davon entfernt, eine Arbeiterkolonie als Wiederbelebung der Pädagogik von Makarenko (1976) zu sein, wirkt dieses Projekt durch die pflichtgemäße Einbindung in die Erhaltung und Versorgung des Anwesens, das ehemals ein landwirtschaftliches genutztes Gebäude mit entsprechenden Flächen war. Die anfänglich angeleitete und dann immer mehr von den Kindern und Jugendlichen eigenständig ausgeführten Tätigkeiten bei Renovierungsarbeiten an und im Haus sowie das Anlegen und Bewirtschaften der Nutzflächen führte sehr bald dazu, dass sich die Kinder und Jugendlichen für die Wohngruppe als solche verantwortlich fühlten. Das führte im Sinne der Erziehung durch die Gemeinschaft selbst nicht nur zur gegenseitige Anmahnung der Erfüllung der eingeteilten Tätigkeiten, die Kinder und Jugendlichen waren in der Außendarstellung auch zunehmend um ihren Ruf als Mitglieder der „Wohngruppe H." bedacht. Legalverhalten etwa ist eine von den Jugendlichen selbst eingeforderte Gruppennorm. Diese Entwicklung wurde durch die Integration der Kinder und Jugendliche in die örtlichen Vereine (Schwimmverein, Jugendfeuerwehr) und die Schulen gefördert. Schon daran ist zu sehen, dass entgegen dem Ideal von Makarenko (1976; 1981), dass die externe Autorität der ErzieherInnen für die Erstellung der Regeln und für die Ermöglichung realer sozialer Integration unerlässlich ist; aber sie muss auch authentisch sein, um von den Kindern und Jugendlichen angenommen zu werden.*
- *Soziale Integration ist auch das Thema der Projekte der Wohngruppe L. Das Projekt begann mit der Idee, die Ferienfreizeit der Wohngruppe, die ein Standardangebot aller Jugendhilfeeinrichtungen ist, gemeinsam mit der örtlichen Jugendgruppe der Kirchengemeinde zu verbringen. Angereichert mit Elementen der Erlebnispädagogik, wobei die MitarbeiterInnen der Wohngruppe auf die Ressourcen der Einrichtung (Zelte, Kanus, Busse mit Trailern) zurück greifen können, erhielten diese Reisen bald eine hohe Attraktivität und entwickelten sich zu einem jährlich statt findenden Ferienangebot der Wohngruppe L., der Kirchengemeinde und der kommunalen Gemeinde, nimmt aber auch interessierte Kinder und Jugendliche aus der Region mit. Vor allem die Jugendlichen erfuhren über diese Ferienfreizeiten ein hohes Maß an Akzeptanz in der Gemeinde und entwickelten daraus auch über die Fahrten hinaus soziale Kontakte in die Region hinein, die nicht mehr durch die MitarbeiterInnen geknüpft werden mussten. Sie lernten kennen, dass auch andere Kinder Schwierigkeiten wie auch Techniken dazu haben, damit umzugehen. Ein wesentlicher Erfolg ist die Herstellung der Erfahrung von Normalität, in der das Stigma des „verhaltensauffälligen Kindes" verblasste.*

In allen Betreuungsarrangements haben wir es immer wieder auch mit Suchtmittel konsumierenden Kindern und Jugendlichen zu tun, begonnen mit dem Rauchen über den Alkoholgebrauch bis hin zu dem Gebrauch von Cannabisprodukten, Ecstasy oder Psychopharmaka. Den Beschreibungen der Zielgruppen folgend werden in der Jugendhilfe Kinder und Jugendliche aufgenommen, die allgemein aufgrund problematisch gewordener Sozialisationsbedingungen erzieherische Hilfen für ihre psychosoziale und physische Entwicklung sowie für ihre soziokulturelle Integration benötigen. Aktuelle Leistungsbeschreibungen nehmen den Suchtmittelgebrauch nicht mehr als Ausschlusskriterium auf. Die Hilfen zur Erziehung richten sich heute an Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsstörungen, Lern- und Leistungsproblemen, seelischer Beeinträchtigung und hoher Problembelastung im Herkunftsmilieu auch in Verbindung mit dem Konsum Sucht erzeugender Mittel. Ihre Beziehungsangebote an die Kinder, Jugendliche und deren Familien und ihre gelingenden Projekte, die eben deshalb gelingen, weil sie den sich in der Menge verlierenden, den hilflos aneinander vorbei kommunizierenden und traurig zurück wie wütend in die Zukunft schauenden jungen Menschen die Linderung und manchmal die erfüllbare Erlösung vom Leiden ihres Daseins bringen, stehen gerade unter dem Aspekt einer effizienten Qualitätsentwicklung dem Bemühen im eine Handlungstheorie um die Praxis der Wahrnehmungen und Wahrgebungen der Menschen (vgl. Gottwald, 1989) offen.

Literatur

Adler, Alfred (1927): Menschenkenntnis.
Frankfurt/M.: Fischer, 1966.

Adler, Alfred (1929): Neurosen.
Frankfurt/M.: Fischer, 1981.

Affeldt, Manfred: Erlebnisorientierte Gruppenarbeit in der Schule.
Heilbrunn: Klinkhardt, 1994.

AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe): Lebenswelten – Lebenslagen.
Bonn: DCM, 1992.

Aichhorn, August (1925): Verwahrloste Jugend.
Bern, Stuttgart: Huber, 1969.

Akzept (Bundesverband für Akzeptierende Drogenarbeit und Humane Drogenpolitik; Hrsg.):
Drogen ohne Grenzen. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung, 1995.

Anastasi, Anne: Differentielle Psychologie.
Weinheim, Basel: Beltz, 1976.

Antonovsky, Aaron: Health, stress and coping.
San Francisco, London: Jossey Bass, 1979.

Antonovsky, Aaron: Unraveling the Mystery of Health.
San Francisco, London: Jossey Bass, 1987.

Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.
Tübingen: DGVT, 1997.

Antons, Klaus: Praxis der Gruppendynamik.
Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe, 1976.

Aßfalg, Reinhold und Hermann Rothenbacher: Diagnose der Suchterkrankung.
Hamburg: Neuland, 1990.

Aurin, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?
Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

Ausubel, David P.: Das Jugendalter.
München: Juventa, 1968.

Bachmann, Jerald G., P. M. O´Malley u. J. Johnston: Youth in transition: Adolescent to
Adulthood – change and stability in the lives of young man.
Ann Arbor: Institute for Social Research (6), 1978.

BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz; Hrsg.): Suchtprävention –
(k)eine Aufgabe der Jugendhilfe. Freiburg: Lambertus, 1995.

Bandura, Albert: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.
Psychological Review 2, 1977, p. 191 – 215.

Barsch, Gundula: Die Entwicklung von Umgangsweisen mit und Einstellungsinhalte zum
Illegalen Drogenkonsum unter Jugendlichen Ostberlins. In: Sucht 1, 1994, S. 4 – 11.

Bartsch, Norbert und Helga Knigge-Illner (Hrsg.): Sucht und Erziehung. Band 1: Sucht und Schule. Weinheim, Basel: Beltz, 1987.

Bartsch, Norbert und Helga Knigge-Illner (Hrsg.): Sucht und Erziehung. Band 2: Sucht und Jugendarbeit. Weinheim, Basel: Beltz, 1988.

Battegay, Raymond (1963): Vom Hintergrund der Süchte.
Bern, Wuppertal: Blaukreuz-Verlag, 1993.

Baur, Dieter, M. Finkel, M. Hamberger u. A. Kühn: Erfolg von stationären und teilstationären Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 4, 1997, S. 192 – 194.

Bauriedl, Thea: Beziehungsanalyse.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.

Becker, Peter: Seelische Gesundheit als protektive Persönlichkeitseigenschaft.
In: Zeitschrift für klinische Psychologie 21, 1992, S. 64 – 75.

Bentovin, Arno: Traumaorganisierte Systeme.
Mainz: Matthias-Grünwald, 1995.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.
Frankfurt/M.: Fischer, 1980.

Betz, Dieter und Helga Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen.
München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1987.

Bezirksamt Steglitz von Berlin: Anonyme Befragung Steglitzer Oberschüler zum Gebrauch Legaler und illegaler Drogen. Berlin, 1982.

Bittner, Günther: Problemkinder.
Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 1994.

Blankenburg, Wolfgang: Was heißt „anthropologische Psychiatrie“?
In: Kraus, Alfred (Hrsg.): Leib, Geist, Geschichte. Heidelberg: Hüthig, 1978.

Blasius, Dirk: Der verwaltete Wahnsinn.
Frankfurt/M.: Fischer, 1980.

Blau, Peter M.: Echange and Power in Social Life.
New York: Wiley, 1964.

Böllinger, Lorenz: Drogenrecht, Drogentherapie.
Frankfurt/M.: 1987.

Bowlby, John: (1969): Bindung.
Frankfurt/M.: Fischer, 1984.

Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.
Frankfurt/M.: Fischer, 1989.

Bschor, F.: Jugend und Drogenkonsum.
In: Soziale Arbeit 12, 1970, S. 525 – 539.

Buber, Martin: Das dialogische Prinzip.
Heidelberg: Schneider, 1965.

Buber, Martin: Ich und Du.
Köln: Hegner, 1966.

Buddrus, Volker: Neue Wege zum lebendigen Lernen.
In: Pädagogik 11, 1995, S. 6 – 9.

Bühringer, Gerhard: Aktuelle Konzepte zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs mit Schwerpunkt „schulische Prävention". In: DHS, 1994, S. 55 – 64.

Bührs, Ralf: Drogen – Entwicklungen – Trends.
In: Sucht 1, 1993, S. 35 – 44.

Bürger, Ulrich: Strukturwandel und Entwicklungslinien der Heinerziehung im Zeichen von Regionalisierung und Lebensweltorientierung. In: Unsere Jugend 11, 1995, S. 469 – 479.

Burian, Wilhelm und Rudolf Mader: Therapie der Drogenabhängigkeit.
In: Frank, Christel und Gerhart Harrer, 1991, S. 143 – 155.

Burian, Wilhelm: Die Rituale der Enttäuschung.
Wien: Picus, 1994.

Büro für Suchtprävention (Hrsg.): Ecstasy. Prävention des Mißbrauchs.
Geesthacht: Neuland, 1995.

BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung; Hrsg.): Ich will mein Kind vor Drogen schützen. Elternbroschüre. Köln, 1993 a.

BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung; Hrsg.): Kinder stark machen.
Eine Anzeigenkampagne zur Suchtprävention. Köln, 1993 b.

Cartwright, Derwin (Ed.): Studies on Social Power.
Ann Arbor, 1959.

Caruso, Igor A.: Excerpta Anthropologica.
In: Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie 6, 1959, S. 1 – 17.

Castaneda, Carlos: Die Lehren des Don Juan.
Frankfurt/M.: Fischer, 1973.

Christian, Paul: Medizinische und philosophische Anthropologie.
In: Altmann, Hans-Werner (Hrsg.): Handbuch der Allgemeinen Pathologie, Band 1.
Berlin u.a.: J. Springer, 1969.

Cohen, Albert K.: Kriminelle Jugend.
Reinbek: Rowohlt, 1961.

Cohen, Arthur R.: Attitude Change and Social Influence.
New York: Basic Books, 1964.

Colby, Kenneth M.: Psychotherapeutic Processes.
In: Annual Review of Psychology 12, 1964, p. 347 – 370.

Cramer, Manfred, Peter Gottwald und Heinrich Keupp (Hrsg.): Verhaltensmodifikation in der Schule. Mitteilungen der DGVT. Sonderheft III, 1976.

Danisch, Steven J. und Anthony R. D´Augelli: Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne. In: Filipp, S.H. (Hrsg.), 1990, S. 156 – 173.

Deutscher Bundestag: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. Bonn, 1990.

Deinet, Ulrich (Hrsg.): Schule aus – Jugendhaus?
Münster: Votum, 1996.

Deinet, Ulrich: Von der „Verwahranstalt“ zum „pädagogischen Ort“.
In: Unsere Jugend 2, 1996, S. 74 – 83.

DHS (Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren; Hrsg.): Suchtprävention.
Freiburg: Lambertus, 1994.

DHS (Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren; Hrsg.): Suchtkrankenhilfe im Verbund.
Freiburg: Lambertus, 1995.

DJI (Deutsches Jugendinstitut; Hrsg.): Was tun Kinder an Nachmittag?
Weinheim, München: Juventa, 1992.

Dölling, Dieter: Drogenprävention mit Beteiligung der Polizei.
In: DHS, 1994, S. 96 – 108.

Dörner, Klaus: Entstehung und Wirkung psychiatrischer Diagnosen.
In: Sozialpsychiatrische Informationen 7, 1972, S. 3 – 22.

Dörner, Klaus: Bürger und Irre.
Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, 1984.

Dörner, Klaus und Ursula Plog (Hrsg.): Sozialpsychiatrie.
Neuwied, Berlin: Luchterhand, 1972.

Dörner, Klaus und Ursula Plog: Irren ist menschlich.
Rehburg-Loccum: Psychiatrie-Verlag, 1983.

Durkheim, Emile (1895): Die Regeln der soziologischen Methode.
Berlin, Neuwied: Luchterhand, 1961.

Eckert, Dieter und Rainer Bathen (Hrsg.): Jugendhilfe und akzeptierende Drogenarbeit.
Freiburg: Lambertus, 1995.

Eisenbach-Stangl, Irmgard: Argumente für eine integrierte Drogenforschung.
In: Neue Praxis 3, 19983, S. 216 – 225.

Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Band 1 und 2.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997.

Engel, Uwe und Klaus Hurrelmann: Psychosoziale Belastungen im Jugendalter.
Berlin: de Gruyter, 1989.

Engel, Uwe und Klaus Hurrelmann: Was Jugendliche wagen.
Weinheim, München: Juventa, 1993.

Erbach, Franz (Hrsg.): Sucht: Beziehungen und Abhängigkeit.
Freiburg: Lambertus, 1995.

EREV: Jugendliche Drogenkonsumenten – Ausgrenzen oder Handeln?
In: EREV (Evangelischer Erziehungsverband), Schriftenreihe 4, 1991.

EREV: Illegale Drogen und Jugendhilfe.
In: EREV (Evangelischer Erziehungsverband), Schriftenreihe 5, 1992, S. 30 – 31.

Erikson, Erik. H.: Identität und Lebenszyklus.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1966.

Fend, Helmut: Vom Kind zum Jugendlichen.
Bern: Huber, 1990.

Fischer, Gottfried u. Peter Riedesser: Lehrbuch der Psychotraumatologie.
München, Basel: Reinhardt, 1998.

Filipp, Sigrun-Heide: Entwicklung von Selbstkonzepten.
In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2, 1980, S. 105 – 125.

Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse.
München: Psychologie Verlags Union, 1990.

Fisseni, Hermann-Josef: Persönlichkeitspsychologie.
Göttingen: Hogrefe, 1998.

Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981.

Frank, Christel und Gerhart Harrer (Hrsg.): Drogendelinquenz, Jugendstrafrechtsreform.
Berlin u.a.: J. Springer, 1991.

Frankl, Viktor Emil: Der Wille zum Sinn.
Bern et. al.: Huber, 1978.

Freud, Sigmund: Die Zukunft einer Illusion.
Frankfurt/M.: Fischer, 1967.

Freud, Sigmund: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.
Studienausgabe Band 1. Frankfurt/M.: S. Fischer, 1970.

Freud, Sigmund: Das Ich und das Es.
Studienausgabe Band 3. Frankfurt/M.: S. Fischer, 1971.

Freud, Sigmund: Abriss der Psychoanalyse.
Frankfurt/M.: Fischer, 1983.

Fromme, Johannes: Offene Kinderarbeit zwischen Risiko- und Erlebnisgesellschaft.
In: Deutsche Jugend 9, 1995, S. 394 – 402.

Gebsattel, Viktor Emil v.: Prolegomena einer medizinischen Anthropologie.
Berlin: J. Springer, 1954.

Gebsattel, Viktor Emil v.: Über die Anwendung anthropologischer Gesichtspunkte im Gebiet
der Psychotherapie. In: Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie 3, 1955,

Gebsattel, Viktor Emil v.: Imago Hominis.
Schweinfurt: neues forum, 1964.

Gebser, Jean: Ursprung und Gegenwart.
Schaffhausen: Novalis, 1978/79.

Gerdes, Klaus und Christian von Wolffersdorff-Ehlert: Drogenscene: Suche nach Gegenwart.
Stuttgart: Enke, 1974.

Germain, Carel B. und Alex Gitterman: Praktische Sozialarbeit.
Stuttgart: Enke, 1983.

Gissrau, Barbara: Leistungsangst und Leistung bei Jugendlichen.
In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 6, 1976, S. 216 – 221.

Goffman, Erving: Asyle.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1972.

Gottwald, Peter: In der Vorschule einer Freien Psychologie.
Oldenburg: Holzberg, 1989.

Gottwald, Peter: Bildung zwischen Tun und Geschehen-Lassen.
In: Laube, Klaus Jürgen und Hans-Dietrisch Raapke (Hrsg.): Bildung und Gemeinwesen. Gemeinwesen und Bildung. Oldenburg: BIS, 1998, S. 19 – 25.

Groenemeyer, Axel: Drogenkarriere und Sozialpolitik.
Pfaffenweiler: Centaurus, 1990.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen.
Heilbrunn: Klinkhardt, 1994.

Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit.
Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1962.

Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als `Ideologie´.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1968

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1981.

Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung.
Stuttgart, 1958.

Hallmaier, Roland: „Innovatoren“, „Frühe Adapter“ und „Späte Mehrheiten“ in der Suchtprävention? In: Sucht 2, 1995, S. 124 – 130.

Harnach-Beck, Viola: Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe.
Weinheim, München: Juventa,1995.

Hartmann, Rüdiger et.al.: Modellprogramm: Verstärkung in der Drogenarbeit – „Booster-Programm“. Baden Baden: Nomos, 1994.

Havighurst, Robert J.: Developmental Tasks and Education.
New York: McKay, 1972.

Hawkins, J. David, Richard F. Catalano a. Yanet Y. Miller: Risk an protective factors for Alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood.
In: Psychological Bulletin 1, 1992, p. 64 – 105.

Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln.
Berlin u.a.: J. Springer, 1989.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Recht, Staat, Geschichte.
Stuttgart: Kröner, 1955.

Heidegger, Martin (1927): Sein und Zeit.
Tübingen: Niemeyer, 1979.

Heine, Günter und Susanne Hein: Drogenpolitik.
In: Neue Kriminalpolitik 2, 1990, S. 8 – 11.

Heitmeyer, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen.
Weinheim, München: Juventa, 1992a.

Heitmeyer, Wilhelm: Probleme des Aufwachsens unter Individualisierungsbedingungen und Umgang mit abweichendem Verhalten.
In: EREV (Evangelischer Erziehungsverband), Schriftenreihe 4, 1992b, S. 5 – 19.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander?
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997.

Heitmeyer, Wilhelm und Jörg-Ingo Peter: Jugendliche Fußballfans.
Weinheim, München: Juventa, 1992.

Henkel, Dieter: Alkoholismus, Arbeitslosigkeit und Armut unter Berücksichtigung der Lage in den neuen Bundesländern. In: Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.): Alkohol, Konsum und Missbrauch, Therapie und Hilfe. Freiburg: Lambertus, 1996.

Herrmann, Theo: Über einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie.
In: Albert, Hans und Herbert Keuth (Hrsg.): Kritik der kritischen Psychologie.
Hamburg, 1973, S. 41 –83.

Herrmann, Theo: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung.
Göttingen et. al.: Hogrefe, 1976.

Herwig-Lempp, Johannes: Was ist Drogenerziehung?
In: Bartsch, Norbert und Helga Knigge-Illner, 1988, S. 33 – 44.

Hetzer, Hildegard, Eberhard Todt, Inge Seiffge-Krenke und Roland Arbinger (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters.
Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer, 1995.

Hildebrandt, Helmut: Zur Bedeutung des Begriffs der Alltagspsychologie in Theorie und Geschichte der Psychologie. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1991.

Hinte, Wolfgang, Gerd Litges und Werner Springer: Soziale Dienste: Vom Fall zum Feld.
Berlin: Sigma, 1999.

Hohmann, Ralf: Rationalität statt Mythenbildung.
In: Neue Kriminalpolitik 3, 1992, S. 10 – 11.

Holzkamp, Klaus: Grundlegung der Psychologie.
Frankfurt/M.: Campus, 1983.

Hünnekens, H.: Der drogenabhängige Jugendliche in der Gesellschaft.
In: Das öffentliche Gesundheitswesen, Sonderheft 5, 1971.

Hurrelmann, Klaus: Sozialisation und Gesellschaft.
Weinheim, München: Juventa, 1988.

Hurrelmann, Klaus: Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß.
Weinheim, Basel: Beltz, 1994 (a).

Hurrelmann, Klaus: Suchtprävention?
In: Suchtreport 6, 1994 (b), S. 29 – 36.

Hurrelmann, Klaus: Tabakprävention und Tabakentwöhnung bei Kindern und Jugendlichen.
In: Sucht 1, 1998, S. 4 – 14.

Hurrelmann, Klaus und Ulrich Laaser (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften.
Weinheim, München: Juventa, 1998.

Hurrelmann, Klaus, B. Rosewitz und H. K. Wolf: Lebensphase Jugend.
Weinheim, Basel: Beltz, 1985.

Hurrelmann, Klaus und Irmgard Vogt: Warum Kinder zu Drogen greifen.
In: Deutsche Jugend 1, 1985, S. 30 – 39.

Hurrelmann, Klaus und Silke Hesse: Drogenkonsum als problematische Form der Lebensbewältigung im Jugendalter. In: Sucht 37, 1991, S. 240 – 252.

Hurrelmann, Klaus und Wolfgang Settertobulte: Prävention und Gesundheitsförderung.
In: Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie.
Göttingen u.a.: Hogrefe, 1998, S. 95 – 124.

IGFH (Internationale Gesellschaft für Heimerziehung): Zwischenbericht Kommission Heimerziehung. Frankfurt/M.: IGFH, 1977.

Illien, Albert: Liebe und Erziehung.
Schriftenreihe der wissenschaftlichen Begleitung der Glocksee-Schule Hannover, 1986.

Jakob, Gisela und Hans-Jürgen Wensierski (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik.
Weinheim, München: Juventa, 1997.

Jakob, Wolfgang: Kranksein und Krankheit.
Heidelberg: Hüthig, 1978.

Janke, Klaus und Stefan Niehues: Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre.
München: Beck, 1995.

Jaspers, Karl: Allgemeine Psychopathologie.
Berlin u.a.: J. Springer, 1959.

Jessor, Richard: A psychological perspective on adolescent substance use.
In: Litt, I.F. (Ed.): Adolescent substance use. Clumbus: Ross Laboratories, 1983.

Jessor, Richard und Shirley L. Jessor: Problem behavior and psychological development.
New York: Academic Press, 1977.

Jessor, Richard, Jill Van den Bos, Judith Vanderryn, Frances M. Costa a. Mark S. Turbin:
Protective factors in adolescent problem behavior.
In: Developmental Psychology 6, 1995, p. 923 – 933.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend ´97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen: Lese & Budrich, 1997.

Kammerer, Bernd und Klaus Riemann (Hrsg.): JUMP. Ein Brückenschlag zwischen Suchtprävention und Jugendhilfe. Freiburg: Lambertus, 1997.

Kaplan, Charles D.: Zur Vielfältigkeit der Charakterstruktur von Drogenabhängigen.
In: Neue Praxis 2, 1979, S. 176 – 188.

Kastner, Peter u. Peter Gottwald: Psychosoziales Handeln im Wandel.
In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis 25, 1993, S. 463 – 494.

Kastner, Peter u. Peter Kunkel: Handlungstheorie in der Sozialarbeit.
Seminarmanuskript. Fachhochschule Hamburg, 1998.

Kastner, Peter und Rainer K. Silbereisen: Die Funktion von Drogen in der Entwicklung Jugendlicher. In: Bartsch, Norbert und Helga Knigge-Illner, 1988, S. 23 – 32.

Kaufman, Edward und Pauline N. Kaufmann (Hrsg.): Familientherapie bei Alkohol und Drogenabhängigen. Freiburg: Lambertus, 1992.

Keupp, Heinrich: Der Widerspruch von Präventionsgedanken und „medizinischem Modell" in der Schulberatung. In: Gruppendynamik 6, 1975, S. 416 – 436.

Keupp, Heiner: Psychosoziales Handeln in der postmodernen Gesellschaft: Von den Schicksalsmächtigen Meta-Erzählungen zu den eigenwilligen Geschichten vom Aufrechten Gang. In: Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis 1, 1997, S. 41 – 65.

Keupp, Heinrich und Dodo Rerrich (Hrsg.): Psychosoziale Praxis – gemeindepsychologische Perspektiven. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, 1982.

Keupp, Heinrich und Manfred Zaumseil (Hrsg.): Die gesellschaftliche Organisierung psychischen Leidens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1978.

Kiesler, Donald J.: Some Myths of Psychotherapy Research and the Search For A Paradigm. In: Psychological Bulletin 65, 1966, p. 110 – 136.

Kisker, K.P., H. Lauter, J.-E. Meyer, C. Müller und E. Strömgren (Hrsg.): Psychiatrie der Gegenwart. Band 3: Abhängigkeit und Sucht. Berlin u.a.: Springer, 1987.

Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Flexible Erziehungshilfen. Münster: Votum, 1994.

Klawe, Willy und Wolfgang Bräuer: Evaluationsstudie Erlebnispädagogik. In: Jugendhilfe 3, 1997, S. 151 – 162.

Kluge, Karl Josef und Hans Joachim Kornblum: Entwicklungen im Heim. In: Schriftenreihe des EREW-Institutes, Band 26. München: Minerva, 1984.

Knapp, Rudolf (Hrsg.): Vorbeugung gegenüber Suchtgefahren. Neuwied: Luchterhand, 1996.

Knoche, Sigrun: Kongreßtagebuch. In: Wegehaupt, Hiltrud und Norbert Wieland (Hrsg.): Kinder, Drogen, Jugendliche, Pädagogen. Münster: Votum, 1996.

Kolip, Petra: Familie und Gesundheit. In: Hurrelmann, Klaus u. Ulrich Laaser (Hrsg.): Handbuch der Gesundheitswissenschaften. Weinheim, München: Juventa, 1998, S. 497 – 517.

Körner, Jürgen: Vom Erklären zum Verstehen in der Psychoanalyse. Göttingen u.a.: Vandenhoeck & Ruprecht, 1985.

Korczak, Janusz (1914/18): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 1967.

Korczak, Janusz (1928): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 1970.

Korczak, Janusz: Wenn ich wieder klein bin und andere Geschichten von Kindern. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 1973.

Korczak, Janusz: Verteidigt die Kinder. Gütersloh: Mohn, 1978.

Korczak, Janusz: Von Kindern und anderen Vorbildern.
Gütersloh: Mohn, 1979.

Kreuzer, Arthur: Delinquenzbelastung bei Fixern – Aus einer kriminologischen Untersuchung über „Drogen und Delinquenz“. In: Neue Praxis 2, 1975, S. 163 – 175.

Kreuzer, Arthur: Drogen und Delinquenz.
Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1975.

Kreuzer, Arthur: Jugend, Drogen, Kriminalität.
Neuwied, Darmstadt: Luchterhand, 1987.

Künkel, Fritz: Charakter, Leiden, Heilung.
Leipzig: Hirzel, 1934.

Kuntz, Helmut: Mit Ecstasy auf er Suche nach dem verlorenen Glück.
In: Suchtreport 1, 1997, S. 46 – 51.

Künzel-Böhmer, Jutta, Gerhard Bühringer und Theresa Kanik-Konency:
Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. Baden Baden: Nomos, 1993.

Kuhn, Thomas: Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1979.

Kupfer, Alexander: Die künstlichen Paradiese.
Stuttgart: Metzler, 1996.

Lachnit, Günther und Helmut Kampe: Konsumorientierung und Suchtgefährdung.
In: Sucht 1, 1996, S. 6 – 19.

Ladewig, Dieter und Daniel Fasnacht: Epidemiologie von Drogengebrauch und Drogenabhängigkeit. In: Frank, Christel und Gerhart Harrer, 1991, S. 3 – 13.

Laucht, Manfred, Günter Esser, Martin H. Schmidt, Wolfgang Ihle, Walter Löffler, Rosa-Maria Stöhr, Diana Weindrich u. Hiltrud Weinel: „Risikokinder“: Zur Bedeutung biologischer und Psychosozialer Risiken für die kindliche Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren.
In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 8, 1992, S. 274 – 285.

Lazarus, Richard S.: Psychological stress and the coping process.
New York: McGraw-Hill, 1966.

Lazarus, Richard S.: Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma.
In: Filipp, Sigrun Heide, 1990, S. 198 – 232.

Leary, Timothy: Politik und Ekstase.
Hamburg: Rowohlt, 1970.

Lellau, Erich: Drogenarbeit anders.
Göttingen, Zürich: Vandenhoek & Ruprecht, 1976.

Leontjew, Aleksej N.: Probleme und Entwicklung des Psychischen.
Berlin: Volk und Wissen, 1967.

Leontjew, Aleksej N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit.
Stuttgart: Klett, 1977.

Leune, Jost: Drogen in der Gesellschaft.
In: Inforum 1995, S. 6 – 7.

Lewin, Kurt: Behavior and Development as a Function of the total Situation.
In: Carmichael, L. (Ed.): Manual of Child Psychology. New York: Wiley, 1946.

Lewin, Kurt: Feldtheorien in den Sozialwissenschaften.
Bern, Stuttgart: Huber, 1963.

Lippert, Herbert: Einführung in die Pharmapsychologie.
München: Kindler, 1972.

Lohaus, Arnold: Gesundheitsförderung und Krankheitprävention im Kindes- und Jugendalter.
Göttingen: Hogrefe, 1993.

Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft in der Gesellschaft.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997.

Mack, Friedrich, Rolf Schneider und Hubert Wäschle: Sucht im Schulalltag.
Geesthacht: Neuland, 1996.

Maddox, George L. and Bevode C. McCall: Drinking Among Teen-Agers.
New Haven: University Press, 1964.

Makarenko, Anton Semjonowitsch: Werke.
Berlin: Volk und Wissen, 1976.

Makarenko, Anton Semjonowitsch: Flaggen auf den Türmen.
In: Makarenko, A.S.: Werke. Band 3. Berlin: Volk und Wissen, 1981.

Manns, Marianne und Jona Schultze: Suchtprävention durch ein Trainingsprogramm zur Sozialen Kompetenz. In: Bartsch, Norbert und Helga Knigge-Illner, 1987, S. 217 – 234.

Marcuse, Herbert (1955): Triebstruktur und Gesellschaft.
Frankfurt/M: Suhrkamp, 1982.

Marzahn, Christian: Bene Tibi.
Bremen: Edition Temmen, 1994.

Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit.
Olten, Freiburg: Walter, 1977.

Maslow, Abraham H.: Psychologie des Seins.
München: Kindler, 1973.

Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.

Mead, Margaret: Der Konflikt der Generationen.
Olten, Freiburg: Walter, 1971.

Merten, Roland (Hrsg.): Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit.
Freiburg: Lambertus, 1998.

Mertens, Wolfgang: Erziehung zur Konfliktfähigkeit.
München: Ehrenwirth, 1974.

Merton, Robert K.: Social Theory and Social Structure.
New York: Free Press, 1968.

Meyer, Friedrich-Wilhelm und Georg Weber: Devianztheorien und Strafgefangene.
Köln, Wien: Böhlau, 1981.

Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1983.

Mollenhauer, Klaus und Uwe Uhlendorff: Sozialpädagogische Diagnosen.
Weinheim, München: Juventa, 1992.

Mollenhauer, Klaus und Uwe Uhlendorff: Sozialpädagogische Diagnosen II.
Weinheim, München: Juventa, 1995.

Mühlum, Albert: Sozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule: Schulsozialarbeit.
In: Zentralblatt für Jugendrecht 9, 1988, S. 383 – 393.

Müller, Burkhard: Außerschulische Jugendbildung oder: Warum versteckt Jugendarbeit ihren Bildungsanspruch? In: deutsche jugend 7-8, 1993, S. 310 – 319.

Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können.
Freiburg: Lambertus, 1997.

Müller, Hans Rüdiger, Joachim Schacke und Franz Stimmer: Gemeindenahe Suchtkrankenhilfe. Hamburg: Neuland, 1991.

Müller, Harry und Brigitte Kersch: Erwachsen werden ohne Drogen – Schulische Drogenprävention. In: Sucht 6, 1995, S. 431 – 438.

Münder, Johannes: Drogen in Einrichtungen der Jugendhilfe. Rechtliche Aspekte.
EREV (Evangelischer Erziehungsverband), Schriftenreihe 1, 1993.

Münder, Johannes: Drogen in der Jugendhilfe.
EREV (Evangelischer Erziehungsverband), Schriftenreihe 3, 1995.

Münder, Johannes, D. Greese, E. Jordan, D. Kreft, Th. Lakies, H. Lauer, R. Proksch u. K. Schäfer: Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz.
Münster: Votum, 1993.

Myschker, Norbert: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen.
Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1996.

Nationaler Rauschgiftbekämpfungsplan. Herausgegeben vom Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit und vom Bundesminister des Inneren. Bonn, 1990.

Neukäter, Heinz und M. Wittrock (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen.
Berlin: Spieß, 1993.

Newcomb, Theodore M.: Sozialpsychologie.
Meisenheim: Hain, 1959.

Nienstedt, Monika und Arnim Westermann: Pflegekinder.
Münster: Votum, 1998.

Nordlohne, Elisabeth: Die Kosten jugendlicher Problembewältigung.
Weinheim, München: Juventa, 1992.

Oerter, Rolf: Lebensbewältigung im Jugendalter.
Weinheim: edition psychologie, 1985.

Oerter, Rolf und Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie.
Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1995.

Offer, Daniel: The psychological world of the teenager: A study of normal adolescent bosy.
New York: Basic Books, 1969.

Offer, Daniel: Das Selbstbild normaler Jugendlicher.
In: Olbrich, Erhard und Eberhard Todt, 1984, S. 111 – 130.

Olbrich, Erhard und Eberhard Todt (Hrsg.): Probleme des Jugendalters.
Berlin u.a.: J. Springer, 1984.

Ostermeyer, Helmut: Strafunrecht.
München: Hanser, 1971.

Papajorgis, Kostis: Der Rausch.
Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.

Petermann, Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie.
Göttingen u.a.: Hogrefe, 1998.

Petermann, Franz (Hrsg.): Kinderverhaltenstherapie.
Baltmannsweiler: Schneider, 1997.

Petermann, Harald, Harry Müller, Brigitte, Kersch und Michael Röhr:
Erwachsen werden ohne Drogen. Weinheim, München: Juventa, 1997.

Petzold, Hilarion G.: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie.
Paderborn: Junfermann, 1988.

Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.

Piaget, Jean und Bärbel Inhelder: Die Psychologie des Kindes.
Frankfurt/M.: Fischer, 1977.

Poser, Ernest G.: Towards A Theory of Behavioral Prophylaxis.
In: Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry 1, 1970, p. 39 – 43.

Pota, Laszlo A.: Die stationäre Therapie mit jugendlichen Suchtmittelabhängigen
am Beispiel der Einrichtung „come in“ in Hamburg. In: Partner-Magazin 3, 1997, S. VI – XIV.

Puls, Wichard, Marie-Luise Inhester, Jost Reinecke und Hand Wienold:
Alkoholkonsum und alkoholbezogene Verhaltensprobleme bei arbeitslosen Metallarbeitern
In der Perspektive der Affekt-Regulations-Hypothese. In: Sucht 6, 1999, S. 390 – 405.

Quensel, Stephan: Substitutionsmodelle – Rettung vor einer verfehlten Drogenpolitik?
In: Neue Praxis 1, 1981, S. 1 – 13.

Quensel, Stephan: Drogenelend.
Frankfurt/M.: Campus, 1982.

Rappaport, Julian: In Prais of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention.
In: American Journal of Community Psychology 1, 1981, p. 1 – 25.

Rausch, Christian: Ecstasy und Jugendkultur.
In: AJS-Informationen. Mitteilungsblatt der Aktion Jugendschutz 3, 1995, S. 1 – 7.

Rauschenbach, Thomas, Friedrich Ortmann und Maria E. Karsten (Hrsg.):
Der sozialpädagogische Blick. Weinheim, München: Juventa, 1993.

Rebscher, Erich: Vorbeugende Bekämpfung der Drogenkriminalität aus polizeilicher Sicht.
In: Frank, Christel und Gerhart Harrer, 1991, S. 89 – 99.

Redl, Fritz u. David Wineman: Kinder, die hassen.
München, Zürich: Piper, 1979.

Reeg, Axel R.: Strafrecht in der Drogenpolitik.
In: Neue Kriminalpolitik 2, 1989, S. 30 – 35.

Renn, H.: Prävention. Organisatorische und evaluative Aspekte.
In: Kisker , K. P. et. al., 1987, S. 53 – 79.

Reuband, Karl-Heinz: Drogengebrauch und soziale Merkmale von Fixern in der Bundes-Republik. In: Neue Praxis 1, 1979, S. 85 – 108.

Ribbert, Friedo: Jugendrecht – Jugendhilfe.
Paderborn: Schöningh, 1976.

Richelshagen, Kordula (Hrsg.): Süchte und Systeme.
Freiburg: Lambertus, 1992.

Rieger, Daniel: Pragmatischer Weg.
In: Neue Kriminalpolitik 1, 1991, S. 4 – 6.

Rogers, Carl R.: Client-Centered Therapy.
Boston: Mifflin, 1951.

Rose, Barbara: Flexibel organisierte Erziehungshilfen.
In: Klatetzki, Thomas, 1994, S. 23 – 33.

Rousseau, Jean-Jacques: Frühe Schriften.
Berlin: Eurobuch, 1985.

Rubinstein, Sergej L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie.
Berlin: Volk und Wissen, 1968.

Rutter, Michael: Bindung und Trennung in der frühen Kindheit.
Weinheim, München: Juventa, 1978.

Rutter, Michael, D: Quinton a. W. Yule: Family pathologie and disorder in the children.
London: Wiley, 1976.

Rutter, Michael: Resilience in the Face of Adversity.
In: British Jounal of Psychiatry 147, 1985, p. 598 – 611.

Sack, Fritz: Die Idee der Subkultur. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 23, 1971, S. 261 – 278.

Saunders, Nicholas: Ecstasy.
Zürich: Bilger, 1994.

Schäfer, Rolf: Melanchthons Bildungsgedanke.
In: Laube, Klaus Jürgen und Hans-Dietrisch Raapke (Hrsg.): Bildung und Gemeinwesen. Gemeinwesen und Bildung. Oldenburg: BIS, 1998, S. 13 - 17.

Scharfetter, Christian: Schizophrene Menschen.
München, Weinheim: Urban & Schwarzenberg, 1986.

Schmidt, Bettina: Suchtprävention bei konsumierenden Jugendlichen.
Weinheim, München: Juventa, 1998.

Schmidt, Bettina und Klaus Hurrelmann: (Hrsg.): Präventive Sucht- und Drogenpolitik.
Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Schmieder, Arnold: Sucht: Normalität und Abwehr.
Freiburg: Lambertus, 1992.

Schneider, Wolfgang: Warten auf Godot.
In: PädExtra 7/8, 1993, S. 62 – 67.

Schneider, Wolfgang: Selbstbestimmung ist nicht abrechenbar.
In: Sozial Extra 7/8, 1996, S. 25 – 26.

Schuller, Klaus und Heino Stöver (Hrsg.): Akzeptierende Drogenarbeit.
Freiburg: Lambertus, 1991.

Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart.
Frankfurt/M., New York: Campus, 1992.

Schwarzer, Ralf: Psychologie des Gesundheitsverhaltens.
Göttingen: Hogrefe, 1992.

Schweitzer, Jochen: Therapie dissozialer Jugendlicher.
Weinheim, München: Juventa, 1987.

Secord, Pail F. and Carl W. Backman: Social Psychology.
New York: McGraw-Hill, 1964

Seiffge-Krenke, Inge: Gesundheitspsychologie des Jugendalters.
Göttingen: Hogrefe, 1994.

Seiffge-Krenke, Inge: Entwicklung des sozialen Verhaltens.
In: Hetzer, Hildegard et. al. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1995, S. 352 – 396.

Seitz, Willie (Hrsg.): Kriminal- und Rechtspsychologie.
München, Wien: Urban & Schwarzenberg, 1983.

Senghaas, Dieter: Aggressivität und kollektive Gewalt.
Stuttgart: Kohlhammer, 1971.

Sickinger, Richard, Walter Kindermann, Susanne Kindermann, Renate Lind-Krämer u. Angela Timper-Nittel: Wege aus der Drogenabhängigkeit. Freiburg: Lambertus, 1992.

Siegel, Ronald K.: Rauschdrogen bei Tieren und Menschen.
Frankfurt/M.: Eichborn, 1995.

Siegert, Michael T.: Adoleszenzkrise und Familienumwelt.
Frankfurt/M., New York: Campus, 1979 (a).

Siegert, Michael T.: Zum Selbstkonzept opiatabhängiger Jugendlicher.
In: Neue Praxis 2, 1979 (b), S. 163 – 176.

Silbereisen, Rainer K. und Peter Kastner: Entwicklung von Drogengebrauch – Drogengebrauch als Entwicklung? Technische Universität Berlin: Bericht der Arbeitsgruppe Tudrop. Jugendforschung 23, 1983.

Silbereisen, Rainer K. und Peter Kastner: Jugend und Drogen: Entwicklung von Drogengebrauch – Drogengebrauch als Entwicklung?
In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: edition psychologie, VCH, 1985, S. 192 –219.

Simon, Fritz B.: Lebende Systeme.
Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997.

Sommer, Gert und Heiko Ernst (Hrsg.): Gemeindepsychologie.
München u.a.: Urban & Schwarzenberg, 1977.

Späth, Karl: Das KJHG in bezug auf suchtkranke und suchtgefährdete Kinder und Jugendliche. In: Evangelische Jugendhilfe 4, 1994, S. 4 – 16.

Spitz, Rene A. (1954): Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen.
Stuttgart: Klett, 1973.

Stahl, Claus D.: Motivation und Daseinsthematik bei drogenabhängigen Jugendlichen.
In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 23, 1974, S. 299 – 303.

Stegmüller, Wolfgang: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie.
Stuttgart: Kröner, 1978.

Steinbrecher, W. und H. Solms (Hrsg.): Sucht und Mißbrauch.
Stuttgart: Thieme, 1975.

Stewart, Ian u. Vann Joines: Die Transaktionsanalyse.
Freiburg: Herder, 1990.

Stöver, Heino: Drogenfreigabe.
Freiburg: Lambertus, 1994.

Suess, Gerhard J. und Walter-Karl P. Pfeifer (Hrsg.): Frühe Hilfen.
Gießen: Psychosozial-Verlag, 1999.

Swientek, Christine: Kritik an der Heimerziehung.
Hannover: EREV, 1982.

Szasz, Thomas S.: Psychiatrie – die verschleierte Macht.
Frankfurt/M.: Fischer, 1978.

Szasz, Thomas S.: Das Ritual der Drogen.
Frankfurt/M.: Fischer, 1980.

Täschner, Karl Ludwig und Klaus Wanke: Drogenabhängigkeit bei Jugendlichen.
In: Medizinische Klinik 15, 1972, S. 515 – 520.

Täschner, Karl Ludwig: Drogenabhängigkeit: Klinik und Psychopathologie.
In: Frank, Christel und Gerhart Harrer, 1991, S. 43 – 56.

Tausch, Reinhard und Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie.
Göttingen: Hogrefe, 1970.

Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit.
Weinheim, München: Juventa, 1995.

Thiersch, Hans: Leistungen der Jugendhilfe.
In: EREV (Evangelischer Erziehungsverband; Hrsg.): Leistungen und Qualität in der Jugendhilfe. EREV-Schriftenreihe 2, 1997, S. 14 – 28.

Thomae, Hans (Hrsg.): Die Motivation menschlichen Handelns.
Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1970.

Thomasius, Rainer (Hrsg.): Ecstasy-Wirkungen, Risiken, Interventionen.
Stuttgart: Enke, 1998.

Thuns, Manfred: Erfahrungen mit einer Wohngruppe für drogengefährdete Jugendliche.
In: AFET-Mitglieder-Rundbrief 4, 1992, S. 88 – 90.

Thuns, Manfred, Hans Henning Hicke und Almut Prater: Jugendhilfe und Suchtkrankenhilfe.
Bericht des Arbeitskreises Suchtmittelkonsum Minderjähriger und Jugendlicher im Gesamtverband für Suchtkrankenhilfe. Kassel, 1995.

Trede, Wolfgang: Integrierte Erziehungshilfen.
In: Forum Erziehungshilfen 1, 1996, S. 2.

Vogt, Irmgard: Jugendlicher Drogenkonsum und Präventionsmaßnahmen.
In: Neue Praxis 3, 1978, S. 269 – 291.

Voigt, Rolf: Drogensucht – auch eine Sucht nach Illegalität?
In: Neue Pryxis 6, 1992, S. 543 – 547.

Wagner, Karl Ludwig und Maren Knebel-Pasinski: Von der Heimschule zur schulischen Erziehungshilfe. In: Wolf, Klaus, 1993, S. 190 – 201.

Wanke, Klaus: Zur Psychologie der Sucht.
In: Kisker, K. P. et. al., 1987, S. 19 – 52.

Weber, Max (1913): Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie.
Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr-Siebeck, 1951.

Weber, Max (1917): Der Sinn der „Wertefreiheit“ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr-Siebeck, 1951.

Weber, Max (1920): Die protestantische Ethik.
Tübingen: Mohr-Siebeck, 1981.

Wicke, Michael (Hrsg.): Konfigurationen lebensweltlicher Strukturphänomene.
Opladen: Leske und Budrich, 1997.

Wiegand, Roland: Addiction and Self.
In: Zeitschrift für Individualpsychologie 17, 1992, S. 291 – 302.

Wilson-Schaef, Anne: Im Zeitalter der Sucht.
Hamburg: Hoffmann & Campe, 1989.

Wisskirchen, Hubert: Die wiederentdeckte Erziehung.
München: Kösel, 1996.

Wolf, Klaus (Hrsg.): Entwicklungen in der Heimerziehung.
Münster: Votum, 1993.

Wolf, Klaus: Machtprozesse in der Heimerziehung.
Münster: Votum, 1999.

Wyss, Dieter: Die anthropologisch-existenzialontologische Psychologie und ihre Auswirkungen insbesondere auf die Psychiatrie und Psychotherapie.
In: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band 1. Zürich: Kindler, 1976.

Zutt, Jürg: Auf dem Weg zu einer anthropologischen Psychiatrie.
Berlin: J. Springer, 1963.