



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Biographien von Jugendlichen in stationären
sozialpädagogischen Einrichtungen“

Verfasserin

Magdalena Zeller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre mit meiner Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich bestätige, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Magdalena Zeller

Danksagung

Die Idee zur Diplomarbeit mit dem Titel „Biographien von Jugendlichen in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen“ entstand durch die Verknüpfung meines pädagogischen Studiums und meiner gesammelten praktischen Erfahrungen. Die Lehrveranstaltung „Bildung, Biographie und Lebensalter“ bei Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien regte mich dazu an, mich wissenschaftlich mit Biographien von Menschen auseinander zu setzen. Durch die berufliche Tätigkeit neben dem Studium in einem Krisenzentrum, welches an ein Niederösterreichisches Landesjugendheim angeschlossen ist, wurde mein Interesse an Lebensgeschichten von Jugendlichen, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen, geweckt.

Um dieses Interesse im Rahmen einer Diplomarbeit zu bearbeiten, bedarf es in erster Linie eines Betreuungsverhältnisses. Deswegen bedanke ich mich an dieser Stelle bei Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien für ihr Vertrauen in mein Vorhaben, ihre Unterstützung trotz knapper Zeitressourcen, ihre Anregungen und Hilfestellungen. Ich danke auch Mag. Nadja Thoma für das genaue Korrekturlesen der Diplomarbeit und ihre inhaltlichen Anregungen.

Ein Dankeschön gilt zum einen den Verantwortlichen der zuständigen Abteilungen des Amtes der NÖ Landesregierung, die mir den Kontakt zu den beiden Landesjugendheimen ermöglichten und zum anderen der Leitung, sowie den SozialpädagogInnen dieser Einrichtungen, die meinem Anliegen offen gegenüber standen. Die vorliegende Arbeit hätte nicht entstehen können, ohne die Bereitschaft der acht Jugendlichen, mit mir ein biographisch-narratives Interview zu führen. Für eure geopferte Zeit und eure Offenheit in der Interviewsituation sage ich „Danke“.

DANKE an meine FreundInnen, die mich stets durch gutes Zureden motivierten, mich zwischenzeitlich von der Diplomarbeit ablenkten und auf andere Gedanken brachten.

Was wäre ein Studium ohne die netten Kolleginnen, die man kennen lernt: Auch diese standen mir stets mit Rat und Tat zur Seite, wenn ich nicht weiter wusste. Theresa Sophie Habrich, Irene Raberger, Elisabeth Schmid und Isabell Schönauer – euch danke ich für die tolle Zeit und eure Hilfen.

Ein riesengroßes Dankeschön spreche ich meinen lieben Eltern aus, die mir dieses Studium ermöglicht und mich (finanziell) unterstützt haben. Sie, meine tollen Geschwister und mein langjähriger Freund haben mich in dieser nicht immer einfachen Zeit motiviert und aufgebaut. Außerdem halfen sie mir bei technischen Fragen und opferten ihre Zeit beim Korrigieren der Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Eigenständigkeitserklärung.....	iii
Danksagung	v
Inhaltsverzeichnis	vii
Einleitung	1
1. Biographie als soziales Konstrukt	5
1.1 Differenzierung zwischen Biographie, Lebenslauf und Lebensgeschichte	5
1.1.1 Biographie als soziale Konstruktion	6
1.1.2 Zum Doppelcharakter des Biographie-Begriffs	8
1.1.3 Institutionalisierung des Lebenslaufs	9
1.1.4 Unterscheidung zwischen Lebensgeschichte und Lebenslauf	12
1.2 Paradoxie der Selbstaussage.....	14
2. Institutionen	15
2.1 Grundlegendes über Institutionen.....	16
2.1.1 Konzept der totalen Institutionen	17
2.1.2 Merkmale einer Institution	18
2.2 Zur Spezifikation von (sozial)pädagogischen Institutionen.....	20
2.2.1 Merkmale und Aufgaben einer pädagogischen Institution.....	20
2.2.2 Sozialpädagogische Institutionen	22
2.3 Professionelles Handeln in sozialpädagogischen Institutionen	23
2.3.1 Soziale Dienstleistungen in der Sozialen Arbeit.....	25
2.3.2 Das Erbringungsverhältnis	26
2.3.3 Dienstleistungsdebatte zu den Konzepten Biographie und Institution.....	27
3. Heimerziehung als wissenschaftlicher Gegenstand	28
3.1 Historische Entwicklungslinie in Österreich.....	31
3.2 Verankerung im österreichischen Gesetz	33
3.3 Jugend als biographische Lebensphase.....	33
3.4 Ursachen einer Fremdunterbringung aus pädagogischer Sicht	35
3.5 Darstellung der Heimerziehung im Land Niederösterreich.....	37
4. Fragestellung der Untersuchung	38
5. Konzept und Methode der eigenen Studie	39
5.1 Biographieforschung	39
5.2 Narratives Interview.....	40
5.2.1 Transkriptionsnotation	41

5.2.2	Zugzwänge des Erzählens	42
5.2.3	Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens	43
5.2.4	Zugang zum Feld und Durchführung der Interviews	46
5.3	Forschungsprozess.....	47
6.	Die Lebensgeschichte von Klaus – eine biographische Einzelfallanalyse	48
6.1	Biographische Kurzbeschreibung von Klaus	48
6.2	Zur Struktur des Interviews	49
6.3	Aufwachsen mit familiärer Gewalt	51
6.3.1	„es is hinghaut worn auf mi und mei Schwesta“ (Klaus, 1/26)	51
6.3.2	Verbale Streitigkeiten in der Großfamilie	53
6.3.3	„mia san imma vernachlässigt worn“ (Klaus, 3/28f)	57
6.3.4	„sie hod uns daun es Lehrgeld wega gnumma“ (Klaus, 1/30f).....	59
6.3.5	Einschränkung des sozialen Umfelds.....	60
6.3.6	Arbeiten im Haushalt.....	60
6.4	Exkurs: Formen der familiären Gewalt gegen Kinder	63
6.4.1	Physische Gewalt.....	65
6.4.2	Psychische Gewalt.....	65
6.4.3	Gewalt durch Vernachlässigung.....	66
6.4.4	Sexuelle Gewalt.....	67
6.4.5	Ökonomische Gewalt.....	67
6.4.6	Soziale Gewalt.....	68
6.4.7	Kinderarbeit.....	68
7.	Erfahrung und Umgang mit Gewalt im Vergleich	70
8.	Ablaufmodell für Verlaufskurvenprozesse.....	76
9.	Prozessstrukturen in der Lebensgeschichte von Klaus.....	77
10.	Verlaufskurven im Vergleich	79
11.	Allgemeine Ergebnisse	82
12.	Rückbindung an die Theorie	84
12.1	(Re)Konstruktion der Biographie	84
12.2	Möglichkeiten und Einschränkungen innerhalb einer Institution.....	86
12.3	Perspektive der Jugendlichen auf deren Heimaufenthalt.....	88
13.	Aspekte einer kollektiven Verlaufskurve.....	90
14.	Ausblick auf neue Fragestellungen	93
	Literaturverzeichnis	97
	Internetquellen	104

Abkürzungsverzeichnis.....	107
Zahlen aus dem Jugendwohlfahrtsbericht 2010.....	107
Kurzfassung	109
Abstract.....	111
Lebenslauf.....	113

Einleitung

In unserer Gesellschaft wird die Familie als die wichtigste Erziehungsinstitution gesehen. Dennoch werden fürsorgerische Hilfen notwendig, wenn zum Beispiel die Familie die Erziehungsaufgabe für das Kind nicht erfüllen kann. (vgl. Fröhlich 1980, 12) Es gibt jedoch viele verschiedene Gründe, warum es zu einer Fremdversorgung kommen kann (vgl. Fröhlich 1980, 19-26). Laut Statistik des Jugendwohlfahrtsberichts 2010 des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend werden in Österreich die Eltern von 26 457 Kinder und Jugendliche im Erziehungsalltag unterstützt (vgl. Schmid 2011, 1). 11 088 Minderjährige werden „im Rahmen der vollen Erziehung bei Pflegeeltern, in sozialpädagogischen Wohngemeinschaften, Kinder- und Jugendheimen, Kinderdörfern und sonstigen Einrichtungen betreut“ (Schmid 2011, 1). Jugendliche, die in stationären sozialpädagogischen Institutionen aufwachsen, haben noch einen großen Teil ihres Lebens vor sich. Jedoch weiß ich aufgrund meiner beruflichen Erfahrungen, dass diese jungen Erwachsenen bereits außerordentlich schwierige lebensgeschichtliche Erfahrungen hinter sich haben. Diese Jugendlichen befinden sich in einer Ausnahmesituation und aus diesem Grund finde ich es spannend, diese Lebensgeschichten näher in den Blick zu nehmen. Damit dies gelingt, habe ich mich für narrative Interviews entschieden, weil diese offene Form der Interviewführung zulässt, Erlebnisse, Erfahrungen, Deutung von damals und heute usw. von den Jugendlichen zu erfahren.

Im Zuge der Literaturrecherche für die Diplomarbeit war auffallend, dass bei der sozialpädagogischen Biographieforschung die Handlungsfelder und Zielgruppen sozialpädagogischer Studien nicht gleichermaßen vertreten sind. Es dominieren die klassischen Tätigkeitsfelder und Adressaten der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit: Jugend, Heimerziehung und der Bereich der Armut. (vgl. von Wensierski 2006, 468) Hans-Jürgen von Wensierski gibt in seinem Artikel „Biographische Forschung in der Sozialpädagogik“ an, dass es eine große Anzahl qualitativer und biographischer Forschung zum Thema Heimerziehung gibt. Gründe dafür liegen vermutlich in der vielfältigen Struktur dieses pädagogischen Arrangements. „Die Heimerziehung [vereint] in sich zugleich das Spannungsverhältnis aus pädagogischem Erziehungs- und Bildungsoptimismus und der selbstzweiflerischen Skepsis über die Reichweite pädagogischen Handelns und pädagogisch inszenierter Bildungsprozesse angesichts gesellschaftlicher Strukturen und sozialisatorischer Prägungen des Individuums“ (von Wensierski 2006, 470). Als Beispiel bereits existierender Biographieforschungen zum Thema Heimerziehung können jene sozialpädagogischen Studien angeführt werden, die von Marianne Kieper (1980) und Eberhard Nölke (1994) verfasst wurden (vgl. von Wensierski 2006, 470f). Inhalt dieser

Arbeiten ist der „Zusammenhang von biographischen Prozessen, familiärer Sozialisation und milieuspezifischen Strukturen im Kontext sozialpädagogischer Fremdplatzierung“ (von Wensierski 2006, 471). Diese Studien liegen bereits einige Zeit zurück und bezüglich Heimerziehung hat sich in den letzten Jahrzehnten Etliches verändert. Aufgrund dessen und der vielen Modifizierungen des Begriffs der Heimerziehung, sowie Reformen und Umgestaltungen in diesem Bereich (vgl. etwa Struck, Galuske, Thole 2003; Scheipl 1999) wird versucht eine aktuelle Sichtweise zu diesem Thema auszuarbeiten. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich daher mit der Frage:

**Welche Lebensgeschichten erzählen Jugendliche,
die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen?**

Wie bereits erwähnt, wird diese Fragestellung methodisch mit Hilfe des narrativen Interviews und der Biographieforschung bearbeitet. Bei der Biographieforschung handelt es sich um einen Arbeitsbereich, der in verschiedenen Wissenschaften Verwendung findet und somit nicht nur einer Disziplin angehört (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, 9). Das von Fritz Schütze entwickelte narrative Interview hat sich auf internationaler Ebene für die soziologische Biographieforschung als wichtigste Erhebungsmethode etabliert, durch welches eine offene Interviewführung gewährleistet werden kann (vgl. Rosenthal 2008, 126). Er plädiert darauf, dass der/die Forscher/in sich die gesamte Lebensgeschichte des/der Befragten erzählen lässt, unabhängig vom thematischen Schwerpunkt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, einzelne Lebensbereiche und -phasen im Gesamtzusammenhang des Lebens und in ihrer Genese, also den Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung, zu betrachten. (vgl. Rosenthal 2008, 138 u. 165) Aus diesem Grund wurden bei der Durchführung dieser biographisch-narrativen Interviews vorab keine Themen, Fragen und/oder Hypothesen definiert, weil ich als Forscherin nicht wissen kann, welche Themen für die Interviewpersonen relevant oder weniger bedeutsam sind. (vgl. Rosenthal 2008, 53f) Das Ziel des narrativen Interviews ist es, eine erzählte Lebensgeschichte als Untersuchungsgegenstand zu erhalten, um im Anschluss eine Analyse vornehmen zu können (vgl. Jakob 2010, 219). Bei der Auswertung von narrativen Interviews kann zwischen verschiedenen Verfahren unterschieden werden. Gemeinsam ist ihnen jedoch das rekonstruktive und sequenzielle Vorgehen. Rekonstruktiv meint, dass nicht mit im Vorfeld definierten Kategorien an den Text herangegangen wird. Ein sequenzielles Vorgehen bedeutet den Text in kleine Einheiten zu teilen und in der Abfolge ihres Entstehens einzeln zu interpretieren. (vgl. Rosenthal 2008, 173f)

Die vorliegende Arbeit baut sich folgendermaßen auf: Im ersten Kapitel „Biographie als ein soziales Konstrukt“ wird versucht, zwischen den drei Begrifflichkeiten Biographie,

Lebenslauf und Lebensgeschichte zu differenzieren. Weiters wird geklärt, was unter Biographie als sozialer Konstruktion zu verstehen ist. In den folgenden Unterkapiteln wird die Institutionalisierung des Lebenslaufs vorgestellt und die Paradoxie der Selbstaussage erläutert.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich zuerst allgemein mit dem Thema Institution. Es wird auf das Konzept der totalen Institutionen von Erving Goffman Bezug genommen, und Merkmale und Aufgaben einer Institution werden herausgearbeitet. Im Anschluss wird speziell auf (sozial)pädagogische Institutionen eingegangen. Auch hier werden Merkmale benannt und genauer erklärt, was unter sozialpädagogischen Institutionen zu verstehen ist. Ebenso wird dargestellt, wie sich professionelles Handeln in sozialpädagogischen Institutionen gestaltet. Hierbei liegt ein Augenmerk auf der personenbezogenen sozialen Dienstleistung in der Sozialen Arbeit und ein weiterer setzt sich mit dem Erbringungsverhältnis auseinander, wo es um eine Klärung des Verhältnisses zwischen den Subjekten und Professionellen geht. Beendet wird dieses Kapitel mit einer Dienstleistungsdebatte zu den Konzepten der Biographie und Institution.

Der dritte theoretische Themenkomplex widmet sich der Heimerziehung als wissenschaftlichem Gegenstand. Nach einer kurzen Einführung in die historische Entwicklungslinie der Heimerziehung in Österreich, wird die Verankerung im österreichischen Gesetz angeführt. Anschließend wird die Phase der Jugend als wichtige subjektive biographische Lebensphase dargestellt, in der innere Entwicklungs- und Lernaufgaben gemeistert werden müssen. Im darauffolgenden Unterkapitel werden Ursachen für eine Fremdunterbringung aus pädagogischer Sicht dargelegt. Danach folgt eine Darstellung der Heimerziehung im Land Niederösterreich, da die Interviewpersonen für die Forschung in diesem Bundesland in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung aufwachsen.

Das Kapitel „Fragestellung der eigenen Untersuchung“ stellt eine Überleitung von der theoretischen Ausarbeitung zum forschenden Teil der Diplomarbeit dar, wo unter anderem die Fragestellung der Forschung aufgegriffen wird. Danach wird das Konzept und die Methode meiner Studie vorgestellt. Dieses Kapitel beinhaltet die Biographieforschung, das narrative Interview und den Forschungsprozess. Es folgt darauf eine biographische Einzelfallanalyse der Lebensgeschichte von Klaus. Dieses sechste Kapitel beinhaltet eine Kurzbeschreibung der Biographie von Klaus, sowie einen Einblick in die Struktur des Interviews. Ein zentrales Thema in seiner Biographie ist die familiäre Gewalt gegen Kinder, welches auch in der Auswertung einen hohen Stellenwert einnimmt. Die von mir aufgestellte Einteilung der Gewaltformen wird in einem weiteren Schritt versucht theoretisch abzusichern. Klaus ist bezüglich des gewaltvollen Umgangs in der Familie kein Einzelfall und um dies zu zeigen,

werden in Kapitel 7 die anderen sechs Interviews heran gezogen und deren Erfahrungen und der Umgang mit familiärer Gewalt dargestellt. Im folgenden Kapitel wird ein Ablaufmodell für Verlaufskurvenprozesse nach Fritz Schütze vorgestellt, anhand dessen die Verlaufskurve, aber auch andere Prozessstrukturen, bei Klaus heraus gearbeitet werden. Den Abschluss des Forschungsteils bildet ein Vergleich der Verlaufskurvenprozesse von Klaus und zwei weiteren Interviewpersonen.

Im Anschluss daran werden zunächst allgemeine Ergebnissen vorgestellt, die ich aus den Interviews und der Auswertung gewinnen konnte. Danach versuche ich den theoretischen Teil der Arbeit mit dem Forschungsteil zu verbinden. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit der (Re)Konstruktion der Biographie der Jugendlichen und in der Darstellung, welche Möglichkeiten und Einschränkungen die jungen Erwachsenen innerhalb der Einrichtung erfahren. Ebenso wird die Perspektive der Jugendlichen offen gelegt, wie sie die stationäre sozialpädagogische Einrichtung betrachten. Bevor ein Ausblick von möglichen neuen Fragestellungen für die Wissenschaft angeführt wird, werden Aspekte einer kollektiven Verlaufskurve dargestellt, da das Prinzip der Verlaufskurve nach Fritz Schütze einen hohen Stellenwert in den Lebensgeschichten der Jugendlichen einnimmt.

1. Biographie als soziales Konstrukt

Die Biographie ist die „Darstellung ‚der Lebensgeschichte eines Menschen‘“ (Baacke, Sander 2006, 258). Peter Alheit bezeichnet Biographie als individuelle Lebensgeschichte, die sich aus den inneren psychischen Entwicklungen des Individuums und dem äußeren Lebenslauf (gemeint sind die historischen gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignissen) zusammensetzt (vgl. Baacke, Sander 2006, 258). Gegenstand der soziologischen Biographieforschung ist nicht das Individuum selbst, sondern „das soziale Konstrukt ‚Biographie‘“ (Fischer, Kohli 1987, 26). Die Biographie eines Menschen wird auch durch die Gesellschaft beeinflusst, und somit kam es spätestens in der europäischen Moderne dazu, dass menschliche Lebens- und Entwicklungsprozesse regelungsbedürftig wurden. Das bedeutet, dass unterschiedliche Lebensphasen institutionalisiert wurden. So entstand auch der Begriff der Normalbiographie, der die Drei-Phasen-Struktur, bestehend aus Ausbildung-Erwerbsphase-Rente, beinhaltet. Diese Normierung gilt jedoch heute nicht mehr, da es besonders in der Normalbiographie von Frauen zu Veränderungen gekommen ist. Das „Hausfrauenmodell“ wurde von der Rolle der Zuverdienerin abgelöst. (vgl. Walther, Stauber 2007, 20-22) Da die Menschen nicht in Kategorien von Lebensläufen denken, entwerfen und planen sie ihr Leben, treffen Entscheidungen, bereuen Fehler und Misserfolge, erzählen Geschichten und möchten ein „normales“ Leben führen. Diese biographische Sichtweise der Menschen ist eng mit den institutionellen Strukturen des Lebenslaufs verbunden. (vgl. Walther, Stauber 2007, 28)

1.1 Differenzierung zwischen Biographie, Lebenslauf und Lebensgeschichte

Der Lebenslauf setzt sich aus Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen usw. zusammen und kann sozial institutionalisiert sein, z.B. durch die Normierung bestimmter Karrieremuster oder Positionssequenzen (erst Ehefrau, dann Mutter; erst Medizinstudent, dann Arzt). „Die Biographie macht für ein Individuum den Lebenslauf zum Thema“ (Hahn 2000, 101) und gibt stets eine selektive Vergegenwärtigung wieder, durch die Zusammenhänge entstehen, die es vorher so nicht geben konnte. Diese Vergegenwärtigungen können sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, sogar über die Zukunft und Vergangenheit der eigenen Lebensdauer hinaus. (vgl. Hahn 2000, 101)

Biographie ist ein kulturelles Phänomen und im Unterschied zum Lebenslauf die Verschränkung von Subjektivem und Gesellschaftlichem, von Handlungsentscheidungen und Kontingenz:

„Nach dem Mikro-Makro-Muster hat man zwischen dem Lebenslauf als der sozialen Strukturiertheit der Lebensführung und der Biographie als der subjektiven Ausformung des Lebens unterschieden. Entsprechend wurden die Materialbereiche in Materialien zum *Lifecourse* als Lebenslaufdaten und *Liferecords* als erzählte Lebensgeschichte getrennt. Erstere kann man auszählen, statistisch aggregieren und analysieren. In dieser quantitativen Forschungsrichtung ist es dann möglich, Lebensläufe im gesellschaftlichen Durchschnitt oder im Durchschnitt gesellschaftlicher Teilgruppen zu konstruieren. *Liferecords* werden in der Regel transkribiert, so daß ein Text entsteht, der mit den Mitteln einer mehr oder weniger komplexen Hermeneutik gedeutet werden kann“ (Eßbach 2001, 61f).

Biographie ist nie etwas rein Individuelles und nie völlig sozial determiniert. Deswegen kann Biographie als eine Verbindung und als vermittelndes Konstrukt zwischen Subjekt und Gesellschaft angesehen werden. (vgl. Kruse 2004, 8) Weiters ist die Lebensgeschichte von Lebenslauf und Bildungsgang zu unterscheiden. Lebensläufe und Bildungsgänge, wie sie aus Bewerbungen bekannt sind, beziehen sich auf gesellschaftliche vorgezeichnete Lebensbahnen oder Karrieren. Es werden Daten und Leistungen des eigenen Lebens dargestellt, jedoch kommen Krisen, misslungene Versuche und Erlebnisse in solchen Schriftstücken nicht vor. Bei einer Lebensgeschichte geht es „um die Entwicklung und Behauptung von Selbstverständnis gegenüber gesellschaftlichen Normen und Rollen“ (Schulze 1993a, 134) und nicht darum sich Normen und Rollen anzueignen bzw. aufrecht zu erhalten. (vgl. Schulze 1993a, 133f) Lebensgeschichten sind auch immer Lerngeschichten und deswegen auch für die Erziehungswissenschaft von großem Interesse. (vgl. Schulze 1993a, 126)

1.1.1 Biographie als soziale Konstruktion

Der Begriff Biographie ist eine Konstruktion der Alltagswelt und wird auch im wissenschaftlichen Bereich oft als Alltagsbegriff behandelt. Darum wird im Folgenden – jedoch nicht in vollen Zügen – das wissenschaftliche Konstrukt Biographie vorgestellt, wie es den Überlegungen von Bettina Dausien zugrunde liegt. Bettina Dausien (1999, 238) versteht unter Biographie

„(...) ein Produkt sozialer Konstruktionsprozesse, ein ‚sozialer Tatbestand‘ in modernen Gesellschaften, der in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten historisch differenziert ist. Genauso wenig, wie man ein Geschlecht einfach ‚hat‘, ‚hat‘ man eine Biographie. Eine Biographie wird vielmehr hergestellt, durch abstrakte und konkrete gesellschaftliche Vor-Bilder; durch Erwartungen aus dem sozialen Nahbereich und institutionalisierte Erwartungsfahrpläne, die sozial und kulturell erheblich variieren; durch strukturelle ‚Weichstellungen‘, die sich als konkrete materielle, rechtliche und soziale Restriktionen des individuellen Handlungsspielraums rekonstruieren lassen; schließlich durch die reflexive Leistung der Subjekte selbst, ohne deren biographische Arbeit weder soziales Handeln denkbar wäre, noch soziale Strukturen reproduziert werden könnten“.

Die meisten erwachsenen Menschen der modernen Gesellschaft gehen davon aus, dass sie eine Lebensgeschichte haben, egal wie kompliziert, fragwürdig oder krisenhaft sie sein mag. Jedoch sind die dahinter liegenden komplexen Konstruktionsleistungen Gegenstand der Beobachtung zweiter Ordnung. „‘Biographie‘ wird analysiert als eine soziale Konstruktion im Spannungsfeld von Struktur und Handeln, die bezüglich der Bedingungen ihrer Herausbildung und ihren konkreten Formen an einen je spezifischen historisch-gesellschaftlichen Kontext gebunden ist“ (Dausien 2000, 100). Der Lebenslauf ist keine Naturtatsache, sondern ein soziales Regelwerk, welches für die Vergesellschaftung der Moderne verantwortlich ist. Durch den Modernisierungsprozess haben die Individuen die Möglichkeit, sich einer Selbstreflexion zu unterziehen und einen Selbstentwurf zu machen; sie verspüren sogar den Zwang dazu. Zusätzlich sind sie für ihr eigenes Handeln verantwortlich. (vgl. Dausien 2000, 100) Für eine biographische Perspektive ist das „Wie“ dieser Prozesse von Interesse. An dieser Stelle tritt die Unterstellung auf, dass Biographien von den Subjekten individuell und kollektiv „gemacht“ werden. Individuen konstruieren und rekonstruieren ihre Biographie in konkreten Kontexten. Dabei orientieren sie sich an interaktiven Regeln, normativen Vorgaben und symbolischen Rahmungen und gebrauchen unterschiedliche Medien und Formate der Konstruktion. Der Begriff der biographischen Konstruktion meint zweierlei:

Einerseits kann der Begriff der biographische Konstruktion als ein gesellschaftliches und individuelles Produkt des Handels gesehen werden, das sich vom konkreten Handeln abhebt und objektiviert, und Institution geworden ist. Es geht also um soziale Konstruktionsprozesse, die in einer großen Vielfalt und in unterschiedlicher Weise gesellschaftlich repräsentiert sind, z.B. in Gesetzesvorschriften, geschriebenen Texten, Personalakten usw. Die Mitglieder moderner westlicher Gesellschaften lernen ihren

Lebenslauf zu präsentieren, können Erfahrungen biographisch thematisieren und passen diese an verschiedene institutionelle Rahmungen an. Um eine Person von einer Institution auszuschließen bzw. in eine Institution einzuschließen, greifen die Institutionen auf normalbiographische Modelle zurück, z.B. im Bildungssystem oder im Arbeitsmarkt. Ein besonderes Charakteristikum der Biographie ist die zeitliche Struktur und die temporale Organisierung von biographischen Schemata. (vgl. Dausien 2000, 101)

Andererseits handelt es sich bei der Biographie als Konstrukt um den Prozess des Konstruierens selbst. Bei der Darbringung einer Lebensgeschichte werden Erfahrungen reflexiv strukturiert. Ein aktiver Prozess der Verarbeitung ist erkennbar, bei dem es um die Verknüpfung von Vergangenem und Zukünftigem, von Erfahrungen und Erwartungen geht. Die biographische Erfahrungsaufschichtung ist also keine passive Speicherung von erlebten Situationen im Individuum. (vgl. Dausien 2000, 102) „Lebensgeschichten werden in einem bestimmten Rahmen und von einem je besonderen biographischen Standpunkt aus (Zeitpunkt und Perspektive) immer wieder neu ausgelegt und entworfen“ (Dausien 2000, 102). Individuen stellen in diesem Prozess der biographischen Arbeit Kontinuität und Kohärenz her. Sie bringen ein Grundgefühl – trotz Veränderungen, Krisen und Umbrüchen – zum Ausdruck, das vermittelt, noch immer „dieselbe“ oder „derselbe“ zu sein. Es ist aber nicht von einer starren Identität auszugehen, sondern von einer relativen Ähnlichkeit, „die sich in einer zeitlichen Figur des Werdens und Gewordenseins organisiert“ (Dausien 2000, 103). Der Mensch ist nicht für alle Zeit ein „Sojemand“, sondern er stellt sich als jemand dar, der sich entwickelt und verändert hat. Aus diesem Grund werden Lebensgeschichten immer wieder neu erzählt und umgeschrieben.

Trotz allem kommt es auch zu einer Limitierung biographischer Konstruktionen, die sich zum einen in den Typisierungen und institutionalisierten Prozeduren zeigen und zum anderen in den Strukturprinzipien der Lebensgeschichte selbst liegen. Grenzen existieren aufgrund der individuellen Abfolge und Formation des bereits gelebten und erlebten Lebens, denn der Mensch kann nicht einfach aus seiner Erfahrungsgeschichte heraus springen. (vgl. Dausien 2000, 103)

1.1.2 Zum Doppelcharakter des Biographie-Begriffs

Im Alltag handelt es sich bei der Biographie um eine Kategorie, die das Handeln der Subjekte orientiert und strukturiert. Von den TeilnehmerInnen der Lebenswelt wird sie als Kategorie der Selbstdeutung zu einem individuellen Sinnzusammenhang verarbeitet, welcher in erziehungswissenschaftlichen Kontexten als Lern- und Bildungsprozess interpretiert werden kann. Neben der alltagsweltlichen Kategorie existiert die Biographie

auch als theoretisches Konzept. Dieses Konzept wird zur Analyse der eben genannten Lern- und Bildungsprozesse, aber auch zur Analyse der Formen der Vergesellschaftung konstruiert und re-konstruiert. Für Alfred Schütz ist die Biographie „eine ‚Konstruktion zweiten Grades‘, die an die sozialen Konstruktionsleistungen der Alltagssubjekte (Konstruktionen ersten Grades) anknüpft“ (Dausien 2002, 78). Durch diesen Doppelcharakter ist eine enge Verbindung zur empirischen Forschung legitim, gemeint ist eine im Kern rekonstruktive Methodologie. Das bedeutet, dass der komplexe Gegenstand nicht schon vorab durch Entscheidungen reduziert oder segmentiert wird, sondern der Einzelfall im biographischen Sinnzusammenhang expliziert und theoretisch re-konstruiert wird. Es handelt sich dabei um eine abduktive Forschungslogik. (vgl. Dausien 2002, 78) Bei dem Konzept der biographischen Re-Konstruktion geht es darum, konkrete Geschichten des Gewordenseins zu rekonstruieren und nicht Kausalzusammenhänge einzelner Faktoren ausfindig zu machen. Die Analyse einer Biographie liefert eine „Wie es dazu kam, dass“-Erzählung“ (Dausien 2002, 79). Mit Hilfe der methodischen Rekonstruktionsmöglichkeiten und den individuellen Erzählungen kann die Konstruktion und Reproduktion von Gesellschaft empirisch zugänglich gemacht werden. (vgl. Dausien 2002, 79)

1.1.3 Institutionalisierung des Lebenslaufs

Martin Kohli (1985, 1f) sieht Lebenslauf als eine soziale Institution im Sinne eines Regelsystems, das eine zentrale Dimension des Lebens ordnet. Es ist eine universale soziale Tatsache, dass die Lebenszeit eines Menschen begrenzt ist. Im Laufe der Zeit kam es zum strukturellen Übergang von einem Lebenslaufregime zum anderen. Folgende fünf Thesen fassen den Transformationsprozess zusammen:

- 1) „Die Bedeutung des Lebenslaufs als soziale Institution hat stark zugenommen. Der historische Wandel hat von einer Lebensform, in der Alter nur als kategorialer Status relevant war, zu einer Lebensform geführt, zu deren zentralen Strukturprinzipien der Ablauf der Lebenszeit gehört (Verzeitlichung).
- 2) Die Verzeitlichung des Lebens ist weitgehend am (chronologischen) Lebensalter als Grundkriterium orientiert; dadurch ist es zu einem chronologisch standardisierten ‚Normallebenslauf‘ gekommen (Chronologisierung).
- 3) Die Verzeitlichung bzw. Chronologisierung ist ein Teil des umfassenderen Prozesses der Freisetzung der Individuen aus den (ständischen und lokalen) Bindungen,

d.h. ein Teil des neuen Vergesellschaftungsprogramms, das an den Individuen als eigenständig konstituierten sozialen Einheiten ansetzt (Individualisierung).

- 4) Der Lebenslauf ist in den modernen Gesellschaften um das Erwerbssystem herum organisiert. Dies gilt sowohl für die äußere Gestalt des Lebenslaufs – die evidenteste zeitliche Gliederung ist heute die Dreiteilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend, „aktives“ Erwachsenenleben, Alter) – als auch für das ihr zugrundeliegende Organisationsprinzip.
- 5) Das lebenszeitliche Regelsystem lässt sich auf zwei unterschiedlichen Realitätsebenen aufsuchen: zum einen auf derjenigen der Bewegung der Individuen durch das Leben im Sinn von Positionssequenzen bzw. ‚Karrieren‘, zum anderen auf derjenigen ihrer biographischen Perspektiven und Handlungen. Lebenslauf als Institution bedeutet also zum einen die Regelung des sequentiellen Ablaufs des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (Kohli 1985, 2f).

Die Feststellung, dass die Institutionalisierung des Lebenslaufs zugenommen hat, scheint zunächst überraschend. Schließlich widerspricht die Bindung der Lebensereignisse an das chronologische Alter einem der normativen Kernprinzipien der Moderne, welches besagt, dass es vordergründig um die Orientierung an erworbenen und nicht an zu geschriebenen Merkmalen geht. Alter ist noch eines der verbleibenden askriptiven Merkmale. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs birgt zum einen Entlastung in sich, denn sie ist ein festes Gerüst für die Lebensführung und setzt Kriterien fest, was erreichbar ist und was nicht. (vgl. Kohli 1985, 19) Zum anderen beinhaltet sie jedoch auch – wie jede Herausbildung von Institution – eine Einschränkung der individuellen Handlungsspielräume. Die existierende Spannung zwischen Universalismus und Askription und auch die widersprüchlichen Folgen der Institutionalisierung können sich in den Analyseansätzen der Wissenschaft niederschlagen. Kohli (1985, 20) zeigt in seinem Artikel „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs“, dass es sinnvoll ist, biographische Abläufe und biographische Orientierungen unter der Perspektive „soziale Tatsache“ zu betrachten. Jedoch stößt dieser Ansatz an seine Grenzen, und deshalb werden im Weiteren drei Modelle des Verhältnisses von System- und Handlungsebene grob unterschieden.

- 1) Das erste Modell analysiert nur das institutionelle Programm und versucht so die Spannung zu lösen, d.h. die Individuen werden ausschließlich als biographisch prozessierte Einheiten erfasst. Mechanismen werden identifiziert, die ohne weitere individuelle Akteure wirken. Das hat zur Folge, dass die Aufmerksamkeit auf die

prozessierenden Mechanismen und Institutionen gerichtet wird, die für die Realisierung des Ablaufprogramms verantwortlich sind. Somit kann als Konsequenz daraus die Handlungsebene ohne weiteres weggelassen werden. Die biographische Perspektive der Individuen wird, sofern sie überhaupt in den Blick genommen wird, als Produkt des institutionellen Programms angesehen. So ein Modell bezieht sich zweifellos auf jene Vorgänge, die empirisch erheblich bedeutsam sind. Soll jedoch die spannungsvolle Dynamik der Institutionalisierung in den Blickwinkel geraten, dann versagt dieses Modell. Das Subjekt unterliegt nicht einfach passiv der Prozessierung. Seine Eigenbeträge und Widerstandsmöglichkeiten können mithilfe dieses Modells nicht angemessen erfasst werden.

- 2) Dass Lebenslauf als institutionelles Ablaufprogramm und Biographie als subjektive Konstruktion einander parallel sind und sich ergänzen, davon geht das zweite Modell aus. Es findet eine Entwicklung von einer „nicht-individuellen“ Lebensform (das Subjekt hat keine eigenen Kontinuitätsansprüche) zu einer individuierten Lebensform statt, die zu einer Ablauf-, Anspruchs- und Aufmerksamkeitsdimension wird. (vgl. Kohli 1985, 20) Die individualisierte Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass jedes Individuum seinen Part erfüllt, womit die Subjektivität zur notwendigen Komponente der Gesellschaft wird. Charakteristisch für die biographische Lebensform ist die Idealisierung, d.h. es ist selbstverständlich, dass die Individuen ihre biographischen Entwürfe aufbauen. Sie können selbstverständlich mit einem normalen Lebenslauf (bspw. dem Übergang in die Pension) rechnen, auch wenn die Zukunft nicht Gegenstand von Entwürfen ist und handlungsschematisch ausgearbeitet wird. Aber gerade dies ist „ein Beleg für die fraglose alltagsweltliche Geltung einer solchen biographischen Perspektive“ (Kohli 1985, 21).
- 3) Da aber auch das zweite Modell noch nicht vollständig ist, muss es erweitert werden. Die Spannung zwischen Lebenslauf als vorgeordnete Realität und Biographie als subjektive Konstruktion bleibt erhalten und kann somit auf ihre Konsequenzen hin befragt werden. Jedes Handeln weist ein Moment von Emergenz, sowie Autonomie auf, ebenso auch das biographische Handeln. „Handeln ist nie nur Vollzug sozial tradierter Wissensbestände, sondern hat immer auch den Charakter des offenen Entwurfs“ (Kohli 1985, 21). Individualisierung bedeutet eine Verstärkung dieser Emergenz. (vgl. Kohli 1985, 21) Individualisierung im Sinne eines handlungsfähigen Subjekts ist in menschlichen Gesellschaften universal. Diese Universalität lässt sich psychologisch, kommunikationstheoretisch oder konstitutionstheoretisch fassen. (vgl. Kohli 1985, 22)

1.1.4 Unterscheidung zwischen Lebensgeschichte und Lebenslauf

Theodor Schulze (1993b, 187f) beschäftigt sich mit der Unterscheidung von Lebenslauf und Lebensgeschichte und differenziert folgende Charakteristika:

Lebenslauf	Lebensgeschichte
ist zweckgebunden.	hat einen Selbstzweck
wird in administrativen Handlungs- oder Behandlungszusammenhängen vorgebracht.	wird in kommunikativen Situationen vorgebracht, in Gesprächen oder Selbstgesprächen.
wendet sich an FunktionärInnen als handelnde Personen, an RepräsentantInnen von Institutionen, an BehördenvertreterInnen, Auswahlgremien oder ArbeitgeberInnen.	wendet sich an andere menschliche Individuen oder auch an das Individuum selbst.
ist stark vorstrukturiert und meist eindimensional.	ist kaum vorstrukturiert und evozierend.
bezüglich dem Inhalt auf bestimmte Aspekte hin stark reduziert.	enthält eher individuelle Wertungen.
enthält häufig sozial gültige Bewertungen.	erzählt Geschichten zur Unterhaltung.
stellt Daten für Entscheidungen zur Verfügung (z.B. Einstellung oder Nicht-Einstellung, Einweisung oder Zuweisung, Verurteilung oder Entlastung).	

(eigene Darstellung)

Diese Differenzierungen dienen als Ausgangsbasis für weitere Überlegungen und stellen viel eher eine Hypothese dar, die einer Überprüfung bedarf, als eine gültige Feststellung. Schulze (1993b, 188) diskutiert im Anschluss, ob es sich bei dieser Unterscheidung bloß um eine sprachliche Differenzierung handelt, die aber schlussendlich dasselbe meint, oder ob es tatsächlich um Verschiedenartiges geht und, wenn ja, worin die Unterschiede liegen. Da wir Menschen nicht zwei völlig voneinander getrennte Leben führen, also ein Leben, das eine Laufbahn und eines, das eine Geschichte hat, meinen diese beiden Formen – Lebenslauf und Lebensgeschichte – dasselbe, sofern sich die Aussagen auf individuell menschliches Leben beziehen. Auf der anderen Seite stellt Schulze die These auf, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte real in die Lebensgestaltung des Menschen eingreifen und es sich folglich nicht nur um eine sprachliche Unterscheidung handelt. Lebenslauf und Lebensgeschichte sind demnach zwei unterschiedliche Formen, das individuelle Leben zu konzipieren. Worin die Unterschiede in diesen Formen bestehen, wird im Folgenden dargestellt: In Lebensläufen sind jene Informationen enthalten, die zur Identifizierung der Person beitragen (z.B. Name, Geschlecht, Geburtsdatum und -ort, Name der Eltern und deren

Berufe, Familienstand, Staatszugehörigkeit usw.) und die eine Lokalisierung im gesellschaftlichen Umfeld möglich machen. Darüberhinaus geben sie Auskünfte über Schulbildung, Berufskarrieren, aber auch z.B. über Mitgliedschaften in Parteien, Vereinen, Kirchen usw. Dieses Konzept ist darauf bezogen, sich in ein durch die Gesellschaft vorgegebenes Drehbuch einzufügen. (vgl. Schulze 1993b, 189) Den Rahmen dafür bildet die Gesellschaft mit ihren Teilsystemen, Institutionen und Anforderungen. Anders ist es hingegen bei der Lebensgeschichte. Das, was in biographischen Erzählungen angesprochen wird, ist schwieriger zu durchschauen und vorherzusehen. Informationen und Daten, die in Lebensläufen aufscheinen, kommen auch in Lebensgeschichten vor, jedoch in einer anderen Art und Weise. Die Menschen erzählen in ihrer Lebensgeschichte, wie es zu den einzelnen Ereignissen gekommen ist, welche Motive dafür ausschlaggebend waren, welche Erwartungen sie hatten, von welchen Emotionen sie begleitet wurden und noch vieles mehr. Aber auch Misserfolge werden erwähnt, genauso wie Krisen, Enttäuschungen, Demütigungen und missglückte Versuche. Während es beim Lebenslauf so zu sein scheint, dass Rollen und Laufbahnen normiert, isoliert und voneinander unabhängig sind, kreuzen, verbinden oder reiben sie sich bei der Lebensgeschichte aneinander. Es wird deutlich, dass Laufbahnen nicht geradlinig verlaufen, dass es Wendungen, Unterbrechungen, Widersprüche, Rückschläge und Brüche gibt. Diese Informationen sind in keinem Lebenslauf zu finden. (vgl. Schulze 1993b, 190) Weiters ist nicht von Träumen, Beziehungen zu Menschen, Reisen, Krankheiten, Toten usw. die Rede. Bei Lebensgeschichten lassen sich jedoch diese Themen finden. Die Lebensgeschichte setzt also das Konzept des Lebenslaufs voraus, verleiht ihm aber einen anderen Sinn. Dieser stellt sich im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte jeweils neu her. Bei der Lebensgeschichte handelt es sich folglich um eine produktive Leistung des Individuums. (vgl. Schulze 1993b, 191)

Dieser Gegenüberstellung von Lebensgeschichte und Lebenslauf als zwei verschiedene Formen, das menschliche Leben zu entwerfen, folgen noch ergänzend dreierlei Bemerkungen:

- 1) Vielleicht entsteht bei manchem/r LeserIn der Eindruck, als müsste man sich zwischen den beiden Formen entscheiden, also „ob man einer Laufbahn folgen soll oder ein glücklicher Mensch werden will“ (Schulze 1993b, 192). Es ist aber so, dass die zwei Konzepte aufeinander angewiesen sind. Der Lebenslauf ist das notwendige Gerüst für die Lebensgeschichte. (vgl. Schulze 1993b, 192) Genauso ist es aber auch umgekehrt, denn die Lebensläufe benötigen die individuellen Lebensgeschichten, damit sie vom Mensch realisiert werden können.

- 2) Es wäre ein Missverständnis davon auszugehen, dass Schulze die eine Form als negativ und die andere als positiv bewerten würde. Versucht man die Bedeutung einer reinen Lebensgeschichte zu vergegenwärtigen, dann erkennt man, dass dies für eine unerträgliche Vorstellung ist. Denn das würde bedeuten, nie auf die Toilette zu gehen oder sich keine Kaffeepause zu gönnen. „Die reine Lebensgeschichte ist genau so eine Abstraktion wie der reine Lebenslauf“ (Schulze 1993b, 193). Die Institutionen, die verstärkt unsere Laufbahn organisieren, überfordern uns mit dem Bedarf an Lebensgeschichten. Weiters tragen sie dazu bei, dass Lebenslauf und Lebensgeschichte sich nicht verschränken, sondern immer stärker auseinander fallen. Wissenschaft, Wirtschaft und Bürokratie verschärfen dieses Problem, indem sie den Vollzug von Lebensläufen rationaler und funktionaler zu gestalten versuchen. (vgl. Schulze 1993b, 193) Auf der Strecke bleibt aber die Sensibilität und Energie, um lebensgeschichtliche Situationen und Bedürfnisse zu befriedigen.
- 3) Die dritte ergänzende Bemerkung im Anschluss an die Unterscheidung von Lebenslauf und Lebensgeschichte beginnt Schulze damit, dass der Eindruck entstehen könnte, dass Lebensgeschichte etwas Privates und Lebenslauf etwas Öffentliches sei. Das würde den alten Gegensatz Individuum und Gesellschaft bestätigen. Falls dies der Fall ist, möchte er es korrigieren. Denn in beiden Konzeptionen geht es darum, menschliches Leben zu gestalten und dieses ist bezogen auf das Zusammenleben mit anderen Menschen. (vgl. Schulze 1993b, 194)

1.2 Paradoxie der Selbstaussage

Der Mensch kann nie alles, was er ist, gleichzeitig sein und er kann über das, was er gleichzeitig ist, nur sukzessiv reden. Während man über sich selber redet, ist man in erster Linie jemand, der redet und erst in zweiter Linie jemand, über den gesprochen wird. Bei einer Selbstpräsentation macht man sich zum Gegenstand einer Aussage und aufgrund dessen muss man sich immer auch distanzieren. (vgl. Hahn 2000, 97) Praktischer wird es, wenn es zur Entstehung der Frage kommt, ob die Vorstellung, die jemand von sich selbst hat bzw. macht, für die Lebensführung bedeutsam ist. Denn dann zeigt sich, dass das empirische Ich in einem Moment mit einem Bild von sich selbst konfrontiert wird, dem es nicht entspricht und auch selbst dieser Annahme ist. Die Aussage „Ich bin nicht, der/die ich bin“ ist dann zutreffend und diese Differenz zu uns selbst bildet die Basis unserer Identität. Für das, was man wird, kann dies dann Folgen haben. Diese Selbstbilder können zum einen von einem selber entwickelt werden, aber können zum anderen auch von anderen erzeugt

und übernommen werden. „Sowohl selbst- als auch fremderzeugte biographische Konstrukte können zu Leitsternen für die Deutung der eigenen Vergangenheit und für die auf Zukunft zielenden Orientierungen in der Gegenwart werden“ (Hahn 2000, 98). Die für die Lebensführung wichtigen Selbstbilder sind aber immer gegenwärtig, auch wenn sie sich auf die Vergangenheit bzw. die Zukunft beziehen. (vgl. Hahn 2000, 98) „Gegenwart und Zukunft sind für uns immer nur im Präsens präsent, nur so aktualisieren sie sich“ (Hahn 2000, 98).

Wenn es um die Identität einer Person geht, wird meist zwischen dem „Selbst als bloßem Lebenslaufresultat“ und dem „Selbst als Resultat von sozialen Zurechnungen“ unterschieden. Die erste Unterscheidung meint eine Identität, die sich aus Gewohnheiten, Dispositionen, Erfahrungen usw. ergibt, die im Laufe des Lebens gewonnen wurden. An dieser Stelle kann von einem „implizierten“ Selbst die Rede sein. Dieses zeigt, festigt und verwirklicht sich durch sein Handeln, ist aber nicht selbstreflexiv im eigentlichen Sinne und ist in allen seinen Handlungen präsent. „Die Identität in diesem Sinne wäre lediglich das Selbst in der Form des An-Sich“ (Hahn 2000, 99). Dieses implizierte Selbst lässt sich vom „explizierten Selbst“ abgrenzen. Es handelt sich dabei um ein Ich, „das seine Selbstheit ausdrücklich macht, sie als solche zum Gegenstand von Darstellung und Kommunikation erhebt“ (Hahn 2000, 99). Es ist keine elaborierte Form der Darstellung (wie z.B. im Tagebuch oder in der Beichte) zwingend. (vgl. Hahn 2000, 99) Der einfachste Weg der Selbstthematisierung der Identität wäre eine situative Darstellung. Ein Beispiel dafür wäre zu sagen „Du kennst mich doch. So bin ich sonst nicht“. Wir Menschen lassen oft durchblicken, „dass wir den Augenblick als charakteristisch oder untypisch für unser Ich ansehen“ (Hahn 2000, 100). Sozial geprägte Identität in der An-sich-Form gibt es in jeder Gesellschaft. Diese sind universell, im Gegensatz zu der Identität-für-Sich (vgl. Hahn 2000, 100).

2. Institutionen

In der vorliegenden Arbeit geht es bekanntlich um Jugendliche, die nicht innerhalb ihrer Familie aufwachsen können, dürfen oder wollen, und deshalb in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung fremd untergebracht sind. Da diese Einrichtungen einen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit darstellen, setzt sich dieses Kapitel näher damit auseinander. Der Begriff der Institution wird sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltag häufig verwendet. Dennoch weist er eine terminologische Unschärfe auf. (vgl. Gimmler 1998, 22) Hergeleitet wird der Institutionsbegriff aus dem Lateinischen „institutio“ und bedeutet Einrichtung, Anordnung, Gewohnheit (vgl. Gimmler 1998, 23). In der politischen

Philosophie, der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften gehört der Begriff der Institution zu den Grundbegriffen. Institutionen werden als „dauerhafte und Stabilität garantierende Bausteine sozialer und politischer Ordnung“ (Gimmler 1998, 11) bezeichnet. Diese erfahren eine positive wie auch einen negative Besetzung. Der Begriff der Institution wird traditionell unter anderem mit Beharrlichkeit und Permanenz repräsentiert. Diese Leistungen können Individuen von Institutionen erwarten, jedoch stehen dieser positiv bewerteten Orientierungsgewissheit auch negative Eigenschaften gegenüber. Die betreffenden Individuen erfahren in Institutionen eine Fremdbestimmung und sind in ihrer Handlungsfreiheit durch die institutionelle Ordnung eingeschränkt. Das birgt in sich, dass die Institution einen hemmenden Einfluss auf die Bildung der Individualität hat, genauso wie auch auf die damit verbundene Autonomie und Selbstverwirklichung. Im Rahmen des klassischen Institutionsverhältnisses ist es nicht möglich sich den subjektiven Begründungsansprüchen zu stellen, da die institutionelle Ordnung durch Traditionen und Gewohnheiten legitimiert ist. Dieses Spannungsverhältnis, das zwischen der Institution und dem Individuum herrscht, ist ein aktueller und bedeutsamer Aspekt der Institutionstheorie. (vgl. Gimmler 1998, 11)

Zusammenfassend bedeutet dies, dass Institutionen normative, aber auch zeitlich und räumlich begrenzte Komplexe sind, die Verhaltenserwartungen generalisieren und Handlungszusammenhänge stabilisieren. Somit ermöglichen sie den Individuen, dass sie für eine Zeit lang von Risiken und Unsicherheiten entlastet werden. (vgl. Gimmler 1998, 11 u. 223)

Die eben erläuterte Begriffserklärung ist für die hier zu untersuchenden Institutionen sehr treffend. Eine Ergänzung dazu wäre, was Talcott Parsons unter Institutionen versteht. Ihm zufolge kennzeichnet eine Institution, dass verschiedene Personen bestimmte Rollen innehaben und miteinander interagieren. Aufgrund dieser Rollen können zu erwartende Handlungen festgelegt werden und dies passiert auf der Grundlage von Regeln, die allen bekannt sind und auch geteilt werden. (vgl. Merckens 2006, 14f) Was jedoch sozialpädagogische Einrichtungen im Detail ausmachen, wird im Anschluss an die totalen Institutionen von Erving Goffman und den Merkmalen einer Institution erläutert.

2.1 Grundlegendes über Institutionen

Erving Goffman war ein US-amerikanischer Soziologe, der im letzten Jahrhundert (1922-1982) lebte. 1961 erschien sein berühmtes Buch „Asylums“, welches 10 Jahre später in deutscher Sprache mit dem Titel „Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer

Patienten und anderer Insassen“ veröffentlicht wurde. Er befasst sich in diesem Werk mit totalen Institutionen, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. (vgl. Goffman 1973, 2)

2.1.1 Konzept der totalen Institutionen

Für Erving Goffman sind totale Institutionen geschlossene Welten wie Gefängnisse, Kasernen, Internate, Klöster, Altenheime und Irrenhäuser. Präziser versteht er darunter, dass sich eine totale Institution als Wohn- und Arbeitsstätte definiert, in der eine Vielzahl von Individuen für eine gewisse Zeit von der Gesellschaft abgeschnitten leben, alle ähnlich gestellt sind und miteinander ein formal geregeltes Leben führen. In seiner Untersuchung, die er in diesem Buch vorstellt, beschäftigt er sich mit dem Leben in diesen Institutionen, besonders in Irrenhäusern und Sanatorien. Er zeigt auf, dass die Menschen in diesen Institutionen nicht durch ihre Krankheit geprägt werden, sondern durch die Institution, der sie ausgeliefert sind. (vgl. Goffman 1973, 2 u. 11)

Goffman (1973, 16) unterscheidet in unserer Gesellschaft fünf verschiedene Gruppen von totalen Institutionen:

- 1) Zu der ersten Gruppe zählen jene Anstalten, in der Menschen leben, die unselbstständig und ungefährlich sind und der Fürsorge bedürfen, wie z.B. Blinden- und Altersheime, Waisenhäuser oder Armenasyle.
- 2) Es gibt Orte, die für jene Personen gedacht sind, die unfähig sind, sich selber zu versorgen und deshalb auf Fürsorge angewiesen sind. Außerdem stellen diese Menschen für die Gemeinschaft eine Bedrohung dar, auch wenn dies unbeabsichtigt ist. Als Beispiele wären Tuberkulose-Sanatorien, Irrenhäuser und Leprosorien zu nennen.
- 3) Der dritte Typ von Institution dient als Schutz der Gemeinschaft vor Gefahren. „Das Wohlergehen der auf diese Weise abgesonderten Personen [ist] nicht unmittelbarer Zweck“ (Goffman 1973, 16). Die Rede ist an dieser Stelle von Gefängnissen, Zuchthäusern, Kriegsgefangenenlagern und Konzentrationslagern.
- 4) Diese Gruppe der totalen Institution hat die Absicht, durch das abgeschottet sein von der Gesellschaft arbeits-ähnliche Aufgaben besser durchführen zu können, wie z.B. in Kasernen, auf Schiffen, in Internaten und Arbeitslagern.
- 5) Dieser Typus von totaler Institution kann als Zufluchtsort vor der Welt bezeichnet werden. Dabei handelt es sich meist um religiöse Ausbildungsstätten, wie z.B. Abteien, Klöster und Konvente.

Goffman weist darauf hin, dass diese Klassifikation keine Vollständigkeit gewährleistet, jedoch soll sie als Ausgangspunkt für seine weiteren Überlegungen dienen. (vgl. Goffman 1973, 16f)

Die in der vorliegenden Arbeit behandelten Einrichtungen zählen nach Goffman in die erste Gruppe. Stationäre sozialpädagogische Einrichtungen haben sich aus den ursprünglichen Waisenhäusern entwickelt. Obwohl sich in den letzten vierzig Jahren Einiges in der Heimerziehung verändert hat (siehe Kapitel 3), kann immer noch ein Konsens mit der totalen Institution hergestellt werden, wie sie Goffman beschrieben hat.

2.1.2 Merkmale einer Institution

Weiters setzt sich Goffman mit den Merkmalen einer totalen Institution auseinander. Er stellt fest, dass der Mensch in der modernen Gesellschaft nicht – so wie früher – an ein und demselben Ort schläft, arbeitet und hauptsächlich mit den gleichen Menschen zusammen ist. Heute hat es das Individuum mit unterschiedlichen Personen zu tun und ist in verschiedenen Autoritätsverhältnissen eingebunden. Das Zentrale einer totalen Institution besteht jedoch darin, dass die Trennung der Lebensbereiche aufgehoben ist. Dies bedeutet:

- 1) Alle Dinge des Lebens werden an ein und derselben Stelle erledigt und finden unter ein und derselben Autoritätsperson statt.
- 2) Alle Mitglieder der Institution verbringen ihre Arbeit täglich mit einer Gruppe von SchicksalsgenossInnen, sie verrichten alle die gleiche Tätigkeit und erfahren auch die gleiche Behandlung.
- 3) Der Arbeitstag ist genau und exakt geplant und wird von kontrollierenden FunktionärInnen und durch explizite Regeln vorgeschrieben.
- 4) Diese erzwungenen Tätigkeiten dienen dazu, die Ziele der jeweiligen Institution zu erreichen. (vgl. Goffman 1973, 17)

Der US-amerikanische Soziologe macht jedoch darauf aufmerksam, dass diese einzelnen Merkmale auch in anderen Bereichen auftauchen können (vgl. Goffman 1973, 18).

Als Merkmale einer Institution führt Helmwart Hierdeis (1983, 15-18) an, dass Institutionen zielgerichtet, auf Anerkennung durch die Gesellschaft angewiesen und von relativer Dauer sind. Zusätzlich repräsentieren sie Werte, bedingen Rollen und funktionieren relativ selbstständig. Aufgrund der Leistungen der Institutionen werden die einzelnen Menschen

entlastet und das Verhalten der Individuen gesichert. Aufgrund der Festlegung von Gesetzen, Vorschriften, Satzungen, Regeln und Konventionen kommt es zu einer Stabilisierung der Gesamtkultur und zur Kontrolle des Verhaltens. Jedoch ermöglichen Institutionen auch einen gewissen Handlungsspielraum, welcher aber auch beeinträchtigt werden kann. Weitere negative Auswirkungen sind, dass Institutionen die soziale Entfaltung des/der Einzelnen behindern und Verhaltensunsicherheiten fördern können. Durch das Festhalten an überholten Normen können sie den sozialen Fortschritt hemmen und das kritische Denkvermögen einengen, sowie das soziale Verantwortungsbewusstsein reduzieren.

Diese knappe Darstellung der Merkmale, Leistungen und Auswirkungen einer Institution nach Hierdeis macht vor allem Folgendes deutlich:

- 1) Für die Gesellschaft sind Institutionen unentbehrlich. Die Aufgabe der Gesellschaft ist es, dafür zu sorgen, dass sie sich erhält und weiter entwickelt.
- 2) Die Funktionen der Institution sind ambivalent. Dies ist gut daran erkennbar, dass Institutionen z.B. den Individuen Freiraum schaffen, aber es durch die Institution auch zu einem Verlust von diesem kommen kann, ebenso ist es mit der Verhaltenssicherung und -begrenzung. Die entstehende Ambivalenz ist nicht zu umgehen, aber sie kann immer wieder neu diskutiert und so modifiziert werden, dass es der Gesellschaft und den Individuen Vorteile verschafft.
- 3) Institutionen versuchen zum einen die Bedürfnisse der Gesellschaft und von Gruppen zu befriedigen, aber zum anderen auch jene von einzelnen Individuen. Aufgrund dessen kommt es unvermeidlich zu Interessensspannungen. (vgl. Hierdeis 1983, 18f)

Beim Eintritt einer Person in eine Institution ist sie mit bestimmten Regeln konfrontiert, die in dieser Einrichtung eingehalten werden müssen und die von den Neuen nicht einfach geändert werden können. Institutionen erzeugen bei den neu eintretenden bzw. in ihnen agierenden Personen leicht den Eindruck, dass sie einen Zwang in Richtung Anpassung ausüben. Emil Durkheim (1984, 173f) hat ein weiteres Merkmal pädagogischer Institutionen identifiziert, welches jedoch auch für andere Institutionen gilt: „Wer in sie eintritt, wird mit Erwartungen über das richtige Verhalten, über Ziele etc. konfrontiert, die von ihm oder ihr nicht mehr oder kaum noch beeinflusst werden können“. Die Institution führt ein Eigenleben und erzwingt von seinen Mitgliedern Anpassung. (vgl. Merrens 2006, 145f)

2.2 Zur Spezifikation von (sozial)pädagogischen Institutionen

Durch die Bestimmung des Besonderen von pädagogischen Institutionen wird es möglich, eine Differenzierung zu anderen Institutionen vorzunehmen (vgl. Merkens 2006, 29).

2.2.1 Merkmale und Aufgaben einer pädagogischen Institution

Zu Beginn kann festgehalten werden, dass es nicht einfach ist dem Anspruch, Merkmale pädagogischer Institutionen zu benennen, gerecht zu werden. Dafür gibt es mehrere Gründe: Zum einen ist schon die Frage, was eigentlich pädagogische Institutionen sind, schwer zu beantworten und zum anderen gibt es viele verschiedene Aufgabenstellungen, die die einzelnen Institutionen erfüllen müssen. Beispielsweise ist die Schule für die allgemeine Bildung verantwortlich, während andere Institutionen für die Behebung sozialer Notlagen, erzieherischer Mängel usw. zuständig sind. Die Aufgaben in pädagogischen Institutionen können also sehr unterschiedlich sein. Das hängt damit zusammen, dass es sehr viele verschiedene Aufgaben gibt, die als pädagogisch bezeichnet werden. Dies ist ersichtlich, wenn die Teildisziplinen der Bildungswissenschaft in den Blick genommen werden. Dazu zählen z.B. die Kleinkind-, genauso wie die Schul-, Sonder- und Sozialpädagogik, aber auch die Erwachsenen- und Weiterbildung. (vgl. Merkens 2006, 29)

In der Literatur sind oft eher nur Umschreibungen für pädagogische Institutionen zu finden als konkrete Definitionen. Rudolf Tippelt (2000, 8) fasst zusammen, dass pädagogische Institutionen jene Arbeitsfelder umfassen, „in denen es um Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Adressaten pädagogischer Arbeit geht, in denen Aspekte der Bildung und Erziehung, des Lernens und der Hilfe, in jedem Fall aber der Personenänderung oder des pädagogischen Bezuges im Mittelpunkt stehen und in denen in nicht unerheblichem Maße pädagogisch ausgebildetes Personal (...) als Fachkräfte arbeiten“. Die Beratung, also in Form von Erziehungsberatungsstellen, muss dieser Aufzählung noch hinzugefügt werden. (vgl. Merkens 2006, 30)

Die folgenden zwei Merkmale zeigen eine Gemeinsamkeit von pädagogischen Institutionen auf: Es geht um die Erfüllung pädagogischer Aufgaben und darum, dass das Personal über eine gewisse Professionalität verfügt. Letzteres gilt für alle pädagogischen Institutionen außer der Familie. (vgl. Merkens 2006, 30) Für Klaus Mollenhauer nehmen die Eltern zwar innerhalb der Familie eine Rolle ein, jedoch ist dies nicht ausreichend, um das Merkmal der Professionalität zu erfüllen, da sie nichts Professionelles tun. Dies verweist auf eine weitere Besonderheit von pädagogischen Institutionen: Es gibt in den Institutionen verschiedene Rollen, jedoch wird nicht von jedem Rollenträger professionelles Handeln erwartet. Wichtig

an dieser Stelle ist zu bedenken, dass diese Rollen wiederum die Handlungsmöglichkeiten einschränken, und dass innerhalb einer pädagogischen Institution mehrere Professionen aufeinander treffen, z.B. LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, BeraterInnen usw. (vgl. Merkens 2006, 31)

Richard Münchmeier (1992, 373) hat drei Merkmale für Institutionen benannt, die auch auf pädagogische zutreffen:

- 1) *Permanenz*: Handlungen in Institutionen haben eine gewisse Dauerhaftigkeit und sind relativ stabil.
- 2) *Spezifität*: Damit sind eine nach innen gerichtete Durchstrukturierung und differenzierte Durchorganisation gemeint. Sie gewährleisten nach außen ein einheitliches Profil und nach innen Zusammenhalt.
- 3) *Legitimation*: Die Herstellung eines gesellschaftlichen Konsenses über die Notwendigkeit und Nützlichkeit ist bei Institutionalisierungsprozessen erforderlich. Aus diesem Grund beziehen sich Institutionen auf ein legitimierendes Wertesystem.

Um pädagogische Institution von anderen unterscheiden zu können, ist also nicht das pädagogische Handeln ausschlaggebend, sondern viel wichtiger ist, dass pädagogische Aufgaben durch professionelles Handeln (mit Ausnahme der Familie) erfüllt werden. Demnach handelt es sich z.B. bei einem Sportverein auch um eine pädagogische Institution, da der/die TrainerIn professionell handelt. Jedoch geht es ihm/ihr nicht nur darum, pädagogische Aufgaben zu erfüllen. (vgl. Merkens 2006, 32)

Das Ziel pädagogischer Institutionen soll nun deutlich gemacht werden: Sie sind für die Organisation zuständig, damit die Erfüllung pädagogischer Aufgaben gelingt. Ist eine pädagogische Institution mit der Erfüllung ihrer Aufgaben überfordert, so entsteht eine neue, die einen Teil dieser Aufgaben übernimmt. (vgl. Merkens 2006, 26f) Pädagogische Institutionen haben eine Vielzahl von unterschiedlichen Aufgaben zu erledigen bzw. werden ihnen übertragen. Sie sind zuständig für die Erziehung und das Unterrichten, das in Lernen und Lehren untergliedert ist, aber auch für das Beraten und Helfen. Also es wird erzogen, gebildet, sozialisiert, unterrichtet bzw. unterwiesen. Außerdem kann in pädagogischen Institutionen beraten bzw. geholfen werden und zusätzlich muss oft beurteilt und bewertet werden. Das unterscheidet pädagogische Institutionen von jenen, in denen diese Prozesse nicht stattfinden. Die erwähnten Aufgaben sollen mehr oder weniger professionell erfüllt werden. Es wird ersichtlich, dass sich pädagogische Institutionen mit einem breiten Spektrum von verschiedenen Aufgaben auseinandersetzen müssen, was jedoch auch auf andere Institutionen zutreffen kann. Bei einigen pädagogischen Institutionen kommt noch hinzu,

dass sie auch andere – nicht pädagogische – Aufgaben zu erledigen haben. Dies gilt für die Familie ebenso wie für einen Betrieb. (vgl. Merkens 2006, 26 u. 58)

2.2.2 Sozialpädagogische Institutionen

„Als sozialpädagogische Institutionen werden Einrichtungen bezeichnet, deren Zweck es ist, Orte für Kinder und Jugendliche zu schaffen, in denen sich diese stationär oder für einen Teil des Tages, regelmäßig oder gelegentlich aufhalten, in denen sie betreut werden, spielen und/oder lernen können und die insofern einen Erziehungs- und Sozialisationseinfluß ausüben“ (Müller-Kohlenberg 1991, 518). Heime für Kinder und Jugendliche zählen gemäß dieser Definition zu sozialpädagogischen Einrichtungen. Obwohl Schule durchaus Merkmale von sozialpädagogischen Institutionen aufweist, wird sie normalerweise als komplementäre Einrichtung zur Familie gesehen. (vgl. Vogelmann 2000, 32)

Sozialpädagogische Institutionen sind also jene Einrichtungen und Dienste, die professionelle Dienstleistungen für junge Menschen, und unter Umständen auch für deren Familien, bedarfsgerecht organisieren. Der zu erfüllende Auftrag dieser Einrichtungen bzw. Dienste leitet sich aus einschlägigen Gesetzen ab (siehe dazu Kapitel 3.2). Es geht dabei um „die Unterstützung, Sicherstellung oder Vertretung des elterlichen Erziehungsauftrags, konkret die Betreuung im Alltag, die Organisation von Beratungs-, Bildungs-, Qualifizierungs- und Erfahrungsangeboten und ggf. die Hilfe beim Übergang von der Schule in den Beruf wie auch bei der Betreuung eigener Kinder“ (Müller-Kohlenberg, Münstermann 2001, 580). Weiters ist es im Einzelfall möglich, pädagogische und therapeutische Angebote zu stellen. (vgl. Müller-Kohlenberg, Münstermann 2001, 580) Sozialpädagogische Institutionen übernehmen jene Erziehungsaufgaben, die die gesellschaftlichen Institutionen Familie und Schule nicht übernehmen können (vgl. Vogelmann 2000, 32).

Sozialpädagogische Einrichtungen lassen sich bezüglich vieler Faktoren unterscheiden:

- nach ihrem Verhältnis zur Ursprungsfamilie: familienersetzend – familienergänzend
- nach der Lokalisierung bzw. der räumlichen Grundstruktur: stationär – teilstationär – ambulant
- nach ihrem Einzugsbereich: stadtteilorientiert – örtlich – regional – überregional
- bezogen auf die NutzerInnen: zielgruppenorientiert – offen für alle jungen Menschen
- hinsichtlich der Zugangsvoraussetzung und der Teilnahmeregelungen: niederschwellig – nach Indikation – aufgrund eines Gerichtsbeschlusses. (vgl. Müller-Kohlenberg, Münstermann 2001, 580)

Als Beispiel für die familienergänzenden (supplementären) Institutionen können Erziehungsberatungsstellen, Sozialberatungsstellen, Einrichtungen für psychosoziale Beratung usw. genannt werden. Familienersetzende (stationäre) sozialpädagogischen Institutionen hingegen sind bspw. Heime, betreutes Wohnen, therapeutische/heilpädagogische Gruppen, interne und externe Wohngruppen. (vgl. Müller-Kohlenberg, Münstermann 2001, 580-586)

Spezifisch für sozialpädagogische Einrichtungen ist, dass die dort verrichtete pädagogische Arbeit bezahlt wird, dass die Professionellen eine bestimmte Ausbildung absolviert haben und die Arbeit mit einem gewissen Anforderungsprofil verbunden ist. In diesen Institutionen wird meist in einem interdisziplinären Team gearbeitet, das sich aus PädagogInnen und anderen ProfessionistInnen zusammensetzt. Da das Betreuungsverhältnis gesetzlich geregelt ist, haben die zu Betreuenden nicht immer die Möglichkeit, die Betreuung abzulehnen.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass sozialpädagogische Institutionen Orte für Kinder und Jugendliche sind, an denen sie „zu bestimmten Zeiten oder ganzjährig durch professionelle PädagogInnen, meist im Team und in einer Gruppe betreut werden“ (Vogelmann 2000, 33). Es handelt sich um einen erzieherischen Auftrag, den die sozialpädagogischen Einrichtungen erfüllen müssen und sie wirken aus diesem Grund sozialisierend. (vgl. Vogelmann 2000, 33)

2.3 Professionelles Handeln in sozialpädagogischen Institutionen

In vielen pädagogischen Berufsfeldern werden von den dort tätigen Professionellen spezifische Qualitäten verlangt. Diese zeigen sich beispielsweise im Feld der Schule beim Unterrichten, Erklären und Beurteilen, im Bereich der Beratung beim Verstehen, Deuten, Einfühlen und Informieren und im Bereich der außerschulischen Jugendbildung beim Planen, Konzipieren, Arrangieren und Animieren. In der Heimerziehung geht es jedoch darum, den ganz normalen Alltag der fremdunterbrachten Kinder und Jugendlichen mit seinen kleineren und größeren Problemen zu gestalten und bewältigen. Zum Aufgabenfeld der PädagogInnen zählt somit alles, was Eltern auch tun: „vom Wecken, Versorgen, Verpflegen, Auffordern, Aufmuntern, Antreiben, Schlichten, Strukturieren, Organisieren, Erinnern, Ermahnen, Grenzen setzen, Aushandeln, Aushalten, Konfrontieren, Diskutieren, Zuhören, Verstehen, Trösten, ... bis hin zum Vorlesen und zu Bett bringen“ (Müller 2006, 11). Ergänzend müssen noch die Besprechungen im Team genannt werden, sowie die Gespräche mit der Heimleitung, dem Jugendamt, der Schule und den Eltern. Jürgen Müller wirft in seinem Buch „Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder

Profession?“ die Frage auf, welche Rolle erziehungswissenschaftliche Theorien in einem auf der einen Seite so komplexen und auf der anderen Seite so alltagsnahen Geschäft spielen. In seiner Untersuchung fasst ein interviewter Heimerzieher seinen beruflichen Alltag mit der scherzhaften Aussage „Eigentlich werden wir für Anwesenheit bezahlt“ (Müller 2006, 11) zusammen. Mit der Anwesenheit ist jedoch nicht nur die körperliche gemeint, sondern auch jene Präsenz, die sich durch Aufmerksamkeit, Verfügbarkeit, Ansprechbarkeit für Probleme, Wünsche und Nöte kennzeichnet. Um das erzieherische Handeln plausibel begründbar zu machen, ist eine Klarheit und Bestimmtheit im Tun erforderlich, sowie eine Reflektiertheit, um sich in die Lage der Kinder und Jugendlichen versetzen zu können. (vgl. Müller 2006, 11) An dieser Stelle muss aber erwähnt werden, dass es PädagogInnen immer wieder mit Paradoxien des professionellen Handelns zu tun haben. Fritz Schütze bezeichnet mit dem Begriff Paradoxie jene Phänomene, mit denen es ein/e SozialarbeiterIn während der KlientInnenbetreuung zu tun hat. Es lassen sich widersprüchliche und unauflösliche Handlungskonstellationen erkennen, wenn der/die Professionelle versucht, eine Beziehung zum/r KlientIn herzustellen, sein Vorwissen über soziale Zusammenhänge zu berücksichtigen und seine Tätigkeit in einzelne Arbeitsschritte aufzulösen. Dadurch kommt es zu einer Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten. (vgl. Prokopp 2000, [1]) Im Bezug auf die Heimerziehung können vor allem folgende vier Paradoxien des professionellen Handelns genannt werden:

- 1) Paradoxie der Übermacht und der Undurchsichtigkeit der Probleme und den damit verbundenen Verlaufskurvendynamiken der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen
- 2) Paradoxie der biographischen Ganzheitlichkeit der Fallentfaltung, d.h. die SozialpädagogInnen stehen „häufig vor der Frage, ob der biographische Gesamtzusammenhang der Fallproblematik des Klienten berücksichtigt werden soll oder nicht“ (Schütze 1992, 159).
- 3) Paradoxie der unumgehbaren Verpflichtung für die SozialpädagogIn, immer wieder Prognosen über Identitäts- und Verhaltensentwicklung der Kinder und Jugendlichen auf schwankender empirischer Grundlage abgeben zu müssen
- 4) Paradoxie des Angewiesenseins auf die organisationsmäßige und arbeitsteilige Gestaltung der sozialpädagogischen Arbeit im Heim¹. (vgl. Schütze 1994, 16-19)

¹ Nähere Informationen dazu sind im Artikel „Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision“ von Fritz Schütze (1994, 10-39) zu finden.

Eine Kritik bezüglich des professionellen Handelns in der Heimerziehung kommt von Jürgen Müller. Im Rahmen seiner qualitativ-empirischen Studie zum Professionswissen versucht er mit Hilfe von themenzentrierten qualitativen Interviews mit HeimerzieherInnen herauszufinden, in welcher Form „disziplinäre Wissensbestände“ (also z.B. Erziehungsmodelle, Wissensformen, erziehungswissenschaftliche Debatten über Theorie und Praxis, Disziplin und Profession usw.) in den autobiographischen Selbstdarstellungen zur Geltung kommen. Aus diesem Grund standen die Rekonstruktion des pädagogischen Professionswissens von HeimerzieherInnen und die Analyse von subjektiven Heimtheorien, Deutungsmuster und Habitusformen, die in den Interviews erwähnt wurden, im Vordergrund. Das Ergebnis war aber ernüchternd, „denn es zeigt sich, dass das von der Disziplin erarbeitete Theoriewissen in den Selbstreflexionen der Heimerzieher gar nicht oder allenfalls in ‚homöopathischer Verdünnung‘ auftaucht“ (Müller 2006, 12). Warum ist dies so? Man könnte folglich sagen, dass die PraktikerInnen dem eigentlichen Anspruch der professionellen Praxis nicht gerecht werden, weil sie ihre Tätigkeit nicht mit den aktuell verfügbaren Theorien reflektieren und begründen. Oder aber, man könnte die Ursache auch bei den TheoretikerInnen suchen und ihnen vorwerfen, dass sie den PraktikerInnen offensichtlich nicht das liefern, was für sie nützlich und hilfreich wäre. Klar ist in jedem Fall, dass die beiden Ebenen Theorie und Praxis nicht sinnvoll aufeinander bezogen sind, sich nicht miteinander verschränken und nicht aneinander ankoppeln, sondern eher „windschief aneinander vorbei laufen“ (Müller 2006, 12). Aufgrund der Untersuchung kommt der Forscher zu dem Schluss, dass er die „Schuldzuweisung“ eher der ersten Richtung zuschreibt. „Bei keinem/r der befragten HeimerzieherInnen sei ein ‚eigenständiges berufliches Selbstverständnis und eine adäquate Fachlichkeit‘ nachweisbar“ (Müller 2006, 12). Den HeimerzieherInnen wird jedoch nicht vorgeworfen, dass sie ihre Arbeit schlecht machen. Jedoch genügen ihre Reflexionen über ihr professionelles Selbstverständnis und ihre theoretischen Bezugspunkte nicht den Ansprüchen der aktuellen Professionalitätsdebatte. (vgl. Müller 2006, 12)

2.3.1 Soziale Dienstleistungen in der Sozialen Arbeit

Dass der Bereich der Heimerziehung als soziale Dienstleistung zu verstehen ist, verdeutlicht die folgende Definition: Als soziale Dienstleistung werden all jene Handlungen, Aktivitäten und Maßnahmen von privaten Institutionen oder Einzelpersonen und/oder staatlichen Institutionen „verstanden, die darauf abzielen, die physische und psychische Lebens- und Erlebnisfähigkeit sowie die Sozialfähigkeit von einzelnen und/oder Gruppen wieder herzustellen oder zu verbessern“ (Staub-Bernasconi 2007, 2f). In der aktuellen Debatte der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen können zwei Stränge verfolgt werden:

- *Neuformulierung des Interaktionsverhältnisses zwischen den Professionellen und den AdressatInnen:* Charakteristisch für diesen Strang ist, dass betriebswirtschaftliche und marktförmige Prinzipien im Vordergrund stehen. Bei immer knapper werdenden finanziellen Ressourcen und steigenden Anforderungen soll die Effektivität gesteigert und die Effizienz erhöht werden.
- *Wandelnde Problemlagen und Bedürfniskonstellationen der AdressatInnen sozialer Arbeit:* Institutionen fällt es immer schwerer, professionell angemessen und flexibel auf die individualisierten und pluralisierten Lebenslagen reagieren zu können. Grund dafür sind Modernisierungsprozesse, aber auch die Zunahme von naturwüchsigen Gemeinschaften, Solidaritätsformen und Hilfgemeinschaften. (vgl. Hanses 2002, 2)

„Situativität, Kontextualität und die Aktivitäten des nachfragenden Subjekts (...) sind Leitgedanken einer Fachlichkeit professionellen Handelns. Daraus ist prinzipiell ein gleichgewichtiges Spannungsverhältnis von organisatorischen, professionellen und adressatenbezogenen Komponenten institutioneller Dienstleistung gedacht“ (Hanses 2002, 2). Neue Perspektiven für eine Theorie professioneller Praxis liefert das im folgenden Kapitel vorgestellte Konzept des Erbringungsverhältnisses (vgl. Hanses 2002, 3).

2.3.2 Das Erbringungsverhältnis

Für die Darstellung des Erbringungsverhältnisses macht es Sinn, den Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und dem/der Professionellen als Ausgangspunkt zu nehmen. In diesem Prozess ist die Struktur des Verhältnisses von Produktion und Konsumation von Dienstleistung zu finden. Ein Charakteristikum der Dienstleistung war – bereits in den ersten Arbeiten zu diesem Thema – das Anbieten einer Leistung durch eine/n Professionelle/n, die der/die KonsumentIn gegen „Steuerungsmittel“ (meist durch Geld) tauscht. Die Autoren Peter Gross und Bernhard Badura (1977) sehen die aktive Einbeziehung des Klienten als notwendig und erkennen einen Austauschprozess von „Anbieter“ und „Empfänger“. Die Grundstruktur dieses Erbringungsverhältnisses ist jedoch jene, dass der/die Professionelle der/die Aktivproduzierende ist und der/die KlientIn der/die Konsumierende. Aus subjekttheoretischer Perspektive gilt das Subjekt als ein/e aktiv Handelnde/r. Prozesse der Erziehung und der Bildung sind unter solch einer Sichtweise Prozesse der Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt. Demnach sind Bildungsprozesse, sowie das Erlernen von Verhalten in der Interaktion mit Professionellen „Prozesse aktiver Produktion von Bildung (...) auf Seiten der Subjekte“ (Schaarschuch 1996, [1]). Zugespitzt bedeutet dies für das Verhältnis zwischen Subjekt und

Professionellem im Dienstleistungsprozess: Dienstleistungen werden in erster Linie nicht von den Professionellen produziert, sondern der „eigentliche“ Produzent ist das Subjekt, dem die professionelle Tätigkeit zu kommt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, bei sozialer Arbeit von einer Dienst-Leistung zu sprechen. (vgl. Schaarschuch 1996, [1]) Das Erbringungsverhältnis besteht also „aus dem Subjekt als Produzent auf der einen, und dem Professionellen als Ko-Produzent auf der anderen Seite“ (Schaarschuch 1996, [1]).

2.3.3 Dienstleistungsdebatte zu den Konzepten Biographie und Institution

Andreas Hanses zeigt in seinem Artikel „Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Fallbezug?“, dass für die Soziale Arbeit ein Institutionsbezug dringend erforderlich ist. Er nennt mit den Begriffen „Biographie“ und „Institution“ nicht nur zwei empirische Bereiche, sondern spricht zwei heuristische Konzepte an, durch die eine integrative Debatte eröffnet werden soll.

„Biographie“ löst anhand folgender drei Ebenen eine Diskussion bezüglich der fachlichen Umstrukturierung professioneller Praxis aus.

- 1) Die NutzerInnen als ProduzentInnen von Verhalten, Bildung und Gesundheit sind im Erbringungsverhältnis viel konsequenter vorzustellen. Soziale Strukturen, körperliche Bedingungen und professionelle Begegnungen werden zu biographischen Konstruktionen, indem sie immer wieder auf ihre eigene Art gebrochen und fortgeschrieben werden. Die Entwicklung einer „institutionellen Selbstreflexivität“ wird zu einer Basisvoraussetzung professionellen Handelns werden müssen, wenn die Verarbeitung von bestimmten Problemen durch eine selbstreferenzielle Struktur des Subjekts bedingt ist.
- 2) Über den Einzelfall eröffnet die Biographie das in ihm liegende Allgemeine. In den Lebensgeschichten der Menschen kommt den Institutionen häufig eine besondere Bedeutung zu. Für die BiographInnen werden Institutionen zum bedeutsamen Stoff für Vergesellschaftung und somit sind Biographien ein wichtiger Referenzrahmen von institutionalisierter Interaktionserfahrung, ihren Ordnungen und Rahmen. Weiters informieren Biographien über Formen des Passungsverhältnisses zwischen Institutionen und ihren NutzerInnen. (vgl. Hanses 2002, 9) Biographien als institutionalisierte Interaktionsgeschichten können „sowohl eine Perspektive auf die Ordnungen professioneller Praxis eröffnen als auch auf die lebensgeschichtlichen Bedeutungszuweisungen der AdressatInnen“ (Hanses 2002, 9f).
- 3) Institutionen erweisen sich dabei nicht als alleinige Ordnungsgeberin, denn sie sind viel abhängiger von den Biographien ihrer AkteurInnen als bisher angenommen.

Schließlich ist es so, dass Institutions- und Organisationstransformationen zu einem maßgeblichen Teil von Biographien konstituiert werden. Diese Überlegungen wurden in Analysen zu sozialpädagogischen Institutionen kaum beachtet. (vgl. Hanses 2002, 10)

Diese drei Aspekte verdeutlichen, „dass Biographie das Potenzial eines integrativen heuristischen Konzeptes besitzt, die Dichotomie zwischen Individuum und Institution zu überwinden und die wechselseitige Konstituierung beider Ebenen aufzeigen“ (Hanses 2002, 10).

Mit Hilfe des Konzepts der „Institution“ soll es zu einer Öffnung zwischen professionellem Handeln und organisationalen Strukturen kommen. Das Konzept der „Institutionalisierung“ von Peter Berger und Thomas Luckmann (vgl. dazu Berger, Luckmann 2000, 49ff) scheint sinnvoll für eine integrative Perspektive zu sein. Jeder Institutionalisierung geht ein Habitualisierungsprozess voraus (vgl. Berger, Luckmann 2000, 57). Durch das Herstellen von Habitualisierungen, Routinen und Typisierungen wird auf eine Erzeugungspraxis institutioneller Ordnungen verwiesen. Interaktionsordnung und Wissensbestände werden durch das Handeln im Alltag von den Professionellen untereinander aufrecht erhalten oder im Austausch mit den NutzerInnen erzeugt. Habitualisierte Routinen entziehen sich oftmals der reflexiven Verfügbarkeit und somit erweisen sich institutionalisierte Strukturen oft als besonders hartnäckig. Diese wirken sich dann auf die professionelle Praxis und die Interaktionsordnung zwischen den NutzerInnen und Professionellen aus. (vgl. Hanses 2002, 10) „Institutionen unter dem Aspekt der Institutionalisierung zu diskutieren eröffnet die Möglichkeit die Herstellungspraxis professioneller und institutioneller Ordnung zu erfassen“ (Hanses 2002, 11). Somit eröffnet sich eine integrative Perspektive für die Interaktionsverhältnisse und Organisationsentwicklung.

Diese Ausführung der Dienstleistungsdebatte hat gezeigt, dass sich Biographie und Institutionalisierung als sinnvolle heuristische Konzepte erweisen, die den Dualismus von Individuum und Organisation auflösen können und deren wechselseitiges Ausblendungsverhältnis einer Korrektur bedarf. (vgl. Hanses 2002, 11)

3. Heimerziehung als wissenschaftlicher Gegenstand

Lange Zeit wurde mit Heim als Institution Armut, Verwahrlosung, Kriminalität, Verwahrung und Lieblosigkeit von Kindern und Jugendlichen assoziiert. Heimerziehung bedeutete demnach, aufgrund von schicksalhaften Ereignissen erziehungsbedürftigen Kindern und

dissozialen Jugendlichen eine „Heimat“ zu bieten und sie vom gesellschaftlichen Absturz zu bewahren. (vgl. Heitkamp 1984, 15)

Nach Dieter Sengling (1989, 706) kommt es meist dann zur Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Familie, wenn Eltern die Versorgung und Erziehung dieser nicht mehr gewährleisten können. Das heißt aber nicht, dass die Kinder selbst verhaltensgestört sein müssen. Die Aufnahme in eine stationäre sozialpädagogische Einrichtung kann aber für viele betroffene Kinder und Jugendliche eine Verbesserung der Lebensform und der sozialen Chancen innerhalb der Gesellschaft darstellen (vgl. Günder 2003, 9). Somit kann „Heimerziehung zu einer biographisch normalen und attraktiven Option“ (Kupffer, Martin 1994, 16) für Betroffene werden.

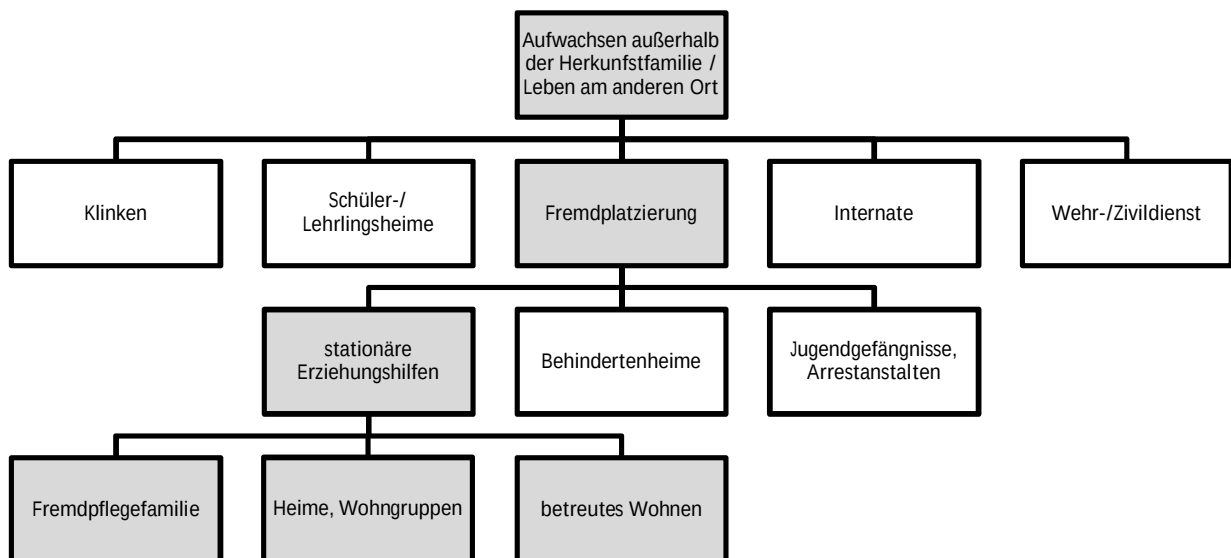
Heimerziehung lässt sich heute nicht mehr eindeutig definieren. Das liegt daran, dass es viele verschiedene Erscheinungsformen von Fremdunterbringung mit unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen gibt: Jugendwohngemeinschaften, betreutes Einzelwohnen, Kleinstheime, familienanaloge Konzepte, Kinderdörfer, sozialpädagogische Wohngruppen, sozialpädagogische Wohngemeinschaften, Kinder- und Jugendheime usw. In den 60er Jahren kam es zu einer Reform der Heimerziehung. (vgl. Gabriel 1999, 1085f) Treffende Schlagwörter dieses Veränderungsprozesses sind „Dezentralisierung, Entspezialisierung, Regionalisierung und Flexibilisierung“ (Gabriel 1999, 1086). „Weg vom Image der kontrollierenden, reglementierenden, eingreifenden Heimerziehung, Abschaffung der geschlossenen Unterbringung und hin zu einem Verständnis pädagogisch begründeter Erzieherischer Hilfen als professionelles, unterstützendes Angebot für Eltern, Kinder und Jugendliche“ (Struck, Galuske, Thole 2003, 12).

Heim wird von Heinrich Kupffer (1977, 9) „als ‚das Zusammenleben von Kindern (oder Jugendlichen, M.S.) und Erwachsenen in Institutionen als pädagogische Veranstaltung‘“ verstanden. „Es geht somit nicht um die Unterordnung des Kindes/Jugendlichen unter eine pädagogische ‚Diagnostik‘ oder einen Heimzweck, sondern um professionell betreute Lebensorte als gleichberechtigte Alternative im Kanon verschiedener Lebensformen“ (Kupffer, Martin 1994, 16). Somit ist eine authentische Kommunikation zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen jenseits des fachlichen Zugriffs möglich (vgl. Kupffer, Martin 1994, 16).

Klaus Münstermann versteht unter Heimerziehung, dass minderjährige Mädchen und Buben, die eine defizitäre Sozialisation erfahren haben, für eine Zeit lang „an einem anderen Ort als in der Ursprungsfamilie“ (Münstermann 1990, 24, zit.n. Hamberger 1998, 37) mit mehreren betroffenen Kindern und Jugendlichen erzogen werden. Ein weiteres Kriterium sieht er darin, dass diese von mehr als einer Person mit sozialpädagogischem

Auftrag betreut werden. Aus diesem Grund kann der Begriff der Heimerziehung laut Münstermann nur noch konzeptionell verwendet werden und soll losgelöst von institutionellen Aspekten, wie Größe, Lage, Arbeitsregelung usw., jedoch unter pädagogisch-konzeptionellen Gesichtspunkten definiert werden. (vgl. Hamberger 1998, 37)

Es gibt unterschiedliche Gründe, warum Kinder und Jugendliche außerhalb der Herkunftsfamilie aufwachsen (Leben am anderen Ort) und auch verschiedene Arten, wie sich dies gestalten kann. Wolfgang Trede differenziert (siehe Diagramm unten) zwischen Kliniken, Fremdplatzierung, Schüler-/Lehrlingswohnheimen, Internaten und Wehr-/Zivildienst. Die Kategorie der Fremdplatzierung spaltet er in stationäre Erziehungshilfen, Behindertenheime und Jugendgefängnissen/Arrestanstalten. Der Überbegriff der stationären Erziehungshilfen gliedert sich in Fremdpflegefamilie, Heime/Wohngruppen und betreutes Wohnen. (vgl. Trede 2001, 199) Trede versteht unter Heimerziehung jede Art der Erziehung, „die öffentlich veranlasst und finanziert wird und ersatzweise oder in Ergänzung zur Erziehung in der Herkunftsfamilie in unterschiedlicher Dauer entweder durch i.d.R. speziell ausgebildete und bezahlte Erzieher/innen in dafür vorgesehenen Settings oder von i.d.R. nicht-professionellen privaten Lebensgemeinschaften durchgeführt wird“ (Trede 2001, 199).



(Trede 2001, 1999)

Folglich ist das Feld der Heimerziehung äußerst komplex; im nationalen, sowie im europäischen Kontext. Diesen Umstand muss sich jede/r ForscherIn bewusst sein und auch akzeptieren, ansonsten würde es zu unzulässigen Forschungsergebnissen kommen. (vgl. Gabriel 1999, 1085)

3.1 Historische Entwicklungslinie in Österreich

Die Literaturrecherche zur Entwicklung der österreichischen Heimerziehung gestaltet sich als schwierig, da es nur wenige Publikationen dazu gibt. Die ersten sozialen Maßnahmen in Wien gehen auf Kaiser Josef II. zurück, der sich für die Findelkindversorgung und Armeninstitute einsetzte. Die Menschen litten dennoch an der Not bis zum Ersten Weltkrieg und waren auf private Fürsorge und Wohltätigkeit angewiesen. (vgl. o.A. 2008, [1]) Den Anfang der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen machten die Waisenhäuser für Kinder, die nicht (mehr) versorgt wurden und die „Besserungsanstalten“ für Jugendliche, die sich strafbar gemacht hatten. Diese hatten jedoch meist einen schlechten Ruf, vermutlich wegen der „z.T. brutalen sträflingsartigen Behandlungen und geschlossenen Unterbringungen“ (Scheipl 1999, 72). Aus diesem Grund kam es bei den meisten Besserungsanstalten für Jugendliche bis zum 14. Lebensjahr zu einer Umbenennung in „Fürsorgeerziehungsanstalten“ bzw. „Erziehungsanstalten“, in denen jedoch die innere Ordnung gleich blieb. Aber auch bei der Erziehung in Waisenhäusern stand Drill, Arbeit und Gehorsam im Vordergrund. Durch die Neuorientierungen in der Anstaltsfürsorge, vor allem in den 1920er Jahren im „Roten Wien“ wurde den traditionellen Aufgaben der Waisenversorgung der Rücken gekehrt. (vgl. Scheipl 1999, 72) Julius Tandler war als Stadtrat für Wohlfahrt, Fürsorge und Gesundheitswesen verantwortlich. Er setzte sich für eine Reform des Fürsorgewesens ein und die Jugendwohlfahrt erfuhr unter ihm einen besonderen Stellenwert. „Denn je mehr wir die Jugend befürsorgen, umso weniger werden wir es im Alter tun müssen, umso gesünder, umso lebensstüchtiger, umso beanspruchbarer für den Kampf ums Dasein wird diese Jugend sein. (...) Großzügig, vollausschöpfende Jugendfürsorge ist die sparsamste Methode der Verwaltung des organischen Kapitals, also der Menschheit eines Gemeinwesens“ (Seliger, Ucakar 1985, 1107). So kam es in Wien zur Reformierung der Anstaltsfürsorge in Waisenhäuser, Kinderherbergen und Erziehungsanstalten, in die theoretische Grundsätze, sowie die praktischen Erfahrungen von August Aichhorn mit einfließen. Außerdem zeigte Aichhorn großes Engagement bei der Diskussion über das erste Jugendgerichtsgesetz im Jahr 1928. An den Reformansätzen in Wien waren zahlreiche bedeutende Persönlichkeiten beteiligt.² Die anderen Bundesländer übernahmen jedoch die Reformideen nur unzureichend. Aus diesem Grund ist die Situation der Heimerziehung in Wien in der Zwischenkriegszeit nur sehr bedingt aussagekräftig im Bezug auf das ganze Land Österreich. (vgl. Scheipl 1999, 73f)

² Zu erwähnen sind an dieser Stelle Charlotte Bühler mit ihren wissenschaftlichen und praxisrelevanten Arbeiten, sowie ihre Mitarbeiterinnen Hildegard Hetzer und Lotte Danzinger, aber auch Siegfried Bernfeld und Otto F. Kanitz (vgl. dazu etwa Scheipl 1999, 73).

Im März 1938 kam es zur Anbindung an das Deutsche Reich, und das Verbot des Gedankenguts von Sigmund Freud, Alfred Adler, Julius Tandler und August Aichhorn ging mit dem einher. Große Gruppen und eine anonyme Betreuung kehrten wieder in den Heimalltag ein, obwohl die Heimerziehung bereits auf den/die Einzelne/n hin orientiert war. Dieser Zustand blieb bis zwei Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg erhalten. (vgl. Scheipl 1999, 74) Erst in den 1970er Jahren war wieder eine Neuorientierung in der Heimerziehung zu erkennen und es bildeten sich „gute Bedingungen für die Umsetzung und Weiterführung der Reformarbeit im mittlerweile sich differenzierenden Angebot von stationären sozialpädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche in Österreich“ (Scheipl 1999, 74). Die jüngsten Veränderungen in Bezug auf die stationären sozialpädagogischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche in Österreich waren zum einen „die Neuorientierung der Jugendwohlfahrt durch ein neues Jugendwohlfahrtsrecht [und zum anderen] die Verkleinerung bestehender (Groß-)Heime und die zunehmende Differenzierung des Angebotes im stationären Bereich“ (Scheipl 1999, 71). Die erste Erneuerung besteht laut dem zweiten Jugendwohlfahrtsgesetz des Bundes von 1989 darin, dass die Erziehungskompetenz der Familie gestärkt wird, um „den Grundsatz des geringstmöglichen Eingriffes“ (Scheipl 1999, 71) zu gewährleisten. Bevor es zu einer Fremdunterbringung des Kindes bzw. Jugendlichen kommen soll, müssen unterstützende Hilfsangebote aussichtslos gewesen sein. Außerdem wird das Prinzip der Subsidiarität betont, welches die Eigenverantwortlichkeit der Person vor staatliches Handeln stellt und ein Eingreifen der nächsthöheren Ebene einer Organisationsform erst einsetzen soll, wenn Bedarf besteht. Daher sollen freie (private) Träger verstärkt herangezogen werden. (vgl. Scheipl 1999, 7 u. Hirsch, Weber, Hammer, u.a. 2009, 25) Die zweite Komponente fordert „eine nachdrückliche Verkleinerung bestehender Heime bzw. deren Angebotsdifferenzierung“ (Scheipl 1999, 72). Schwerpunkte der Reformbewegungen in den 70er Jahren waren einerseits die Verringerungen der Heimeinweisungen zu erreichen, indem innovative ambulante Institutionen errichtet wurden und andererseits generelle strukturelle Veränderungen, z.B. in (Groß-)Heimen die Gruppengröße zu verkleinern. Im darauffolgenden Jahrzehnt standen die Einrichtungen von Wohngruppen im Mittelpunkt und es wurde versucht, die Pflegefamilien anstelle von Kleinkinderheimen zu fördern und zu verbessern. (vgl. Scheipl 1999, 72)

Mit der Reform „Heim 2000“ gelang es im Zeitraum von 1995-2002 die Großheime zu schließen und betroffene Kinder und Jugendliche in Wohngemeinschaften zu übersiedeln. Weiters wurden regionale Krisenzentren eingerichtet und die Betreuung durch eine Pflegefamilie gewann an Bedeutung. Außerdem wird ständig versucht, das Leben von Kindern und Jugendlichen, die sich in einer Krisensituation befinden und kurz- oder längerfristig nicht mehr bei ihren Familien leben können, zu verbessern. (vgl. MAG ELF 2005, [1])

3.2 Verankerung im österreichischen Gesetz

Im österreichischen Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) sind im 5. Abschnitt die „Hilfen zur Erziehung – Arten der Hilfen“ verankert (vgl. etwa Doralt 2001, 277f). Dabei handelt es sich entweder um eine Unterstützung bei der Erziehung oder um eine Volle Erziehung. Diese Erziehungshilfen können freiwillig oder gegen den Willen der Erziehungsberechtigten verordnet werden. (vgl. § 26 JWG) „Volle Erziehung umfaßt die Pflege und Erziehung des Minderjährigen in einer Pflegefamilie, bei Personen gemäß § 21 Abs. 2, in einem Heim, in einer sonstigen Einrichtung (§ 12 Abs. 1 Z 7) oder durch nicht ortsfeste Formen der Pädagogik, sofern der Jugendwohlfahrtsträger mit der Pflege und Erziehung zur Gänze betraut wurde (BGBl I 1999/53, ab 1.7.1999)“ (§ 28 Abs. 1-2 JWG). Die rechtliche Besonderheit der Erziehungshilfen besteht darin, dass es die Pflicht des Jugendwohlfahrtsträgers ist, das Wohl des Minderjährigen zu gewährleisten und das dafür Erforderliche zu unternehmen, auch wenn die Erziehungsberechtigten dagegen sind (vgl. § 30 JWG). Die Erziehungshilfe kann nach der Volljährigkeit des Minderjährigen und mit dessen Zustimmung längstens bis zum 21. Lebensjahr fortgesetzt werden, „wenn dies zur Sicherung des Erfolges bisheriger Erziehungshilfen notwendig ist (BGBl I 1999/53, ab 1.7.1999)“ (§ 31 Abs. 4 JWG).

3.3 Jugend als biographische Lebensphase

Der Begriff Jugend ist in vielen europäischen Sprachen eine mehrdeutige Substantivbildung. Er bezeichnet erstens die Phase der biologischen Reifung, zweitens die Eigenschaft des Jungseins und drittens die soziale Gruppe von jungen Menschen einer Gesellschaft. (vgl. Gestrich 2007, 163)

Es ist nicht mehr eindeutig bestimmbar, was mit Kindheit und was mit Jugend gemeint ist. Die traditionelle Phaseneinteilung von Kindheit-Jugend-Erwachsenen, die mit verschiedenen Aufgaben der Entwicklung, Rechten und Pflichten verbunden waren, hat sich durch den schnellen sozioökonomischen Wandel in hochkomplexen Industriegesellschaften aufgelöst. (vgl. Koditek 2002, 100) Die Übergänge wurden immer fließender und vor allem die Jugendphase hat sich bis in das dritte Lebensjahrzehnt ausgeweitet. So kam es, dass die Phase der Jugend entstrukturiert, pluralisiert und der gegebene Schonraum aufgegeben wurde. Die fixen Zentren der Sozialisation, damit sind Familie, Schule und Beruf gemeint, haben einen Bedeutungswandel erfahren. Damit ist gemeint, dass viele Kinder und Jugendliche zum Teil nur von einem Elternteil aufgezogen werden, Schule als der Ernst des Lebens gesehen wird und die Jugendarbeitslosigkeit stetig steigt. (vgl. Kupffer, Martin 1994, 11)

Richard Münchmeier (2008, 15) bestimmt das Konstrukt Jugend nicht nur durch das Alter. Für ihn bedeutet Jugend „erstens, sich für später zu qualifizieren, sich auf das spätere Leben, vor allem auf Arbeit und Beruf, vorzubereiten (Jugend als Qualifikationsphase). Ziel von Jugend ist aber zweitens die Entwicklung einer stabilen, selbststeuerungsfähigen Persönlichkeit und von sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben in der Arbeitsgesellschaft, damit die einzelnen Subjekte in einer sich individualisierenden Gesellschaft bestehen können, die soziale Orientierungsmarken sowie Regulative und Kontrollen durch soziale Milieus immer weiter abbaut (Jugend als Entwicklungsaufgabe)“.

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, wodurch es unter anderem zur Pluralisierung der Lebensphase und Individualisierung gekommen ist, ergeben sich für die Kinder und Jugendlichen einerseits Möglichkeiten, andererseits aber auch Grenzen. Eine große Anzahl von Handlungs- und Lebensplanoptionen stehen zur Verfügung. Junge Menschen erfahren weniger Einschränkungen, mehr Entscheidungsfreiheit und viele Chancen zur persönlichen Verwirklichung. (vgl. Kupffer, Martin 1994, 11f) Jedoch muss auch bedacht werden, dass „die Gefahr der Isolation, Hilflosigkeit und zunehmende Krisenhaftigkeit bei Identitätsbildungsprozessen“ (Kupffer, Martin 1994, 12) existiert.

Das NÖ Jugendgesetz (vgl. etwa Landtag von Niederösterreich 2008) spricht nicht von Jugendlichen, sondern von jungen Menschen. Im Sinne des Gesetzes zählen zu dieser Gruppe alle Personen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs (vgl. § 12 Abs. 1 NÖ Jugendgesetz). Das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (§ 21, ABGB) spricht hier von Minderjährigen. „Verheiratete, Zivildienen und Angehörige des Bundesheeres gelten nicht als junge Menschen im Sinne dieses Gesetzes, auch wenn sie noch nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben“ (§ 12 Abs. 2 NÖ Jugendgesetz).

Jugendliche durchleben eine wichtige subjektive biographische Lebensphase, in der es darum geht, innere Entwicklungs- und Lernaufgaben zu meistern. Weiters wird aber auch eine bestimmte gesellschaftliche Lebenslage angesprochen, die jedoch mit einer Abhängigkeit von soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen verbunden ist. Den Jugendlichen wird eine schwere Last aufgetragen, denn sie gelten „nicht selten als Hoffnungsträger des sozialen Wandels, als kritisches Korrektiv bestimmter gesellschaftlicher Entwicklungen, gemeinhin als Innovationspotential oder auch als soziales Gewissen einer Gesellschaft“ (Koditek 2002, 100). Da Jugendliche auch immer als eine riskante Gruppe angesehen werden, besteht die Gefahr, dass sie deviant werden. (vgl. Koditek 2002, 100) Kommt es soweit, dass die „Jugendlichen (als Person) die Jugend (als gesellschaftliche Anforderungsstruktur)“ (Bingel, Nordmann, Münchmeier 2008, 9) nicht mehr bewältigen können, so greifen Einrichtungen der Jugendhilfe unterstützend ein. Daraus lässt sich ablesen, dass

die dem jungen Menschen zur Verfügung stehenden biographischen Ausgangsressourcen oft nicht ausreichen. Aufgabe der Institutionen ist, sich diesen Problemen zu stellen und neue Lösungsmöglichkeiten anzubieten. (vgl. Goblirsch 2010, 21) Aus diesem Grund betont Hans Thiersch (2002, 146), dass neue fallspezifische Angebote geschaffen werden müssen: „Hilfen also, in denen gegebene Muster aufgebrochen, neu kombiniert und, vor allem, überschritten werden. Autobiographische Materialien haben im Entwurf solcher Konzepte nicht nur die Bedeutung eines Steuerungsinstruments, sondern gleichsam die einer Provokation zur Produktion neuer Angebote“.

3.4 Ursachen einer Fremdunterbringung aus pädagogischer Sicht

Es gibt keine einheitlichen Festlegungen, Richtlinien oder Gesetze dafür, ob ein/e Minderjährige/r in einem Heim untergebracht wird, in eine Pflegefamilie kommt oder bei seinen Eltern bleiben darf. Grund dafür ist, dass „es von subjektiven Einschätzungen abhängig ist, was für Eltern nicht mehr zu ertragen ist an ihren Kindern, was man Kindern nicht mehr zumuten darf in ihren Familien, was die Gesellschaft und ihre mit der Jugendhilfe beauftragten Institutionen (z.B. Jugendämter) tolerieren in Familien oder bei Kindern und Jugendlichen“ (Freigang, Wolf 2001, 14f). Viele Kinder und Jugendliche, die in einem Heim leben, würden lieber weiterhin zu Hause bei ihren Eltern leben; auch viele Eltern würden diese Möglichkeit gerne Realität werden lassen. Jedoch gibt es auch eine große Zahl von jenen jungen Menschen, die sich selbst melden und deren Wunsch es ist, in einem Heim zu leben, da sie sich eine bessere Lebenssituation erhoffen und wünschen. Es gibt demzufolge verschiedene Gründe und Anlässe, warum Kinder und Jugendliche einen Teil ihrer Kindheit und Jugend in einer Fremdunterbringung verbringen und nicht in ihrer Familie leben. (vgl. Freigang, Wolf 2001, 14f)

Ein sehr häufiger Anlass für die Fremdunterbringung eines Kindes bzw. eines Jugendlichen war im letzten Jahrhundert der Tod der Eltern aufgrund der zwei Weltkriege und den damit einhergehenden Seuchen. Diese Gruppe von Kindern lebte in Waisenhäusern und wurde eher bemitleidet als bestraft, da sie keine Schuld an ihrer Situation hatten. Ebenso setzten junge, verzweifelte Mütter, die sich in einer ökonomischen Notlage befanden, ihre neugeborenen Kinder anonym vor Klöstern aus, welche zu der Gruppe der sogenannten Findelkinder gehören. (vgl. Freigang, Wolf 2001, 15) Die häufigsten Gründe in der heutigen Zeit sind:

- *Vernachlässigung*: Im Laufe der Zeit wurde immer wieder neu definiert, was unter Vernachlässigung zu verstehen ist. Früher fielen vernachlässigte Kinder dadurch auf, dass sie herumstreunten, bettelten, wegliefen usw. Heute zeigt sich die mangelnde Versorgung der Kinder daran, dass sie ungewaschen in die Schule kommen, keine Arbeitsmittel besitzen und in der Sprachentwicklung gegenüber ihren Altersgenossen zurückliegen. (vgl. Freigang, Wolf 2001, 15f)
- *Gewalt und Missbrauch*: Hier ist das aktive Verhalten der Eltern oder Stiefeltern gemeint, das dem Kind schadet und aufgrund dessen die Behörden eingreifen. Zu einer Fremdunterbringung kommt es also, wenn Kinder und Jugendliche zu Hause geschlagen, schlecht behandelt, misshandelt und/oder missbraucht werden. (vgl. Freigang, Wolf 2001, 17)
- *Erziehungsunfähigkeit*: Kommt es zur Einschätzung, dass Eltern ihre Kinder falsch oder schlecht erziehen und den Kindern „im Hinblick auf das Erlernen von und die Identifikation mit grundlegenden Normen (Arbeitseifer, Sauberkeit, Ehrlichkeit) oder auf ihre psychische, seelische und körperliche Gesundheit“ (Freigang, Wolf 2001, 18) schaden, dann gelten die Eltern als „erziehungsunfähig“.
- *Kriminalität, Krankheit oder Behinderung der Kinder und Jugendlichen*: Es gibt Minderjährige, die auffällig, kriminell, behindert oder krank sind und deshalb besondere Betreuung und Behandlung brauchen. Sie werden mit oder ohne Zustimmung der Eltern aus der Familie genommen. (vgl. Freigang, Wolf 2011, 18) „Was also als behandlungsbedürftig, als kriminell oder behindert angesehen wird, ist nicht (nur) eine Eigenschaft der Person, sondern vor allem Resultat gesellschaftlicher Definitionsprozesse, denen die Institutionen der Fremderziehung verpflichtet sind“ (Freigang, Wolf 2001, 18f).
- *Tod der Eltern*: Sterben die Eltern eines Minderjährigen und finden sich keine Angehörigen zur Weiterversorgung des Kindes bzw. des Jugendlichen, so kommt es zwangsläufig zu einer Fremdunterbringung. Jedoch stellen die Waisen in einem Heim einen geringen Prozentsatz dar. (vgl. Fröhlich 1980, 19)

Diese Aufzählung gewährt keine Vollständigkeit und verständlicherweise können auch mehrere dieser Anlässe Grund für eine Fremdunterbringung sein. Prinzipiell gilt die Heimerziehung jedoch als eine freiwillige Hilfe, die betroffenen Familien gewährt wird. Es kann aber auch zu einem staatlichen Eingriff in die Familie kommen, wenn es sich um eine Gefährdung des Kindeswohls, z.B. durch Misshandlung oder massive Vernachlässigung, handelt. Zur demographischen Einteilung kann soviel gesagt werden, dass eher Kinder und

Jugendliche, die aus ärmeren Bevölkerungsschichten kommen und die nicht so gut bzw. schlecht gebildet sind, fremd untergebracht werden. (vgl. Freigang, Wolf 2001, 19)

3.5 Darstellung der Heimerziehung im Land Niederösterreich

Da es im empirischen Teil dieser Diplomarbeit um Jugendliche in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen des Landes Niederösterreich geht, wird in diesem Unterkapitel auf die Heimerziehung speziell in diesem Bundesland eingegangen. Im Bundesland Niederösterreich wohnen 1.607.976 Menschen (Stand: 1.1.2010), davon sind 300.883 minderjährig, also im Alter von 0 bis 18 Jahren (vgl. Schmid 2010, 1). 984 Kinder und Jugendliche waren am Stichtag, dem 31.12.2010 im Rahmen Voller Erziehung (außer Pflegekinder) fremd untergebracht, wovon es bei 134 aufgrund einer gerichtlichen Verfügung dazu kam (vgl. Schmid 2010, 2). Auffallend ist, dass von den 783 Kindern und Jugendlichen, die am 31.12.2010 aus der Vollen Erziehung entlassen wurden, 548 (fast 70%) kürzer als ein Jahr fremd untergebracht waren (vgl. Schmid 2010, 4).³

Für jene Kinder und Jugendlichen, die nicht mehr in ihrer Familie leben können, gibt es im Land Niederösterreich eine Reihe von Einrichtungen der Niederösterreichischen Jugendwohlfahrt, die mit dem Land Niederösterreich ein Vertragsverhältnis haben und kooperieren. Kinder und Jugendliche können hier im Rahmen der Vollen Erziehung stationär, teilstationär oder in einer besonderen Betreuungsform professionell versorgt werden. Grundsätzlich gilt „ambulant vor stationär“, dennoch muss es für jene Minderjährige Angebote geben, die in ihrer Ursprungsfamilie nicht aufwachsen können. (vgl. Amt der NÖ Landesregierung, Abteilung Jugendwohlfahrt 2007, 2)

Das Land Niederösterreich vergibt mehr stationäre sozialpädagogische Betreuungsplätze als private Träger dies tun, was in Bezug auf die Verteilung privater versus öffentlicher Träger der Einrichtungen im Land Österreich eher untypisch ist. Die Mehrheit der Betreuungsplätze in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen wird nämlich in Österreich von privaten Trägern angeboten (70 % versus 30 %). Neben dem Bundesland Niederösterreich ist noch Wien zu erwähnen, wo das Angebot an Plätzen für stationäre sozialpädagogische Betreuung in öffentlichen Einrichtungen deutlich über der Hälfte liegt. (vgl. Scheipl 1999, 75)

³ Eine genauere Aufschlüsselung dieser Fakten ist im Anhang zu finden (Zahlen aus dem Jugendwohlfahrtsbericht 2010)

Trägerschaft von stationären sozialpädagogischen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt (Prozentzahlen gerundet):

	Private Träger	Öffentliche Träger
Burgenland	100 %	0 %
Kärnten	88 %	12 %
Niederösterreich	42 %	58 %
Oberösterreich	64 %	34 %
Salzburg	91 %	9 %
Steiermark	62 %	38 %
Tirol	76 %	24 %
Vorarlberg	90 %	10 %
Wien	20 %	80 %
Gesamt	70 %	30 %

(Scheipl 1999, 76; Hervorh. M.Z.)

4. Fragestellung der Untersuchung

Die leitende Forschungsfrage „Welche Lebensgeschichten erzählen Jugendliche, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen?“ wurde nun theoretisch bearbeitet; im Anschluss folgt der Forschungsteil. Für diese Diplomarbeit wurden im Vorfeld biographisch-narrative Interviews durchgeführt, um ein passendes Material für die Forschung zu gewinnen. Diese Methode der Interviewführung eignet sich besonders gut dafür, um „in einer (spezifischen) kommunikativen Situation“ (Dausien 1996, 5) die Lebensgeschichte der Jugendlichen zu erfahren.

Im Sinne der Biographieforschung, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird, ist die Forschungsfrage offen formuliert. Trotzdem haben sich während des Forschungsprozesses anhand des Interviewmaterials folgende Fragen aufgetan haben:

- Wie (re)konstruieren Jugendliche, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen, ihre Biographie?
- Welche Themen nehmen in deren Lebensgeschichten einen zentralen Stellenwert ein?
- Welche sozialen Beziehungen sind für die Jugendlichen bedeutsam und wie gestalten sie sich?

- Welche Rolle spielt die jeweilige stationäre sozialpädagogische Einrichtung in der Erzählung der Biographie?
- Wie viel Selbstbestimmung ist beim Aufwachsen in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung innerhalb des durch die Institution fremdbestimmten Rahmens möglich?

5. Konzept und Methode der eigenen Studie

Bevor die Auswertung der Interviews dargestellt wird, möchte ich mein Konzept und das methodische Vorgehen der Diplomarbeit erläutern.

5.1 Biographieforschung

Die Biographieforschung ist ein Arbeitsbereich, der in verschiedenen Wissenschaften Verwendung findet und somit „keine fest etablierte Teildisziplin, kein traditioneller Methodenbereich mit von allen gemeinsam verwendeten Grenzziehungen, Grundbegriffen oder Verfahrensschritten“ (Fuchs-Heinritz 2009, 9) ist. Die biographische Forschung gehört also nicht nur einer Disziplin an. Die Soziologie, die Psychologie, die Ethnologie, die Geschichtswissenschaft, die Volkskunde und auch die Bildungswissenschaft können sie nicht für sich alleine beanspruchen. (vgl. Fuchs-Heinritz 2009, 11) Dieser komplexe Forschungsansatz blickt auf eine lange Tradition zurück (vgl. Dausien 2006, 59). Für diesen Arbeitsbereich gibt es viele Bezeichnungen, die nicht einheitlich sind: „Biographische bzw. autobiographische Methode, sozio-biographische Methode, Biographieforschung, life history approach, life history technique, Methode der persönlichen Dokumente, Dokumentenmethode, (...) biographische Forschung“ (Fuchs-Heinritz 2009, 11). In dieser Arbeit wird der Begriff der Biographieforschung bevorzugt verwendet.

Bei der Biographieforschung handelt es sich um einen qualitativen Forschungsansatz, der jedoch eine Ergänzung von quantitativen Daten ermöglicht. Das zu verwendete Material besteht bevorzugter Weise aus Texten, in denen es um die im Rahmen eines Interviews erfahrene lebensgeschichtliche Erzählung geht. Das gewonnene Material kann unterschiedlich ausgewertet werden. Dazu gibt es verschiedene hermeneutische Verfahren, die folgende Gemeinsamkeiten aufweisen: ein fallrekonstruktives Vorgehen, das Prinzip der Abduktion, eine theoriebildende Einstellung. „Biographieforschung thematisiert das Zusammenspiel von Gesellschaft und Individuum in der zeitlichen und

sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte“ (Dausien 2006, 59). Sie ist also besonders dafür geeignet, wenn „komplexe, prozesshafte soziale Phänomene“ (Dausien 2006, 59) untersucht werden sollen und die Perspektive des beteiligten Subjekts im Zentrum steht. Das Ziel der Biographieforschung ist es, theoretische Konzepte bzw. Theorien mittlerer Reichweite zu generieren. (vgl. Dausien 2006, 59) Robert King Merton (1995, 3) versteht unter Theorien mittlerer Reichweite jene Theorien, die „angesiedelt [sind] zwischen den kleinen Arbeitshypothesen, die während der alltäglichen Forschungsroutinen im Überfluß entwickelt werden, und den allumfassenden Spekulationen einschließlich eines theoretischen Globalschemas, von dem man eine große Anzahl empirisch beobachteter Gleichförmigkeit des sozialen Verhaltens herzuleiten hofft“. Für die soziologische Biographieforschung hat sich auf internationaler Ebene das narrative Interview als Untersuchungsmethode etabliert (vgl. Rosenthal 2008, 126), welches im folgenden Kapitel dargestellt wird.

5.2 Narratives Interview

Fritz Schütze, ein Mitglied der damaligen Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, stellte Mitte der 1970er Jahre das von ihm und seiner Schule entwickelte narrative Interview vor. Dieses Interview ermöglicht die Umsetzung des Prinzips der Offenheit sowohl in der Gesprächsführung als auch in der Auswertung am besten. (vgl. Rosenthal 2008, 126) Wichtig für diese Art des Interviews ist, dass eine vertraute Atmosphäre zwischen ForscherIn und InterviewpartnerIn herrscht und der/die InterviewerIn seine/ihre Hauptaufgabe im interessierten Zuhören sieht. (vgl. Son 1997, 125) Zu Beginn des Interviews versucht der/die InterviewerIn durch einen sogenannten Erzählstoß eine Stegreiferzählung bei der Interviewperson auszulösen. In der darauffolgenden Erzählphase wird dem/der InterviewpartnerIn Raum gegeben, um seine/ihre Lebensgeschichte zu erzählen und diese soll durch keine Interventionen seitens des Interviewers/der Interviewerin unterbrochen werden. Nach der Erzähl coda (Bsp.: „So, das war's: nicht viel, aber immerhin...“) beginnt der zweite Teil des Interviews, der sogenannte Nachfrageteil. Dieser erlaubt, durch gezielte narrative Fragen seitens des Interviewers/der Interviewerin bereits Erzähltes noch einmal genauer zur Sprache kommen zu lassen oder mögliche Unklarheiten und Widersprüche zu beseitigen. Zum Schluss kann der/die Befragte von dem/der InterviewerIn zur Erzählung jener Themen motiviert werden, die den/die ForscherIn interessieren und noch nicht angesprochen wurden. (vgl. Rosenthal 2008, 137 u. Schütze 1983, 285)

Fritz Schütze plädiert darauf, dass der/die ForscherIn sich die gesamte Lebensgeschichte des/der Befragten erzählen lässt, unabhängig vom thematischen Schwerpunkt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, einzelne Lebensbereiche und -phasen im Zusammenhang des Lebens und in ihrer Genese zu betrachten, also den Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung. (vgl. Rosenthal 2008, 138 u. 165) Das Ziel narrativer Interviews ist also bei der Interviewperson längere Erzählungen hervorzulocken und aufrecht zu erhalten. Allgemeiner bedeutet dies, eigenständige Präsentationen einer bestimmten Thematik bzw. der gesamten Lebensgeschichte zu erfahren. (vgl. Rosenthal 2008, 137)

Durch ein offen geführtes Interview kann die interviewte Person eine aktive Rolle im Gesprächsablauf einnehmen. Das Interview orientiert sich an den Äußerungen des/der Interviewten, denn es gibt keinen vorgegebenen Fragebogen oder Leitfaden. (vgl. Atteslander 2008, 133 u. Rosenthal 2008, 126) Die Interviewpersonen haben aufgrund der offenen Interviewform die Möglichkeit all jene Erlebnisse, Erfahrungen und Ereignisse zu erzählen, die für sie biographisch relevant sind. Weiters lässt diese Form des Interviews Deutung der Befragten von damals und heute zu. (vgl. Rosenthal 2008, 169). Die ForscherInnen erhalten einen Einblick, wie die Befragten „ihr Leben in einem Sinnzusammenhang (...), d.h. in ein Konstrukt, das wir Biographie nennen“ (Rosenthal 2008, 169) einbetten. „Je niedriger der Grad der Standardisierung, je weniger starr also die vom Interviewer oder der Interviewerin vorgegebene Struktur des Gesprächs ist, umso mehr werden die Befragten ihre Perspektive entfalten können und umso mehr werden die interaktiven Prozesse der Situationsdefinition bzw. Rahmung deutlich werden“ (Rosenthal 2008, 127). Das narrative Interview ist ein maximal-offenes und kaum strukturiertes Verfahren, bei dem von Seiten des Interviewers/der Interviewerin keine Strukturen vorgegeben werden. (vgl. Reinders 2005, 104)

Das Material für die vorliegende Untersuchung gewinne ich aus selbst geführten narrativen Interviews mit Jugendlichen. Diese Interviews, deren Ablauf eben beschrieben wurde, sind auf Tonband aufgezeichnet worden. Durch die Aufnahme der Interviews können die Daten gespeichert und besser weiterverarbeitet werden. (vgl. Rosenthal 2008, 125)

5.2.1 Transkriptionsnotation

Für die Transkription der narrativen Interviews wurden in Anlehnung an Jörg Bergmann folgende Transkriptionszeichen verwendet:

,	kurzes Absetzen
(4)	Dauer der Pause in Sekunden
Ja:	Dehnung eines Vokals
((lachend))	Kommentar der Transkribierenden
/	Einsetzen des kommentierten Phänomens
nein	betont
NEIN	laut
viel-	Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung
'nein'	leise
()	Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
(sagt er)	unsichere Transkription
Ja=a	schneller Anschluss
ja so war	gleichzeitiges Sprechen ab „so“
nein ich	

(vgl. Bergmann 1976, 1988; 21, zit.n. Rosenthal 2008, 94f)

5.2.2 Zugzwänge des Erzählens

Die in der Auswertung angewendete Narrationsanalyse nach Fritz Schütze geht davon aus, dass bei einer autobiographischen Stegreiferzählung der/die ErzählerIn in einen dreifachen Zugzwang des Erzählens gerät. Die Aufgabe des Interviewers/der Interviewerin ist es, darauf zu achten, dass der/die InformantIn folgende Zugzwänge im Interview nicht verlässt:

- 1) *Gestaltschließungszwang*: Dieser Zwang meint, dass begonnene Erzählungen von erlebten Erfahrungen und Ereignissen des Erzählers/der Erzählerin auch abgeschlossen werden.
- 2) *Detaillierungszwang*: Die Interviewperson muss die Erzählungen ihrer erlebten Situationen so detailliert darlegen, dass der/die ZuhörerIn diese nachvollziehen kann. Jedoch darf der/die ErzählerIn auch nicht zu sehr abschweifen. Folgende Inhalte schließt die Aufforderung zur Detaillierung mit ein: „die zeitliche Reihenfolge der Ereignisse, die Verknüpfungen zwischen den Ereignissen, die Konkretisierung der Akteure und Schauplätze, die Charakterisierung der einzelnen Akteure“ (Son 1997, 127).
- 3) *Kondensierungs- bzw. Relevanzfestlegungszwang*: Der/Die ErzählerIn ist gezwungen, sich verdichtend und kondensierend auf das Wesentliche in

seinem/ihrem Leben zu konzentrieren. Er/Sie wird jene Ereignisse und Erfahrungen aus seinem/ihrem Leben erzählen, die für ihn/sie relevant sind. (vgl. Son 1997, 127 u. Griesse, Griesehop 2007, 28)

5.2.3 Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens

Ferner wird bei dem Auswertungsverfahren nach Fritz Schütze angenommen, dass die Interviewperson in einer Stegreiferzählung sehr allgemeinen kognitiven Regeln folgt, also z.B. wie und was erzählt wird (vgl. Dausien 1996, 111). Fritz Schütze unterscheidet vier „elementare Ordnungsbausteine“, die er als kognitive Figuren bezeichnet: „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehungen; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984, 81; im Original teilweise hervorgehoben). Auf diese kognitiven Figuren wird folgend kurz eingegangen; ausführlich beschreibt Fritz Schütze (1984, 78-117) diese in seinem Artikel „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“.

1) Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehungen

Die erste kognitive Figur meint, dass sich der/die ErzählerIn zu Beginn einer Stegreiferzählung durch eine Selbsteinführung als BiographieträgerIn darstellt. Weiters ist es notwendig auch andere EreignisträgerInnen vorzustellen und die sozialen Beziehungen zu diesen aufzuzeigen. (vgl. Schütze 1984, 84f)

2) Ereignis- und Erfahrungsverkettung

Während einer autobiographischen Erzählung kommt es zu einer „Abfolge von Zustandsänderungen des Biographieträgers“ (Schütze 1984, 88). Zu diesen Zustandsänderungen kann es aber nur dann kommen, wenn der/die BiographieträgerIn in den Ereignisabläufen verwoben ist. Die Ereignisabläufe bestehen aus Erzählketten, die sich aus zeitlich hintereinander geordneten Einzelereignissen zusammensetzen. Diese Einzelereignisse stehen in systematischer Beziehung zueinander und bilden übergreifende Prozessabläufe. (vgl. Schütze 1984, 88) „Das entscheidende Merkmal für den Stellenwert dieser Prozeßabläufe in der Lebensgeschichte ist allerdings die Erfahrungshaltung, die der Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt“ (Schütze 1984, 92).

Das bedeutet: In einer Narration wird eine (meist) selbst initiierte Handlung dargestellt, die einen Ablauf beinhaltet, sowie Veränderungen von einer Situation zur nächsten. Die einzelnen Aspekte dieses Prozesses werden zu einer Prozessstruktur verknüpft, durch die eine Perspektive oder Haltung zu einem Ereignis ausgedrückt werden kann. (vgl. Dausien 1996, 113) Fritz Schütze beschreibt vier grundsätzliche Arten der Haltungen (Prozessstrukturen) gegenüber einer Erzählung der Lebensgeschichte:

- Institutionelles Ablaufmuster der Lebensgeschichte

Biographische Handlungen, die in einer sozialen, den Lebensabschnitt strukturierenden Institution stattfinden, werden als institutionelle Ablaufmuster bezeichnet (Bsp.: Absolvieren eines Studiums, Familiengründung). Schütze spricht von einem „normativ-versachlichten Prinzip des Lebensablauf“ (Schütze 1983, 288). Das Individuum muss sich eine biographische Institution suchen, der sie ihre Biographie gewissermaßen überträgt. Dennoch muss das Individuum den Lebenslauf selbst aktiv gestalten, z.B. Studienwahl. (vgl. Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 69f)

- Biographische Handlungsschemata

Hierbei geht es um eine selbst initiierte und gesteuerte Entwicklung. Fritz Schütze bezeichnet die biographischen Handlungsschemata als das „intentionale Prinzip des Lebensablaufs“ (Schütze 1983, 288). Entweder sind keine Vorgaben seitens einer Institution gegeben oder sie werden umgangen, bspw. wenn eine Lehre abgebrochen wird, um eine eigene Firma zu gründen. (vgl. Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 70)

- Verlaufskurven

Die Verlaufskurven beschreibt Schütze als „das Prinzip des Getriebenwerdens durch sozialstrukturelle und äußerlich-schicksalhafte Bedingungen der Existenz“ (Schütze 1983, 288). Das Individuum ist nicht in der Lage, die eigene Biographie selbstbestimmt zu entfalten und gestalten. Schütze unterscheidet zwischen einer positiven Verlaufskurve, der Steigkurve und einer negativen Verlaufskurve, der Fallkurve. Bei letzterer fühlt sich das Individuum gegenüber äußerlichen Bedingungen ausgesetzt und ihm ist ein aktives Gegensteuern nicht möglich. Es ist in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, und somit gerät die weitere Entwicklung außer Kontrolle, z.B. wenn eine Person wegen mehreren kriminellen Handlungen ins Gefängnis kommt, aufgrund des reaktiven Gefangenseins in einer Gang. Äußerlich-schicksalhafte Bedingungen können aber auch neue Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben. Ist dies der Fall, so ist von einer Steigkurve bzw. einer positiven Verlaufskurve die Rede. Beispiele dafür wären eine Beförderung in einem Unternehmen. (vgl. Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 71)

- Wandlungsprozesse

Mit Wandlungsprozessen werden meist Übergangsphasen bezeichnet, die an eine negative Verlaufskurve anschließen. Diese Übergangsphasen zeichnen sich dadurch aus, dass der verlaufskurvenhafte Prozess abrupt endet und dies somit zu einer biographischen Veränderung führt. Das Subjekt gewinnt biographische Handlungsfähigkeit zurück. Wandlungsprozesse sind meist von außen induziert, bspw. eröffnen sich dem Subjekt neue Handlungsmuster aufgrund von Aktivitäten Dritter oder aufgrund von strukturellen Veränderungen. Ein Beispiel für einen Wandlungsprozess kann sein, wenn ein Häftling die Chance nutzt, einen Hauptschulabschluss nachzuholen. (vgl. Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 72)

Diese systematischen Haltungen des Biographieträgers/der Biographieträgerin ziehen sich meist langfristig durch die Lebensgeschichte durch. Sie sind zuständig dafür, dass die Phasen der Lebensgeschichte unter generellen Erfahrungsprinzipien systematisch geordnet werden. (vgl. Schütze 1984, 92)

3) Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse

Die vorher erwähnten Zustandsänderungen des Biographieträgers/der Biographieträgerin laufen innerhalb eines sozialen Rahmens ab. In einer autobiographischen Stegreiferzählung ist es wichtig, dass für jede Zustandsänderung des Biographieträgers/der Biographieträgerin dieser soziale Rahmen angegeben wird, denn vor dessen Horizont ist die Zustandsänderung überhaupt erst möglich und sichtbar. Diese sozialen Rahmen, von denen hier die Rede ist, sind in autobiographischen Stegreiferzählungen Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und soziale Welten. (vgl. Schütze 1984, 98) Demzufolge geht es darum, dass bei einem erzählten Erlebnis auch immer die Situation, also der nähere oder weitere soziale Rahmen, dargestellt wird (vgl. Dausien 1996, 114).

4) Gesamtgestalt der Lebensgeschichte

Der/Die ErzählerIn thematisiert die Gesamtgestalt seiner/ihrer Lebensgeschichte unter einem bestimmten Aspekt. Die Geschichte wird ausgehend von einem Gesichtspunkt erzählt, unter welchem das Erfahrungsmaterial von dem/der ErzählerIn geordnet wird. Dies wird „autobiographische Thematisierung“ (Schütze 1984, 103) genannt. Damit ist gemeint, dass der/die ErzählerIn seine/ihre Lebensgeschichte von einem bestimmten Standpunkt aus erzählt. (vgl. Schütze 1984, 103) Demnach hat eine längere Erzählung der Lebensgeschichte eine „übergeordnete Gesamtgestalt“ (Dausien 1996, 114).

5.2.4 Zugang zum Feld und Durchführung der Interviews

Um Interviews mit Jugendlichen, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen des Landes Niederösterreich aufwachsen, führen zu können, war eine Genehmigung seitens des Amtes der NÖ Landesregierung notwendig. Aus diesem Grund stellte ich einen Antrag zur Genehmigung der narrativen Interviews mit Jugendlichen, welcher bewilligt wurde. Im Anschluss daran vermittelte mir die Abteilung Landeskrankenanstalten und Landesheime mögliche stationäre sozialpädagogische Einrichtungen für Jugendliche und übermittelte mir notwendige Kontaktdaten. Danach nahm ich mit zwei Einrichtungen Kontakt auf. In beiden Einrichtungen stellte ich mein Konzept den dafür zuständigen Personen vor. Der weitere Vorgang war jedoch unterschiedlich. In einer Institution wurden vier Jugendliche von einem dafür zuständigen Professionellen ausgewählt, die sich zu einem narrativen Interview bereit erklärt hatten. Nach einem kurzen Vorgespräch im Vorfeld mit dem/der jeweiligen Jugendlichen, in welchem der Ablauf des Interviews besprochen und auf Fragen des/der Jugendlichen eingegangen wurde, fanden die Interviews im Freien statt. Bei der anderen Einrichtung konnte ich bei einem Gruppentreffen von einigen Wohngruppen teilnehmen und mein Anliegen den Jugendlichen selbst darlegen. Mit jenen Jugendlichen, die Interesse zeigten und sich für ein narratives Interview bereit erklärt hatten, wurde ein Termin für das Interview vereinbart. Diese Interviews fanden abseits des Heimgeländes, auf „neutralem“ Boden statt.

Das Sample besteht also aus acht Jugendlichen; jeweils vier Jugendliche pro NÖ Landesjugendheim. Es erklärten sich vier Mädchen und vier Burschen bereit, sich an dem Forschungsprozess zu beteiligen und biographisch-narrative Interviews zu geben. Die Dauer der Interviews beträgt zwischen 23 Minuten und 2,5 Stunden. Die Jugendlichen waren zum Interviewzeitpunkt zwischen 13 und 19 Jahre alt und ließen sich im Großen und Ganzen auf die Erzählung ihrer Lebensgeschichte ein. Bei einem Interview gelang dies leider nicht so gut, weshalb dieses nicht transkribiert und somit auch nicht für die vorliegende Arbeit benutzt wurde. Das bedeutet, dass für die vorliegende Arbeit sieben Interviews verwendet und analysiert wurden.

Alle geführten Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, um im Anschluss eine genaue Transkription des Erzählten erstellen zu können. Dem/Der InterviewpartnerIn wurde versichert, dass mit der erzählten Lebensgeschichte sorgfältig umgegangen wird. Nach der Abschrift wurden die Tonaufnahmen gelöscht, ebenso wie auch alle Kontaktdaten der Interviewpersonen am Ende der Forschung gelöscht wurden. Es existiert lediglich die anonymisierte Interviewabschrift. Zu Beginn der Interviews stellte ich dem/der Jugendlichen eine Erzählaufforderung mit der Bitte, mir seine/ihre Lebensgeschichte zu erzählen.

5.3 Forschungsprozess

Die Auswertung der Interviews erfolgt in Anlehnung an die Narrationsanalyse von Fritz Schütze, bei der es zunächst um eine intensive Analyse des Einzelfalls geht. Im Anschluss daran werden die Lebensgeschichten auf typische Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin analysiert. (vgl. Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 76)

Nach jedem Interview erstelle ich zum einen ein Protokoll über die Interviewsituation, indem wichtige Punkte des Interviewverlaufs festgehalten werden und zum anderen ein Verlaufsprotokoll. Dieses enthält die chronologische Abfolge der biographischen Erzählung, „den thematischen Verlauf und die formale Binnenstruktur des Interviews“ (Dausien 1996, 127). Dadurch werden die jeweilige Struktur des Interviews sichtbar und eine Basis für die weiteren Auswertungsschritte sichergestellt. (vgl. Dausien 1996, 127f)

Lange Zeit steht nur ein Interview im Fokus. Es ist jenes von Klaus, welches als „Ankerfall“ (Dausien 1996, 136) ausgewählt wird. Dieses wird grob strukturiert und in Segmente geteilt, um wichtige Themen in der Lebensgeschichte festzustellen. Um die Biographie von Klaus besser nachvollziehen zu können, wird ein chronologischer Überblick in tabellarischer Form angefertigt.

Da die Anfangspassage eines narrativen Interviews von großer Bedeutung ist, wird diese im Rahmen einer Forschungswerkstatt und einer Kleingruppe sequenziell feinanalytisch interpretiert. Während dieser Auswertungsphase rückt das Thema „Familiäre Gewalt gegen Kinder“ immer mehr in den Mittelpunkt und aufgrund dessen werden jene Interviewsequenzen heraus gefiltert, die diese Thematik behandeln. Die ausgewählten Passagen werden ebenso in kleinen Abschnitten in den Gruppen interpretiert. Nach dem die Einzelfallanalyse abgeschlossen ist, versuche ich meine aufgestellte Einteilungen der Gewaltarten theoretisch abzusichern und ziehe dafür wissenschaftliche Literatur heran. Im Anschluss daran wird das bereits vorhandene und ausgewertete Material von Klaus' Lebensgeschichte allgemeiner gefasst und abstrakter gedacht. Für den nächsten Schritt – den kontrastiven Vergleich – werden nun auch die anderen sechs Interviews heran gezogen. Klaus ist in Bezug auf das Thema Gewalt in der Familie kein Einzelfall. Ein kurzer Vergleich aller Interviews stellt dar, welche Erfahrungen die anderen Interviewpersonen mit familiärer Gewalt gemacht haben und wie sie damit umgegangen sind. Ein weiterer Schwerpunkt der Auswertung ist die Auseinandersetzung mit den Prozessstrukturen nach Fritz Schütze. Diese werden im Vorfeld anhand der Lebensgeschichte von Klaus herausgearbeitet und mit zwei andere Interviews, in denen ebenso eine verlaufskurvenartige Dynamik fest zu stellen ist, verglichen.

6. Die Lebensgeschichte von Klaus – eine biographische Einzelfallanalyse

Die Lebensgeschichte von Klaus gilt bei dieser Auswertung als Ankerfall. Mit diesem Interview habe ich mich besonders intensiv auseinandergesetzt. Ein Merkmal der Narrationsanalyse von Schütze ist bekanntlich, sich im Vorfeld mit einem Interview ausgiebig zu beschäftigen, es zu analysieren, interpretieren und auswerten, bevor die anderen Lebensgeschichten für einen Vergleich herangezogen werden.

6.1 Biographische Kurzbeschreibung von Klaus

Klaus ist zum Interviewzeitpunkt 16 Jahre alt und beginnt seine Lebensgeschichte mit seiner Geburt zu erzählen. Klaus hat eine Schwester, die ein Jahr älter ist und einen Halbbruder, der um einige Jahre jünger ist als er und nur einmal kurz in der Erzählung genannt wird. Mit der Schwester verbindet Klaus ein ambivalentes Verhältnis. Nach der Geburt lebt Klaus bis zu seinem dritten Lebensjahr bei seiner Mutter und wird dann für drei Jahre in einem Heim untergebracht. Im Alter von sechs Jahren holt ihn die Mutter aus dem Heim, und danach wächst Klaus bis zu seinem 15. Lebensjahr zusammen mit seiner Mutter, deren Lebensgefährten, seiner Schwester und seinem Halbbruder auf. Die Familie hat einige Orts- und Wohnungswechsel vorgenommen; Gründe dafür werden jedoch keine angegeben. Klaus hat in seinem Leben verschiedenen Formen von Gewalt seitens der Mutter und des Stiefvaters erfahren. Er und seine Schwester müssen im Haushalt – bereits als kleine Kinder – schwere Arbeiten erledigen, werden gedemütigt, beschimpft, können sich nicht auf das Lernen in der Schule konzentrieren und dürfen sich auch nicht mit FreundInnen treffen. Später sucht die Mutter ihm und seiner Schwester eine Lehrstelle und nimmt ihnen die Lehrlingsentschädigung weg. Als es dem Geschwisterpaar zu viel wird, setzt die Schwester die Jugendwohlfahrt über die familiäre Situation in Kenntnis. Das Mädchen bekommt eine Wohnung und Klaus zieht ein wenig später mit seiner Schwester zusammen. Klaus und seine Schwester lernen erst nach dem Auszug von der Mutter ihren leiblichen Vater kennen. Sie nehmen von sich aus Kontakt mit ihm auf und vor allem Klaus versteht sich sehr gut mit ihm. Klaus freut sich, dass er nicht nur einen Vater gewonnen hat, sondern auch noch weitere Großeltern, mit denen er ebenfalls gut auskommt. Er besucht seinen Vater und seine Großeltern väterlicherseits regelmäßig an den Wochenenden. Die Schwester von Klaus kehrt dann aber, nach einiger Zeit in der Wohnung, wieder freiwillig zur Mutter zurück. Klaus bricht die begonnene Lehre ab und beginnt eine neue in einem NÖ Landesjugendheim. In dieser Einrichtung wächst Klaus nun unter der Woche auf, und

am Wochenende wohnt er bei seinen Großeltern mütterlicherseits. Anzumerken ist, dass es sich bei Klaus' Großvater, er nennt ihn Opa, um den Stiefvater seiner Mutter handelt, da er der Lebensgefährte der Großmutter ist. Zu dieser Großmutter hat Klaus ein inniges Verhältnis und sieht in ihr einen Mutterersatz. Klaus ist froh, im Landesjugendheim aufwachsen zu können und dass er sein Leben im Griff hat. Seine Pläne für die Zukunft sind, dass er seine Lehre abschließt und einen Beruf findet. Er möchte viel Geld sparen, damit er für sich und seine Freundin ein Haus bauen kann. Klaus will einmal eigene Kinder haben und ihnen eine bessere Kindheit schenken, als er sie hatte.

6.2 Zur Struktur des Interviews

Klaus erzählt seine gesamte Lebensgeschichte im Dialekt. Bei der Transkription des Interviews wurde darauf geachtet, seine Sprache so gut wie möglich zu übernehmen, um die Erzählung nicht zu verfälschen. Im Rahmen des Vorgesprächs garantiere ich Klaus, seine Anonymität zu wahren. Dies ist ihm aber nicht wichtig, weil er zu seiner Lebensgeschichte steht. Anfänglich äußert er seine Bedenken, dass ihm das Formulieren von Sätzen schwer fällt. Ich rede ihm gut zu und versichere ihm, dass er sich ruhig Zeit zum Erzählen seiner Lebensgeschichte nehmen kann. Während des Interviews ist diese Unsicherheit jedoch nicht bemerkbar, denn Klaus ist konzentriert bei der Sache und ich kann seiner Geschichte gut folgen.

Das biographisch-narrative Interview von Klaus gliedert sich in eine Erzählaufforderung (vgl. Klaus, 1/1-1/3)⁴, in eine Haupterzählung (vgl. Klaus, 1/4-5/13) und in einen narrativen Nachfrageteil (vgl. Klaus, 5/14-29/3). Ich halte mich an die Regeln des narrativen Interviews und nehme die Rolle der Zuhörerin ein. Klaus wird nicht unterbrochen und bekommt regelmäßig durch „mhms“ von mir die Zustimmung, dass ich ihm noch folgen kann. Nachdem Klaus seine Lebensgeschichte zu Ende erzählt hat, folgt mein Nachfrageteil. Dieser gliedert sich in zwei Teile: der erste Teil bezieht sich auf bereits angesprochenen Themen, wodurch mehr Details zum Vorschein kommen; im zweiten Nachfrageteil werden neue Themen angesprochen, die für mich und meine Forschung von Interesse sind.

In der interpretativen Sozialforschung ist der Beginn einer lebensgeschichtlichen Erzählung von großer Bedeutung. Aus diesem Grund und um einen Einblick in die Anfangssequenz

⁴ Die Angaben in der Klammer sind als Quellenangaben aus den Interviews zu verstehen. Der Name bezieht sich auf die Interviewperson, die erste Zahl auf die Seitenzahl und die zweite Zahl hinter dem Strich auf die Zeilennummer.

von Klaus' Lebensgeschichte zu bekommen, wird ein kleines Stück nun angeführt und analysiert:

„Okay, also i faung amoi au mit nach meina Geburt, bin geboren, bin bis zu mein drittn Lebensjohr bei meina Mutta gwesn, daun bin i ins Heim nach X-Stadt⁵ kommen (2) ahm hob, hob bi- ahm bis zu mein 6. Lebensjohr daun kan Kontakt mehr ghobt zu meina Mutta (3) daun hod mi mei Mutta wieda ausaghoit, daun hob i an Stiefvater ghobt, mein richtign Vater hots vorher verlossn (2) ahm bin in ana Stadt aufgewochsn dort wo, de wos i ned moi kennt hob, ahm (3) am Anfang wors für mi ned grad leicht, sog i amoi so, dort einezkema irgendwie, aber es is nach und nach is des daun worn und, (3) ja, also mit sechs faungt daun eh scho des relativ schlimme daun au“ (Klaus, 1/4-1/10)

Klaus führt sich als Biographieträger ein und nimmt von Beginn an eine narrative Erzählhaltung ein. Nach meiner Erzählaufforderung stellt Klaus keine Rückfragen und sein „Okay“, sowie der direkte Beginn der Lebensgeschichte signalisieren, dass ihm der weitere Ablauf des Interviews klar ist. Der Satzteil „also i faung a moi au mit nach meina Geburt“ (Klaus, 1/4) lässt vermuten, dass Klaus mir die Möglichkeit gäbe mich zu äußern, wenn mir dieser Einstieg nicht passen würde. Man würde jedoch im Anschluss erwarten, dass Klaus preisgibt, wann und wo er auf die Welt gekommen ist – doch die zeitliche und räumliche Verortung fehlt. Auffallend ist, dass Klaus eingangs nur von seiner Mutter spricht und den Vater bzw. den Stiefvater erst später erwähnt. Klaus führt somit drei Ereignisträger ein, die aber nicht näher beschrieben werden. Es scheint jedoch, als hätte er den Vater in diesem Kontext nur deswegen erwähnt, weil Klaus vom Stiefvater spricht und sich vielleicht aus diesem Grund dazu verpflichtet fühlt, auch seinen leiblichen Vater anzuführen. Bereits in der zweiten Zeile des Interviews beginnt die Heimkarriere von Klaus im Alter von drei Jahren. Klaus verwendet den Begriff „Heim“, der in unserer Gesellschaft oft negativ besetzt und stigmatisiert ist, ohne ihn zu umschreiben, denn er sagt: „daun bin i ins Heim nach X-Stadt kommen“ (Klaus, 1/5). Hier nimmt Klaus eine erste räumliche Verortung mit der Ortsbenennung des Heims vor. Grund dafür könnte möglicherweise sein, dass noch mehrere Aufenthalte in verschiedenen Heimen folgen und um seiner Erzählung besser folgen zu können, benennt er die Einrichtung mit dem Ortsnamen. Warum Klaus in das Heim gekommen ist, wird an dieser Stelle nicht angeführt, obwohl man sich eine Erklärung erwarten könnte. Ebenso unklar ist, warum Mutter und Kind in dieser Zeit keinen Kontakt hatten. Es stellt sich im Anschluss daran für mich die Frage, ob sich die Mutter vorsätzlich gegen den Kontakt zu ihrem Kind entschieden hat oder ob es sich um eine institutionelle Vorgabe gehandelt hat. Dass ihn die Mutter dann aus dem Heim wieder „ausaghoit“ (Klaus, 1/7) hat, könnte darauf verweisen, dass sie ihr Kind nicht freiwillig dorthin brachtet. Es scheint, als

⁵ Um die Anonymität der Interviewpersonen zu gewährleisten werden Städte, Bundesländer etc. in dieser Art und Weise geschrieben.

wurde Klaus der Mutter weggenommen. Im nächsten Abschnitt, wo Klaus dann in eine fremde Stadt kommt, erfährt man erstmals, wie es ihm in dieser Situation ging. Es ist für ihn nicht leicht sich dort einzuleben. Die Frage ist, ob sich das „einekema“ (Klaus, 1/9) auf das Leben in der Stadt bezieht oder auf das Familienleben. Davor handelt es sich um eine eher distanzierte und emotionslose Erzählweise. Zum Teil lösen sich manche Unklarheiten, die in diesem ersten Teil auftauchen, während des Interviews auf bzw. stelle ich später diesbezüglich auch Nachfragen.

Nach dieser angeführten Interviewpassage beginnt jenes Thema in Klaus' Lebensgeschichte, das ich als „Aufwachsen mit familiärer Gewalt“ bezeichne und welches im folgenden Unterkapitel nun genau analysiert wird.

6.3 Aufwachsen mit familiärer Gewalt

Das Thema Gewalt in der Familie nimmt bei Klaus bereits zu Beginn des Interviews einen hohen und zentralen Stellenwert ein. Diese Thematik zieht sich durch das gesamte Interview und aus diesem Grund werden im Folgenden jene Szenen in den Blick genommen, in denen Klaus und seine Schwester der Gewalt seitens der Mutter und des Stiefvaters ausgesetzt sind. Es wird versucht, die vielen verschiedenen Arten von Gewalt, von denen Klaus in seiner Lebensgeschichte erzählt, zusammenzufassen, zu analysieren, zu interpretieren und allgemeiner, abstrakter zu reflektieren. Diese Aufzählung der Gewaltformen gibt keine Wertung wieder.

6.3.1 „es is hinghaut worn auf mi und mei Schwesta“ (Klaus, 1/26)

Die Überschrift verweist bereits auf eine Form der Gewalt, welcher Klaus und seine Schwester ausgesetzt sind. Schon zu Beginn des Interviews erwähnt Klaus, dass er physische Gewalt erfahren hat. Was an dieser Stelle jedoch fehlt, ist die Benennung eines/r Handlungsausführenden. Während des Interviewverlaufs erfährt man aber, dass die Kinder sowohl von der Mutter (vgl. Klaus, 3/31; 4/20), als auch vom Stiefvater (vgl. Klaus, 7/30-8/3) geschlagen werden. Dass dies nicht die Ausnahme ist, sondern öfters vorgekommen sein dürfte, bestätigt folgende Aussage:

„wia haum sogor Beweise dafür dass mei Mutta auf uns hinghaut hod“ (Klaus, 3/30)

Mit dem Gedanken, Beweise von den Gewaltakten zu sammeln, setzt man sich für gewöhnlich nur dann auseinander, wenn es zu mehreren Wiederholungen kommt.

Möglicherweise wollen sich die Kinder mit diesen Beweisen absichern; für den Fall, dass ihnen später einmal keiner glauben und die Mutter ihre Taten abstreiten könnte. Es scheint, als wäre Klaus und seiner Schwester bewusst, dass das Verhalten der Mutter ihnen gegenüber nicht in Ordnung ist. Diese Beweise werden bei einer späteren Gerichtsverhandlung vorgeführt, welche für die Mutter „ned so guat ausfoln“ (Klaus, 20/12) ist, da sie die Obsorge für ihre beiden Kinder verliert. Im Nachfrageteil geht Klaus nochmal genauer auf diese Gerichtsverhandlung und das erwähnte Beweisstück ein. Bei diesem Beweisstück handelt es sich um eine Aufnahme auf einem MP3-Player, deren Inhalt eine dramatische Erzählung einer körperlichen gewalttätigen Handlung des Stiefvaters gegen die Schwester ist:

„des ärgste wos auf den Bandl obn wor, des wos ma beim Gricht, wos a abspielt worn is, wor do, mei Stiefvater hod do meina Schwesta ane do auf d’Nosn ghaut ((zeigt hin)), na, mein Schwesta natürlich glei Nosn Nasnblutn kriagt, und hod anfangn es rean weil des weh tan hod, na, und mei Stiefvater, des hörts richtig im Bandl daun drinnan, wie er daun herum blärrt hod, ‚Jo brings a Schaffl wia mochn a Blutwurscht draus‘, na, des wor daun da Höhepunkt vo dem allem (I: Mhm) des, hod a jeda ghört in dem Gericht, wost, wos do wor“ (Klaus, 21/2-21/8)

Auffallend ist, dass Klaus während des gesamten Interviews seiner Schwester keinen Namen gibt – er nennt sie immer „meina Schwester“ (Klaus, 1/26). Klaus präsentiert hier das für ihn schlimmste Erlebnis in Bezug auf die Gewaltakte des Stiefvaters und seiner Mutter, sozusagen den Höhepunkt seiner gewaltvollen Lebensgeschichte. Bei diesem Ereignis handelt es sich nicht nur um körperliche Gewalt, sondern es kommt auch zu einer psychischen Gewalttat, da der Vater das Mädchen demütigt und verbal verletzt. Es scheint, als wäre Klaus froh, gerade diese schlimme Szene auf Band zu haben, damit alle Welt davon in Kenntnis gesetzt werden kann, wie mit ihm und seiner Schwester umgegangen wird. Klaus schildert die Situation mit vielen Details, sodass man ein Bild davon bekommen kann.

An einer anderen Stelle im Nachfrageteil berichtet Klaus von einer weiteren körperlichen Gewalthandlung. Ausgehend von meiner Frage, wie er den Tag erlebt habe, als er mit sechs Jahren vom Heim zu seiner Mutter und deren Lebensgefährten gekommen ist, leitet Klaus die Geschichte mit folgender Zeitangabe ein: „do wors scho spät, späta auf d’Nocht, des muss, wor im Sommer, des muass schon neun zehn auf d’Nocht gwesn sei“ (Klaus, 7/24f). Im Anschluss beschreibt er das damalige Kinderzimmer und danach erfährt man von einer weiteren physischen Gewalttat des Stiefvaters gegen die Schwester, auf die eine Grausamkeit der Mutter folgt. Klaus erzählt, „mei Schwester wor damals sehr arm draun“ (Klaus, 7/30) und stellt folgendes Geschehnis dar:

„mei Stiefvater hod damals an Rausch ghabt (2) und mei Schwesta wor do sechs sieben Johr alt, und oiso mei Stiefvater hod hinghaut auf mei Schwesta und mei Schwesta hod daun do a Cut kriegt ((zeigt die Stelle)) (I: Mhm) Und is genau, so mim Kopf direkt auf die Tischkantn gflogn, oiso hod a großes Cut do ghobt a, des hod blutet, mei Mutta geht afoch her, nimmt a Parfum und haut in Parfum drauf, des hod nat-, des muass brennt haum des kau i ma ned vorstelln, des, da wors sechs sieben Johr alt und mei Stiefvater hods mim Kopf gegen die Tischkantn ghaut ghobt dass de do so a Wundn ghobt hod (I: Mhm) mei Mutta nimmt an Parfum und leert in Parfum drüber auf de offene Wunde“ (Klaus, 7/30-8/5)

Durch die Benennung des Alters der Schwester wird deutlich, dass sie bei diesem Erlebnis noch sehr jung ist, und dadurch steigt die Heftigkeit und Dramatik der Geschichte an. Die Handlungen der Erwachsenen sind für Klaus nicht nachvollziehbar, und deshalb kommt es zu Wiederholungen einiger Komponenten dieser Erzählung. Da die Schwester jedoch um ein Jahr älter ist als er, ist Klaus bei dieser Situation etwa sechs Jahre alt. Es könnte sein, dass er sich versehen bzw. falsch erinnert hat und dass es sich bei dem erwähnten Parfum, um ein Desinfektionsmittel handelt, das einem Parfümfläschchen von der Form her ähnlich sieht; denn auch dieses brennt auf einer offenen Wunde und führt zu Schmerzen. Die Wiederholungen (bspw. die Erwähnung des Alters, des Tathergangs) in dieser Erzählpassage könnten darauf hinweisen, dass Klaus die Situation schlimm und heftig erlebt haben muss. Man merkt, wie sehr er damals mit seiner Schwester mitlitt und sich hilflos fühlte. Generell entsteht das Bild, dass die Dramatik in dieser Geschichte bewusst eingesetzt wird, um möglicherweise eine noch spannendere zu erzählen, als sie ohnehin bereits ist.

6.3.2 Verbale Streitigkeiten in der Großfamilie

Klaus und seine Schwester müssen neben der eben erwähnten körperlichen Gewalt, auch psychische Misshandlungen und den Druck der Mutter ertragen. Klaus expliziert das folgendermaßen:

„bei meina Mutta wor des imma so, do ja da bin i scho irgendwie psychisch zerstört gwesn, oiso sobald i mei Mutta ghört hob oda gsehn hob, hob i irgendwie angfangn scho es zittern und hob ma scho, hob scho Angst ghobt (...) weil mei Mutta imma, jede Kleinigkeit ziehts in Dreck“ (Klaus, 4/18-4/27)

Klaus erzählt, dass ihn schon alleine die Anwesenheit und/oder die Stimme der Mutter psychisch sehr mitnahmen. Es entsteht der Eindruck, als wäre der Verarbeitungsprozess im Laufen, denn er ist sich bewusst, dass seine Psyche durch das Leid, das er von seiner Mutter und seinem Stiefvater erfahren muss, verletzt wird. Das wäre ein Hinweis darauf, dass es sich hier um eine Gegenwartsperspektive handelt. Ersichtlich wird hier, dass Klaus im Bezug auf die Mutter eingeschüchtert und verängstigt ist. Denn sie ist diejenige, die

Macht hat und er ist ihr unterlegen. Nicht ganz klar geht aus dieser Interviewpassage hervor, auf welchen Zeitrahmen sie sich bezieht. Entweder meint Klaus Situationen, in denen er noch zuhause gewohnt hat oder jene, die sich auf die Zeit nach seinem Auszug vom Elternhaus beziehen, also z.B. einen Telefonanruf der Mutter oder eine zufällige Begegnung mit ihr auf der Straße. So wie Klaus seine Mutter darstellt, scheint es, dass sie ihre Kinder nicht schätzt, ihren Selbstwert mindert und sie demütigt, „weil mei Mutta imma, jede Kleinigkeit ziehts in Dreck“ (Klaus, 4/27). Es entsteht der Eindruck, als hätte Klaus selten Lob oder Anerkennung von seiner Mutter bekommen. Welchen Stellenwert er und seine Schwester bei der Mutter und dem Stiefvater haben, macht auch folgende Metapher deutlich: „unter Anführungszeichen wir worn de Sklaven vo meina Mutter vo mein Stiefvater“ (Klaus, 3/22). Er versucht jedoch die Heftigkeit der Formulierung abzuschwächen, indem er die Sklaven unter gesprochene Anführungszeichen setzt. Zuvor erzählt Klaus (vgl. 1/25; 2/2), dass mit zunehmendem Alter die Ansprüche und die Erwartungen der Mutter und des Stiefvaters stiegen. Was Klaus mit den Ansprüchen und Erwartungen meint, führt er aber nicht aus. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Kinder, je älter sie werden, noch mehr und noch schwerer Arbeiten durchzuführen haben. Im Nachfrageteil erzählt Klaus Folgendes:

„daun noch da Zeit daun host schau messn dast klor kummst mit ihr, weil sonsta hast ka Chance ghobt, do hods di nieda gmocht vor olle aundan, hod di anblärrt, hod hinghaut ois mögliche des“ (Klaus, 24/25f).

Es scheint, als hätte sich Klaus mit der Situation bei seiner Mutter abgefunden, sich arrangiert. Man bekommt den Eindruck, dass er versucht, das Beste aus seiner Situation zu machen, denn er sagt, dass man mit ihr klar kommen muss. Das klingt so, als wäre das Leben in der Familie in Ordnung, solange alle das tun, was die Mutter will. Sobald sich aber jemand dagegen stellt, wird es für denjenigen bzw. diejenige unangenehm. Klaus präsentiert seine Mutter als diejenige, die das Zepter in der Hand hält und der sich auch niemand zu widersetzen traut. Hier erfährt man auch, dass die Mutter keine Scheu vor der Öffentlichkeit hat. Sie dürfte die Kinder auch vor anderen Leuten so behandelt haben, wie es als angemessen für sie scheint; sei es anschreien, schlagen oder Sonstiges.

Die Mutter greift auch ohne Rücksicht in die Privatsphäre der Kinder ein. Als Klaus sein Elternhaus verlässt, kann er „eh ned wirklich vü vo daham“ (Klaus, 15/22f) in seinem Rucksack mitnehmen. Was mit den zurück gebliebenen Dingen geschieht, schildert Klaus folgendermaßen:

*„hob ma an Computer zambaut, do hob i zwei drei Monate dran bastlt, wirklich a spitzn Computer gwesn (...) und de hod ollas gnommen und einfach wegghaut, ohne was zum aufhebn“ (Klaus, 19/6-19/9)
„vo mir is gor nix mehr, komplette Gwand wos i dort ghobt hob, ollas wegghaut worn“ (Klaus, 19/14f)*

„ollas weghaut worn, afoch so wega (I: Mhm) aufn Sperrmüll afoch ghaut, des, für mi wos natürlich ned grad lustig weil scho a poor Sochn dabei gwesn san de wos i braucht hätt sog i amoi, oba wenns nimma do san kaun i a nix mehr ändern“ (Klaus, 19/19-19/23)

Klaus erzählt, dass er am Abend immer wieder unerlaubter Weise länger aufbleibt, um an seinem Computer zu basteln. Er hat das Gerät Stück für Stück verbessert und muss sich die Einzelteile im Geheimen selbst besorgen, bspw. von einem Freund. Hier wird das erste Mal sichtbar, dass er sich den Anweisungen der Mutter widersetzt. Jedoch scheint, dass die Mutter davon nichts mitbekommt. Deswegen ist von einer indirekten Form der Widersetzung auszugehen. In dieser Interviewpassage wird die Macht, die die Mutter ausübt sehr deutlich, da sie eigenwillig über die Sachen ihres Sohnes entscheidet, welche sie ihm lässt und welche sie entsorgt. Möglicherweise handelt es sich dabei um einen Racheakt, weil die Kinder bei der Jugendwohlfahrt waren und nun ihr Elternhaus verlassen. Die Mutter verwendet die weggenommenen Sachen nicht als Druckmittel gegen Klaus, also in dem Sinne, dass er sie wieder bekommt, wenn er dies oder jenes macht, sondern sie schmeißt die Sachen weg – ohne Rücksprache mit Klaus. Er hat also keine Möglichkeit, seine Gegenstände wieder zu bekommen. Es ist leicht nachvollziehbar, dass es Klaus besonders um seinen selbst gebauten Computer leid ist, da er aus vielen Einzelteilen ein tolles Gerät gebastelt hat. Die Gegenwartsperspektive, die Klaus einnimmt, zeigt, dass er darüber hinweg ist und dass er die Vergangenheit nicht mehr verändern kann, denn „wenns nimma do san kaun i a nix mehr ändern“ (Klaus, 19/22f).

Immer wieder tauchen in der Lebensgeschichte von Klaus Beschimpfungen, Beleidigungen, Kränkungen und Streitereien auf, von denen das gesamte Familiensystem betroffen ist und die Auswirkungen auf die Psyche haben. Diese Streitigkeiten innerhalb der Großfamilie werden im Folgenden dargestellt:

Verbale, gewalttätige Aussagen seitens des Stiefvaters erwähnt Klaus in dem Zusammenhang, wo Klaus' Schwester bereits die familiäre Situation dem Jugendamt gemeldet hat und in ihrer Wohnung lebt, während Klaus noch bei seiner Mutter wohnt:

„mei Vater hod wie i no bei erna wor, hod er de Chefen von meina Schwesta von da Firma angrufn und hods tyrannisiert und gschimpft und ois, das mei Schwesta de Lehrstelle verlorn hod“ (Klaus, 2/11-2/13)

Auffallend ist, dass Klaus von „Vater“ spricht, obwohl er seinen Stiefvater meint – dies kommt etwa zwei Mal im gesamten Interview vor. Er bessert seinen Versprecher nicht aus, woraus geschlossen werden kann, dass der Stiefvater für Klaus die Rolle des Vaters übernommen hat. Grund für diese Tyrannisierung seitens des Stiefvaters ist, dass die Schwester „aufs auf d'Jugend- aufs Jugendamt gfohrn, hod des dort gmeldt und is daun ab dem

Tog nimma hamkemma, hod äh sofort a Mietwohnung kriagt“ (Klaus, 1/5-1/7). Klaus stellt seinen Stiefvater so dar, als hätte er sein Ziel – der Schwester das Leben schwer zu machen – erreicht. Der Stiefvater übt so weiterhin Macht über die Stieftochter aus, obwohl sie nicht mehr gemeinsam unter einem Dach wohnen. So kommt es, dass die Schwester ihre Lehrstelle verliert, weil der Stiefvater ihre Chefleute tyrannisiert hat. Interessant ist auch die Aussage „wie i no bei erna wor“ (Klaus, 2/11). Klaus sieht sich offensichtlich nicht als Teil der Familie, obwohl er diesem Zeitpunkt noch zuhause bei seiner Mutter wohnt.

Es gibt auch Streit, zwischen der Mutter und ihrem eigenen Stiefvater, über mehrere Jahre hinweg. Ein Ende ist auch dabei nicht absehbar:

„daun ahm hod die Streiterei angfangn, weil daun hod mei Opa natürlich gsogt was mit dem Geld is und wo des hinkemma is, und warums ned ehrlich sei kau, de Worrheit sogn kau“ (Klaus, 4/9-4/11)

Das Geld, von dem hier die Rede ist, wäre ein Geschenk des Stief-Großvaters für die Stief-Enkelkinder gewesen. Sie haben es jedoch nicht bekommen, da es die Mutter zu ihren Gunsten verwendet hat. Als der Großvater dahinter kommt, dürfte er sehr sauer auf Klaus' Mutter gewesen sein, da sie ihn und ihre Kinder belogen und bestohlen hat. Das führt dazu, dass der Kontakt zwischen Klaus' Mutter und ihrem Stiefvater bis heute sehr reduziert gehalten wird, weil „de haum jetzt a nimma mehr so wirklich Kontakt“ (Klaus, 4/12).

Ständige Unstimmigkeiten gibt es aber auch zwischen der Mutter und ihrem Lebensgefährten:

„deswegen san do imma Streitereien zwischen Mutta und Stiefvater (2) ärgere Auseinandersetzungen“ (Klaus, 5/26f)

Klaus stellt das Zusammenleben der Mutter mit ihrem Partner als unharmonisch dar. Es scheint, als wären diese Streitereien zwischen den beiden keine Seltenheit, sondern unterliegen eher einer Regelmäßigkeit. Wenn Klaus von „ärgeren Auseinandersetzungen“ (Klaus, 5/27) spricht, könnte man annehmen, dass auch hier körperliche Gewalthandlungen zwischen den Erwachsenen im Spiel sind.

Der um einige Jahre jüngere Halbbruder von Klaus beginnt bereits sehr früh zu schimpfen:

„mei Halbbruder mit fünf, mit drei, mit drei Johr scho angfaunga, hod a scho angfaungen mit mei Mutta zum schimpfen, mei Mutta hod er gschimpft, mi hod er imma gschimpft, mei Schwesta und mein Stiefvater, oiso der schimpft an jeden (...) des wor org, mit drei Johr hod der angfaungen mit Hur und Schlampen und soichn Sochn scho“ (Klaus, 6/25-6/30)

Klaus vermittelt den Eindruck, dass sein jüngerer Halbbruder bevorzugt behandelt wird, und er fühlt sich ihm gegenüber benachteiligt. Klaus begründet dies damit, dass die Eltern

dem Halbbruder scheinbar alles erlauben und nichts gegen dessen Schimpftiraden unternehmen. Es ist aber anzunehmen, dass in dieser Familie allgemein ein derber Umgangston herrscht.

Klaus stellt auch seine Schwester als eine Person dar, die es immer schafft, Streitereien zu beginnen:

„mei Schwesta is do irgendwie so a Könner, de kau des irgendwie dass de irgendwo imma Streitigkeitn einkriagt (2) und daun hod sa si mim Vater zerstrittn, mit da Oma im C-Bundesland hod sa si zerstrittn (3) jo mit de bestn Leut sog i jetzt amoi“ (Klaus, 17/15-17/18)

Klaus legt seine Wertung offen dar, welche Personen für ihn gut und welche schlecht sind. Zu den Guten zählen der leibliche Vater und seine Oma im C-Bundesland. Seine Schwester zerstritt sich seiner Meinung nach mit den „bestn Leut“ (Klaus, 17/17), was Klaus nicht nachvollziehen kann.

6.3.3 „mia san imma vernachlässigt worn“ (Klaus, 3/28f)

In diesem Unterkapitel soll sichtbar werden, dass Klaus und seine Schwester von der Mutter und deren Lebensgefährten vernachlässigt werden. Klaus äußert dies explizit:

„mei Schwesta und i, mia san imma vernachlässigt worn oiso, imma in de letzte Ecke kehrt“ (Klaus, 3/28f)

Die zweifache Betonung von „immer“ lässt vermuten, dass die Kinder die Zeit zuhause überwiegend negativ erlebt haben. Wertschätzung durch die Familie haben sie scheinbar nie erfahren. Dies zeigt Klaus auf, wenn er erzählt, wie wenig er und seine Schwester der Mutter bedeuten. Sie werden nämlich „imma in de letzte Ecke kehrt“ (Klaus, 3/29), dort hin, wo keiner hinsieht; so als wären sie nichts wert. Was Klaus unter Vernachlässigung versteht bzw. wie sie sich zeigt, wird von ihm an dieser Stelle nicht näher erläutert. Aufgrund der Vernachlässigung, welcher Klaus offensichtlich seit Geburt ausgesetzt ist, kommt es zu seiner ersten Heimunterbringung bereits im Alter von drei Jahren:

„und sie natürlich wor ned da ordentlichste Typ und do wor überall a Dreck und se haum an Hund ghobt a, do der hod überall hin gmocht und do des wor ned grod hygienisch, sog i jetzt amoi, und des Jugendamt hod daun gsogt ‚Na, wir messn des Kind ins Heim gebn (...)‘“ (Klaus, 5/18-5/21)

Klaus wächst die ersten Jahre seines Lebens in einem unhygienischen Umfeld auf, wodurch unter anderem die Überforderung der Mutter sichtbar wird. Die Institution Jugendamt macht von ihrem Recht Gebrauch, Klaus aus der Familie zu nehmen, um dessen Wohl zu sichern. Was mit seiner Schwester zu diesem Zeitpunkt passiert, wird nicht erwähnt. Die

Mutter ist unfähig und kann diese Entscheidung nicht beeinflussen. Klaus erzählt dieses Erlebnis ohne Emotionen, und man bekommt den Eindruck, als wäre die Entscheidung des Jugendamts für ihn nachvollziehbar. Offensichtlich genügt die vernachlässigte Haushaltsführung seiner Mutter für ihn als Rechtfertigung, obwohl Vernachlässigung für die Jugendwohlfahrt weiter zu fassen ist. Auffallend ist hier auch wieder, dass Klaus sich nicht als Teil der Familie sieht. Er sagt, „se haum an Hund ghobt“ (Klaus, 5/19), obwohl Klaus zu diesem Zeitpunkt bei seiner Mutter lebt.

Ein Vorwurf von Klaus, der sich an die Mutter richtet, ist jener, dass er sich nicht zu essen nehmen darf, wenn er Hunger hat:

„wenn ma zwischendurch amoi, Nochmittag oda wos Hunger ghobt haum, hauma natürlich gfrogt ‚Durf ma uns wos zum Essn nehma‘, mei Mutta natürlich imma ‚Na, es gibt eh am Obend a Essn‘, oiso wir haum eigentlich nur in da Fruah a Essn ghobt, zMittag und auf d’Nocht, zwischendurch hauma si nix nehma derfn, oiso wor ned grod lustig owa es is gaunga oiso“ (Klaus, 6/33-6/37)

Zunächst scheint es, als würden die Kinder nur sehr wenig zu essen bekommen und hungern müssen. Jedoch erwähnt Klaus im Anschluss, dass sie drei Mal täglich Nahrung bekommen haben. Daraus kann geschlossen werden, dass die Grundversorgung vermutlich gewährleistet ist. Man weiß jedoch nicht, ob die drei Mahlzeiten den Bedürfnissen heranwachsender Kinder entsprechen. Auffallend ist, dass Klaus die Mutter anscheinend um Erlaubnis fragt, sie dies jedoch mit der Aussage, dass es „eh am Obend a Essn“ (Klaus, 6/35) gibt, immer – so empfindet es Klaus – abtut. Er selbst schwächt die Vorwürfe wieder ab, indem er sagt „owa es is gaunga oiso“ (Klaus, 6/37). Für Klaus scheint es zwar ungerecht und „ned grod lustig“ (Klaus, 6/36), aber es ist leichter zu ertragen als vieles andere in seinem Leben.

Im Nachfrageteil wird an einer Stelle etwas deutlicher, was Klaus weiters unter Vernachlässigung verstehen könnte. Auf meine Nachfrage nennt er sie als ausschlaggebenden Grund für die Schlägereien (vgl. Klaus, 22/10) die er im Vorfeld angesprochen hat:

„ah (2) ausschlaggebend (2) ich natürlich, i hob nie bei-, wie i bei meina Mutta wor wir haum nie a gscheits Gwand ghobt, wia haum a komplette Wochn es selbe Gwand anziagn messn, na, das ma wenigstns wos schenas haum, und de haum mi natürlich imma gschimpft ja, Arschloch und i bin a Sandla, solche Sochan, i hob ma des zwa drei Wochn gfalln lossn, na, hob erm, hob ned, i hob ned wirklich hinghört, daun auf amoi wie ma Turnen ghobt haum, hob mei Turnsackal in da Garderobe, is er grod beim Hamweg, oiso beim anziagn gwest zum ham geh, daun redt der wieda deppat und daun hob i erm ana aufgelegt und daun, wos scho spät, na“ (Klaus, 22/16-22/22)

Klaus beklagt sich über seine Mutter, da sie sich nicht um schöne und saubere Kleidungsstücke für ihn und seine Schwester kümmert. Da er dieses Manko nicht auf die mögliche

schlechte finanzielle Situation der Familie zurückführt, könnte man meinen, dass die Mutter das Besorgen ordentlicher Kleidung mit Absicht verabsäumt. Bezüglich des Gewands dürfte es keine Veränderung in der Zeit gegeben haben, in der er bei seiner Mutter wohnt, weil „wia haum nie a gscheits Gwand ghobt“ (Klaus, 22/16f). Von Klaus wird es so geschildert, dass er und seine Schwester immer schlecht gekleidet sind. Sobald Klaus jedoch sein Elternhaus verlässt, dürfte sich die Situation gebessert haben. Diese Art der Vernachlässigung hat zur Folge, dass die Kinder in der Schule gehänselt werden. Die schlechten Rahmenbedingungen, für die die Mutter zuständig ist, sind ausschlaggebend dafür, dass er selbst gewalttätig wird. Er hat das Muster, welches er zuhause kennen gelernt hat, in dieser Situation angewendet. Auf eine verbale Attacke eines Schulkollegen folgt von ihm eine physische Gewalttat. Eine Zeit lang ordnet er sich zwar unter, wie er es auch daheim macht, doch plötzlich bricht er aus seinen gewohnten Strukturen des „sich-unterdrücken-Lassens“ aus und hat seinem Kollegen „ane auflegt“ (Klaus, 22/22).

6.3.4 „sie hod uns daun es Lehrgeld wega gnumma“ (Klaus, 1/30f)

Diese Unterdrückung, unter der Klaus leidet und die zuvor angesprochen wurde, wird erkennbar, wenn Klaus schildert, dass die Mutter für ihre beiden Kinder die Lehrstelle suchte, ohne auf deren Interessen Rücksicht zu nehmen:

„mei Schwesta und i haum wie ma, die Hauptschui ausghobt haum, hod uns unsa Mutta a Orbeit gsuacht de wos uns ned amoi gfoin hod, wie haum irgend a Orbeit mochn messn, dass es Geld kriagt, sprich sie hod uns daun es Lehrgeld wega gnumma und hod gsogt ‚Jo des brauch ma weil das das, weils möcht das ma ungefähr wie Miete zoihn‘, hod von uns es Geld daun imma wega gnumma, wir haum eigentlich gorbeit und glernt ohne dass ma an Groschn kriagt haum von dem Geld“ (Klaus, 1/28-1/33)

Welche Lehre die Kinder machen sollen, wird von der Mutter bestimmt. Ihr geht es nur darum, dass sie arbeiten, um das Familieneinkommen aufzubessern. Aus den Formulierungen von Klaus geht hervor, dass er es nicht gerechtfertigt findet, dass die Mutter die Lehrlingsentschädigung von ihm und seiner Schwester abkassiert. Die Mutter rechtfertigt es damit, da sie will, dass ihre Kinder Miete zahlen. In einer sozial schwachen Familie ist es üblich, dass Jugendliche mit ihrem geringen Verdienst auch etwas zur Haushaltskasse beitragen, damit für die Grundbedürfnisse gesorgt werden kann. Dieser Umstand dürfte aber mit diesen Kindern nicht besprochen worden sein, was ihnen sonst geholfen hätte, die Motivation arbeiten zu gehen aufrecht zu erhalten. Dies ist aber auch nur möglich, wenn sie die Berufswahl mitentscheiden können. Klaus beginnt eine Lehre als Tischler, die ihm nicht gefällt. Er und seine Schwester widersetzen sich nicht den Anforderungen der Mutter und arrangieren sich mit ihren Lehrstellen. Sie strengen sich in ihren Berufen an, obwohl sie

von ihrem hart erarbeiteten Geld nichts haben. Dies ärgert Klaus vor allem auch deshalb, weil die Mutter selbst finanziell nichts zum Familieneinkommen beisteuert und immer „nur vorm Fernseher gsessn“ (Klaus, 1/20) ist.

6.3.5 Einschränkung des sozialen Umfelds

Die Kinder erfahren nicht nur Einschränkung hinsichtlich ihrer Berufswahl seitens der Mutter, sondern auch bezüglich FreundInnen und Schule:

„wir haum nie fort gehn derfn oda, länger bei da Hauptschui bleibn derfn das ma herum gengan in E-Stadt wos, wir haum sofort noch da Schui ham fohrn messn, wir haum ned lerna kenna für Schularbeitn, ned lerna kenna für Test wir haum imma nur orbeitn messn“ (Klaus, 4/36-5/2)

Klaus und seine Schwester müssen nach der Hauptschule sofort heimkommen und dürfen sich nicht mit FreundInnen treffen. Ein Grund dafür ist vermutlich, dass die Mutter will, dass die Kinder möglichst schnell die Arbeiten im Haushalt erledigen. Jedoch könnte die Mutter auch die Befürchtung haben, dass, wenn ihre Kinder mehr mit Gleichaltrigen zusammen sind, sie etwas ausplaudern könnten, z.B. wie es ihnen daheim geht. Man könnte vermuten, dass die Mutter sehr wohl weiß, dass ihr Handeln nicht immer richtig ist. In dieser Interviewpassage geht es um ein „nicht-dürfen“ und ein „müssen“. Es wird deutlich, dass es Regeln gibt, an die sich die Kinder halten. Die Mutter hat die totale Kontrolle. Klar ist auch, dass die Mutter diejenige ist, die die Regeln aufstellt, und dass die Kinder sich daran halten. Es scheint, als hätten sie sich nicht getraut, sich dem zu widersetzen.

6.3.6 Arbeiten im Haushalt

Gleich zu Beginn erfahren wir von Klaus (vgl. Klaus, 1/11), dass er gezwungen wird, Arbeiten im Haus durchzuführen. Bei diesen Arbeiten handelt es sich nicht um eine Einmaligkeit, sondern es scheint, als bestimmen sie sein Leben in der Zeit, in der er bei seiner Mutter lebt:

„oiso ich bin daun scho mit sechs Johr gezwungen worn dass i orbeit, also wir ham Holzöfen ghabt die mit Kübeln, kübelnweis Holz ins Haus einetrogn messn (3) daun bei mein 8. Lebensjohr sama umzogn (2) und dort hauma daun a größ- a größeres Haus ghobt dort is daun a bissl schlimma gwesn, weil es wor a vü größeres Haus und vü mehr Orbeit daun a (2) und ich hob allanich mit meiner Schwester Haus putzn messn, Holz mochn messen, ois reinigen oiso, ois wos dazu ghert, mei Mutta hod sie imma auf de faule Haut gsetzt und hod nix nix mochn woin, mit mein Stiefvater, der wor togsüber ned do, der wor orbeitn“ (Klaus, 1/11-1/17)

Diese Arbeiten im Haushalt werden immer wieder Thema in Klaus' Lebensgeschichte und er kommt während des Interviews häufig auf die Hausarbeit zu sprechen, zum Teil auch ohne Verbindung zu dem vorher Erzählten. Insgesamt erwähnt Klaus fünf Mal, dass er immer nur arbeiten muss und dies an unterschiedlichen Stellen:

1. „Orbeitn imma nur“ (Klaus, 1/27)
2. „ab sechs Johr orbeitn messn, imma nur orbeitn“ (Klaus, 3/21)
3. „wir haum imma nur orbeitn messn“ (Klaus, 5/2)
4. „Nochmittog orbeitn daham bis, überall mithelfn und ois“ (Klaus, 6/5)
5. „dass ma imma nur orbeitn haum messn“ (Klaus, 20/27)

Obwohl mit sechs Jahren das vordergründige Thema die Schule sein könnte, erzählt Klaus davon, „kübelnweis Holz in Haus“ (Klaus, 1/12) hinein tragen und arbeiten zu müssen. An dieser Stelle nimmt er als Erzähler eine aktive Rolle ein. Eigentlich sollte er sich in diesem Alter um das Lernen, um seine Bildung kümmern, spielen und sich angemessen entwickeln können. Es scheint, als existiere keine liebevolle Beziehung zwischen Mutter und Sohn, sondern viel eher ein ökonomisches Ausnutzungsverhältnis. Man könnte vermuten, dass die Mutter ihren Sohn vom Heim an seinen Arbeitsplatz holte. Klaus ist mit seinen sechs Jahren für solche schweren Arbeiten, welche zu gesundheitlichen und körperlichen Schäden führen können, zu klein und schwach. Ganz eindeutig ist, dass diese Arbeiten die Grenzen des Kindes übersteigen. Klaus spricht davon, dass er „scho mit sechs Johr gezwungen worn“ (Klaus, 1/11) ist, zu arbeiten. Mit diesem „schon“ zeigt Klaus auf, dass er dieses Alter viel zu jung findet, um solche Tätigkeiten durchzuführen. Die Aussage „gezwungen worn“ (Klaus, 1/11) deutet darauf hin, dass es sich dabei um eine Perspektive aus der Gegenwart handelt. Möglicherweise wurde ihm später von anderen Personen gesagt, dass diese Arbeit für Kinder unmoralisch sei und dies von seiner Mutter und seinem Stiefvater nicht in Ordnung war. Dennoch ist klar, dass schon damals ein Widerstand vorhanden ist und er diese Arbeit nicht freiwillig erledigt hat. Innerhalb kurzer Zeit spricht Klaus drei Mal von dem Alter „sechs Jahren“ (Klaus, 1/6; 1/10, 1/11), was als Betonung gesehen werden kann. Für Klaus dürfte dieses Lebensjahr sehr prägend gewesen sein.

Nachdem Klaus mit drei Jahren in einem Heim fremduntergebracht wird, dann ab seinem sechsten Lebensjahr wieder bei seiner Mutter und deren Lebensgefährten lebt, steht zwei Jahre später wieder ein Umzug an. Dieser Umzug „bei mein 8. Lebensjohr“ (Klaus, 1/12) in ein größeres Haus bringt mit sich, dass „daun a bissl schlimma“ (Klaus, 1/13) wird und sich die Arbeitsbedingungen aufgrund des großen Hauses erschweren. Eine Steigerung von schlimm zu schlimmer ist erkennbar. Der Blickwinkel, dass mit einem großen Haus mehr Arbeit verbunden ist, ist für Kinder ungewöhnlich. Man würde annehmen, dass sie sich

über mehr Raum zum Spielen freuen und sich nicht über den Mehraufwand an Arbeit Gedanken machen. Dass „daun a bissl schlimma gwesn is“ (Klaus, 1/13), war also von der Größe des Hauses abhängig und nicht von Personen. Eine familiäre Arbeitsteilung, bei der die Erwachsenen die schwere Arbeit machen und die Kinder bei leichteren helfen dürfen, wird von Klaus nicht thematisiert. Es scheint, dass keine emotionale Beziehung zwischen den Eltern und Kindern vorhanden ist. Klaus und seine Schwester müssen alleine „Haus putzn (...), Holz mochn (...), ois reinigen“ (Klaus, 1/15). Unklar ist, warum die Mutter diese Arbeiten von den Kindern machen lässt. Sie „hod nix nix mochn woin“ (Klaus, 1/16), dabei wäre das ihr Aufgabenbereich als Mutter und Hausfrau, denn der Stiefvater war „togsüber ned do, der wor orbeith“ (Klaus, 1/17f). Es entsteht die Vermutung, dass der Druck vermutlich eher von der Mutter ausgeht, die den Kindern vielleicht wieder mit einer Abschiebung ins Heim droht, da sie die Aufsicht der Kinder über hat.

Klaus erzählt von einem weiteren Arbeitsbereich im Haushalt, für den er und seine Schwester zuständig sind. Im Haus der Familie leben nämlich viele Tiere, die versorgt werden müssen:

„wia haum Viecha ghobt wir haum vier Hund ghobt, an Deutschn-Schäfer, an Jogdmischling und zwa soiche klan Malteser hauma damals ghobt (2) 15, 20 Hosn wos, hod si mei Stiefvater einbildt, daun hama ghobt fünf sechs Kotzn (2) mei Mutta natürlich hod sie daun einbildt sie wü Schof haum“ (Klaus, 6/6-6/9)

Klaus erweitert diese Aufzählung im weiteren Interview um 20 Wellensittiche. Bei so vielen Tieren fällt viel Arbeit an, die vor allem von den Kindern verrichtet wird. Sie müssen die Käfige ausmisten, die Hunde spazieren führen und weil sich die Tiere zum Teil auch im Haus aufhalten, regelmäßig die Tierhaare und den Dreck wegräumen. Eine Ausnahme bildet die Pflege der Hasen, denn um die kümmert sich der Stiefvater persönlich, weil die „worn für mi und mei Schwesta Tabu“ (Klaus, 6/12f). Vor allem zu dem Schäferhund baut Klaus eine besondere Beziehung auf. Vermutlich geben ihm die Tiere die Liebe und Zuneigung, die er von seiner Mutter nicht bekommen hat. Deshalb kann die Vermutung aufgestellt werden, dass er sich gerne um die Tiere gekümmert hat. (vgl. Klaus, 6/18-6/23) Am Ende des Interviews wird noch einmal deutlich, wie wichtig ihm die Beziehung zu dem Schäferhund war.

„des wor a Hund der wenn i mi auf d’Nocht niederglegt hob, is er neman Bett glegn, in da Frua wie i aufgewocht bin is er auf amoi neben mir unter da Bettdeckn glegn und des wor afoch, jo Tierliebe afoch sog i moi“ (Klaus, 28/28-28/30)

Er möchte später einmal auf jeden Fall einen Hund haben, da er schließlich mit Tieren aufgewachsen ist. Dieser Hund in seiner Kindheit ist ihm sehr ans Herz gewachsen und hat ihm geholfen, sein Schicksal in der Familie zu ertragen. (vgl. Klaus, 28/24-28/30)

6.4 Exkurs: Formen der familiären Gewalt gegen Kinder

Anhand eines kurzen theoretischen Exkurses soll nun das Thema der familiären Gewalt in Klaus' Lebensgeschichte mit Hilfe herangezogenen Literatur theoretisch bearbeitet werden.

Begriffe wie familiäre Gewalt, häusliche Gewalt, Gewalt in der Familie, beschreiben Gewalt innerhalb der sozialen Einheit von Familie (vgl. Dlugosch 2010, 23). Laut Siegfried Lamnek und Ralf Ottermann (2004, 93) bezieht sich häusliche Gewalt auf „Gewalt unter Personen, die intim oder eng verwandt sind und ständig oder zyklisch zusammen wohn(t)en“. Unter dem Begriff Gewalt, der in der Alltagssprache fest eingebunden ist, kann verschiedenes verstanden werden. Olaf Kapella und Brigitte Cizek (2001a, 16) legen dar, dass es keinen einheitlichen und allgemein gültigen Gewaltbegriff⁶ gibt. Dieser wird je nach Disziplin bzw. theoretischem Hintergrund anders definiert. Von seinen etymologischen Wurzeln her bedeutet der Begriff der Gewalt „das Verfügen-können über das innerweltliche Sein“ (Mertens, Pankofer 2011, 15). Er bildete sich aus dem althochdeutschen Verb walten bzw. waltan und meint stark sein, beherrschen. Ursprünglich bezeichnet der Begriff nur die Fähigkeit zu einer Handlungsdurchführung, jedoch beinhaltet er kein Urteil über deren Rechtmäßigkeit. (vgl. Mertens, Pankofer 2011, 15)

Heinz Bach versteht in seinen pädagogischen Betrachtungen unter Gewalt eine bestimmte Durchsetzungsart eines Willens gegenüber anderen Personen, Sachen und Situationen. Als differentielle Merkmale dieser Durchsetzungsart beschreibt Bach (1993, 39):

- „das Fehlen rationaler Ordnungen (etwa im Begriff der ‚Naturgewalt‘);
- die Nichtzustimmung der durch die Einflussnahme Betroffenen (etwa im Begriff der ‚Waffengewalt‘ (...));
- in der Umgehung des Rechts (...);
- in der Inkaufnahme der Beschädigung des Betroffenen;
- im unangemessenen Umgang mit den betreffenden Personen, Situationen, Sachen (etwa im Begriff der ‚Vergewaltigung‘);
- in der Komponente der Feindseligkeit oder Blindheit gegenüber den Betroffenen“.

Die Definition der Kindesmisshandlung von Günter Pernhaupt und Hans Czermak (1980, 86; im Original teilweise hervorgehoben) ist zwar über 30 Jahre alt, hat aber nach wie vor nichts an ihrer Aktualität und Gültigkeit verloren: „Mißhandlung im weitesten Sinn ist jede gewalttätige oder unnötig einengende Handlung an Kindern oder deren Vernachlässigung,

⁶ Wie in vielen anderen Büchern werden auch hier die Begriffe Gewalt und Misshandlung synonym verwendet (vgl. dazu etwa Kapella, Cizek 2001; Boulter, Wagner, Henrichs 2003).

als deren Folge Angst, seelisches Leid und/oder körperliche Verletzung auftreten. Die Mißhandlung muss keine *sofort* feststellbaren seelischen oder körperlichen Spuren hinterlassen; die Auswirkungen einer Mißhandlung können auch erst nach einer sehr langen Latenzzeit sichtbar werden“.

Im österreichischen Gesetz wurde das körperliche Züchtigungsrecht gegenüber Kindern 1978 in ein „Durchsetzungsrecht“ umgewandelt und das „Züchtigungsverbot“ 1989 ausdrücklich in § 146 ABGB normiert: „Das minderjährige Kind hat die Anordnung der Eltern zu befolgen. Die Eltern haben bei ihren Anordnungen und deren Durchsetzung auf Alter, Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes Bedacht zu nehmen. Die Anwendung von Gewalt und die Zufügung körperlichen und seelischen Leides sind unzulässig“ (Boulter, Wagner, Henrichs 2003, 10).

Seit diesem Zeitpunkt sollte spätestens jedem Elternteil in Österreich klar sein, dass die „g’sunde Watsch’n neben ihrem pädagogischen Unwert“ (Pernhaupt, Czermak 1980, zit.n. Boulter, Wagner, Henrichs 2003, 10) gesetzlich verboten ist. Leider halten sich nicht alle Eltern an dieses Gebot und der Mythos von der „g’sundn Watsch’n, die noch niemandem geschadet hat“ (Boulter, Wagner, Henrichs 2003, 10) hält sich nach wie vor hartnäckig aufrecht.

Es wird nun versucht, anhand der Literaturrecherche eine theoretische Einteilung von Gewaltarten aufzustellen. Diesbezüglich beschreiben Olaf Kapella und Brigitte Cizek zwei Ausprägungsformen von Gewalt gegenüber Kindern; nämlich die physische und die psychische. Der Bereich der Vernachlässigung ist in beiden Formen mit eingeschlossen. Die sexuelle Gewalt an Kindern stellt jedoch einen besonderen Bereich dar, der in den letzten Jahren vermehrt Gegenstand der Forschung und von Untersuchungen wurde. (vgl. Kapella, Cizek 2001b, 82) Dagmar Ohl erweitert diese Aufzählung durch die ökonomische, soziale und emotionale Gewalt, jedoch in Bezug auf Frauen. Die emotionale Gewalt kann aufgrund ihrer Beschreibungen zur psychischen Gewalt gezählt werden. Die anderen beiden Formen – die ökonomische und die soziale Gewalt – erscheinen aber bedeutsam im Kontext häuslicher Gewalt und werden deshalb gesondert angeführt. (vgl. Dlugosch 2010, 30) Da diese beiden von Ohl ergänzten Formen auch im biographisch-narrativen Interview von Klaus zur Sprache kommen, wird nun die erweiterte Liste der Gewaltformen genauer in den Blick genommen; auch, wenn die ökonomische und soziale Gewalt in der Literatur hauptsächlich in Bezug auf Gewalt gegen Frauen thematisiert werden. Ebenso wird versucht, die Lebensgeschichte von Klaus, in Bezug auf die theoretische Ausarbeitung der einzelnen Gewaltformen, allgemeiner zu fassen und abstrakter zu denken.

6.4.1 Physische Gewalt

Die körperliche Gewalt an Kindern ist – im Vergleich zu anderen Gewaltformen – eine eindeutigere, da sie z.B. aufgrund von Verletzungen sichtbare Zeichen hinterlässt. Bei körperlichen Misshandlungen wird von einigen AutorInnen zwischen „leichten“ und „schweren“ Formen unterschieden. Die „leichtere“ Form wird auch als „normale“ oder „gewöhnliche“ Gewalt gegen Kinder bezeichnet. Handlungen wie kneifen, schlagen, drücken, festhalten usw. wären dieser Kategorie zuzuordnen. Was jedoch als „normal“ angesehen wird, ist abhängig von den gesellschaftlichen Normen, z.B. ob eine Ohrfeige bereits eine physische Misshandlung ist oder noch als Erziehungsverhalten gilt. Zu der „schweren“ Misshandlungsform zählen Handlungen wie Verbrennungen, innere Blutungen, Quetschungen, Brüche, Stichverletzungen usw. und bedürfen meist einer medizinischen Versorgung. (vgl. Kapella, Cizek 2001b, 82f)

Die in Klaus' Lebensgeschichte geschilderten Situationen und Erlebnisse zeigen, dass diese physischen Gewaltakte der Mutter und des Stiefvaters in die Kategorie der „schweren“ Misshandlung fallen. Es handelt sich hier um schwere Misshandlungen, weil die daraus resultierenden Verletzungen schwerwiegend sind. Außerdem handelt es sich bei diesen Verletzungen um sichtbare Gewalttaten, die mit enormen Schmerzen verbunden sind. An diesen Stellen reagiert die Schwester emotional und weint. Warum es zu den Gewalthandlungen seitens des Stiefvaters gekommen ist, wird nicht erwähnt. Es ist anzunehmen, dass er seine Aggressionen immer wieder unkontrolliert an den Kindern auslöst; wahrscheinlich spielt dabei auch sein Alkoholkonsum eine Rolle. Auffallend ist nämlich, dass Klaus seine Rückkehr nach dem Heimaufenthalt mit dem betrunkenen Stiefvater in Verbindungen bringt, der anschließend für das Cut am Kopf der Schwester verantwortlich ist.

6.4.2 Psychische Gewalt

Die psychische Gewalt lässt sich aufgrund der Messbarkeit-Problematik nur schwer definieren. Obwohl die emotionale Gewalt keine sichtbaren Narben hinterlässt, hat sie dennoch schlimme Folgen für das betroffene Kind. Zu dieser Art der Misshandlung gehören Handlungsweisen wie Liebesentzug, Drohung, Demütigung, Erniedrigung, verletzend verbale Äußerung, Zwang, emotionales Erpressen, Abwendung und Ablehnung. (vgl. Kapella, Cizek 2001b, 83) Ebenso fallen in diese Kategorie das Zerstören von geliebten oder wertvollen Dingen, das Quälen von Haustieren, das Drohen mit Selbstmord, das Nicht-Schlafen lassen usw. (vgl. Wendepunkt [2011], [1]).

Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann (1994) differenzieren zwischen psychischer und verbaler Gewalt. Letzteres meint beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte, die Schädigungen und Verletzungen eines Anderen hervorrufen. (vgl. Kapella, Cizek 2001b, 83) Die Grenze zwischen tolerierten Erziehungspraktiken (z.B. Bestrafung mit Hausarrest) und der psychisch schädigenden Form ist sehr schmal und schwierig zu ziehen (vgl. Melzer, Lenz, Ackermann 2002, 839)

Klaus und seine Schwester haben Erfahrung mit diesen beschriebenen Gewaltakten machen müssen, die bei ihnen keine sichtbaren Wunden hinterlassen haben. Wie sehr aber die Psyche unter solchen emotionalen Attacken leidet, bringt Klaus auch explizit zum Ausdruck. Die Darstellungen der ständigen Unstimmigkeiten innerhalb der Familie und die fehlende Wertschätzung in Kapitel 6.3.2 enthalten eine Vielzahl von verschiedenen Arten der psychischen Misshandlungen: Beleidigungen, Demütigungen, verletzende verbale Äußerungen, Entwenden von Privatsachen usw. Auffallend ist, dass kein Familienmitglied davon verschont bleibt. Es entsteht das Bild, dass hier jeder gegen jeden ist. Mit Ausnahme des Erzählers selbst: In diesen erzählten Sequenzen, in denen es um Streitereien innerhalb der Großfamilie geht, kommt Klaus nie als Hauptdarsteller vor und spielt auch keine aktive Rolle. Die Differenzen betreffen immer nur die Anderen. Er nimmt vielmehr eine Beobachterposition ein, denn er mischt sich in die Streitigkeiten nicht ein.

6.4.3 Gewalt durch Vernachlässigung

Kinder sind aufgrund ihrer Entwicklung immer von erwachsenen Bezugspersonen abhängig. Von einer Vernachlässigung ist dann die Rede, wenn Kinder nicht ausreichend ernährt, gepflegt, gesundheitlich versorgt, beaufsichtigt oder vor Gefahren geschützt werden. Wie schon erwähnt, kann hier die Unterscheidung zwischen psychischer oder physischer Vernachlässigung getroffen werden, je nachdem, ob es zu körperlichen Beeinträchtigungen bei dem Kind kommt oder nicht. (vgl. Melzer, Lenz, Ackermann 2002, 839)

Wie alle Kinder sind auch Klaus und seine Schwester abhängig von ihren Erziehungspersonen, die dafür sorgen sollten, dass sie in einem hygienischen Umfeld aufwachsen können, ausreichende Ernährung zu sich nehmen und saubere Kleidung zum Tragen bekommen. Die Vernachlässigung bei Klaus ist ausschlaggebend für seine erste Heimeinweisung. Diese bleibt auch während der Zeit, in der er wieder bei seiner Mutter lebt, ständig präsent. Die sichtbare Vernachlässigung, also z.B. das Tragen schmutziger Kleidung mehrere Tage hintereinander, führt dazu, dass Gleichaltrige diesen Missstand beobachten und die Betroffenen durch Hänkeln bloßstellen. Klaus lernt in seiner Familie nicht, wie man mit derartigen Situationen umgeht. Er wendet jene Methode an, die er

zu Hause kennt gelernt hat und begeht damit selbst eine physische Gewalttat. Die Gewaltbereitschaft der Eltern überträgt sich häufig auf die eigenen Kinder, was sich an der Lebensgeschichte von Klaus erkennen lässt.

6.4.4 Sexuelle Gewalt

Obwohl in der Lebensgeschichte von Klaus die sexuelle Gewalt kein Thema ist, möchte ich sie der Vollständigkeit halber trotzdem kurz anführen. Es gibt auch in dieser Kategorie keine allgemeingültige wissenschaftliche Definition des sexuellen Missbrauchs. Lange Zeit wurde dieser Bereich der Gewalt an Kindern vom öffentlichen Diskurs ausgeblendet. In den letzten Jahren wird sexueller Missbrauch an Kindern sehr stark in den Medien thematisiert. „Fest steht, dass sich kaum ein Bereich besser dafür eignet, Macht, Wut und Unterdrückung auszuleben, als die Sexualität. Sexueller Kindesmissbrauch ist also ein Gewaltdelikt, bei dem Sexualität bloß als Mittel zum Zweck dient. Er geht meist als geplante, bewußte und gewaltsame physische und psychische Schädigung des Kindes vor sich“ (Friedrich 1998, 17). Andrea Lehner-Hartmann (2000, 181) spricht in Anlehnung an Ulrike Brockhaus und Maren Kolshorn von sexueller Gewalt an Kindern, wenn ein Kind von einer anderen Person, die älter oder auch gleichaltrig sein kann, zur Befriedigung von bestimmten Bedürfnissen benutzt wird. Es kommt zu Handlungen, die nicht zwingend sexuell sein müssen, aber in sexualisierter Form ausgelebt werden, die vor oder an dem Kind vorgenommen werden bzw. von ihm verlangt werden. Meistens willigen die Kinder zu solchen Handlungen nicht ein, sondern es wird deren Vertrauen, Unwissenheit und Abhängigkeit ausgenutzt. Was jedoch mit Sexualität assoziiert wird, ist kulturabhängig.

6.4.5 Ökonomische Gewalt

Diese Gewaltform zeichnet sich durch Machtausübung und Kontrolle von einer oder mehreren Personen aus in Bezug auf finanzielle Mittel. Dies führt meist zur finanziellen Abhängigkeit des/derjenigen, auf den/die Macht und Kontrolle ausgeübt wird. Beispiele für ökonomische Gewalt sind: Arbeitsverbot, Verweigern oder Zuteilen von Geld, Abkassieren des Lohnes, Zwang zu arbeiten, fehlende Vollmacht für das Familienkonto. (vgl. Mark 2001, 14 u. Dlugosch 2010, 30)

Diese Art der Gewaltform in Bezug auf Kinder ist in der Literatur kaum vorhanden. Beschrieben wird sie meist als eine finanzielle Abhängigkeit der Frauen gegenüber deren Männern, die das Haushaltsgeld verwalten und für die finanziellen Mittel verantwortlich sind. Im Fall von Klaus ist es aber die Mutter, die die Lehrlingsentschädigung der Kinder

einkassiert, um den Lebensunterhalt der Familie zu sichern. Sie selber trägt aber offensichtlich nichts zur Haushaltskasse bei. Die Mutter übt Macht und Kontrolle über ihre Kinder aus, unter anderem dadurch, da sie über die Lehrstelle der Kinder entscheidet. Klaus und seine Schwester sind in diesen Entscheidungsprozess nicht involviert, kämpfen aber auch nicht dagegen an. Sie nehmen dies einfach hin.

6.4.6 Soziale Gewalt

Mit sozialer Gewalt sind jene Handlungen gemeint, durch die soziale Beziehungen beeinträchtigt werden. Folgende Beispiele können diesbezüglich erwähnt werden: Einsperren, Herabwürdigung im sozialen Umfeld, Kinder als Druckmittel verwenden, sie am Arbeitsplatz terrorisieren, Isolierung von sozialen Kontakten und Verbot der Teilnahme am öffentlichen Leben. (vgl. Mark 2001, 14 u. Dlugosch 2010, 30)

Die Auswirkungen dieser Gewaltform zeigen sich bei Klaus in seiner Jugend. Er erzählt, dass er seit einiger Zeit eine Freundin hat und anfangs nicht wusste, wie er mit ihr umgehen soll. Da die Mutter seine sozialen Kontakte sehr minimiert und er von daheim kein harmonisches Familienleben kennt, muss er dies erst lernen. (vgl. Klaus, 13/27-14/8) Klaus und seine Schwester verbringen ihre Zeit entweder in der Schule oder zuhause. Die Mutter lässt den Minderjährigen keinen Handlungsspielraum, um sich z.B. mit Gleichaltrigen zu treffen, und fordert, dass sie nach Schulende sofort nach Hause kommen. Die Kinder haben somit nicht die Chance ihre Freizeit selbstständig zu gestalten. Auch hier widersetzen sie sich nicht den Forderungen der Mutter, und sie erreicht, dass die Kinder nicht am öffentlichen Leben teilhaben können. Die Abhängigkeit von der Familie wird immer stärker.

6.4.7 Kinderarbeit

Die Literaturrecherche zu dem von Klaus angesprochenen Thema, das Arbeiten im familiären Haushalt, war nicht sehr ergiebig. Informationen zum Thema Kinderarbeit, vor allem in Entwicklungsländern, gibt es hingegen genügend. Eine Stelle aus dem UNICEF-Grundsatzpapier „Kinderarbeit“ passt zu Klaus' Lebensgeschichte: Von „Kinderarbeit“ ist die Rede, wenn den Kindern ihre Kindheit und Würde geraubt wird, ihnen der Zugang zu Bildung verhindert wird und diese Arbeit unter erbärmlichen Bedingungen für ihre Gesundheit und Entwicklung erledigt werden muss (vgl. UNICEF [2011], 9). Dieses Dokument legt auch dar, dass Kinder häufig Arbeiten im Haushalt erledigen und dass dies viele Familien erwarten. Die Arbeiten im Haushalt können durchaus positiv bewertet werden, da Kinder dabei lernen können Verantwortung zu übernehmen, wobei auch ihr

Selbstwertgefühl gestärkt wird. Auf der anderen Seite kann Familienarbeit die Kinder aber auch überfordern. Dies trifft dann zu, wenn keine Zeit für andere Betätigungsfelder bleibt, der Schulbesuch nicht oder nur teilweise erfolgen kann und/oder die körperliche Entwicklung darunter leidet. UNICEF nennt folgende Beispiele, die Kinder überfordern: Brennholz und Wasser holen, Feldarbeit, Tiere hüten, Arbeiten im traditionellen Handwerk und im Kleinhandel. (vgl. UNICEF [2011], 11) In Entwicklungsländern fehlen meist die gesetzlichen Regelungen, die es in Österreich gibt. Trotzdem verstoßen auch hierorts Erziehungsberechtigte dagegen und nutzen ihre Kinder aus.

Dazu Auszüge aus den Gesetzestexten in Österreich: Das österreichische Kinder- und Jugendlichen-Beschäftigungsgesetz (KJBG) (vgl. etwa Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien 2010) versteht unter Kinderarbeit „die Beschäftigung von Kindern mit Arbeit jeder Art“ (§ 4 Abs. 1 KJBG). Soweit es in diesem Bundesgesetz nicht anders bestimmt ist, dürfen Kinder zu keiner Art von Arbeit herangezogen werden (vgl. § 5 KJBG). Erst ab dem vollendeten 13. Lebensjahr ist es vorgesehen, dass Kinder außerhalb des Schulbesuchs für vorgegebene Stundenzeiten einer Beschäftigung nachgehen dürfen. Bei den Arbeiten, z.B. Mithilfe in einem familiären Betrieb, Arbeiten in einem Privathaushalt, Botengänge usw., muss es sich um leichte und vereinzelte Arbeiten handeln. Das bedeutet, dass die Arbeiten für die Minderjährigen zumutbar sein müssen und deren Alter berücksichtigt wird. Kinder dürfen „weder in ihrer körperlichen und geistigen Gesundheit und Entwicklung noch in ihrer Sittlichkeit gefährdet“ (§ 5a Abs. 3 KJBG) werden. Außerdem müssen die Arbeitsbedingungen kindgerecht sein bezüglich Hitze, Kälte und Nässe, sowie in Bezug auf schädliche Einwirkungen von gesundheitsgefährlichen Stoffen oder Strahlen. Sie dürfen keinem Dienstverhältnis unterliegen und die Arbeiten dürfen auch nicht in gewerblichen Betrieben geleistet werden. Der Besuch der Schule darf nicht unter diesen Arbeiten leiden, und an Sonntagen und gesetzlichen Feiertagen, sowie zwischen 20:00 und 8:00 Uhr ist die Beschäftigung von Kindern verboten. Zusätzlich gibt es eine genaue Regelung der Arbeitszeiten und -dauer für Kinder. (vgl. § 5a Abs. 1-4 KJBG)

Die in Kapitel 6.3.6 angeführten Arbeiten, die Klaus und seine Schwester ausführen müssen, sind grenzwertig im Hinblick auf kindgerechter Aufgaben. Sie können in gewissen Punkten der beschriebenen Kinderarbeit zugeordnet werden, denn die von Klaus und seiner Schwester verrichteten Arbeiten übersteigen das „normale“ Maß der Mithilfe im Haushalt. In der Lebensgeschichte von Klaus geht es um eine regelmäßige und dauerhafte Ausübung der Hausarbeit, welche zum Teil auch zu körperlichen und gesundheitlichen Schäden führen kann, sowie zur Beeinträchtigung der Entwicklung der Kinder. Bezüglich des Alters ist auffällig, dass laut dem österreichischen Gesetz Kinder unter 13 Jahren keiner Art von Arbeit nach gehen dürfen. Klaus erzählt jedoch, dass er bereits ab einem Alter

von sechs Jahren im Haushalt arbeiten musste. Der positive Effekt, den die Kinder durch die Mithilfe im Haushalt erfahren können, nämlich, dass deren Selbstwertgefühl gesteigert und ihnen eine neue Lernmöglichkeit eröffnet wird, ist hier nicht gegeben. Es entsteht das Bild, als nutze die Mutter ihre Kinder aus, da sie selbst wenig zu den Haushaltsarbeiten beiträgt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Klaus in seinen jungen Jahren bereits sehr vielen Formen von Gewalt zu spüren bekommen hat. Die erfahrene Gewalt kann meist nicht nur einer Kategorie zugeordnet werden, denn häufig handelt es sich dabei um eine Kombination von verschiedenen Gewaltformen (vgl. Kapella, Cizek 2001b, 90). Dennoch lässt sich Klaus nicht unterkriegen und versucht selbstständig sein Leben auf die Reihe zu bekommen. Im Gespräch erfährt man nicht, wie sich Klaus und seine Schwester in den Gewaltsituationen verhalten. Dennoch werden emotionale Handlungsweisen wie z.B. das Weinen erwähnt. Die beiden Kinder lassen sich die Misshandlungen der Eltern so lange gefallen, bis es ihnen zu viel wird. Die ältere Schwester ergreift die Initiative und meldet dem Jugendamt die missliche Lage in der Familie. An dieser Stelle wird sichtbar, dass sie aktiv gegen die Gewalt der Eltern ankämpft.

7. Erfahrung und Umgang mit Gewalt im Vergleich

Im vorangehenden Kapitel wurde sichtbar, dass Klaus auf vielen verschiedenen Ebenen Erfahrungen mit Gewalt machen musste. Im Rahmen dieser Forschung kann gesagt werden, dass Klaus jedoch keine Ausnahme ist; denn alle sieben interviewten Jugendlichen haben Gewalterfahrungen, in unterschiedlichem Ausmaß und in differenzierter Art und Weise, gemacht. Um deutlich zu machen, dass in allen erhaltenen Lebensgeschichten Gewalt eine zentrale Rolle spielt, werden nun diese Erfahrungen der anderen Jugendlichen und deren Umgang damit kurz dargestellt:

Bianca ist 17 Jahre alt und hat vor ungefähr zwei Jahren gemeinsam mit ihrer Schwester freiwillig ihre Familie verlassen, da sie unter der enormen Vernachlässigung ihrer Mutter gelitten hat. Bianca erzählt Folgendes von der damaligen Situation:

„dann mittlerweile nicht amal mehr Strom Wasser oder Heizung und irgendwas ghabt ham (2) ka Essen ka Trinken, es war Winter und es war eiskalt weil ma kann Strom ghabt ham fü- oda ka Heizung (2) ka Wasser zum baden gehen und so weiter“ (Bianca, 3/2-3/4)

Hier wird klar ersichtlich, dass die Grundversorgung für Bianca und ihre Schwester nicht mehr gedeckt ist. Außerdem herrschen Dreck und Schimmel in der Wohnung. Eine

zusätzliche Belastung für Bianca sind die öfter vorkommenden Selbstmordversuche der Mutter, sobald ihr etwas nicht passt oder es ihr zu viel wird (vgl. Bianca, 1/22f). All dies sind Gründe dafür, dass Bianca und ihre Schwester versuchen, zwischenzeitlich auch woanders zu wohnen, z.B. bei ihren älteren Geschwistern, die bereits ausgezogen sind, oder bei FreundInnen. (vgl. Bianca, 2/34-3/21) In dieser Zeit macht die Mutter dem Vater Druck, die zwei Schwestern wieder zurück in die Wohnung zu holen, wenn nötig mithilfe der Polizei. Der Vater kann diesem Druck nicht widerstehen und ruft die Polizei. Als Folge melden Bianca und ihre Schwester die familiären Probleme und die Missstände in der Wohnung dem Jugendamt, worauf sie anfangs in einem Krisenzentrum für Kinder und Jugendliche untergebracht werden und nun in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung leben. (vgl. Bianca, 1/8f u. 3/34-4/12) Bianca und ihre Schwestern bekommen in der schwierigen Zeit bei ihrer Mutter die volle Unterstützung der älteren Geschwister, die sie z.B. mit Nahrungsmitteln versorgen und einen Schlafplatz zur Verfügung stellen (vgl. Bianca, 1/15-1/17). Lange Zeit arrangieren sich die Mädchen mit den miserablen Zuständen in der Wohnung, bis es nicht mehr möglich ist und sie ausziehen. Dieser Auszug aus dem Elternhaus ist der erste Schritt, mit dem sie auf die familiäre Gewalt in Form von Vernachlässigung reagieren. Mit der Meldung beim Jugendamt minimiert Bianca den Kontakt zu ihrer Mutter (vgl. Bianca, 6/32f) und hat eigenständig die Entscheidung getroffen, nicht wieder zu Hause leben zu wollen. „Ich bin auch ur froh dass ich da bin (...) und ich weiß dass es die richtige Entscheidung war, also ganz sicher“ (Bianca, 15/15-15/19). Nach einigen Schwierigkeiten in verschiedenen Lehrstellen ist Bianca mit ihrem jetzigen Ausbildungsplatz in der Gärtnerei sehr zufrieden (vgl. Bianca, 5/10f). Bianca ist der Kontakt zu ihrer Schwester, mit der sie gemeinsam die elterliche Wohnung verlassen hat, besonders wichtig, und sie äußert dazu: „die allerwichtigste momentan in meinem ganzen Leben is die Bettina und wird auch immer so bleiben“ (Bianca, 15/22).

Auch bei Patrick ist die Vernachlässigung seitens des Vaters ausschlaggebend für seine Heimunterbringung. Patrick findet gemeinsam mit seinem Bruder den Leichnam seiner toten Mutter. „Die-dieser Tag war der so- sozusagen der Absturz meines Lebens, bzw. auch für meinen Vater“ (Patrick, 1/14f). Der Vater kann mit diesem Schicksalsschlag nicht umgehen, wird zum Alkoholiker und depressiv. In der Folge kann er sich nicht mehr um seine drei Söhne kümmern. Patrick kommt in ein Heim, welches ihm jedoch im Vorfeld als Ferienlager präsentiert wird. (vgl. Patrick, 1/11-2/28) Er leidet, ähnlich wie Bianca, darunter, dass es durch die Depressionen und den Alkoholmissbrauch zu Suizidversuchen des Vaters kommt (vgl. Patrick, 8/7-8/9). Diese schlimmen Erlebnisse verarbeitet Patrick mit Hilfe seiner Liebe zur Musik (vgl. Patrick, 4/14). „Durch die Musik hab ich auch den Tod von meiner Mutter verkraften können“ (Patrick, 4/16). Ein Freund aus dem Heim motiviert ihn

dazu, ein eigenes Lied zu schreiben, was er auch tut. Gemeinsam präsentieren sie dieses Lied vor den BetreuerInnen, den Kindern und Jugendlichen im Heim. Der ehrliche Applaus dürfte Bestätigung für Patrick gewesen sein, weiter zu machen, denn er berichtet von weiteren Auftritten. Jener Auftritt, der in der Schule vor 250 Leuten stattgefunden hat, ist ausschlaggebend dafür, dass Patrick „so richtig den Tod von meiner Mutter“ (Patrick, 4/28) verkraften kann. Der mittlerweile volljährige Patrick liebt Hip-Hop über alles und schreibt bis heute eigene Texte, in denen er seine Vergangenheit verarbeitet. Für ihn ist dies Therapie. (vgl. Patrick, 4/18-4/29) Diese musikalische Ausübung hilft Patrick sehr mit seinem Schicksal klar zu kommen. Deswegen fände er es gut, wenn in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen künstlerische, sowie sportliche Talente gefördert würden. Er sagt „das Einzige was mich sehr, ein bisschen stört [bezüglich der Einrichtung, M.Z.] dass dass hier nicht Talente gefördert werden“ (Patrick, 13/5). Aus eigener Erfahrung weiß er, wie viel ihm selber die Musik hilft und er betont mehrmals, dass Einrichtungen künstlerische und sportliche Talente mehr unterstützen sollten.

Anne ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt und erzählt in ihrer Lebensgeschichte immer wieder von Streitereien mit ihrer Mutter, die auch dazu führen, dass „ich mei Mutta früher fast nur gedögelt hab“ (Anne, 1/5f) und dass „sie auf mi losgangen ich auf sie losgaunga“ (Anne, 35/19) bin. Es kommt also in Annes Familie zu physischer und psychischer Gewalt, die von Mutter und Tochter ausgeht. Das Verhältnis zwischen den Zweien ist derart schlecht, dass sie nicht normal miteinander reden können. Die Auseinandersetzungen enden oft mit blauen Flecken, für die im Anschluss Ausreden erfunden werden. (vgl. Anne, 27/19-27/23) Zu den eben erwähnten Streitigkeiten kommen noch Probleme in der Schule hinzu (vgl. Anne, 1/6-1/12; 4/21; 29/24-30/10), sowie Streitigkeiten zwischen den Eltern (vgl. Anne, 1/15f; 3/20-3/28) und die Bevorzugung des kleinen Bruders ihr gegenüber seitens der Eltern (vgl. Anne, 4/12-4/16). Dies alles führt dazu, dass Anne ihrem Leben ein Ende setzen und von einer Brücke springen will:

„am Mittwoch wollt ich dann einfach nicht in die Schule gehn, und wollt mich einfach nicht helfen lassen, und bin halt dann statt da Schule, bin ich zur X-Stadt Brücke gangen, mit meiner ganz schweren Schultasche und wollt halt springen, ich wollt mein Leben (1) nicht mehr (1) haben“ (Anne, 1/16-1/19)

Dieses Zitat zeigt auf, wie verzweifelt Anne in diesem Moment gewesen sein muss. Aufgrund dieses Ereignisses kommt Anne nach einem Aufenthalt von einer Nacht in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie für einige Zeit in ein Krisenzentrum und sie wächst momentan in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung auf. Aufgrund von aktuellen Differenzen mit dem Stiefvater (vgl. Anne, 5/22-5/26; 8/21-8/26) übernachtet Anne am Wochenende nicht bei ihrer Mutter, sondern bei ihrer Großmutter. Anne geht ihrem Stiefvater solange

aus dem Weg, bis sie bereit ist, mit ihm die Probleme zu besprechen und lösen. Unterstützung bekommt Anne dabei von ihrer Therapeutin, mit der sie sehr zufrieden ist, denn „die hilft ma wirklich also, ich bin sehr froh darüber“ (vgl. Anne, 35/21-35/23). In Annes Lebensgeschichte konnten unter anderem folgende für sie wichtige Themen identifiziert werden: Ernährung, Mode, Aussehen und die Beziehung zu ihren Freundinnen und Cousins (vgl. Anne, 4/22-4/34; 14/15-14/27; 14/29-15/5).

Tareks Vater ist gewalttätig gegenüber seinem Sohn Tarek (vgl. Tarek, 2/8f) und seiner Ehefrau (vgl. Tarek, 4/2). Da die Familie nach Österreich immigrierte, hat die Mutter Probleme sich mit anderen Leuten zu verständigen, da sie kein Deutsch spricht. Die Mutter übt sie keinen Beruf aus, fühlt sich alleine und nicht in wohl in ihrem neuen Heimatland. Diese Gegebenheiten führen dazu, dass die Mutter psychisch krank wird und in einem Frauenhaus unterkommt. (vgl. Tarek, 2/4-2/19) Tarek, etwa 17 Jahre alt, muss mit seiner Schwester das Lokal seines Vaters führen, während dieser den ganzen Tag nichts macht (vgl. Tarek, 1/29). Seine Schulleistungen leiden unter dieser Arbeit, da er keine Zeit für Hausübungen und fürs Lernen hat:

„ich hatte kein einziges Freizeit sag ma so, ich hab halt dort gelebt, in die Schule gehen, arbeiten, Schulnoten waren scheiße weil ich nichts lernen konnte, dann hab ich wieder Schläge bekommen weil ich nichts, weil ich schlechte Noten nach Hause bring (2) ja und arbeiten einfach, die Alkoholiker sehen, Schlägerein anschauen und Stecherein und ja“ (Tarek, 6/29-7/4)

Man bekommt den Eindruck, als habe Tarek nur mehr funktioniert. Er kann seinen Alltag nicht selbstständig gestalten. Tarek unternimmt nichts gegen diese Unterdrückung des Vaters, jedoch entdeckt eine Lehrerin im Turnunterricht blaue Flecken, die von den Schlägen des Vaters stammen. Die Lehrerin verständigt das Jugendamt. Daraufhin wird Tarek, ab dem Alter von etwa zwölf Jahren, in verschiedenen stationären Einrichtungen untergebracht und lebt nun in einem NÖ Landesjugendheim. (vgl. Tarek, 2/18-2/23) Da Tarek bereits in drei verschiedenen Einrichtungen untergebracht war, ist es ihm möglich, einen Vergleich zwischen den Institutionen zu ziehen, was er auch tut. Bei diesem Vergleich legt er den Schwerpunkt auf die ErzieherInnen. Für ihn ist es schwer zu ertragen, dass die Gruppe in einer Einrichtung oft nicht sehr stabil ist. „Sind neue Erzieher gekommen, dann sind die gegangen, neue Erzieher neue Kinder gekommen gegangen, das war halt so“ (Tarek, 8/5f). Außerdem wurde Tarek von ErzieherInnen enttäuscht und verletzt, da sie ihm versprochen haben, er könne sich auf sie verlassen und waren dann aber irgendwann weg. Aus diesem Grund fällt es ihm heute schwer, sich jemandem anzuvertrauen. (vgl. Tarek, 7/18-9/12) Eine Ausnahme diesbezüglich ist seine Schwester. Der Kontakt zu ihr ist ihm besonders wichtig und er ist auch sehr froh darüber, dass sie beide zusammenhalten und sich gegenseitig helfen. (vgl. Tarek, 10/14f) Der Kontakt zum Vater, der zurück in sein

Heimatland flog und dort eine neue Familie gründete, ist völlig abgebrochen (vgl. Tarek, 2/12f), ebenso der Kontakt zur Mutter (vgl. Tarek, 6/25).

Sonja lebt bis zu ihrem 10. Lebensjahr bei ihrem Großvater in Ungarn. Eines Tages taucht Sonjas Mutter unerwartet bei ihnen auf und nimmt ihr Kind mit nach Österreich. Am Anfang geht alles gut, aber bald muss das Mädchen die Erfahrung machen, dass es „nicht funktioniert mit meiner Mama, sie hat öfters auf mich hingschlagen und mit mir geschimpft und alles“ (Sonja, 1/13f). Die Gewalt seitens der Mutter ist immer wieder Thema von Sonjas Lebensgeschichte (vgl. Sonja, 1/18; 3/1f; 3/3). Gründe für diese Gewaltakte werden keine genannt, außer, dass einmal die Leistung in der Schule dafür ausschlaggebend ist. Zusätzlich zu Schlägen „wurden meine ganzen Sachen weggenommen Schmink Schmuck (2) alles einfach, dann hat sie meine Haare abrasiert“ (Sonja, 3/3-3/5). Hier ist ersichtlich, dass es sich um eine Kombination von physischer und psychischer Gewalt handelt. Sonja stellt ihre Mutter generell als „ziemlich streng“ (Sonja, 2/30) dar und sagt, dass sie ihr nach einiger Zeit „keine Aufmerksamkeit gar nicht mehr gegeben hat“ (Sonja, 2/30f). Das Mädchen fühlt sich von der eigenen Mutter vernachlässigt, da sie ihre Freizeit lieber mit ihrem Lebensgefährten verbringt anstatt mit ihrer Tochter (vgl. Sonja, 2/31f). Das Mädchen vertraut sich eines Tages einer Lehrerin an und erzählt ihr von ihrer Beziehung mit der Mutter. Diese informiert sogleich die Polizei über die familiären Probleme bei Sonja. Daraufhin verbringt das 13-jährige Mädchen eine Nacht in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, kommt dann in ein Krisenzentrum und ist froh darüber, dass sie derzeit in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung leben kann. (vgl. Sonja, 3/5-3/14) Einen besonderen Stellenwert in ihrer Lebensgeschichte nehmen ihre FreundInnen ein. Sie ist froh, dass sie FreundInnen hat, die sie verstehen, mit denen sie reden und denen sie vertrauen kann. Diese geben ihr Halt in ihrem Leben. (vgl. Sonja, 6/3-6/5)

Der 17-jährige Lukas ist der einzige der interviewten Jugendlichen, der nicht direkt Gewalt in der Familie erfahren hat. Er selbst hat ein hohes Aggressions- und Gewaltpotential, was folgendes Ereignis widerspiegelt: Seine Mutter wird von seinem Vater einmal mit einem Messer und einmal mit einer Pistole bedroht, wobei Lukas beide Male dazwischen geht. (vgl. Lukas, 2/19-2/22) Lukas erzählt, „da hab ich meinen Vater dann gwürgt, bis er blau worn ist und es Messer falln hat lassen“ (Lukas, 2/22f). Im Vorfeld erzählt Lukas bereits, dass sich seine Eltern dauernd streiten (vgl. Lukas, 1/11). Mit der Mutter verbindet Lukas ein gutes Verhältnis (vgl. Lukas, 1/16), den Vater hingegen sieht er momentan als Feind (vgl. Lukas, 33/4). Grund für die Heimeinweisung von Lukas ist, dass er bereits in jungen Jahren sehr aggressiv ist. Nach einer Auseinandersetzung in der Hauptschule wird Lukas von der Schule verwiesen. Danach wird Lukas in einer Einrichtung stationär untersucht, da aufgrund seines hohen Aggressionspotentials der Verdacht auf Tumorerkrankung besteht

(vgl. Lukas, 1/10). Seitdem ist Lukas fremduntergebracht und musste bereits drei verschiedene stationäre Einrichtungen kennen lernen. Immer wieder kommt es zu Schlägereien und Auseinandersetzungen zwischen Lukas und anderen Jugendlichen. Er ist jedoch davon überzeugt, dass er „eh ruhiger worn“ (Lukas, 1/26) ist. Seine Lebensgeschichte unterscheidet sich auch von den anderen insofern als er nach einer kurzen Darstellung seiner familiären Probleme und der Heimeinweisung sehr viel von Autos, Moped und Tunen erzählt. Diese Dinge sind sehr zentral im Leben von Lukas, und darüber kann er auch viel berichten. Hin und wieder erfährt man aber doch einiges über soziale Beziehungen, Probleme, familiäre Situationen, Sichtweisen, Ereignisse usw. (vgl. Lukas, 4/8-37/4) Bei den Antworten auf meine Fragen kommt er interessanter Weise sehr oft auf seine zentralen Themen, wie Autos, Moped, Tunen, zurück, obwohl ich nach einer anderen Thematik gefragt habe (vgl. Lukas, 38/28-41/15).

Auffallend ist, dass alle männlichen Jugendlichen in ihrer Lebensgeschichte von gewalttätigen Auseinandersetzungen bzw. Streitereien mit anderen Jugendlichen erzählen, in die sie selbst verwickelt sind. Lukas erzählt von vielen Schlägereien und Raufereien, in die er involviert war (vgl. Lukas, 12/21). Klaus rechtfertigt seine Gewaltakte dadurch, dass ihn seine Mutter vernachlässigte und er nur selten neues Gewand bekam. Aus diesem Grund wird Klaus gemobbt. Dies lässt er sich irgendwann nicht mehr gefallen und schlägt einen Schulkollegen. (vgl. Klaus, 22/16-22/22) Klaus gibt an, dass er in diesem Moment nicht nachgedacht hat, „do wor nur mehr ois Blackout, ois schwarz gsehng“ (Klaus, 22/24f). Aufgrund weiterer Schlägereien wäre es bei Klaus fast zu einer Gerichtsverhandlung gekommen, der er aber glücklicherweise entkommen ist, da die Anzeige zurückgezogen wird (vgl. Klaus, 23/2-22/6) Auch Patrick erzählt davon, dass er von mehreren Kollegen bedroht wird und es fast zu einer Schlägerei gekommen wäre. Ein herbeikommender Freund kann die Situation besänftigen und Schlimmeres verhindern. In einem Sommerurlaub kommt es dann aber tatsächlich zu einer Rangelei, worauf eine Gerichtsverhandlung folgt, die für Patrick glücklicher Weise noch gut ausgeht. (vgl. Patrick, 5/16-5/25; 6/1-6/13) Tarek erzählt, dass er in seinem ersten Heim „schlimme Sache gmacht“ (Tarek, 5/10) hat. Er hat eingebrochen, Schlägereien gehabt und Sachschaden verursacht, jedoch geht er auf diese Erfahrungen nur soweit ein, dass er sagt, diese zu bereuen (vgl. Tarek, 5/10-5/12).

8. Ablaufmodell für Verlaufskurvenprozesse

Bei der Auseinandersetzung mit allen Interviews war auffallend, dass das Verlaufskurvenkonzept von Fritz Schütze in (fast) allen Lebensgeschichten der Jugendlichen eine Rolle spielt. Schütze hat speziell für Verlaufskurvenprozesse ein Ablaufmodell entwickelt, welches hier knapp dargestellt wird, um das Folgende besser nachvollziehen zu können:

- 1) Allmählicher Aufbau eines Bedingungsrahmens für das Wirksamwerden einer Verlaufskurve
- 2) Plötzliche Grenzüberschreitung des Wirksamwerdens des Verlaufskurvenpotentials
- 3) Versuch des Aufbaus eines labilen Gleichgewichts der Alltagsbewältigung
- 4) Entstabilisierung des labilen Gleichgewichts der Alltagsbewältigung („Trudeln“; sich fremd werden)
- 5) Zusammenbruch der Alltagsorganisation und der Selbstorientierung
- 6) Versuche der theoretischen Verarbeitung des Orientierungszusammenbruchs und der Verlaufskurve
- 7) Praktische Versuche der Bearbeitung und der Kontrolle der Verlaufskurve und/oder der Befreiung aus ihren Fesseln⁷

Im Anschluss an dieses Ablaufmodell eines Verlaufskurvenprozesses klärt Schütze auf, dass eine Verlaufskurve nicht zwangsläufig diese Reihenfolge der angegebenen Stadien vollziehen muss und dass es zu Abweichungen kommen kann. Bei der Entfaltung einer Verlaufskurve muss es nicht unbedingt zu einer Entstabilisierung der Lebenssituation und auch nicht zum Orientierungszusammenbruch kommen. Ebenso müssen die Stadien der theoretischen und praktischen Verarbeitung der Verlaufskurve nicht zwingend eintreffen. Eine weitere Variation könnte zum Beispiel sein, dass die Stadien der „Bewältigung“ der Verlaufskurve vor dem Orientierungszusammenbruch eintreten können. (vgl. Schütze 2006, 215f)

⁷ Ausführlichere Erklärungen zu den einzelnen Stadien sind im Artikel „Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie“ von Fritz Schütze zu finden (vgl. Schütze 2006, 215f).

9. Prozessstrukturen in der Lebensgeschichte von Klaus

In der Lebensgeschichte von Klaus ist bereits zu Beginn (vgl. Klaus, 1/4-3/15) ein verlaufskurvenartiger Prozess festzustellen. Dabei handelt es sich um eine Fallkurve, die im Anschluss zu einem Wandlungsprozess führt. Dies wird im Folgenden dargestellt:

Die negative Verlaufskurve beginnt bei Klaus damit, dass er im Erzählen eine Steigerung von schlimm-schlimmer-am schlimmsten aufbaut. Dass er von seinem dritten bis zu seinem sechsten Lebensjahr in einem Heim untergebracht ist, ist nicht Teil dieser Steigerung. Er markiert den Beginn der negativen Verlaufskurve im Alter von sechs Jahren mit folgender Aussage: „also mit sechs faungt daun eh scho des relativ schlimme daun au“ (Klaus, 1/10). Dieses „relativ“ könnte so aufzufassen sein, dass die Vorgeschichte (0-6 Jahre) für ihn noch einfach zu ertragen ist, obwohl diese Zeit die erste Fremdunterbringung beinhaltet. In der Rückschau und im Vergleich mit seinem weiteren Leben ist diese Zeit noch nicht so schlimm. Wie bereits ausführlich dargestellt, müssen Klaus und seine Schwester in der Zeit, in der sie bei der Mutter leben, Arbeiten im Haushalt durchführen, die nicht ihrem Alter und ihrer Entwicklungen entsprechen. Die Kinder sind unter anderem dafür zuständig, Brennmaterial für den Holzofen ins Haus zu tragen. Klaus erzählt seine Lebensgeschichte so, als hätte er keine Möglichkeit, seinen Alltag selbst zu gestalten. Er reagiert nur noch konditionell und führt die Aufgaben, die ihm die Mutter tagesin tagaus aufträgt, ohne Widerstand durch. Hier wird sichtbar, dass es zu einer „Grenzüberschreitung des Wirksamwerdens des Verlaufskurvenpotentials“ (Schütze 2006, 215) kommt. Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass Kinder in gewisser Hinsicht in ihrer Handlungsfreiheit eingeschränkt und von Erwachsenen abhängig sind. Dennoch geht aus der Erzählung von Klaus hervor, dass ihm sein Leben, so wie es seine Mutter für ihn gestaltet, nicht entspricht. Er hat in keiner Situation eine Entscheidungsmacht und wird auch nie in Entscheidungsprozesse eingebunden.

Zur Steigerung „schlimmer“ kommt es durch einen Umzug in ein größeres Haus, welches ebenso mit Holz zu heizen ist. „Dort is daun a bissl schlimma gwesn“ (Klaus, 1/13f) – diese Aussage verweist auf einen Prozess, der noch verschärft wird. Da die Größe des Hauses zunimmt, wird auch mehr Holz für das Heizen benötigt, wofür wiederum die Kinder verantwortlich sind. Ebenso benötigen die Kinder nun mehr Zeit zum Putzen und Reinigen des Hauses, und die Zeit, die sie für sich selber nutzen können, wird noch weniger. Je älter die Kinder werden, desto höher sind die Ansprüche, welche die Mutter und deren Lebensgefährte an Klaus und seine Schwester haben. Es entsteht das Gefühl, als hätte Klaus keine Möglichkeit, diesen zu entkommen, denn „unter Anführungszeichen wir worn de Sklaven vo meina Mutta vo mein Stiefvater“ (Klaus, 3/22). Klaus erzählt, dass seine Schwester und er

sich immer sehr zurückhaltend verhielten und sich nicht trauten, etwas zu tun, was nicht von den Erwachsenen gefordert wurde (vgl. Klaus, 8/28-8/34). Um den Alltag ein bisschen lebenswerter zu gestalten, lenkt sich Klaus mit verschiedenen Dingen ab, obwohl er nicht viel Zeit dafür aufbringen kann. Es kommt zum Aufbau eines labilen Gleichgewichts, nachdem Klaus versucht, seine Situation so hinzunehmen, wie sie ist. Klaus bleibt trotz eines anstrengenden Tagesablaufs am Abend unerlaubter Weise länger auf, damit er an seinem Computer bauen kann. Dies ist offensichtlich die Zeit, über die er frei verfügen kann und wo er ungestört ist. Weiters erzählt Klaus, dass er mit seiner Schwester für die Betreuung der Tiere verantwortlich ist. Diese geben ihm, wie bereits erwähnt, vermutlich Liebe und Zuneigung, die er von der Mutter vermissen muss. Außerdem kann er zu den Tieren eine Beziehung aufbauen, was wiederum mit seiner Mutter schwer möglich ist. Klaus nimmt sein Leben so hin, wie es ist. Dieses neue Lebensarrangement bleibt aber prinzipiell instabil, da ihm die Handlungskompetenz fehlt, um das Verlaufskurvenpotential unter Kontrolle zu bringen. Dieses labile Gleichgewicht kommt im Laufe seines Lebens immer wieder ins Wanken und wirkt somit entstabilisierend. Aufgrund der Vernachlässigung wird Klaus, wie bereits im Vorfeld erwähnt, von einem Schulkollegen gemobbt. Lange Zeit ignoriert er ihn, dann kommt Klaus jedoch ins „Trudeln“, wie Fritz Schütze es bezeichnet, und antwortet mit Gewalthandlungen. So kommt es, dass Klaus mehrere Male gegen einen Mitschüler gewalttätig wird. Klaus gibt an, dass er sich in diesen Gewaltmomenten selbst fremd wurde und selbst nicht mehr verstehen konnte, wie es dazu kam.

Nach dem Abschluss der Hauptschule übernimmt die Mutter die Suche nach einer Lehrstelle. So kommt es, dass Klaus und seine Schwester Berufe erlernen müssen, die sie nicht mögen. Das Schlimmste für ihn ist aber, dass die Mutter ihren Kindern die mühsam erarbeitete Lehrlingsentschädigung wegnimmt. Für Klaus und seine Schwester ist es demotivierend arbeiten zu gehen, ohne etwas von ihrem Lohn zu sehen. Es kommt zu einer Art Zusammenbruch der Alltagsorganisation und der Selbstorientierung, da die Alltagsprobleme nicht mehr zu bewältigen sind. Dieser Zustand führt nicht wie gewöhnlich dazu, dass die Kompetenz der Alltagsorganisation endgültig verloren geht, sondern stärkt das Geschwisterpaar, das sich entschließt den Zwängen der Mutter zu entfliehen. Deswegen geht das Mädchen zur Jugendwohlfahrtsbehörde, um die familiäre Situation zu melden und sich Hilfe zu holen. Die Schwester wagt diesen Schritt, weil es ihr und ihrem Bruder zuhause zu viel geworden ist und sie die Umstände nicht länger erdulden wollen. In Folge wird das Mädchen vom Jugendamt in einer Wohnung untergebracht, in welche auch Klaus später einzieht. Durch diese Trennung der Kinder von der Mutter kann die Verlaufskurve bearbeitet und unter Kontrolle gebracht werden. Klaus und seine Schwester entwickeln allmählich biographische Handlungsschemata. Das Geschwisterpaar entscheidet selbstständig, eine

Wohnung mit größerer räumlicher Distanz zur Mutter und in der Nähe der Großeltern mütterlicherseits zu suchen. Unterstützung erhalten sie dabei auch von deren Großeltern. Klaus kann aus der Fallkurve entfliehen, nimmt sein Leben nun selbst in die Hand und versucht die für ihn richtigen Entscheidungen zu treffen. So kommt es auch, dass er merkt, dass es mit seiner Schwester bergab geht und das Zusammenleben immer schwieriger wird. Seine Schwester kehrt zur Mutter zurück und Klaus zieht zu seinen Großeltern, wo er sich sichtlich wohl fühlt, denn „jetzt is relativ afoch“ (Klaus, 2/36-3/1).

Diese negative Verlaufskurve, die sich von Klaus' sechsten bis zu seinem 15. Lebensjahr durchzieht, endet damit ziemlich abrupt und geht in einen Wandlungsprozess über. Klaus macht im Anschluss an die Fallkurve viele biographische Veränderungen, die ihn stärken und selbstständiger werden lassen. Dadurch gewinnt er die biographische Handlungsfähigkeit zurück. Klaus erfährt durch einen ehemaligen Kollegen, dass dieser seine Lehrausbildung in einem NÖ Landesjugendheim macht. Klaus ist interessiert daran und fragt bei seiner zuständigen Sozialarbeiterin nach, ob er sich diese Einrichtung ansehen könne. Diese organisiert einen Kennenlern- und Schnuppertermin. Nachdem beide Seiten, Klaus und die Vertreter der Einrichtung, zufrieden sind, bekommt er die Möglichkeit, dort die gewünschte Ausbildung zu absolvieren. Klaus nutzt diese Chance und ist mit dieser Entscheidung auch sehr glücklich. Er ist stolz auf sich, da er selber einen Weg aus seinen schwierigen Lebensumständen gefunden hat, denn „ich hobs wieda gschofft, jetzt bin i wieda gaunz normal“ (Klaus, 4/25f).

10. Verlaufskurven im Vergleich

In Patricks Lebensgeschichte ist ein verlaufskurvendynamischer Prozess erkennbar, der jedoch durch Außenstehende zu Stande kommt. Der Beginn der Fallkurve geht mit dem Tod der Mutter einher. Anders als bei Klaus kommt es bei Patrick nicht zu einem allmählichen Aufbau des Bedingungsrahmens, indem die Verlaufskurve wirksam wird, sondern der Tiefpunkt der negativen Verlaufskurve und auch seines Lebens ist schnell erkennbar. Denn Patrick erzählt gleich am Anfang des Interviews (vgl. Patrick, 1/11-1/20) vom Tod seiner Mutter. Dieses Ereignis ist kennzeichnend für das Wirksamwerden der Verlaufskurve. Patrick ist 13 Jahre alt, als er mit seinem Bruder den Leichnam der toten Mutter findet. „Ich konnte es am Anfang nicht so verstehen, ich bin jeden Tag in, mit mit mit Tränen in den Augen in die Küche gegangen und hab gefragt ‚Wo ist meine Mutter‘“ (Patrick, 1/16-1/18). Es ist ersichtlich, dass dies für ihn eine Schockerfahrung ist. Er kann lange Zeit den Tod seiner Mutter nicht verkraften und er arbeitet auch heute noch daran. Die Hinterbliebenen

sind mit dieser unerwarteten Situation überfordert, und Desorientierung herrscht vor. Der Vater, selber traumatisiert, kann sich nicht mehr ausreichend um seine drei Söhne kümmern, da er in eine „Psychologische Anstalt“ (Patrick, 1/21) kommt. Patrick bekommt Hilfe von außen, damit ein labiles Gleichgewicht aufgebaut werden kann. Eine Sozialarbeiterin bringt ihn in ein Heim, welches ihm jedoch im Vorfeld als Ferienlager präsentiert wird. Hier kann sich Patrick gut entwickeln und fühlt sich bald wohl. Nachdem die erste Schockerfahrung überwunden ist, hilft Patrick der geregelte Alltag in der Einrichtung, sich auf das neue Lebensarrangement einzulassen, welches jedoch prinzipiell instabil bleibt. Die Liebe zur Musik erleichtert es Patrick, den Verlust seiner Mutter hinzunehmen. Ein Freund im Heim motiviert ihn, eigene Lieder zu schreiben. Nach anfänglichen Zweifeln traut er sich dies zu und findet auf diese Weise seinen Weg, den Tod der Mutter zu verarbeiten; auch heute noch hilft ihm die Musik dabei. Wie auch bei Klaus kommt das labile Gleichgewicht bei Patrick ins Wanken. Nach Abschluss der dritten Hauptschule wird er wieder zu seinem Vater entlassen. Zur Entstabilisierung kommt es aufgrund von Problemen mit Lehrern in der Schule und mit dem Vater zuhause. Patrick bemerkt, dass er allmählich ins „Trudeln“ kommt, lässt dies aber nicht zu und entscheidet sich freiwillig dazu, wieder ins Heim zurück zu gehen. Dort absolviert er dann auch die vierte Klasse der Hauptschule. Auch nach der zweiten Entlassung hat sich daheim nichts verändert; es kommt wieder zu vielen Streitereien mit dem Vater, der immer wieder vermehrt zum Alkohol greift. Wiederum versucht Patrick einem kompletten Zusammenbruch zu entkommen und kehrt freiwillig ins Heim zurück. Während der Zeit in der Polytechnischen Schule wird Patrick gefragt, ob er im Anschluss eine Lehre in einem NÖ Landesjugendheim beginnen möchte. Anfangs lehnt er dieses Angebot ab, nutzt dann doch diese Chance, um nicht beim betrunkenen Vater daheim sein zu müssen. Bevor er ins Landesjugendheim kommt, ist er noch für eine kurze Zeit zu Hause, wobei es mit ihm bergab geht: Er wird depressiv und beginnt auch zu trinken. Rückblickend konnte durch die Zusage der Aufnahme ins Heim die Verlaufskurve langfristig unter Kontrolle gebracht werden. Patrick ist froh, dass er in dieser Einrichtung ist und die Möglichkeit zur Berufsausbildung bekommen hat. Sein labiles Gleichgewicht kommt aber auch während des bisherigen Heimaufenthalts wieder ins Wanken. Zu Beginn der Lehre wird Patrick von einigen Kollegen gemobbt, weshalb er einmal seine Ausbildung fast abgebrochen hätte und ein anderes Mal beinahe in eine Schlägerei verwickelt gewesen wäre. Trotz allem hat Patrick praktische Versuche unternommen, die negative Verlaufskurve zu bearbeiten. Besonders wichtig dafür war und ist seine Liebe zur Musik. Diese gibt ihm Kraft und Selbstvertrauen, das Vergangene zu verarbeiten und sein Leben in den Griff zu bekommen. Patrick erzählt an einigen Stellen davon, wie er gewisse Entscheidungen traf: Er stellte Vor- und Nachteile gegenüber und fragte sich, wie es weiter ginge, wenn er sich für diesen oder jenen Weg entscheiden würde, z.B. bei Heimwechsel.

Fritz Schütze verweist in seinem Artikel „Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie“ darauf, dass es zu Abweichung von seinem vorgestellten Ablaufmodell für Verlaufskurvenprozesse kommen kann. Der Prozess der Verlaufskurve ist bei Klaus und Patrick unterschiedlich. Auffallend ist, dass Patrick nicht direkt der Auslöser seiner Verlaufskurve ist, sondern der Tod der Mutter. Das heißt, er kann dies nicht selber beeinflussen und/oder verhindern. Bei Patrick kommt es nicht zu einem totalen Zusammenbruch der Alltagsorganisation, weil er sich Gedanken über sein weiteres Leben macht und die Unterstützung der Sozialarbeiterin annehmen kann. In Patricks Lebensgeschichte kann keine theoretische Verarbeitung der Verlaufskurve herausgearbeitet werden, jedoch der praktische Versuch, die Fallkurve unter Kontrolle zu bringen und zu bearbeiten.

Die Verlaufskurve von Anne ähnelt der von Patrick. Anders aber als bei Patrick baut sich bei ihr allmählich ein Bedingungsrahmen für das Wirksamwerden der Verlaufskurve auf. Gleich zu Beginn erfährt man, dass es immer wieder zu Streitereien zwischen Anne und ihrer Mutter gekommen ist, bei denen Handgreiflichkeiten nicht selten sind. Als Annes kleiner Bruder auf die Welt kommt, vermitteln die Eltern ihr das Gefühl, dass sie den Buben lieber haben als Anne und vernachlässigen sie. Später wird Anne in der Schule gemobbt und deswegen geht sie irgendwann nicht mehr gerne dorthin. Ihre Schulleistungen verschlechtern sich rapide, sodass der Direktor mit einem Verweis der Schule droht. Außerdem belasten Anne die Streitigkeiten zwischen ihren Eltern. Weiters erzählt Anne, dass sie in ihrem Leben schon Erfahrungen mit Drogen gemacht hat und sich hin und wieder ritzt. Eines Tages wird ihr alles zu viel und anstatt in die Schule zu gehen, möchte sie von einer Brücke springen und ihr Leben beenden. Sie weiß sich nicht zu helfen und kann aufgrund der vielen Probleme ihren Alltag nicht mehr zufriedenstellend gestalten. Der Suizidversuch kann als Ausdruck des absoluten Orientierungszusammenbruchs gesehen werden, der gleichzeitig für Anne eine Befreiung aus der für sie unerträglich empfundenen Situation erlebt werden kann. Sie wird von der Mutter einer Freundin vom Springen abgehalten und anschließend zur Sozialarbeiterin der Jugendwohlfahrtsbehörde gebracht. Anne verbringt eine Nacht in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und wird im Anschluss in ein Krisenzentrum überstellt, wo die familiäre Situation abgeklärt wird. Nach 2 ½ Monaten kommt das Mädchen in eine stationäre sozialpädagogische Wohngruppe und fängt eine Ausbildung an. In dieser Zeit baut sich ein labiles Gleichgewicht auf. Anne findet FreundInnen, fühlt sich wohl, bekommt mithilfe von Medikamenten ihre unkontrollierten Aggressionen in den Griff und versteht sich wieder besser mit ihrer Mutter. Trotz ihres Bemühens, den Alltag nach dem Verwirrungszustand wieder zu meistern, bleibt das neue Lebensarrangement unstabil. Das labile Gleichgewicht kommt immer wieder ins Wanken, denn Anne verliert

fast ihre Lehrstelle, weil sie zu oft im Krankenstand ist. Sie nutzt die erhaltene Chance und geht wieder regelmäßig arbeiten. Durch die Fremdunterbringung in der Wohngruppe kommt es zur Bearbeitung der Verlaufskurve und sie kann unter Kontrolle gehalten werden. Denn seit Anne dort ist, hat unter anderem auch ihre Mutter eine Veränderung festgestellt: Anne ist ein freundliches, höfliches und nettes Mädchen geworden. Auch ihre positive Einstellung zum Leben, ihr Selbstvertrauen und ihre Therapeutin helfen ihr, den Alltag für sich zufriedenstellend zu meistern.

11. Allgemeine Ergebnisse

Es steht nun die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit im Zentrum. Zur Erinnerung und zum besseren Verständnis des Folgenden wird sie hier nochmals angeführt:

Welche Lebensgeschichten erzählen Jugendliche, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen?

In der Auswertungsphase konnte bereits sehr früh ein zentrales Ergebnis fest gestellt werden. Die Lebensgeschichten der interviewten Jugendlichen, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen, sind mit Gewalt durchzogen. Alle Jugendlichen berichten von gewaltvollen Erfahrungen innerhalb ihrer eigenen Familie; jener Erziehungsinstitution, die in unserer Gesellschaft am wichtigsten ist. Diese Erzählungen ziehen sich entweder durch das gesamte Interview oder es wird bereits in der Anfangsphase darüber gesprochen. In welcher Art und Weise die Minderjährigen Gewalt erfahren haben und auch wie sie damit umgegangen sind, sind unterschiedlich. Dies wurde bereits im 7. Kapitel dargestellt.

Eine weitere Erkenntnis, die aus den Interviews gezogen werden kann, ist jene, dass der Aufbau der Lebensgeschichten der Jugendlichen recht ähnlich ist. Zu Beginn des narrativen Interviews führen sich die Jugendlichen nur kurz als BiographieträgerIn ein. Ein Jugendlicher ist besonders spärlich mit grundlegenden Informationen über die eigene Person. Er erläutert anfangs nur, dass er seine Lebensgeschichte mit seiner Geburt zu erzählen beginnt und im Anschluss daran berichtet er bereits, wie es bei ihm zur ersten Fremdunterbringung mit drei Jahren gekommen ist. Von den restlichen sechs Interviewpersonen stellen sich drei mit ihrem Namen vor, fünf ermöglichen eine räumliche Verortung und zwei geben ihr Alter bzw. Geburtsdatum bekannt. Anschließend bereiten mich einige Jugendlichen darauf vor, dass ich nun eine „schlimme“ Lebensgeschichte zu hören bekommen

werde. Dies äußern sie mit Aussagen wie „also mit sechs faungt daun eh scho des relativ schlimme daun au“ (Klaus, 1/10), „es is viel passiert in meinem Leben“ (Sonja, 1/4f), „ich habe leider meine mein- die tote Leiche mein-meiner Mutter mit meinem Bruder gefunden“ (Patrick, 1/11f), „dann erst ham die Streiterein begonnen“ (Tarek, 1/18f). Andere EreignisträgerInnen und soziale Beziehungen werden meist erst im Laufe des Interviews vorgestellt. Die Jugendlichen erzählen in der Haupterzählung vermehrt von jenen Situationen, die ausschlaggebend für ihre Fremdunterbringung in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung sind. Man könnte meinen, dass sie versuchen ihren Aufenthalt in der Einrichtung zu begründen und rechtfertigen. Themen wie Schule, FreundInnen, Spielen usw. werden meist nur spärlich angesprochen. Besonders auffallend ist dies bei Tarek, Sonja und Bianca. Tarek gibt in seiner Lebensgeschichte hauptsächlich einen Überblick darüber, wie es dazu kommt, dass er nicht mehr bei seiner Familie aufwachsen kann. Besonders interessant an seinem Interview ist der Vergleich der verschiedenen stationären sozialpädagogischen Einrichtungen, in denen er bereits untergebracht war. Dabei betont er, dass er von einigen ErzieherInnen enttäuscht wurde, weil er sich auf sie verlassen hat, diese dann aber bald den Job gewechselt haben und somit nicht mehr für ihn da waren. (vgl. Tarek, 7/18-8/17) Sonja erzählt, außer über ihre familiäre Situation und warum sie momentan in einer Einrichtung aufwächst, nur kurz über ihre FreundInnen. Trotz dieser kurzen Interviewpassage diesbezüglich erfährt man, dass diese für sie besonders wichtig sind und ihr Halt geben. (vgl. Sonja, 6/7-6/12) In Biancas Biographie sind zentrale Themen ihre Lehrstelle (vgl. Bianca, 5/4-5/17) und die Beziehung zu ihren Geschwistern (vgl. Bianca, 1/15), insbesondere zu einer Schwester (vgl. Bianca, 15/22). Ihre berufliche Karriere ist bis dato nicht ganz einfach (da sie zwei Lehrstellen verloren hat), und diese Schwierigkeiten erläutert sie ausführlich (vgl. Bianca, 13/20-14/16). Anders hingegen ist es bei Klaus, der positiv in die Zukunft blickt und viel über seine Zukunftspläne spricht (vgl. Klaus, 27/14-27/21). Neben den ausführlichen Gewaltmomenten, die Klaus in seiner Lebensgeschichte schildert, erzählt er auch erfreut über die erst seit kurzem bestehende Beziehung zu seinem leiblichen Vater und seinen Großeltern väterlicherseits (vgl. Klaus, 3/7-3/12). Für Lukas sind wichtige Inhalte seines Lebens Autos, Mopeds und Tunen (vgl. etwa Lukas, 4/22-4/25). Diese könnten als „typische“ Burschen-Themen bezeichnet werden. Ähnlich ist es bei Anne, die sich viele Gedanken über Ernährung, Shoppen und Aussehen macht, die wiederum als „klassische“ Mädchen-Themen betitelt werden könnten (vgl. Anne, 4/22-4/34; 14/15-14/27). In Patricks Leben hat die Musik einen wichtigen Stellenwert; auch dieser Lebensinhalt wurde bereits näher erläutert (vgl. Patrick, 4/14). Die Jugendlichen standen meinen Nachfragen sehr offen gegenüber und beantworteten sie ausführlich. So habe ich auch zu Themen Informationen erhalten, die nicht von den Jugendlichen angesprochen wurden.

Eine Gemeinsamkeit, die häufig in den Interviews vorkommt, ist jene, dass die Jugendlichen zu Beginn des Aufenthalts in einer Einrichtung Angst haben, weil sie dort niemanden kennen. Eine weitere Befürchtung von ihnen ist, dass sie keine FreundInnen finden könnten. Tarek führt an, dass er im Alter von etwa zwölf Jahren von seiner Familie weg kam in eine Institution, wo er „keinen einzigen gekannt“ (Tarek, 2/25) hat. Auch Sonja äußert ihre Angst „das ich keine Freund find und so“ (Sonja, 2/25). Sie kann aber diesbezüglich bald vom Gegenteil berichten, da sie sich gut einlebte und FreundInnen fand (vgl. Sonja, 2/26). Klaus verhält sich die erste Zeit im NÖ Landesjugendheim zurückhaltend, „weil i ja sonst kan niemandn hob mit dem i reden kunnt“ (Klaus, 25/6f). Aber auch er freundet sich schnell mit anderen Jugendlichen an und wird sogar zum Gruppensprecher-Stellvertreter gewählt, weil „wir [Gruppensprecher und Gruppensprecher-Stellvertreter, M.Z.] kemma a, i glaub deshalb, a mit da Gruppen so guat aus, weil ma mit an jeden guat reden kennan, weil ma an jeden guat kennan“ (Klaus, 26/8f).

12. Rückbindung an die Theorie

In diesem Teil wird versucht, die Ergebnisse, die sich anhand der Interviews und mithilfe der Auswertung ergeben haben, mit der theoretischen Abhandlung des ersten Teils der Diplomarbeit zu verbinden.

12.1 (Re)Konstruktion der Biographie

Im wissenschaftlichen Bereich wird davon ausgegangen, dass ein Subjekt nicht einfach so eine Biographie „hat“ – genauso wenig wie man ein Geschlecht „hat“. In Kapitel 1.1.1 (Biographie als soziale Konstruktion) wurde bereits darauf eingegangen und dies diskutiert. Die eigene Biographie ist etwas, das vom Individuum selbstständig neu konstruiert und rekonstruiert wird. Dies geschieht in konkreten Kontexten und unter anderem durch Berücksichtigung von gesellschaftlichen Vor-Bildern, durch Erwartungen aus dem sozialen Nahbereich, durch strukturelle Weichstellungen und durch Reflexionen des Subjekts. Diese theoretischen Überlegungen von Bettina Dausien (1999; 2000) finden sich auch in den Lebensgeschichten der Jugendlichen wieder. Der konkrete Kontext, von dem die Biographie jeweils erzählt wird, ist bei den von mir interviewten Jugendlichen gleich; nämlich der des Heimaufenthalts. Dies könnte möglicherweise erklären, warum der Aufbau der Interviews eine Ähnlichkeit ausweist, wie bereits im vorangehenden Kapitel angeführt wurde. Die Jugendlichen erzählen mehr oder weniger – abhängig von der Interviewperson – vom

sozialen Umfeld und von den Erwartungen, welches dieses an sie hat und auch von Weichstellungen in der Biographie, die entweder strukturell vorgegeben waren oder für sie gestellt wurden. Als markante Weichstellungen in der Lebensgeschichte kann zum Beispiel die unfreiwillige Einweisung in die stationäre sozialpädagogische Einrichtung gesehen werden, wie es bei einigen Jugendlichen der Fall war. Die vier Burschen, Klaus, Lukas, Patrick und Tarek, waren bereits vor ihrem jetzigen Aufenthalt im NÖ Landesjugendheim in anderen Einrichtungen fremduntergebracht, wo sie aufgrund ihres Alters kein Mitspracherecht bei diesen Entscheidungen hatten. Deshalb kann bei diesen ersten Fremdunterbringungen von unfreiwilligen Weichenstellungen gesprochen werden, wogegen die Aufnahme ins NÖ Landesjugendheim von den meisten interviewten Jugendlichen freiwillig getroffen bzw. mitentschieden wurde. Dies ist – so finde ich – ein erstaunliches Ergebnis: Alle sieben Jugendlichen sind im Großen und Ganzen froh darüber, dass sie im Landesjugendheim untergebracht sind. Natürlich gibt es auch Situationen oder Tage, wo sie sich wünschen, dieser Einrichtung zu entkommen. Bianca, Klaus, Lukas und Patrick haben von sich aus entschieden, dass es für sie besser ist, wenn sie im Landesjugendheim aufwachsen. Sonja wird aufgrund einer polizeilichen Anzeige gegen die Mutter in einer stationären Einrichtung untergebracht. Inwiefern sie mit dieser Entscheidung zufrieden ist oder nicht, geht aus dem Interview nicht hervor; jedoch ist sie zum Interviewzeitpunkt froh darüber, nicht mehr bei der Mutter aufwachsen zu müssen (vgl. Sonja, 3/9-3/14). Ähnlich ist es bei Anne, die, wegen ihres Suizidversuchs (vgl. Anne 1/17-1/19), zu dem es unter anderem aufgrund der familiären Probleme gekommen ist, nun in einer stationären Wohngruppe aufwächst. Obwohl sie manchmal doch lieber zuhause bei ihrem Bruder wäre, weiß sie, dass es für sie besser ist, getrennt von ihrer Familie zu leben (vgl. Anne, 40/15). Tarek erzählt wenig darüber, wie es konkret zu seinen Überstellungen in den verschiedenen Institutionen gekommen ist. Man erfährt jedoch, dass er, genauso wie Sonja, wegen einer Anzeige gegen den Vater und der Erziehungsunfähigkeit der Mutter aufgrund ihrer psychischen Probleme, fremduntergebracht wurde. (vgl. Tarek, 2/21-2/23) Tarek spricht davon, dass er nach Abschluss der Hauptschule ins NÖ Landesjugendheim kam, wo es ihm besser geht und für ihn alles in Ordnung ist (vgl. Tarek, 3/14-3/15). Aus seiner lebensgeschichtlichen Erzählung geht nicht hervor, ob er von sich aus die Entscheidung – in dieser Einrichtung zu leben – getroffen hat.

Zur (Re)Konstruktion der Biographie kommt es auch durch subjektive Reflexionen über das eigene Leben. Auch diese stellen fast alle Interviewpersonen während des Interviews an; besonders häufig macht dies Klaus. Beispielsweise erwähnt er öfters, dass er „ka schene Kindheit ghobt“ (Klaus, 3/21) hat, dass er sich seine Kindheit nicht aussuchen konnte und dies jedem passieren könnte (vgl. Klaus, 4/24f), er es jedoch geschafft hat und nun „wieda

gaunz normal“ (Klaus, 4/26) ist. Trotz aller Erlebnisse reflektiert Klaus, dass er bei seinen schulischen Leistungen „mei bestes geben“ (Klaus, 5/11) hat, obwohl er daheim kaum Zeit zum Lernen und für Hausübungen hatte. Die Jugendlichen erzählen von sich aus, oder spätestens nach meinen Nachfragen, über das schönste und das schlimmste Erlebnis, das sie in ihren jungen Jahren erlebt haben und reflektieren dies. Wie bereits angeführt, ist spannend, dass einige Jugendliche tatsächlich sagen, dass die Aufnahme in das Landesjugendheim das Beste ist, was ihnen passieren konnte.

Die erlebten Erfahrungen werden beim Erzählen der Lebensgeschichte reflexiv strukturiert. Bei den geführten Interviews versuchen die Jugendlichen ihr Leben so zu erzählen, dass die ZuhörerIn ihm/ihr folgen kann. Dabei verknüpfen sie, wie es Dausien (2000) beschrieben hat, Vergangenes mit Zukünftigem und Erfahrung mit Erwartung. Anzumerken ist, dass die jungen Erwachsenen ihre Lebensgeschichte einer anderen Person anders erzählen würden, da sie vermutlich einen anderen biographischen Standpunkt wählen würden. Auch ändert sich die Biographie mit der Zeit. Die Identität eines Menschen ist nichts Starres, sondern sie entwickelt und verändert sich.

12.2 Möglichkeiten und Einschränkungen innerhalb einer Institution

In der Einleitung des 2. Kapitels werden die Herkunft und die Bedeutung des Institutionsbegriffes diskutiert. Unter anderem heißt es, dass negative Eigenschaften einer Einrichtung jene sein können, durch die die Individuen fremdbestimmt werden und somit in deren Handlungsfreiheiten Einschränkungen durch die institutionelle Ordnung erfahren. Es wird nicht angezweifelt, dass dies so ist, jedoch können Institutionen auf der anderen Seite auch neue Handlungsspielräume eröffnen. Tatsächlich ist es so, dass die Jugendlichen bezüglich der Fremdbestimmung, deren Einschränkung und Freiräume kaum etwas erzählen. Es stellt sich also die Frage, warum über deren möglichen bzw. eingegrenzten Handlungsspielraum kaum etwas erzählt wird. Eine Vermutung könnte sein, dass die meisten Jugendlichen – vor allem unter der Perspektive, dass (fast) alle Interviewpersonen froh sind im NÖ Landesjugendheim zu sein – unter dieser institutionellen Fremdbestimmung weniger leiden als unter jener, die sie zuhause erfahren haben, z.B. im Fall von Anne, Bianca, Klaus, Patrick oder Tarek.

Abgesehen davon können Institutionen desweiteren Verhaltenserwartungen generalisieren und Handlungszusammenhänge stabilisieren, sowie für eine gewisse Zeit die Individuen von Risiken und Unsicherheiten entlasten (vgl. Gimmler 1998, 223). Die Jugendlichen waren in ihren Familien mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert. Durch das Aufwachsen

in einer Institution wird versucht, sie von diesen zu entlasten, damit die Jugendlichen ein für sie altersentsprechendes Leben führen können. Dass dies bei den interviewten Jugendlichen gelingt, ist daran ersichtlich, dass sie froh sind in der Einrichtung zu sein, und es ihnen gut geht. Tarek erzählt anschaulich, dass er einen vorgegebenen strukturierten Alltag brauchte, um wieder Fuß zu fassen:

„aufstehn, Schule lernen Hausübung, Sport Abendessen Duschen Zimmer zum räumen fernsehn schlafen, das war jeden Tag so, jeden Tag, jeden Tag und da, ich bin so ein Mensch so, also ich muss einen Tagesstruktur haben, bei mir geht das sonst nicht, ich hab bin immer so aufgewachsen, also Schule arbeiten Freizeit, das das das, anders gehts nicht, ich habs, ich bin halt so auf- aufgewachsen, und dort war das halt streng also sehr streng, also sehr sehr streng (l: Mhm) Und das hat mir geholfen wieder in die Bahnen zu kommen, das strenge“ (Tarek, 8/25-8/32)

Dieses Zitat bezieht sich zwar auf eine stationäre Einrichtung, in der er früher untergebracht war, aber es zeigt, wie wichtig für ihn – und vermutlich auch für die anderen Jugendlichen – Stabilität und Struktur sind. Auch Goffman diskutiert unter anderem den geregelten Alltag in seinen Überlegungen zu totalen Institutionen, welche bereits in Kapitel 2.1 (Grundlegendes über Institutionen) dieser Arbeit vorgestellt wurde. In den Erzählungen der Jugendlichen lassen sich durchaus Übereinstimmungen mit Goffmans Theorie der totalen Institutionen finden, obwohl diese bereits fast vierzig Jahre alt ist: In einer Wohngruppe des Landesjugendheims leben jene jungen Erwachsenen zusammen, die ein ähnliches Schicksal erlitten haben und somit SchicksalsgenossInnen sind. Sie erfahren alle gleiche Behandlung und der Alltag ist – wie die oben angeführte Interviewpassage zeigt – genau und exakt geplant. Der Aufenthalt in einer stationären Einrichtung wird durch Regeln festgesetzt und von Autoritätspersonen, also von BetreuerInnen, kontrolliert. Die hier lebenden Menschen sind nicht gefährlich, sondern bedürfen Fürsorge, weil sie ihr Leben (noch) nicht selbstständig meistern können.

Die von mir interviewten Jugendlichen leben in einer sozialpädagogischen stationären Einrichtung, die das ganze Jahr geöffnet hat, dennoch können die Jugendlichen – sofern es für sie passt – in regelmäßigen Abständen ihre Familienangehörigen besuchen. Meine InterviewpartnerInnen haben unterschiedlichen Kontakt zu ihren Herkunftsfamilien, weswegen auch die Wochenendbeurlaubung bei allen anders ist. Klaus verbringt sein Wochenende entweder bei seiner Oma mütterlicherseits, seinem Vater oder seiner Freundin (vgl. Klaus, 14/31; 20/12-20/20). Anne fährt auch auf Besuch zu ihrer Mutter; schläft aber bei der Großmutter, da sie sich im Moment mit ihrem Stiefvater nicht gut versteht (vgl. Anne, 5/19-5/27). Patrick besucht ebenso wöchentlich seinen Vater (vgl. Patrick, 8/4). Lukas expliziert nicht genau, wo er an seinen Wochenenden verweilt, dennoch verrät seine Erzählung, dass er diese nicht in der Einrichtung verbringt (vgl. etwa Lukas, 9/34-10/7). Ein

Indiz dafür, dass er die Wochenenden zuhause verbringt, ist jenes, dass er sich während des Interviews überlegt, wie viele Tage er bisher von daheim getrennt war, da er bereits seit über zwei Jahren – außer den Wochenenden – in Einrichtungen fremd untergebracht ist (vgl. Lukas, 27/16-27/21). Von Sonja und Tarek erfährt man bezüglich der Wochenendbeurlaub nicht recht viel, weshalb anzunehmen ist, dass die beiden ihre freien Tage teilweise in der Einrichtung verbringen.

12.3 Perspektive der Jugendlichen auf deren Heimaufenthalt

Interessant finde ich jene gewonnene Erkenntnis aus den narrativen Interviews, dass fünf von sieben Jugendlichen ihre Entscheidung, in einer stationären Einrichtung aufwachsen zu wollen, nicht bereuen und dies explizit so aussprechen. Beispielsweise sagt Anne „Gott sei Dank bin ich in A-Stadt und nicht zu Hause“ (Anne, 1/5), Bianca berichtet „also ich bin auch ur froh dass ich da bin“ (Bianca, 15/16) und Lukas antwortet auf die Frage, was in seinem Leben gut war, „da zu sein, da in dem Heim, ja okay es is ein Heim, aber is leiwand da, es passt alles“ (Lukas, 58/6). Auch wenn die Jugendlichen froh sind, in der Einrichtung leben zu können, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie sich freiwillig dazu entschieden haben, hier her zu kommen (siehe dazu Kapitel 12.1). Beispielsweise kommt Anne nach ihrem Suizidversuch in ein Krisenzentrum und wird anschließend in einer stationären Wohngruppe untergebracht. Sie will anfänglich nicht in dieser Einrichtung bleiben („da wollt ich eigentlich auch nicht sein, ich hab die Mama angefleht sie soll mich wieder nach Hause führen“ (Anne, 2/2f)), reflektiert aber aus heutiger Sicht, dass es für sie das Beste war, „dass ich nach A-Stadt kommen bin“ (Anne, 40/15). Auch Patrick zählt zu den Jugendlichen, die sich für die Einrichtung aussprechen:

„und ich ich bin auch froh dass es auch Heime gibt und äh, o-obwohl obwohl ähm diese diese Institution (...) ist es in meinen Augen kein Heim sondern einfach ein ein Lehrlingsinternat (I: Mhm) wo man einen Beruf lernen kann, also es ist gar keiner hier gezwungen das er hier ist, man kann gehn wann man will“ (Patrick, 10/1-10/7)

Patrick sagt nicht nur, dass er froh ist, in der Einrichtung leben zu können, sondern er findet es generell gut, dass es „Heime gibt“ (Patrik, 10/1). Weiters fasst er diese Einrichtung nicht als Heim auf, sondern als Lehrlingsinternat. Daraus kann geschlossen werden, dass er sich wohlfühlt und, dass er sich mit dem Reglement, welches in jeder Einrichtung vorhanden ist, arrangiert hat. Patrick sieht das Heim als eine Möglichkeit, die Berufsausbildung zu absolvieren. Außerdem betont er, dass eigentlich alle Jugendlichen freiwillig hier leben, da niemand zu dem Aufenthalt gezwungen wird. Sie könnten jederzeit gehen und die Einrichtung verlassen.

Patrick expliziert auch, dass er mit den vorgegebenen Regeln kein Problem hat. Für ihn sind diese in Ordnung, denn „ich persönlich habe keine Probleme mit den mit den Ausgängen und etc. etc.“ (Patrick, 13/3f). Ähnlich wie Patrick sieht auch Tarek die Sache mit den Regeln. Tarek findet, dass er, verglichen mit anderen Einrichtungen, in dieser mehr Freiraum hat, welchen er genießt. Es gibt zwar auch hier einen geregelten Alltag, der jedoch nicht so streng strukturiert ist wie in zuvor kennengelernten Einrichtungen (siehe dazu Kapitel 12.2). Die Struktur im NÖ Landesjugendheim bietet Freizeiten, die man selber gestalten kann (vgl. Tarek, 9/14-9/17). Dennoch will er sobald als möglich auf eigenen Füßen stehen, damit er sich zurück ziehen und machen kann, was er will (vgl. Tarek, 11/5-11/10). Diese Zukunftsperspektive entspricht dem Ziel des Landesjugendheimes, so wie es Lukas formuliert: „die Erzieher sind so, ja versuchts amal auf eigenen Beinen stehn, schauts dass ihrs hinkriegts, auft Reihe, mit lernen und Essen machen und so“ (Lukas, 54/3f). Lukas ist in seiner Wohngruppe Gruppensprecher und Klaus ist in seiner Gruppensprecher-Stellvertreter. Beide haben somit die Möglichkeit, bei gewissen Dingen im Sinne der Gruppe mit zu entscheiden. Lukas erzählt davon, dass es ihm in seiner Position sogar möglich ist, „a paar Regeln so heimlich abschaffen“ (Lukas, 53/24f). Lukas ist sowieso der Meinung, dass er die Regeln und Grenzen der Einrichtung durchs Ausprobieren erfahren hat. Denn erst dann weiß er, wie weit man gehen kann. (vgl. Lukas 52/3f) Klaus hingegen spricht von Zielen der Gruppe, die mit denen des Gruppensprechers übereinstimmen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Gruppe, und somit die einzelnen Mitglieder, Mitspracherecht bei gewissen Entscheidungen innerhalb der Einrichtung haben.

Anne, Bianca und Sonja sprechen von einem geregelten Alltag in der Einrichtung. Bianca hat anfangs Probleme mit diesem zu Recht zu kommen. Grund dafür ist, dass sie die Zeit davor bei FreundInnen wohnte und dort keine Regeln einhalten musste; sie konnte machen, was sie wollte. In der Einrichtung angekommen, musste sie sich erst an ganz alltägliche Dinge gewöhnen, wie zum Beispiel an geregelte Essens- und Schlafenszeiten usw. (vgl. Bianca, 10/35-11/5). Dennoch wurde Bianca im Laufe der Zeit bewusst, dass Regeln notwendig sind, damit das Zusammenleben in einer Gruppe funktionieren kann (vgl. Bianca, 16/26-17/4). Auch Anne erzählt von der Regelung des Alltags in der Gruppe und betont, dass man durch ordentliche Mithilfe belohnt wird (vgl. Anne, 32/26-33/9).

Die Jugendlichen berichten ebenso davon, dass sie sich nicht immer an die Regeln halten. Es fällt ihnen oftmals schwer, nach einem Ausgang pünktlich wieder in die Gruppe zurück zu kehren. Die Jugendlichen müssen dann – wie überall im Leben – die Konsequenzen selber tragen: Anne erzählt zum Beispiel, dass sie eine Zeit lang ihr Handy nur bekam, um ihre Mutter anzurufen, weil sie zu lange unterwegs war (Anne, 40/1f). Sonja und Patrick

berichten davon, dass sie einmal Glück hatten und sie keine Strafe bekamen, obwohl sie unerlaubter Weise die Einrichtung verlassen hatten (vgl. etwa Sonja, 5/15f, Patrick 11/22f).

Interessant finde ich, dass ein Jugendlicher, nämlich Patrick, auch anführt, was die Einrichtung verbessern könnte. Es stört ihn, dass Talente nicht uneingeschränkt gefördert werden. Für Patrick ist die Musik eine große Stütze, um mit seinem Schicksal besser umgehen zu können. Aus diesem Grund ist es ihm wichtig, dass auch andere Jugendliche diese Erfahrung machen können. Er würde es gut finden, wenn musikalische, aber auch sportliche Talente und Fähigkeiten mehr gefördert werden. (vgl. Patrick, 13/5-13/8)

13. Aspekte einer kollektiven Verlaufskurve

Bei der Auswertung der Interviews war auffallend, dass in den Lebensgeschichten der Jugendlichen eine verlaufskurvenartige Dynamik zu erkennen ist. Diese Erkenntnis brachte mich während der Literaturrecherche auf das Konzept der kollektiven Verlaufskurve von Fritz Schütze. Ich stellte mir die Frage, ob und inwiefern dieses Konzept auch auf meine Forschung übertragbar sei. Was versteht Fritz Schütze unter einer kollektiven Verlaufskurve?

„Eine kollektive Verlaufskurve ist durch einen massiven Zusammenbruch der Welt- und Lebenserwartungen gekennzeichnet. Die Fähigkeit zur individuellen und kollektiven Handlungsplanung und -durchführung geht in dramatischem Ausmaße verloren; denn die Menschen reagieren sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene irritiert auf den Zusammenbruch der Ereigniserwartungen. Viele Mitglieder der sozialen ‚Wir‘-Gemeinschaften haben eine dramatische Verschlechterung der sozialen Beziehungen zu gewärtigen; Interaktionsregeln brechen zusammen. Beeinträchtigt ist entsprechend auch der Diskurszusammenhang der Zuschreibung, Gestaltung und Reflexion kollektiver Identität und der damit verbundenen Identitätsgefühle“ (Schütze 2006, 222).

Das Gegenprinzip dazu ist das Prinzip des kollektiven Wandlungsprozesses (vgl. Schütze 2006, 222). Schütze beschäftigt sich in seinem Artikel „Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß“ mit den Erfahrungen von deutschen und amerikanischen Soldaten im Zweiten Weltkrieg (vgl. Schütze 1989, 31-109). In einem anderen Artikel beschreibt Schütze, welche Aspekte in einer kollektiven Verlaufskurve wirksam sind:

- „der Verlust der Erwartungssicherheit bezüglich kollektiver und massenhaft auftretender individueller Ereignisse und gemeinsamer Handlungen;
- das systematische Scheitern kollektiver Handlungsprojekte;
- der Verlust der kollektiven Selbstorganisationen und des Vertrauens auf die übergeordneten Organisationsinstanzen;
- die systematische Störung der Beziehungen zwischen den personalen Identitäten und den Identitäten kleiner Gruppen auf der einen Seite und den kollektiven Identität von organisierten sozialen Einheiten als großen gesellschaftlichen Wir-Gemeinschaften auf der anderen Seite
- sowie der Verlust der sozialen Solidarität zwischen einzelnen Akteuren auch in den kleinen bindenden Wir-Gemeinschaften, welche die Loyalität und den Beitrag des Einzelnen für das kollektive Handlungsprojekt sicherstellen“ (Schütze 2006, 228).

Obwohl die Überlegungen von Schütze auf die vorliegende Forschung nur zum Teil übertragen werden können, sind dennoch Anzeichen einer kollektiven Verlaufskurve vorhanden; jedoch in einer anderen Art und Weise wie sie bei Schütze beschrieben werden. Ausschlaggebend dafür, dass Schütze von einer kollektiven Verlaufskurve spricht, ist, dass sich in Kriegszeiten soziale Bedingungsrahmen, wie z.B. Institutionen, Einrichtungen, materielle Ausstattung, radikal verändern (vgl. Bohnsack 2008, 117). Das bedeutet, es „treten die kollektivhistorischen Ereignisse als konturierte, häufig dramatische Veränderungsgestalten den zunächst individuell angelegten Ablaufstrukturen der Lebensgeschichte auf vielfache Weise in den Weg; sie prägen sie, verändern sie, stören sie, blockieren sie“ (Schütze 1989, 48). Die Soldaten sind also aufgrund eines historischen Ereignisses, nämlich dem Krieg, zu einem Kollektiv geworden. Hier liegt ein Unterschied in der Untersuchung von Schütze und der vorliegenden Diplomarbeit: Der Prozess der Verlaufskurve in den Lebensgeschichten der Jugendlichen hängt nicht mit einem historischen Ereignis zusammen, sondern mit den familiären Bedingungen. Dieser Bedingungsrahmen, der sich innerhalb der Familie aufgebaut hat und wirksam wird, ist ausschlaggebend für die verlaufskurvenartige Dynamik in den Biographien. Es existiert also auch eine Gemeinsamkeit in den Lebensgeschichten der Jugendlichen. Dieses Kollektiv meint hier, dass die jungen Erwachsenen gleiche oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben und deren Lebensgeschichten somit durch deren Gemeinsamkeiten verbunden werden können (vgl. Bohnsack 2008, 114). Obwohl jede/r von den Jugendlichen eine individuelle Lebensgeschichte hat, gibt es einige Erfahrungen, die auch andere gemacht haben. Alle sieben Jugendlichen haben zuhause bei ihren Familien nicht die Liebe und Geborgenheit erfahren, die sie gebraucht hätten. Verschiedene Aspekte sind ausschlaggebend dafür, dass sich die Erziehungsberechtigten nicht ausreichend um deren

Schützlinge kümmern. Die Minderjährigen können nicht selbstständig aus ihrer Familie fliehen, da sie abhängig von den Erwachsenen sind. Die Kinder können ihren Alltag nicht mehr aktiv-handlungsschematisch gestalten und das Verlaufskurvenpotential wird somit wirksam. Von sich aus brechen einige Jugendliche aus der Fallkurve erst zu dem Zeitpunkt aus, an dem ihnen alles zu viel wird. Die anderen (wie z.B. Anne, Sonja und Tarek) bekommen Unterstützung von Anderen, damit sie die Verlaufskurve unter Kontrolle bringen können.

Ein Aspekt der kollektiven Verlaufskurve, der auch bei den Lebensgeschichten dieser Jugendlichen zu finden ist, ist jener, dass es auch bei ihnen zu einem „massiven Zusammenbruch der Welt- und Lebenserwartung“ (Schütze 2006, 222) gekommen ist. Dieser Zusammenbruch gestaltet sich jedoch, wie die Lebensgeschichten auch, bei jedem Individuum anders. Zur Veranschaulichung werden hier nur Beispiele aus drei verschiedenen Lebensgeschichten angeführt: Bei Anne äußert sich der Zusammenbruch der Lebenserwartung durch ihren Selbstmordversuch (vgl. Anne, 1/19). Klaus expliziert, dass ihm und seiner Schwester eines Tages alles zu viel wurde und sie aus diesem Grund etwas verändern mussten, um aus ihrer Situation heraus zu kommen (vgl. Klaus, 1/34). Er muss die Jahre davor von seiner Mutter und seinem Stiefvater sehr viel Leid erfahren und leidet sehr früh unter seinen Alltagsbedingungen. Seine Erwartungen von Sicherheit und Geborgenheit werden von seiner Familie nicht erfüllt. Für Patrick bricht seine Welt – und somit seine Welt- und Lebenserwartung – zusammen, als er den Leichnam seiner leiblichen Mutter findet (vgl. Patrick, 1/11f).

Die Erfahrung, das Vertrauen in die übergeordnete Organisationsinstanz zu verlieren, müssen sechs von sieben Jugendlichen machen. Als diese übergeordnete Organisationsinstanz können in der vorliegenden Forschung die Erziehungsberechtigten angesehen werden. Besonders deutlich wird dies bei Klaus: Er kommt aus einem Heim zurück zu seiner Mutter und erwartet sich ein entsprechendes Leben. Jedoch hat „daun he scho des relativ schlimme daun“ (Klaus 1/10) angefangen, denn er muss von da an die gesamte Hausarbeit machen, inklusive das Holz ins Haus tragen und er wird zusätzlich noch von seiner Mutter und ihrem Lebensgefährten geschlagen. Somit wird ersichtlich, dass Klaus das Vertrauen zu seiner Mutter verloren hat, und deshalb auch das Verhältnis zwischen den beiden gestört ist. Schließlich gibt Klaus an, dass er bereits über ein Jahr keinen Kontakt zu seiner Mutter sucht (vgl. Klaus, 4/30).

Ähnlich ist es bei Tarek, der von seinem Vater gezwungen wird, in seinem Lokal zu arbeiten (vgl. Tarek, 1/29). Auch er ist dabei den Schlägen seines Vaters ausgesetzt (vgl. Tarek 2/18). Tarek ist von seinem Vater sehr enttäuscht und hat das Vertrauen zu ihm verloren.

Dies wird auch an seiner Antwort auf meine Frage nach seinem schlimmsten Erlebnis deutlich: „mein Vater ist das schlimmste Erlebnis (I: Mhm) er hat mein ganzes Kindheit versaut (3) ja eigentlich war er der Auslöser eigentlich was alles passiert ist“ (Tarek 10/13-10/16).

Aufgrund der Probleme im Elternhaus kommt es auch bei Anne zu einer Störung der Mutter-Tochter-Beziehung. Das Mädchen gibt an, dass sie mit ihrer Mutter so gestritten hat, dass sie nicht mehr normal miteinander reden konnten (vgl. Anne, 27/19-27/21). Durch den Aufenthalt in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung lösen sich die Spannungen und das Verhältnis zwischen den beiden verbessert sich wieder (vgl. Anne, 27/32).

Auch wenn hier von einer kollektiven Verlaufskurve gesprochen und versucht wird, das Kollektive in den Biographien herauszuarbeiten, darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Lebensgeschichten der Jugendlichen gleich sind. Jede/r Jugendliche für sich erfuhr sein/ihr eigenes Schicksal und lernte, damit umzugehen. Deshalb muss auch in der Praxis auf jede/n BewohnerIn einer Einrichtung individuell eingegangen werden.

14. Ausblick auf neue Fragestellungen

Abschließend möchte ich noch jene Gedanken und Fragen zusammen tragen, die sich während des Forschungsprozesses gestellt haben, jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht beantwortet werden können.

Ich hoffte zu Beginn der Forschung durch die Interviews und deren Auswertung etwas (mehr) über das Leben im Heim heraus zu finden. Jedoch hören die lebensgeschichtlichen Erzählungen der Jugendlichen meist mit ihrer Aufnahme ins NÖ Landesjugendheim auf und über die aktuelle Situation des Aufenthalts in der Einrichtung wird nur wenig ausgesagt. Die chronologischen Erzählungen enden meist damit, dass es ihnen in der stationären sozialpädagogischen Einrichtung gut geht und, dass sie froh sind dort zu sein. Als beispielhafte Aussagen können folgende angeführt werden: „und dann bin ich ins Heim gekommen in A-Stadt“ (Sonja, 1/18), „jetzt passt eh alles“ (Sonja, 3/32); „dann bin ich hergekommen und (2) ja jetzt geht's mir besser, alles passt“ (Tarek, 3/14f); „ich bin auch ur froh dass ich da bin“ (Bianca, 15/16).

Ein Grund für die wenigen Informationen über die gegenwärtige Fremdunterbringung könnte sein, dass die jungen Menschen Angst vor möglichen negativen Konsequenzen hatten; obwohl ich ihnen versicherte habe, dass ich gegenüber Dritten der Schweigepflicht unterliege. Ein anderer Grund könnte auch sein, dass sie „vergessen“ haben über diese Zeit etwas zu erzählen, weil sie sich noch in dieser Lebensphase befinden. Ein kleiner Einblick

in diesen Lebensabschnitt wurde mir auf mein Nachfragen doch gegeben, bspw. in Bezug auf den Alltag in der Einrichtung, Beziehung zu den BetreuerInnen, Verständnis für Regeln, Freizeit- und Therapieangebote, Besuchsregelung, Freundschaften. Es wäre interessant ein eigenes Projekt zu starten, um diese Themen und den Aufenthalt in der jetzigen Einrichtung in den Fokus einer Forschung zu nehmen.

Eine andere Frage ist, ob die Jugendlichen durch die Aufnahme in die stationäre sozialpädagogische Einrichtung ihre Handlungsfähigkeit zurück bekommen, die ihnen in ihren Ursprungsfamilien genommen wurde. In den Kapiteln 9 und 10 wurden verlaufskurvenartige Prozesse in den Lebensgeschichten der Jugendlichen dargestellt, aufgrund derer sie ihren Alltag nicht mehr aktiv-handlungsschematisch gestalten konnten. Wie bereits in Kapitel 12.2 erwähnt, äußern sich die Jugendlichen nur bedingt dazu, ob das Handlungspotential in der Einrichtung eingeschränkt oder gefördert wird. Dennoch bin ich der Überzeugung, dass ihnen in Einrichtungen mehr Handlungsfähigkeiten als zuhause zugemutet werden. In Klaus' Lebensgeschichte wird dies ersichtlich: Er genießt sein Leben, kann sich auf seine Lehre konzentrieren, die ihm Spaß macht, er trifft sich mit seinen FreundInnen und hat Pläne für die Zukunft. Von all diesen positiven Dingen ist nichts zu erkennen, als er vom Lebensabschnitt erzählt, den er bei seiner Mutter und deren Lebensgefährten verbringt. Auch bei Patrick ist es so, dass es in der Zeit – die er zwischen den Fremdunterbringungen zuhause bei seinem Vater verbringt – mit ihm bergab geht, da er depressiv wird und zum Alkohol greift. Im Heim hat ihm dann besonders ein Freund auf sein musikalisches Talent aufmerksam gemacht und ihn zum Schreiben von Liedertexten motiviert.

Ich erhoffte mir auch, dass die Jugendlichen etwas über ihr Verhältnis zu den BetreuerInnen erzählten. Schließlich sind sie es, die für die jungen Menschen in den stationären sozialpädagogischen Einrichtungen verantwortlich sind und ihnen mit Rat und Tat zur Seite stehen sollten. Aus diesem Grund habe ich mich im Vorfeld der Forschung im Theorieteil mit dem professionellen Handeln in sozialpädagogischen Institutionen auseinander gesetzt und dieses anhand der sozialen Dienstleistungen und dem Erbringungsverhältnis diskutiert. Leider erhielt ich dazu keine Informationen von den Jugendlichen – auch dies könnte ein Themenfeld für eine neue Forschung eröffnen.

Der Vorschlag eines Interviewpartners nach der Förderung von Talenten sollte ernst genommen werden. Eine gezielte und intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einer sportlichen, musikalischen, kreativen oder ähnlichen Fähigkeit würde vielen Jugendlichen helfen, ihr Schicksal besser verarbeiten zu können. Zusätzlich werden bei diesen Aktivitäten noch andere Kompetenzen gefördert, vor allem soziale Kompetenz. In der Verwirklichung dieses Wunsches sehe ich mehrere Schwierigkeiten: Es bedarf sehr viel

Erfahrung und Einfühlungsvermögen, Talente dieser (vor)belastenden Jugendlichen zu erkennen und sie immer wieder zum Durchhalten zu motivieren. Wahrscheinlich setzen auch die finanziellen Ressourcen all diesen Bemühungen gewisse Grenzen.

Literaturverzeichnis

- AMT DER NÖ LANDESREGIERUNG, ABTEILUNG JUGENDWOHLFAHRT (Hrsg.) (2007): Verzeichnis der Heime und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche in Niederösterreich. Ein Arbeitsbehelf für die MitarbeiterInnen der NÖ Jugendwohlfahrt. St. Pölten.
- ATTESLANDER, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 12. Auflage.
- BAACKE, Dieter/SANDER, Uwe (2006): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/MAROTZKI, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage, 257-272.
- BACH, Heinz (1993): Gewalt in der Erziehung. Formen, Wirkungen, Hintergründe, Überwindungen. In: EGLI, Jakob (Hrsg.): Gewalt und Gegengewalt im Umgang mit geistig behinderten Menschen. Luzern: Edition SZH, 39-47.
- BERGER, Peter/LUCKMANN, Thomas (2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 17. Auflage.
- BINGEL, Gabriele/NORDMANN, Anja/MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.) (2008): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- BOHNSACK, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Babara Budrich, 7. Auflage.
- BOULTER, Elisabeth/WAGNER, Christoph/HENRICHS, Christoph (Red.) (2003): Gewalt in der Familie. In: info-blatt der Servicestelle Politische Bildung (Heft 2), Wien: Eigenvervielfältigung BMBWK.
- DAUSIEN, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- DAUSIEN, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“. Konstruktiv(istisch)e Ideen zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: DAUSIEN, Bettina/HERRMANN, Martina/OECHSLE, Mechtild, u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 216-246.

- DAUSIEN, Bettina (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektive der Biographieforschung. In: LEMMERMÖHLE, Doris/FISCHER, Dietlind/KLIKA, Dorle/SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen: Leske + Budrich, 96-115.
- DAUSIEN, Bettina (2002): Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: KRAUL, Margarete/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, 65-91.
- DAUSIEN, Bettina (2006): Biographieforschung. In: BEHNKE, Joachim/GSCHWEND, Thomas/SCHINDLER, Delia/SCHNAPP, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden: Nomos, 59-68.
- DLUGOSCH, Sandra (2010): Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DORALT, Werner (Hrsg.) (2001): Kodex des österreichischen Bundesgesetzes. Bürgerliches Recht. Wien: Orac, 24. Auflage.
- DURKHEIM, Emile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ESSBACH, Wolfgang (2001): Über soziale Konstruktionen von Biographien. In: FRANCESCHINI, Rita (Hrsg.): Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 59-68.
- FISCHER, Wolfgang/KOHLI, Martin (1987): Biographieforschung. In: VOGES, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich, 25-49.
- FREIGANG, Werner/WOLF, Klaus (2001): Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts. Weinheim, Basel: Beltz.
- FRIEDRICH, Max (1998): Tatort Kinderseele. Sexueller Mißbrauch und die Folgen. Wien: Ueberreuter.

- FRÖHLICH, Manfred (1980): Einführung in die Heimerziehung. München: Bardtenschlager, 6. Auflage.
- FUCHS-HEINRITZ, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Auflage.
- GABRIEL, Thomas (1999): Forschung in der Heimerziehung – Das Problem der Gegenstandsbestimmung. In: COLLA, Herbert/GABRIEL, Thomas/MILLHAM, Spencer/MÜLLER-TEUSLER, Stefan/WINKLER, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1085-1105.
- GESTRICH, Andreas (2007): Jugend. In: JAEGER, Friedrich (Hrsg.): Enzyklopädie der Neuzeit im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachwissenschaftlern. Band 6: Jenseits – Konvikt. Stuttgart: Metzler, 163-169.
- GIMMLER, Antje (1998): Institution und Individuum. Zur Institutionentheorie von Max Weber und Jürgen Habermas. New York: Campus Verlag.
- GOBLIRSCH, Martina (2010): Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter. Mehrgenerationale Fallrekonstruktionen und narrativ-biographische Diagnostik in Forschung und Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOFFMAN, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GRIESE, Birgit/GRIESEHOP, Hedwig Rosa (2007): Biographische Fallarbeit. Theorie, Methoden und Praxisrelevanz. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- GÜNDER, Richard (2003): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2. Auflage.
- HAHN, Alois (2000): Biographie und Lebenslauf. In: HAHN, Alois (Hrsg.): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 97-115.
- HAMBERGER, Matthias (1998): Zur Notwendigkeit der Evaluationsforschung im Bereich erzieherische Hilfen. In: Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Eva-

- luationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Stuttgart: Kohlhammer, 34-52.
- HEITKAMP, Hermann (1984): Sozialarbeit im Praxisfeld Heimerziehung. Zu pädagogisch-therapeutischen, rechtlichen und verwaltungsbedingten Aspekten des Alltagshandelns. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg.
- HIERDEIS, Helmwart (1983): Erziehungsinstitution. Für Sekundarstufe II und Grundstudium. In: WEBER, Erich (Hrsg.): Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Ludwig Auer, 5. Auflage.
- HIRSCH, Bernhard/WEBER, Jürgen/HAMMER, Dominik, u.a. (2009): Advanced Controlling. Controlling in öffentlichen Institutionen. Weinheim: Wiley-Vch Verlag.
- JAKOB, Gisela (2010): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: FRIEBERTHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 3. Auflage, 219-233.
- KAPELLA, Olaf/CIZEK, Brigitte (2001a): Definition von Gewalt. In: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen (Hrsg.): Gewalt in der Familie. Gewaltbericht 2001. Von der Enttabuisierung zur Professionalisierung. Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen: Wien, 16-19.
- KAPELLA, Olaf/CIZEK, Brigitte (2001b): Definition von Gewalt gegen Kinder. In: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen (Hrsg.): Gewalt in der Familie. Gewaltbericht 2001. Von der Enttabuisierung zur Professionalisierung. Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen: Wien, 82-90.
- KLEEMANN, Frank/KRÄHNKE, Uwe/MATUSCHEK, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KODITEK, Thomas (2002): Jugendliche. In: SCHRÖER, Wolfgang/STRUCK, Norbert/WOLFF, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, 99-112.
- KOHLI, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 37, 1-29.

- KUPFFER, Heinrich (Hrsg.) (1977): Einführung in die Theorie und Praxis der Heimerziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1. Auflage.
- KUPFFER, Heinrich/MARTIN, Klaus-Rainer (Hrsg.) (1994): Einführung in die Theorie und Praxis der Heimerziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 5. Auflage.
- LAMNEK, Siegfried/OTTERMANN, Ralf (2004): Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext. Opladen: Leske + Budrich.
- LEHNER-HARTMANN, Andrea (2000): Wider das Schweigen und Vergessen. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen zu Gewaltvorkommen in Familien. Dissertation, Universität Wien.
- MARK, Heike (2001): Häusliche Gewalt gegen Frauen. Ergebnisse einer Befragung niedergelassener Ärztinnen und Ärzte. Marburg: Tectum.
- MELZER, Wolfgang/LENZ, Karl/ACKERMANN, Christoph (2002): Gewalt in Familie und Schule. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/GRUNERT, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, 837-863.
- MERKENS, Hans (2006): Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- MERTENS, Birgit/PANKOFER, Sabine (2011): Kindesmisshandlung. Paderborn: Schöningh.
- MERTON, Robert King (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin, New York: de Gruyter.
- MÜLLER, Jürgen (2006): Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung. Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- MÜLLER-KOHLBERG, Hildegard (1991): Sozialpädagogische Institutionen. In: ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, 518-528.
- MÜLLER-KOHLBERG, Hildegard/MÜNSTERMANN, Klaus (2001): Sozialpädagogische Institutionen In: ROTH, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, Wien: Oldenbourg, 2. Auflage, 580-590.

- MÜNCHMEIER, Richard (1992): Institutionalisierung pädagogischer Praxis am Beispiel Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 371-384.
- MÜNCHMEIER, Richard (2008): Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: BINGEL, Gabriele/NORDMANN, Anja/MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 13-26.
- PERNHAUPT, Günter/CZERMAK, Hans (1980): Die gesunde Ohrfeige macht krank. Über die alltägliche Gewalt im Umgang mit Kindern. Wien: Orac
- REINDERS, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München, Wien: Oldenbourg.
- ROSENTHAL, Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa, 2. Auflage.
- SCHEIPL, Josef (1999): Heimerziehung in Österreich. In: COLLA, Herbert/GABRIEL, Thomas/MILLHAM, Spencer/MÜLLER-TEUSLER, Stefan/WINKLER, Michael (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 71-84.
- SCHULZE, Theodor (1993a): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: BAACKE, Dieter/SCHULZE, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, 126-173.
- SCHULZE, Theodor (1993b): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: BAACKE, Dieter/SCHULZE, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, 174-226.
- SCHÜTZE, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg. Heft 3, 283-293.
- SCHÜTZE, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: KOHLI, Martin/ROBERT, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 78-117.
- SCHÜTZE, Fritz (1989): Kollektive Verlaufskurve und kollektiver Wandlungsprozess. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: BIOS, Heft 1/1989, 31-109.

- SCHÜTZE, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: DEWE, Bernd/FERCHHOFF, Wilfried/RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 132-170.
- SCHÜTZE, Fritz (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Zeitschrift Supervision (26), Ausgabe, 10-39.
- SCHÜTZE, Fritz (2006): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 205-237.
- SEGLING, Dieter (1989): Heimerziehung. In: LENZEN, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 705-709.
- SELIGER, Maren/UCAKAR, Karl (1985): Wien, politische Geschichte 1740-1934. Entwicklung und Bestimmungskräfte großstädtischer Politik. Teil 2: 1896-1934. Wien, München: Jugend und Volk.
- SON, Seung-Nom (1997): Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- STRUCK, Norbert/GALUSKE, Michael/THOLE, Werner (2003): Von der Heimerziehung zu den Erzieherischen Hilfen. Rückblick auf eine Reformgeschichte. In: STRUCK, Norbert/GALUSKE, Michael/THOLE, Werner (Hrsg.): Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz. Opladen: Leske + Budrich, 11-16.
- THIERSCH, Hans (2002): Biographie und Sozialpädagogik. In: KRAUL, Margret/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich; 142-156.
- TIPPELT, Rudolf (2000): Stichwort: Wandel pädagogischer Institutionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., 7-20.
- TREDE, Wolfgang (2001): Stationäre Erziehungshilfen im europäischen Vergleich. In: BIRTSCH, Vera/MÜNSTERMANN, Klaus/TREDE, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum, 197-212.

VOGELMANN, Barbara (2000): Qualität in der Heimerziehung. Eine Annäherung an die Thematik sowie der Versuch der Übertragung auf die Praxis von sechs burgenländischen sozialpädagogischen Wohngemeinschaften. Diplomarbeit, Universität Wien.

WALTHER, Andreas/STAUBER, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: STAUBER, Barbara/POHL, Axel/WALTHER, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa, 19-40.

von WENSIERSKI, Hans-Jürgen (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: KRÜGER, Heinz-Hermann/MAROTZKI, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 460-482.

Internetquellen

HANSES, Andreas (2002): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Fallbezug? Annäherung an eine längst überfällige Diskussion. URL: <http://www.ibl.uni-bremen.de/publik/vortraege/200203hanses.pdf> (08.07.2001).

KAMMER FÜR ARBEITER UND ANGESTELLTE FÜR WIEN (Hrsg.) (2010): Recht. Kinder- und Jugendlichen-Beschäftigungsgesetz (KJBG). URL: <http://wien.arbeiterkammer.at/online/page.php?P=68&IP=59697&AD=0&REFP=7606> (08.02.1012).

KRUSE, Jan (2004): Reader zum Seminar „Einführung in die qualitative Sozialforschung/Biografieforschung“. URL: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/biografiearbeit/seminarreader%20biografiearbeit%20und%20biographieforschung.pdf> (29.08.2011).

LANDTAG VON NIEDERÖSTERREICH (Hrsg.) (2008): NÖ Jugendgesetz. URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrNo/LRNI_2008090/LRNI_2008090.pdf (29.08.2011).

MAG ELF (2005): Heim 2000 plus. URL: <https://www.wien.gv.at/menschen/magelf/service/heimplus.html> (30.08.2011).

O.A. (2008): Sozialsystem. Der Wiener Weg. URL: <http://www.wieninternational.at/en/node/2555> (15.10.2011).

- PROKOPP, Karl (2000): Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien des Lehrer(innen)handelns. Ergebnisse der Fallanalyse des Entwicklungsprozesses einer Einzelschule. In: Forum. Qualitative Social Research. Volume 1, No. 1, Art 29. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1139/2543> (15.10.2011).
- SCHAARSCHUCH, Andreas (1996): Dienst-Leistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung. URL: <http://www.widersprueche-zeitschrift.de/article723.html?print=0> (09.07.2011).
- SCHMID, Birgit (2010): Jugendwohlfahrtsbericht 2010. URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Jugendwohlfahrt/Documents/AA%20-%20Statistik%202010.pdf> (20.09.2011).
- SCHMID, Birgit (2011): Statistik. URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Jugendwohlfahrt/Seiten/Statistik.aspx> (20.09.2011).
- STAUB-BERNASCONI, Silvia (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. URL: http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StaubBEthiklexikonUTB.pdf (16.09.2011).
- UNICEF [2011]: Kinderarbeit. UNICEF-Grundsatzpapier. URL: <http://www.unicef.at/fileadmin/medien/pdf/kinderarbeit.pdf> (16.11.2011).
- WENDEPUNKT [2011]: Formen von Gewalt. URL: http://www.wendepunkt.or.at/frauenhaus_formen_gewalt.htm (16.11.2011).

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
BGBI	Bundesgesetzblatt
bspw.	beispielsweise
f/ff	die folgende(n) Seite(n)
Hrsg.	HerausgeberIn
i.d.R.	in der Regel
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
MAG ELF	Magistratsabteilung 11 der Stadt Wien (Amt für Jugend und Familie)
KJBG	Kinder- und Jugendlichen-Beschäftigungsgesetz
NÖ	Niederösterreich
o.A.	ohne Autor
u.a.	und andere, unter anderem
zit.n.	zitiert nach

Zahlen aus dem Jugendwohlfahrtsbericht 2010

Niederösterreich				
Alter und Geschlecht der/des Minderjährigen	Unterstützung der Erziehung am 31.12.2010		Volle Erziehung (außer Pflegekinder) am 31.12.2009	
	aufgrund einer Vereinba- rung	aufgrund einer gerichtlichen Vereinbarung	aufgrund einer Vereinba- rung	aufgrund einer gerichtlichen Vereinbarung
0 bis 5 Jahre				
weiblich	578	13	18	3
männlich	628	6	25	6
Zusammen	1 206	19	43	9
6 bis 13 Jahre				
weiblich	1 284	10	134	35
männlich	1 640	17	205	41
Zusammen	2 924	27	339	76
14 bis 18 Jahre				
weiblich	645	8	164	20
männlich	828	7	301	29
Zusammen	1 473	15	465	49
Gesamtzahl d. Mj. am 31.12.	5 603	61	847	134

(vgl. Schmid 2010, 2)

Niederösterreich								
Alter und Geschlecht der/des Minderjährigen	Unterstützung der Erziehung im Berichtsjahr beendet				Volle Erziehung (außer Pflegekinder) im Berichtsjahr beendet			
	Dauer der Unterstützung der Erziehung				Dauer der vollen Erziehung			
	unter 12 Monate	bis 2 Jahre	bis 5 Jahre	länger als 5 Jahre	unter 12 Monate	bis 2 Jahre	bis 5 Jahre	länger als 5 Jahre
0 bis 5 Jahre								
weiblich	300	70	4	3	28	4	-	-
männlich	358	102	8	-	35	7	1	-
Zusammen	658	172	12	3	63	11	1	-
6 bis 13 Jahre								
weiblich	587	212	15	4	68	26	1	-
männlich	792	272	23	6	97	34	8	-
Zusammen	1.379	484	38	10	165	60	9	-
14 bis 18 Jahre								
weiblich	363	151	13	10	171	50	9	6
männlich	407	232	26	6	149	68	17	4
Zusammen	770	383	39	16	320	118	26	10
Gesamtzahl d. Mj. am 31.12.	2 807	1 039	89	29	548	189	36	10

(vgl. Schmid 2010, 4)

Kurzfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit stehen die Biographien von Jugendlichen im Zentrum, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen. Die Arbeit ist von folgender Forschungsfrage stets geleitet: Welche Lebensgeschichten erzählen Jugendlichen, die in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen aufwachsen?

Im ersten Teil der Arbeit ist eine theoretische Auseinandersetzung mit jenen Themen zu finden, die für die Beantwortung der Fragestellung notwendig sind. Daher setzt sich der Theorieteil aus den folgenden drei Themenkomplexen zusammen: Biographie als soziales Konstrukt, Institutionen, Heimerziehung als wissenschaftlicher Gegenstand.

Der zweite Teil zeigt das methodische Vorgehen auf, welches die Forscherin gewählt hat, um die Forschungsfrage bearbeiten zu können. Es wurden sieben biographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen geführt, die in einer stationären sozialpädagogischen Einrichtung aufwachsen. Diese Interviews werden in Anlehnung an die Narrationsanalyse von Fritz Schütze ausgewertet. Die Forscherin konzentriert sich besonders auf die Lebensgeschichte von Klaus und arbeitet das Thema „Aufwachsen in familiärer Gewalt“ aus. Anschließend an die Lebensgeschichte von Klaus werden auch die Lebensgeschichten der anderen Interviewpersonen vorgestellt. Ebenso wird versucht, die Prozessstrukturen nach Fritz Schütze in den Interviews zu lokalisieren, wobei das Konzept der Verlaufskurve einen zentralen Stellenwert einnimmt. Abschließend wird ein kontrastiver Vergleich zwischen den Interviews vorgenommen.

Als zentrales Ergebnis dieser Forschungsarbeit ergibt sich, dass das Prinzip der Verlaufskurve, insbesondere der negativen Verlaufskurve, adäquat ist, um die Lebensgeschichten von Jugendlichen in stationären sozialpädagogischen Einrichtungen zu analysieren. Aus diesem Grund kann auch von einer kollektiven Verlaufskurve im Sinne von Fritz Schütze gesprochen werden. Eine weitere Erkenntnis bezieht sich auf familiäre Gewalt, da alle erhaltenen Lebensgeschichten in unterschiedlicher Art und Weise von Gewalt erzählen. In Rückbindung an die Theorie kann erfolgreich aufgezeigt werden, wie diese Jugendlichen ihre Biographie (re)konstruieren, wie sie Einschränkungen und Möglichkeiten innerhalb einer Institution erleben und wie die Jugendlichen die Einrichtung als solche betrachten.

Abstract

The thesis at hand is based on biographies of teenagers who are raised in inpatient socio-pedagogical institutions and follows this research question: Which stories do teenagers who grow up in inpatient socio-pedagogical institutions tell about their personal history?

The first part covers a theoretical elaboration of those topics which are essential in order to answer the research question. Therefore, the theoretical section consists of the three subsections which cover the following areas: biographies as social constructions, institutions, institutional upbringing as an academic subject.

The second part displays the method chosen by the researcher for approaching the research question. Seven narrative interviews on biographies have been conducted with teenagers who are raised in inpatient socio-pedagogical institutions, which are then analysed following Fritz Schütze's 'Narrationsanalyse'. The researcher concentrates primarily on the life story of Klaus, elaborating particularly on the topic of 'growing up within domestic violence'. Beside Klaus' story, there are other life stories presented in this thesis. Additionally, there is an attempt to locate some structure in the interview process following again the argumentation of Fritz Schütze and giving special attention to central trajectories. A contrastive evaluation of the interviews concludes the second part of this thesis.

An essential outcome of the research reveals that trajectories, especially negative ones, are appropriate for analysing life stories of teenagers who are raised at inpatient socio-pedagogical institutions. Following Fritz Schütze, these can be also described as collective trajectories. Additionally, violence is an essential element in teenager's lives since all interviews have in common that the teenagers had to deal with different forms of violence. In relation to the theory behind this research, it can be successfully shown, how teenagers (de)construct their biographies, how they regard restrictions and opportunities within the institution and how they consider the institution as such.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Magdalena Zeller
Geburtsdatum	2. März 1988
Geburtsort	Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
E-Mail-Adresse	magdalena.zeller@aon.at

Schulbildung

10/2006 bis 06/2012	Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien; Abschluss als Mag ^a . phil.
09/1998 bis 06/2006	Erzbischöfliches Real- und Aufbaugymnasium, Hollabrunn; Abschluss mit Reifeprüfung
09/1994 bis 06/1998	Volkschule in Grabern

Praktika

24.09. bis 30.09.2009	Mitarbeit bei der größten europäischen Bildungskonferenz „ECER – European Conference on Educational Research“, Universität Wien
31.08. bis 13.09.2009	Praktikum in „Die Brücke Hollabrunn – Zentrum für Krisenintervention und Klärung“, NÖ Landesjugendheim Hollabrunn
01.09. bis 12.09.2008	Praktikum in der „Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie“, Landesklinikum Donauregion Tulln

Berufliche Tätigkeiten während des Studiums

seit 10/2009	„Die Brücke Hollabrunn – Zentrum für Krisenintervention und Klärung“, NÖ Landesjugendheim (geringfügige Beschäftigung)
10/2007 bis 11/2009	CCI Valve Technology GmbH, Wien (geringfügige Beschäftigung)

