universität wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Habitus und Resilienz im Lebenskontext sozial benachteiligter Jugendlicher“

verfasst von / submitted by

Mag.[a] Phil. Lucia Mînecan

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktorin Phil. der Psychologie (Dr. Phil.)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 792 298
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt / field of study as it appears on the student record sheet:	Psychologie
Betreut von / Supervisor:	Univ. Prof. Dr.[in] Judith Glück

„The problem in human and social science is to make invisible things visible."

Marie Johoda

New Ideas in Psychology, 4 [1986]1, 107-118

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG **8**

I THEORIE **12**

I.1 Die Jugendphase: Eine entwicklungspsychologische Betrachtungsweise **12**

I.1.1 Entwicklung, Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie **12**

I.1.1.1 Was ist Entwicklung? *12*

I.1.1.2 Was will und kann die Entwicklungspsychologie? Ein kurzes Plädoyer *13*

I.1.1.3 Das Organisationsprinzip der psychologischen Entwicklung aus entwicklungspsychopathologischer Sicht *14*

I.1.1.4 Die Klinische Entwicklungspsychologie *16*

I.1.2 Zwei komplementäre Perspektiven zur psychischen Entwicklung: Piaget und Vygotskij **18**

I.1.2.1 Piagets Theorie der geistigen Entwicklung *18*

I.1.2.2 Vygotskijs historisch-genetischer Ansatz der Entwicklungspsychologie *22*

I.1.2.3 Vygotskij versus Piaget *30*

I.1.3 Die Jugendphase als sensible Phase in der individuellen Entwicklung **31**

I.1.3.1 Was ist das Besondere an dieser Lebensspanne? *31*

I.1.3.2 Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts von Hurrelmann *33*

I.1.3.3 Das Modell der Entwicklungsaufgaben von Havighurst *34*

I.1.3.4 Das Orientierungskonzept von Held: Orientierung – eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendphase *36*

I.1.3.5 Brandtstädter: Der Aufbau von Handlungsorientierungen als eine Entwicklungsherausforderung *39*

I.1.4 Die Heimsozialisation: Chance oder Trauma? **42**

I.1.4.1 Geschichtliche Entwicklung der Fremderziehung von Kindern und Jugendlichen *43*

I.1.4.2 Fremderziehung in der Gegenwart: Was kann die Institution Heim heute leisten? *45*

I.1.4.3 Erkenntnisse aus der Heimforschung: Erfolgskriterien und Grenzen in der Fremderziehung *46*

I.1.4.4 Ausblick: Offene Fragen für die zukünftige Heimforschung *48*

I.1.4.5 Zum Jugendwohlfahrtsystem in Rumänien *49*

I.1.5 Die Bedeutung des Umfeldes für die individuelle Entwicklung **52**

I.1.5.1 Baackes Konzept der Sozialökologie *53*

I.1.5.2 Bronfenbrenners Sozialökologie der menschlichen Entwicklung *57*

I.1.6 Wie kommt es zur individuellen Entwicklung? **59**

I.1.6.1 Das Konzept der Passung von Brandtstädter *59*

I.1.6.2 Die entwicklungspsychologische Beratung in der Jugendphase: Prävention und Unterstützung in komplexen Lebenskontexten der individuellen Entwicklung *62*

I.2 Das Phänomen RESILIENZ 69
I.2.1 Zum Begriff und Verständnis 69
I.2.1.1 Geschichtlicher Umriss 69
I.2.1.2 Begriffsbestimmung 70
I.2.1.3 Zentrale Begriffe der Resilienzforschung 71
I.2.1.4 Erfassungsmethode 73
I.2.2 Ausgewählte klassische Studien der Resilienzforschung 74
I.2.2.1 Die Kauai-Studie von E. E. Werner 74
I.2.2.2 Die Berkeley Guidance-Studie von J. Macfarlane 75
I.2.2.3 Die Children of the Great Depression-Studie von G. Elder 76
I.2.2.4 Das Minnesota Parent-Child Project von A. Sroufe 78
I.2.2.5 Die Zürcher Heimkinder-Studie von M. Meierhofer und W. Keller und ihre Nachfolgeuntersuchung 80
I.2.2.6 Die Studie von W. Tress am Mannheimer Zentralinstitut für seelische Gesundheit . 82
I.2.2.7 Die Längsschnittstudie im Multiproblemmilieu von D. Bender 84
I.2.2.8 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse der präsentierten Studien 85
I.2.3 Neuere Erkenntnisse aus der Resilienzforschung 88
I.2.4 Wo setzt die aktuelle Studie an? 93
I.2.5 Exkurs: Das Linsenmodell von Ursula Staudinger 95
I.3 Das Habitus-Konzept bei Bourdieu 97
I.3.1 Eine praxeologische Erkenntnisweise 97
I.3.2 Das Habitus-Konzept 98
I.3.3 Die Genese des Habitus: Determiniertheit vs. Freiheit und Konstanz vs. Veränderung 99
I.3.4 „Sozialer Sinn“: Habituelle Dispositionen als Orientierung im Alltag 102
I.3.5 Habitus und Ressourcen: „Das Spielen“ im sozialen Feld und die Bedeutung unterschiedlicher Arten von „Kapital“ bei Bourdieu 103
I.3.6 Bourdieus Habitus-Konzept und seine Implikationen für die gegenwärtige Studie 105
I.3.6.1 Die Erklärungsfunktion und der prognostische Charakter 105
I.3.6.2 Beziehungen zwischen Bourdieus soziologischem Habitus-Konzept und der Psychologie 107
I.4 Fragestellungen 111
II METHODOLOGIE 113
II.1 Der Forschungszugang 113
II.1.1 Die Rekonstruktive Sozialforschung 113
II.1.2 Prinzipien der Qualitativen Sozialforschung 114

II.1.3 Forschung vom Standpunkt des Subjektes: Der Ko-Konstruktivistische Ansatz in der Psychologie ... 116
II.1.4 Qualitative Entwicklungspsychologie und Biographieforschung ... 117
II.1.4.1 Qualitative Sozialforschung und die Entwicklungspsychologie ... 117
II.1.4.2 Die Biographieforschung ... 119
II.1.4.3 Der Beitrag der Biographieforschung zur Entwicklungspsychologie ... 121
II.2 Die Forschungsmethode ... 123
II.2.1 Zum Selbstverständnis der ausgewählten Forschungsmethode und ihrer Weiterentwicklung ... 123
II.2.2 Die Erhebungsmethode ... 125
II.2.2.1 Das narrative biographische Interview nach Fritz Schütze ... 125
II.2.2.2 Die Weiterentwicklung des biographisch narrativen Interviews ... 127
II.2.3 Das Auswertungsverfahren ... 129
II.2.3.1 Anforderungen ... 129
II.2.3.2 Grundzüge der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ... 130
II.2.3.3 Die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews nach Nohl ... 132
II.2.4 Die Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode – theoretische und methodologische Überlegungen ... 134
II.2.4.1 Argumente ... 134
II.2.4.2 Die verstehende Diagnostik von Jantzen ... 136
II.2.4.3 Zum Bedeutungsgehalt nicht narrativer Textpassagen ... 137
II.2.4.4 Die Rekonstruktion des individuellen Habitus durch die dokumentarische Methode der Interpretation ... 139
II.2.4.5 Die Einbeziehung der Prozessstrukturen des Lebenslaufs nach Schütze und die Rekonstruktion von individuellen Resilienzmechanismen ... 142
III EMPIRISCHER TEIL ... 145
III.1 Das Relevanzsystem von Bm, 19 Jahre ... 145
III.1.1 Die Fallzusammenfassung Bm ... 145
III.1.2 Die Entstehungsgeschichte des Habitus von Bm ... 151
III.1.2.1 Das Leben im Heim ... 151
III.1.2.2 Die Begegnung mit der Mutter ... 171
III.1.2.3 Die bevorstehende Heimentlassung und weitere Zukunftspläne ... 184
III.1.3 Resilienz im Lebenskontext von Bm ... 197
III.1.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes ... 197
III.1.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus von Bm ... 199
III.2 Das Relevanzsystem von GTw, 20 Jahre ... 202
III.2.1 Fallzusammenfassung GTw ... 202
III.2.2 Entstehungsgeschichte des Habitus von GTw 20 Jahre ... 203

III.2.3 Resilienz im Lebenskontext von GTw ... 236
III.2.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes ... 236
III.2.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus von GTw ... 237
III.3 Das Relevanzsystem von Sm, 16 Jahre ... 240
III.3.1 Fallzusammenfassung Sm ... 240
III.3.2 Entstehungsgeschichte des Habitus von Sm ... 242
III.3.3 Resilienz im Lebenskontext von Sm, 16 Jahre ... 275
III.3.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes ... 275
III.3.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus ... 276
III.4 Das Relevanzsystem von SAEw, 17 Jahre ... 279
III.4.1 Fallzusammenfassung SAEw ... 279
III.4.2 Die Analyse des Kontextprotokolls und der Orientierungsfigur von SAEw ... 280
III.4.2.1 Kontakt, Einstieg und Abschluss des Interviews ... 280
III.4.2.2 Zum Inhalt des Interviews ... 281
III.4.2.3 Die Herkunftsfamilie ... 281
III.4.2.4 Die Heimeinweisung und das Heimleben in TR-Stadt ... 285
III.4.2.5 Zukunftspläne: Ausbildung, Beruf, Familie – gesellschaftliche Integration ... 287
III.4.3 Resilienz im Lebenskontext von SAEw ... 289
III.4.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes ... 289
III.4.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus ... 290
IV ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE ... 292
IV.1 Das psychologische Evaluationsverfahren ... 292
IV.1.1 Zur Durchführung der Interviews mit den Jugendlichen ... 292
IV.1.1.1 Die Interviewsituation ... 292
IV.1.1.2 Die Interviewstrategie ... 294
IV.1.1.3 Das Kontextprotokoll ... 297
IV.1.2 Das Analyseverfahren ... 298
IV.1.2.1 Die Aufbereitung der Daten ... 298
IV.1.2.2 Die Analyseschritte ... 299
IV.1.3 Die Präsentation der Interpretationsergebnisse ... 302
IV.1.3.1 Die Orientierungsfigur ... 302
IV.1.3.2 Resilienz im Lebenskontext des Individuums ... 303
IV.1.4 Anwendung in der psychologischen Entwicklungsberatung für Jugendliche ... 304
IV.1.4.1 Das Clearing-Verfahren ... 305
IV.1.4.2 Der therapeutische Effekt ... 308
IV.1.4.3 Indikation ... 311

IV.2 Die empirischen Ergebnisse ... 313
IV.2.1 Risiken und protektive Faktoren im Lebenskontext von Heimjugendlichen ... 313
IV.2.1.1 Die Risikofaktoren ... 313
IV.2.1.2 Die Ressourcen ... 316
IV.2.2 Individuelle Resilienzmechanismen im Kontext sozialer Benachteiligung am Beispiel von Heimjugendlichen ... 322
IV.2.2.1 Akzeptanz, Toleranz und Distanz ... 323
IV.2.2.2 Ressourcen im Umfeld nützen ... 324
IV.2.2.3 Die Fähigkeit zur gelungenen Kompensation ... 325
IV.2.2.4 Wissbegierde und Lernbereitschaft ... 326
IV.2.2.5 Eigene Ziele im Auge behalten ... 327
IV.2.3 Resilienzmechanismen und Habitus ... 328
IV.2.3.1 Zur Entwicklung von individuellen Resilienzmechanismen ... 328
IV.2.3.2 Die Rolle der Subjektivität im Resilienzprozess: Eine praxisrelevante Definition von Resilienz ... 329
IV.2.3.3 Anwendungen für die psychologische Praxis mit Jugendlichen ... 331
IV.3 Diskussion und Ausblick ... 334
IV.3.1 Prävention und Resilienz in der Entwicklungspsychologie ... 335
IV.3.1.1 Der Präventionsaspekt ... 335
IV.3.1.2 Zur Bedeutung des Umfeldes für die Entwicklung von Resilienz ... 337
IV.3.2 Eckpfeiler geeigneter Interventionsmaßnahmen für Heimjugendliche ... 339
IV.3.3 Offene Fragen und die Zukunft der Resilienzforschung im Kindes- und Jugendalter ... 344
IV.3.3.1 Das geeignete Setting in der Resilienzforschung mit Kindern und Jugendlichen ... 344
IV.3.3.2 Zur Weiterentwicklung des psychologischen Evaluationsverfahrens und der Ansatz der partizipativen Aktionsforschung ... 346
IV.3.3.3 Fragen an die zukünftige Resilienzforschung ... 348
IV.3.3.4 Das Transformative Paradigma von Donna M. Mertens - ein zukunftsweisender Ansatz in der Jugendresilienzforschung ... 350
ANHANG ... 352
Leitfaden der biographisch narrativen Interviews mit den Jugendlichen ... 352
Transkriptionsregeln ... 357
Abstract ... 358
Danksagung ... 360
LITERATUR ... 361

EINFÜHRUNG

Der Gedanke zu diesem Forschungsvorhaben kam auf, als ich im Rahmen meiner Diplomarbeit (Mînecan 2003) die Orientierungsmuster ehemaliger Heimjugendlicher mittels der dokumentarischen Methode nach Bohnsack rekonstruiert hatte. Dabei stellte ich bei manchen der interviewten Jugendlichen einen außerordentlichen Willen zur „positiven Anpassung", trotz negativer Lebensverhältnisse fest. Die Konsequenz und die Ausdauer, mit der diese Jugendlichen ihr Ziel verfolgten und z. T. auch erreicht haben, waren erstaunlich und bewundernswert. Während der Literaturrecherche bin ich auf das theoretische Konstrukt gestoßen, das genau dieses Phänomen bezeichnet, nämlich: RESILIENZ. Darüber hinaus konnte ich feststellen, dass die Orientierungsfigur des Individuums (vgl. Bohnsack 1997, 1999) – diese komplexe Konstellation von Orientierungsmustern, welche die latenten Sinnstrukturen seiner Handlungen enthält – wichtige Hinweise auf das individuelle Verhalten der interviewten Jugendlichen lieferte. In Bourdieus HABITUS-Konzept fand ich später jenen theoretischen Unterbau, der es möglich machte, das individuelle Verhalten aus dem Blickwinkel der Kontextgebundenheit neu zu betrachten und zu analysieren.

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben geht es darum vom Standpunkt der qualitativen Entwicklungspsychologie ein handlungsrelevantes, ressourcenorientiertes psychologisches Evaluationsverfahren im Sinne Jantzens (1996) „verstehender Diagnostik" zu entwickeln, das die Rekonstruktion der Lebensgeschichte und des daraus resultierenden individuellen Habitus ermöglichen soll. Dabei liegt das Augenmerk primär auf individuelle Resilienzprozesse und nicht auf Fehlentwicklungen. Es sollen jene individuellen Handlungsstrategien rekonstruiert werden, die sozial benachteiligten Jugendlichen zu einer resilienten Entwicklung verhelfen. Mit sozialer Benachteiligung sind sowohl die Gründe gemeint, die zu einer Fremdunterbringung der Kinder bzw. Jugendlichen geführt haben als auch die Tatsache des Aufwachsens außerhalb der Ursprungsfamilie. Verhaltensauffälligkeit wird in diesem Zusammenhang nach Hurrelmann (1997) als „problematische Problembewältigung" betrachtet.

Der Forschungszugang entspricht dem Ansatz der Rekonstruktiven Sozialforschung. Gemäß dem Prinzip der Offenheit (Hoffmann-Riem 1980) wird die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt, bis diese sich durch die Forschungssubjekte selbst herausbildet. Die Perspektive des erforschten Subjektes ist wichtiger Bestandteil des Forschungsprozesses. Gesellschaftliche Tatsachen werden über die Bedeutungszuschreibung

der Handelnden erfasst. Der gesamte Prozess der Forschung wird als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscherin und Forschungssubjekt verstanden, da man nur auf diesem Weg zu den bedeutungsstrukturierenden Daten der Subjekte gelangen kann.

Zur Datenerhebung wurde das narrative biographische Interview nach Fritz Schütze (1978) verwendet. Die individuelle Lebensgeschichte spielt eine wichtige Rolle sowohl in der Rekonstruktion des Habitus (Herzberg 2005) als auch in der Untersuchung von Resilienz in ihrer Prozesshaftigkeit (Yates et al. 2003). Der Ansatz der Biographieforschung (Fuchs-Heinritz 2005) erwies sich daher als sehr hilfreich in der Beantwortung der entwicklungspsychologischen Fragestellung, sowohl bei der Erhebung der Daten als auch bei deren Auswertung. Ausgehend von Bohnsacks (1999) dokumentarischer Methode und in Anlehnung an Nohls (2006) Weiterentwicklung dieses Verfahrens wurde ein der aktuellen Fragestellung entsprechendes Auswertungsverfahren ausgearbeitet. Aus der Rekonstruktion der Lebensgeschichte der interviewten Jugendlichen lässt sich ihre Orientierungsfigur darstellen, innerhalb derer der individuelle Habitus gelagert ist. Die Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze (1983) dienten, neben der evaluativen Komponente der dokumentarischen Methode, zur Rekonstruktion der individuellen Resilienzmechanismen.

Die interdisziplinär angelegte theoretische Herangehensweise hat es möglich gemacht, die gewählte Fragestellung in einer adäquaten Form zu bearbeiten. Als theoretisches Rüstzeug aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie diente hier Vygotskys Theorie der genetischen Psychologie (1970/1992) und Piagets Theorie des genetischen Strukturalismus (1970/2003). Innerhalb des Rahmens, der von diesen beiden Theorien umspannt wird, stellt sich die Frage, ob das Soziale am Anfang oder am Ende der individuellen Entwicklung steht. Mit dem soziologischen Habitus-Konzept von Bourdieu (1982, 1987) und seiner psychologischen Weiterentwicklung habe ich versucht, in der vorliegenden Arbeit eine Antwort darauf zu geben.

An das klassische Modell der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1947/1973) orientierte ich mich bezüglich der charakteristischen Entwicklungsherausforderungen der Jugendphase. In Anlehnung an Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung (1981, 2005) und Baackes Konzept der Sozialökologie (1983/2003) werden die Einflüsse des sozialen Umfeldes auf das Verhalten des Individuums in seinem Lebenskontext analysiert und die aktuelle soziale Wirklichkeit der Jugendlichen rekonstruiert.

Die vorliegende Dissertationsarbeit basiert auf dem Forschungskonzept der Resilienz. Ältere (vgl. Garmezy 1973, Elder 1974/1999, Sroufe 1979, Rutter 1990, Werner 1993) wie neuere

Ergebnisse der Resilienzforschung (siehe Luthar 2003, Ungar et al. 2007, Ungar 2008) zeigen, dass protektive, resilienzfördernde Faktoren ähnlich gelagert sind, wie sie im transaktionalen Entwicklungsmodell von Emmy Werner (1985) lokalisiert wurden – nämlich auf der Ebene des Individuums, der Familie und des sozialen Umfeldes. In letzter Zeit stellt sich in der Resilienzforschung jedoch vermehrt die Frage, welche Rolle dem individuellen Umfeld im Resilienzprozess zukommt oder zukommen sollte (Liebenberg und Ungar 2009). Das Phänomen der Resilienz wird von der Perspektive der Lebensspanne anhand des Linsenmodells von Staudinger (1999) betrachtet.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht das „Wie" der Einbettung von sozial benachteiligten Jugendlichen, die in Heimen aufgewachsen sind, im historischen und soziokulturellen Kontext Rumäniens am Anfang des 21. Jahrhunderts: Wie entsteht der individuelle Habitus im diskursiven Selbst- und Fremdbestimmungsprozess der Subjekte? Jene individuellen Resilienzmechanismen wurden rekonstruiert, die es den Heimjugendlichen in Interaktion mit ihrem Umfeld ermöglichen, eine resiliente Entwicklung zu realisieren.

Zur Quintesenz der Forschungsergebnisse: Es gibt kein Patentrezept, keine Verallgemeinerung ist möglich, die es den – unter den schwierigen Bedingungen des Aufwachsens im Heim – betroffenen Jugendllichen zu einer positiven Entwicklung verholfen haben. Es konnten jedoch gewisse klare Tendenzen bestimmter Verhaltensmustern identifiziert werden, die sich für den gegebenen Lebenskontext im Nachhinein als entwicklungsförderlich herausgestellt haben. Die Akzeptanz, eine tolerante Haltung gegenüber Konflikte und Misstände, die unveränderbar sind, und die Fähigkeit sich davon zu Distanzieren, Lernbereitschaft und Leistungsorientierung, gekoppelt an einem bestimmten Ziel, dass über die Jahre verfolgt werden konnte, haben sich als resilienzfördernd für die untersuchte Zielgruppe erwiesen. Des Weiteren haben sich die individuelle Fähigkeit Ressourcen im gegebenen Lebenskontext aufzuspüren und diese für sich zu nützen, gepaar mit der Fähigkeit eigene Bedürfnisse Aufzuschieben oder auf Umwege befriedigen zu können als äußerst hilfreich herauskristalisiert.

Unter theoretischer Perspektive habe ich versucht, Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und der Entwicklungspsychopathologie zusammenzutragen und Verbindungen zwischen diesen Teilbereichen herzustellen. Zur Beantwortung der Frage nach einer gelungenen individuellen Entwicklung im Kontext sozialer Benachteiligung habe ich anhand des Konzeptes der Passung von Brandtstädter (1985a,b) und des Modells des produktiven Realitätsverarbeitenden Subjektes von Hurrelmann (1983) eine Antwort gefunden: Für eine

positive Entwicklung von sozial benachteiligten Jugendlichen braucht es Bemühungen von beiden Seiten, des Individuums und des sozialen bzw. institutionelles Umfeldes. Die daraus resultierenden Erkenntnisse, ausverhandelt in einem authentischen Interaktionsprozess beider Seiten, könnten zur Entwicklung und bei der Implementierung resilienzfördernder Maßnahmen ihren Beitrag leisten.

Resilienzforschung mit Jugendlichen vom Standpunkt des Subjektes hat auch den Anspruch einen Beitrag zur Weiterentwicklung sozialer Gerechtigkeit zu leisten. Das Transformative Paradigma (Mertens 2007) ist ein kritischer Ansatz, der in dieser Hinsicht hohe Anforderungen an das Forschungsprozess stellt, jedoch nachhaltige Erfolge verspricht.

I THEORIE

I.1 Die Jugendphase: Eine entwicklungspsychologische Betrachtungsweise

I.1.1 Entwicklung, Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie

I.1.1.1 Was ist Entwicklung?

Eine der spannendsten Fragen, die im Bereich der Psychologie gestellt werden können, ist m. E. jene nach der individuellen Entwicklung. Entwicklung wird in der Psychologie als Transformation, als Wandel eines Anfangszustandes verstanden (vgl. Oerter 1998, Montada 1998). Dies trifft vor allem für Persönlichkeitsmerkmale, Wertvorstellungen, Interessen, für das Selbstbild und das Weltbild zu. Entwicklung ist in manchen Bereichen eine Abfolge mehrerer Schritte, wobei der Übergang von einem Entwicklungsschritt zum nächsten, gewisser Voraussetzungen und Dispositionen bedarf. Das kann etwa im Falle der Entwicklung der Fortbewegung, der kognitiven Entwicklung, der Entwicklung von Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen gut beobachtet werden. Entwicklung ist grundsätzlich über die gesamte Lebenspanne möglich.

Für die Entwicklungspsychologie ist Entwicklung die strukturelle Transformation des individuellen Verhaltens (Diriwächter und Valsiner 2005), wobei das Verhalten als offenes System in ständigem Austausch mit dem Umfeld betrachtet wird. In der entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise von Kaiser (2005, 235) charakterisiert sich die individuelle Entwicklung durch Diskontinuität, Fortschritt und Zielorientierung und ist als Aufbauprozess zu verstehen.

Vor allem im Kindes- und Jugendalter kann es zu Fehlentwicklungen oder Entwicklungsstörungen kommen. Im Alter hingegen spricht man von Alterungsprozessen. Vergleichsbasis hierfür bilden festgelegte Entwicklungsstandards. Bei Kindern und Jugendlichen muss Entwicklung jedoch als etwas im Werden („becoming“ – Diriwächter und Valsiner 2006, 4) gesehen werden, Variabilität in einem gegebenen Kontext und in den intrapsychischen Bereichen muss zugelassen und Veränderbarkeit zugestanden werden. Eine ganzheitliche Betrachtungsweise ist im Falle der individuellen Entwicklung unerlässlich, denn das Individuum ist mehr als eine Auflistung oder Summe seiner Teilbereiche – der Entwicklungsprozess gestaltet sich von einem Ganzen zum Anderen (ebd. 5). Entwicklung hat

folglich interindividuell unterschiedliche Verläufe und geschieht in Interaktion mit Kontexten, unterliegt also einem gesellschaftlichen Einfluss.

Verzögerungen im Entwicklungsprozess können prinzipiell kompensiert werden. Das Konzept der Resilienz (siehe Kap. I.2) beschäftigt sich mit der Kompensation von Entwicklungsstörungen oder -verzögerungen bei Kindern und Jugendlichen.

I.1.1.2 Was will und kann die Entwicklungspsychologie? Ein kurzes Plädoyer

Heutzutage, wenn es um Gesundheit, individuelles Wohlergehen und Erfolg geht bzw. um Störungen in diesen Bereichen, werden vor allem ÄrztInnen, PsychotherapeutInnen, PhysiotherapeutInnen, SozialpädagogInnen und klinische, sowie Arbeits- und OrganisationspsychologInnen gefragt. Von EntwicklungspsychologInnen ist aber selten die Rede, obwohl sich gerade die Entwicklungspsychologie mit spezifischen Fragestellungen hinsichtlich einer gelungen Entwicklung des Individuums entlang seines gesamten Lebens beschäftigt. Beiträge aus diesem Fachbereich der Psychologie tragen zur Lösung vieler praktischer Probleme bei.

„Sozialpädagogen, Schulpsychologen, klinische Psychologen, psychologische Gutachter vor Gericht, Gerontologen, Arbeits- und Organisationspsychologen: sie alle brauchen Entwicklungspsychologie, so wie auch Eltern, Lehrer, Fürsorger oder Gesetzgeber ihre Entscheidungen auf entwicklungspsychologische Überzeugungen stützen. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Überzeugungen fließen in das Bildungs-, das Wirtschafts-, das Sozial- und das Rechtssystem der Gesellschaft ein.“ (Montada 1998, 20)

Nun, Gegenstand der Entwicklungspsychologie sind kulturspezifische, durch individuelle Anlagen und Erfahrungen hervorgerufene Veränderungen des Verhaltens. Aufgabe der Entwicklungspsychologie ist es, die externen und internen Bedingungen individueller Entwicklung zu untersuchen und die Interaktion dieser Einflussfaktoren zu analysieren. Ziel der entwicklungspsychologischen Forschung ist die Entdeckung allgemeiner Entwicklungsgesetze, „allgemeine Gesetze für die Entstehung von Neuem“[1] („general laws of emergence of novelty“, Diriwächter und Valsiner 2005, [6]). Im Kontext dieser

[1] Übersetzung LM.

Rahmenbedingungen ergeben sich vielfältige Fragen bezüglich Entwicklungsdiagnosen, -prognosen und -intervention:

„Wie ist die künftige Entwicklung in günstiger Weise zu beeinflussen? Welche präventiven Maßnahmen gegen Fehlentwicklung sind wann und in welcher Weise zu ergreifen? Wie kann man einen Menschen gegen schädigende Einflüsse immunisieren? Wie kann man die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass belastende Erfahrungen bewältigt werden?“ (Montada 1998, 21)

Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich auch die vorliegende Arbeit (siehe Kap. I.4).

Als eine geeignete entwicklungspsychologische Methode der Erfassung von Entwicklung lehnen Diriwächter und Valsiner (2005) sowohl die Analyse einzelner Teile des individuellen Verhaltenssystems – da die Teile nicht separierbar sind, bzw. als einzelne ihre Bedeutung im gesamten System verlieren – als auch die Analyse der Bedingungen ab, die ebenfalls nur schwer in einzelnen Komponenten und unabhängig des Zeitfaktors zu analysieren sind. Statt dieser beiden Vorgangsweisen soll das Phänomen der individuellen Entwicklung durch komparative Analyse einzelner Ereignisse in der Vergangenheit und in der Gegenwart untersucht werden mit dem Ziel, „hypothetische Gesetzmäßigkeiten“[2] (ebd.) zu finden – ein methodischer Ansatz, der auch in der aktuellen Forschungsarbeit verfolgt wird.

Die Theoriegenerierung in der Entwicklungspsychologie entsteht in Abhängigkeit vom Menschenbild der ForscherInnen. In der aktuellen Studie werden mehrere Entwicklungsmodelle auf eine sich gegenseitig ergänzende Weise herangezogen: interaktionistische Modelle (Bronfenbrenner 1981, Baacke 1983/2003), welche dem Umfeld und dem Individuum eine gestaltende Funktion zubilligen, Selbstgestaltungsmodelle (Hurrelmann 1983), die die Entwicklung weitgehend als selbstgesteuerten Prozess ansehen, sowie eine systemische Betrachtungsweise (Brandstädter 1988).

I.1.1.3 Das Organisationsprinzip der psychologischen Entwicklung aus entwicklungspsychopathologischer Sicht

Dieses Organisationsprinzip psychischer Entwicklung, basierend auf Sroufe (1979) und Cicchetti (1999), zeigt auf, wie aufgrund beeinträchtigender Lebensverhältnisse in

[2] Übersetzung LM.

vorangehenden Lebensabschnitten entstandene Entwicklungsverzögerungen bei Übergängen in die jeweils nachfolgende Altersstufe nachgeholt werden können. Die psychologische Entwicklung geschieht als eine qualitative Reorganisation innerhalb und zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen (biologisch, sozial, kognitiv, emotional etc.) von einer relativ diffusen und undifferenzierten hin, zu einer hoch komplexen Struktur und Organisation. Das heißt, frühe Entwicklungsstrukturen werden mittels des Prozesses der hierarchischen Integration späteren Organisationsstrukturen einverleibt. Das heißt aber auch, dass frühe Bereiche der Vulnerabilität oder Stärke innerhalb der neuen Organisationsstruktur präsent bleiben, ohne hervortreten zu müssen. Aktiviert werden diese früheren Strukturen der Vulnerabilität oder Stärke in Stress- und Krisenzeiten, wie beim Übergang von einer Entwicklungsstufe in die nächste, wenn sich das Individuum mit neuen Herausforderungen auseinandersetzen muss, wie etwa sogenannten Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1947/1973).

Eine erfolgreiche Anpassung auf einer Entwicklungsstufe kann die Kompetenz zur Bewältigung nachfolgender Entwicklungsschritte fördern, da nun das Individuum für zukünftige Herausforderungen besser gerüstet ist. Umgekehrt aber genauso: Mangelnde Kompetenz in der psychologischen Entwicklung – entstanden aus Schwierigkeiten oder fehlgeschlagenen Bemühungen, den Herausforderungen einer Entwicklungsphase gerecht zu werden – kann zu Entwicklungsverzögerung führen. In diesem Fall erreicht das Individuum sukzessive Entwicklungsstufen, ohne über optimale Ressourcen zu verfügen, auf die Herausforderungen dieser Phase zu reagieren.

Wichtig ist auch die Erkenntnis, dass der beschriebene Verlauf nicht unvermeidbar ist, sondern probabilistisch. Veränderungen der inneren und äußeren Umgebung können zur Verbesserung der Fähigkeit führen, mit Entwicklungsanforderungen adäquat umzugehen und dem Verlauf der eigenen Entwicklung eine positive Richtung zu geben. Es ist möglich, dass die Beschäftigung mit einer aktuellen Herausforderung sich auch auf frühere Probleme auswirkt und zu einer allgemeinen Reorganisation auch dieser früheren „ungelösten“ Probleme führt.

Auf diese Erkenntnisse baut die aktuelle Arbeit auf. Da das Konzept der hierarchischen Integration davon ausgeht, dass frühere Probleme mit später auftretenden koordiniert werden, wäre es möglich, dass die frühen Konflikte (z. B. unzureichende Befriedigung von Entwicklungsbedürfnissen in der außerfamiliären Betreuung) von der positiven Lösung aktueller Probleme (im gegebenen Fall: die Heimentlassung, die soziale und berufliche

Integration) profitieren können. In diesem Sinne verorte ich meine Arbeit im Bereich der Präventionsforschung, weil sie darauf abzielt, jene Prozesse zu spezifizieren, die psychopathologische Entwicklungen verursachen können. Sie versteht sich gleichzeitig als Versuch zur Veränderung des psychopathologischen Verlaufs und soll Basiswissen für Strategien liefern, die psychopathologische Symptome reduzieren und eine positive Anpassung fördern. Identifiziert werden sollen sowohl die Risikobedingungen, die in Bezug zu ungünstigen Befunden stehen, als auch die Mediatoren (Ressourcen, protektive Faktoren), die in Anwesenheit von Risikofaktoren zu einer Minderung oder gar Vermeidung der negativen psychologischen Entwicklung führen können.

I.1.1.4 Die Klinische Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie gibt Auskunft über individuelle Entwicklungsziele und die Bedingungen für deren Erreichung. Die Entwicklungspsychopathologie gibt Einblicke in die Entstehungsbedingungen von Fehlentwicklungen und Verhaltensstörungen. Im Gegenzug dazu verfügt die Klinische Psychologie über einen reichen Fundus von Interventionsmethoden und Behandlungskonzepten. Die gezielte *Integration all dieser Erkenntnisse* favorisiert die holistische Perspektive und kommt nicht zuletzt dem gemeinsamen Forschungs- und Interventions-„Gegenstand“ (Oerter 1999, 1), dem Menschen, zugute. Eine systemische Sichtweise in der Entwicklungsdiagnose und -prognose und in der Intervention ist die logische Konsequenz.

Wenn die individuelle Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen analysiert wird, so stehen die fördernden bzw. die destabilisierenden Faktoren und Bedingungen im Vordergrund. Dabei konzentriert sich die Entwicklungspsychopathologie auf die Auswirkungen früherer Entwicklungsbedingungen und vergangener Erfahrungen im Lebenslauf des Individuums auf seinen jetzigen Entwicklungsstand. Hingegen sind für die Klinische Psychologie jene Faktoren von Bedeutung, die in der Interventionsmaßnahme die Entwicklung des Individuums fördern oder behindern. Somit kann der Entwicklungspsychopathologie eher eine Vergangenheitsorientierung zugeschrieben werden, während die Klinische Psychologie mehr an der zukünftigen Entwicklung des Individuums interessiert ist.

In der Entwicklungspsychopathologie werden die Faktoren, die einen fördernden oder stabilisierenden Einfluss auf die individuelle Entwicklung haben, als Schutzfaktoren bezeichnet und jene Faktoren, die sich negativ auf die Entwicklung des Individuums auswirken, als

Risikofaktoren. Zu Risikofaktoren gehören z. B. Armut, Aggression und Gewalt, Krankheiten und – auf Kinder und Jugendliche bezogen – Verwahrlosung oder eine schlechte Eltern-Kind-Beziehung. Dazu zählt auch die Vulnerabilität des Individuums, das heißt, das individuelle Ausmaß der Wirksamkeit dieser Risikofaktoren. Als Schutzfaktoren gelten – wiederum speziell für Kinder und Jugendliche – z. B. ein stabiles familiäres Umfeld, körperliche und psychische Gesundheit, bisherige positive Entwicklungserfahrungen, soziale Kompetenzen. Das Phänomen der Resilienz (siehe Kap. I.2) wird in diesem Zusammenhang auch genannt und bezieht sich auf eine günstige Entwicklung des Individuums trotz des Vorhandenseins eines hohen Potenzials an Risikofaktoren. Sowohl Schutz- als auch Risikofaktoren sind nicht einzeln zu betrachten, sondern haben eine additive Wirkung und befinden sich in Wechselwirkung miteinander. Rutter (1990) sieht das so, dass Risikofaktoren nicht einen direkten Einfluss auf den Entwicklungsprozess haben, sie geben nur Hinweise und sind Indikatoren für komplexe Mechanismen, die die individuelle Anpassung beeinflussen. Insgesamt ist es wichtig das Individuum und seine Lebenssituation ganzheitlich zu betrachten und die Veränderungen im Laufe der Zeit berücksichtigen. Nur eine systemische Betrachtungsweise ermöglicht die Aufklärung des Phänomens der Resilienz in Anbetracht des komplizierten Zusammenwirkens von Risikofaktoren und protektiven Faktoren (Oerter 1999, 5).

Es gibt keine direkte Kausalität zwischen bestimmten Faktoren, der Entstehung von bestimmten Entwicklungsstörungen und dem Fehlverhalten des Individuums. Unterschiedliche Bedingungen und Entwicklungswege können zum gleichen pathologischen Erscheinungsbild führen, ein Phänomen das als Äquifinalität bezeichnet wird. Wenn es über dieselben Einflussfaktoren und Entwicklungsstränge zu unterschiedlichen Entwicklungsstörungen kommt, so handelt es sich um Multifinalität. Die Berücksichtigung dieser beiden Prinzipien, der Äquifinalität und Multifinalität, spielt bei der Diagnose und der Auswahl geeigneter Interventionsmaßnahmen eine entscheidende Rolle. Hinter ein und demselben Störungsbild, wie z. B. Depression, Angstsyndrom oder Aggression können unterschiedliche Entstehungswege stehen, die aber bei einer adäquaten Intervention mitberücksichtigt werden müssen, da ansonsten nur das Oberflächensyndrom behandelt wird (ebd. 6). Eine Entwicklungsdiagnostik wird demnach neben der Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes des Individuums auch die Entwicklungspfade, die zum aktuellen Ist-Zustand geführt haben, erheben.

Die klinisch-psychologische Intervention mit Berücksichtigung der entwicklungslogischen Perspektive basiert auf der Entstehungsgeschichte der Entwicklungsstörung oder Beeinträchtigung. Die Entwicklungsdiagnose und das Verständnis der Entwicklungsgeschichte fließen in die Interventionsmaßnahme ein. Der theoretisch-konstruktivistische Ansatz (siehe Kap. II.1.2) versucht dabei die Erklärung jener individuellen Mechanismen zu liefern, die ausgehend von den gegebenen Risiken und Schutzfaktoren das Entwicklungsergebnis, das aktuelle Verhalten des Individuums bewirken (Oerter 1999, 7). Die Rekonstruktion dieser Konstruktionsmechanismen und Konstruktionsergebnisse ist auch Aufgabe der aktuellen Forschungsarbeit.

I.1.2 Zwei komplementäre Perspektiven zur psychischen Entwicklung: Piaget und Vygotskij

I.1.2.1 Piagets Theorie der geistigen Entwicklung

Assimilation und Akkommodation

Im Mittelpunkt von Piagets Werk steht die Frage nach der Entstehung von Denk- und Erkenntnisprozessen bei Kindern und wie sich die Erkenntnis im Laufe der menschlichen Entwicklung verändert (Piaget 1970/2003). Der Autor kommt zum Schluss, dass das Denken der Kinder „nicht mit den herkömmlichen Tests erfasst werden [kann], sondern nur in einer *freien Unterhaltung*“ (ebd. 11, hervorgeh. i. O.), was Piaget als „*klinische Methode*“ (ebd. hervorgeh. i. O.) bezeichnete. Die kognitiven Strukturen, die das Denken und die Erkenntnis ermöglichen, sind nicht a priori vorhanden, sondern werden „erst nach und nach durch ein aktives Handeln des erkennenden Subjekts aufgebaut“ (ebd. 13). Die Erkenntnis entwickelt sich von den frühesten Lebenstagen des Individuums an durch seine aktive und konstruktive Rolle, und zwar in einer unveränderlichen Folge von Stadien. Diese Entwicklungsstadien sind nicht vom Umfeld abhängig, weil deren Folge überall gleich bleibt, jedoch kann das Umfeld des Individuums die Folge der Stadien verzögern oder beschleunigen.

Die Variabilität der Denk- und Erkenntnisprozesse entsteht durch die Adaptation zweier, sich wechselseitig beeinflussender Anpassungsvorgänge zwischen dem Individuum und seinem Umfeld, die Assimilation und Akkommodation genannt werden. Unter Assimilation ist die Integration externer Erfahrungen in die sich entwickelnden oder schon vorhandenen kognitiven

Strukturen des Subjektes zu verstehen. Akkommodation ist die Veränderung vorhandener Strukturen aufgrund der besonderen Gegebenheiten des Umfeldes.

Die Assimilation ist deswegen notwendig, weil „sie die Kontinuität der Strukturen und die Integration neuer Elemente in diese Strukturen garantiert“ (Piaget 1970/2003, 55). Mit Akkommodation bezeichnet Piaget „jede Modifikation eines Assimilationsplans (oder einer Assimilationsstruktur), die durch ihre assimilierten Elemente hervorgerufen wird“ (ebd. 56). Akkommodation kommt nie ohne gleichzeitige Assimilation vor und umgekehrt. Die kognitive Adaptation, die individuelle psychische Entwicklung, besteht aus dem Gleichgewicht der beiden wechselseitigen Prozesse Assimilation und Akkommodation. Das Individuum ist kognitiv betrachtet zu verschiedenen Akkommodationen fähig, jedoch „nur innerhalb gewisser Grenzen, die durch die Notwendigkeit gesetzt werden, die entsprechenden Assimilationsstrukturen zu bewahren“ (ebd.)[3].

Die Assoziation – das Verknüpfen zweier oder mehrerer Sachverhalte miteinander – ist immer von einer Assimilation an frühere kognitive Strukturen begleitet. Das heißt, wenn neue Informationen aufgenommen oder neue Erfahrungen gemacht werden, dann läuft ihre Wahrnehmung und ihre Verarbeitung so, wie der Assimilationsprozess in vergangenen Fällen gelaufen ist: neue Erfahrungen werden im Lichte vergangener betrachtet. Wenn also bei der Assoziation neue Informationen integriert und neue Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet werden, dann geht es dabei um einen aktiven Akkommodationsprozess, indem sich das Individuum seines neuen Umfeldes aktiv annimmt und dieses nicht nur bloß registriert. Die Akkommodationstätigkeit basiert also auf einem Assimilationsplan. Wenn Assimilation die Akkommodation übertrifft und Merkmale des Umfeldes und Ereignisse, die darin stattfinden, nur insofern berücksichtigt werden, als dass sie den aktuellen Interessen und etablierten Denkstrukturen des Individuums entsprechen, kann sich das Denken in eine egozentrische Richtung entwickeln. Wenn umgekehrt die Akkommodation die Assimilation überwiegt, dann kommt es eher zu einer Nachahmung externer Strukturen. Idealerweise gelingt es dem Individuum, ein Gleichgewicht zwischen Assimilationsprozess und Akkommodation

[3] In Analogie dazu ist das Habitus-Konzept von Bourdieu zu betrachten: Ein bestimmter Habitus ermöglicht individuelles Verhalten auch nur innerhalb gewisser Grenzen (siehe Kap. I.3).

herzustellen, was einen grundlegenden Prozess in der kognitiven Entwicklung darstellt und als Alternanz zwischen „Zentrierung und Dezentrierung“ (Piaget 1970/2003, 61) bezeichnet wird.

Bezüglich der Dauer und Geschwindigkeit, mit denen die Entwicklung von einem Stadium zum anderen voranschreitet, meint Piaget (1970/2003, 70), „dass Beschleunigungen und Verzögerungen im durchschnittlichen chronologischen Leistungsalter von spezifischen Umweltbedingungen abhängen (z. B. reichhaltiges oder knappes Angebot für mögliche Tätigkeiten und spontane Erfahrungen, erzieherische oder kulturelle Qualität der Umwelt)“. Es gibt eine „optimale Geschwindigkeit für den Übergang von einem Stadium zum folgenden, d.h. die Stabilität und selbst die Fruchtbarkeit einer neuen Organisation (oder Strukturierung) hängt von Verknüpfungen ab, die sich nicht sofort einstellen, aber auch nicht unendlich hinausgeschoben werden können, weil sie sonst ihr Vermögen zu internen Verknüpfungen einbüßen würden“ (ebd.).[4]

Äquilibration und die klassischen Entwicklungsfaktoren

Die drei klassischen Entwicklungsfaktoren sind: die Reifung, die Erfahrungen der materiellen Umwelt und die Wirkungen der sozialen Umwelt auf das Individuum. Piaget führt einen vierten Faktor ein – die Äquilibration oder Selbstregulation – „der in der Tat zur Koordinierung der anderen drei notwendig ist“ (Piaget 1970/2003, 95).

Der wesentliche Einfluss von Reifung besteht in der Eröffnung von Möglichkeiten zur Bildung neuer kognitiver Strukturen im Entwicklungsprozess. Jedoch ist Reifung nur eine Bedingung, die keine zwingende Konsequenz für die Entwicklung hat, da zwischen den Möglichkeiten und deren Verwirklichung eine Reihe anderer Faktoren wie Übung, Erfahrung und soziale Interaktion eine entscheidende Rolle haben. Piaget distanziert sich somit vom „Modell der kontinuierlichen Reifung“, welches die individuelle Entwicklung anhand „vorgeformter Mechanismen erklärt“ (Piaget 1970/2003, 97).

Die Übung einer explorativen Wahrnehmungstätigkeit, die umittelbare Erfassung der sozialen Umwelt, liefert einerseits dem Subjekt neue Informationen und konsolidiert und diversifiziert

[4] Analogie zum entwicklungspsychopathologischen Prinzip der psychologischen Entwicklung: Wenn die Entwicklungsaufgaben eines Stadiums nicht entsprechend gelöst werden können, dann wird der Übergang zum nächsten Stadium sich verzögern oder gar defizitär erfolgen. Die nicht rechtzeitig gelösten Entwicklungsaufgaben können bis zu einem gewissen Grad später nachgeholt werden, jedoch mit einem weit größeren Aufwand.

andererseits die durchgeführte Tätigkeit. Übung wirkt somit auf die Einordnung und Strukturierung von bereits Erfahrenem.

Der Einfluss der sozialen Umwelt - ihr entwicklungsfördernder bzw. entwicklungshindernder Charakter - wirkt sich nur insofern auf das Individuum aus, so fern es diese Erfahrungen auch aufnimmt. Ein bestimmter Lehrinhalt kann nur dann assimiliert werden, „wenn er das Kind zu aktiver Rekonstruktion oder sogar Re-Invention veranlasst“ (ebd. 101).

Piaget misst der sozialen Interaktion in Gruppen große pädagogische Bedeutung zu, weil durch die Notwendigkeit der Koordination von Aktivitäten mit anderen Individuen jene Voraussetzungen geschaffen werden, die für die Ausbildung wiederholbarer Operationen verantwortlich sind. Die Peergruppen „sind in diesem Sinne für die Ausbildung sozialer und moralischer Orientierung von nicht zu überschätzender Bedeutung, weil nur sie die außengeleiteten (heteronomen) Vorstellungen, wie sie durch die Eltern übermittelt werden, durch innengeleitete (autonome) Überzeugungen sicherstellen“ (Piaget 1999, zit. nach Piaget 1970/2003, 28).

Der Äquilibrationsprozess – jene Reaktionen des Individuums auf externe Einflussfaktoren bzw. Störungen, die es nur in einem begrenzten Maße antizipieren kann und die sich unterschiedlich auswirken können – ist ein Faktor mit organisierender Funktion, der die anderen drei – Reifung, Erfahrung und Umwelteinfluss – untereinander in Beziehung und ins Gleichgewicht bringt und sie zu „einer schlüssigen, widerspruchsfreien Gesamtheit“ (Piaget 1970/2003, 104) koordiniert. Der Aufbau kognitiver Strukturen ist demnach das Ergebnis von Äquilibration. Für Piaget bedeutet Entwicklung ein Prozess, in welchem es dem Individuum gelingt, durch Selbstregulation, die Korrektur von Handlungen, die Vorausschau potenzieller Störfaktoren und unterschiedliche Einflüsse (Reifung, Erfahrungen, Umfeld) in ein Gleichgewicht zu bringen.

Piagets biologisch fundierte und entwicklungspsychologisch erweiterte Erkenntnistheorie begründet eine neue Sicht des Kindes – „als ein aktives Wesen, das sich entwickelt, indem es in eine Auseinandersetzung mit der Welt eintritt, diese strukturiert und dabei sie und sich selbst verändert; als ein kompetentes Wesen, das zunehmend über Fähigkeiten zur Weltaneignung verfügt und im Vergleich zum Erwachsenen nicht als „defizitär“, sondern als „different“, als qualitativ andersartig anzusehen ist; als ein Interaktionspartner, der nicht ausschließlich nach den Vorstellungen der Erwachsenen geformt, gebildet, sozialisiert wird, sondern seinerseits

auch auf den Erwachsenen einwirkt und somit seine Sozialisation und Erziehung, seine Bildungsprozesse aktiv mitgestaltet“[5] (Piaget 1970/2003, 29).

I.1.2.2 Vygotskijs historisch-genetischer Ansatz der Entwicklungspsychologie

Vygotskij versuchte bereits in den 1930er-Jahren auf dem Gebiet der Psychologie das zu etablieren, was Bourdieu später in der Soziologie bzw. Sozialwissenschaften propagiert hat, nämlich die Überwindung des Dualismus Subjektivismus versus Objektivismus: „Die mechanische Einstellung der subjektiven wie der objektiven Psychologie macht eine angemessene Erforschung der höheren psychischen Prozesse prinzipiell wie auch faktisch unmöglich. Im Wesen sind die subjektive und die objektive Psychologie lediglich psychologische Lehren, die sich ausschließlich mit elementaren Prozessen befassen“ (Vygotskij 1970/1992, 34). Am schwerwiegendsten wirke sich ein solches Vorgehen bei der Untersuchung der psychischen Entwicklung des Kindes aus, „da sich gerade der Begriff der Entwicklung grundlegend von der mechanischen Vorstellung unterscheidet, nach der ein komplexer psychischer Prozess aus einzelnen Teilen oder Elementen heraus entsteht, so wie sich eine Summe aus der arithmetischen Addition einzelner Summanden ergibt“ (ebd. 28f). Die Kritik Vygotskijs am Mainstream der Psychologie seiner Zeit ist auch heute noch teilweise aktuell (vgl. Jantzen 1996, Van der Veer und Valsiner 1999, Diriwächter und Valsiner 2005). Statt abgeschlossene Verhaltensformen des Kindes zu analysieren oder das komplexe Gebilde psychischer Prozess in Einzelteile zu zerlegen, schlägt Vygotskij die Untersuchung der Genese einer bestimmten Verhaltensform vor. Für den Autor ist das menschliche Verhalten das Ergebnis seiner phylogenetischen, ontogenetischen und kulturhistorischen Geschichte und kann demnach „nur auf der Grundlage dieser Wege, auf denen es geformt worden ist, wissenschaftlich verstanden und erklärt werden“ (Vygotskij und Lurija 1930, 3 zit. nach Vygotskij 1970/1992, 18). Die höheren psychischen Funktionen (das Denken, der Wille, das Gedächtnis) haben ihren Ursprung in der Gesellschaft und entstehen „durch Verinnerlichung (Interiorisierung) gesellschaftlich vorgegebener Selbstregulierungsmuster“ (ebd.).

Die Entwicklung höherer Verhaltensformen

[5] Analogie zu Vygotskij (1970/1992), Hurrelmann (1983) und Bourdieu (1976, 1982).

Das Individuum entwickelt höhere Verhaltensformen durch die Beherrschung kultureller Mittel (wie z. B. Sprache, Schrift) und das Aufeinanderwirken dieser mit den Prozessen höherer psychischer Funktionen, „die weder abgegrenzt noch klar definiert sind“ (Vygotskij 1970/1992, 52) Das Besondere der psychischen Entwicklung des Kindes liegt eben in der Gleichzeitigkeit dieser beiden unterschiedlichen Komponenten seiner Entwicklung – der biologischen und der kulturellen – die jedoch im individuellen Entwicklungsprozess miteinander verflochten sind. „Da sich die organische Entwicklung in einem kulturellen Milieu vollzieht, wird sie zu einem historisch determinierten biologischen Prozess“ (ebd. 63).

Der historisch-genetische Ansatz von Vygotskij versteht also die Entwicklung des Individuums als „dialektische Einheit“ (ebd. 67) dieser beiden Komponenten, der historisch-kulturellen und der biologischen. Vygotskij stellt sich als Aufgabe die adäquate Erforschung des dialektischen Entwicklungsprozesses und die Untersuchung der Gesetzmäßigkeiten, denen die Verflechtung der beiden Entwicklungsstränge im Laufe des menschlichen Werdens zugrunde liegt. Vygotskij betont, dass die höheren psychischen Prozesse ohne soziologische Erkenntnisse nicht verstehbar seien, da sie ein Ergebnis der sozialen Entwicklung des Verhaltens sind. Unter Verhalten wird ein Mechanismus verstanden, „der den Organismus mit der Umwelt ins Gleichgewicht bringt“ (ebd. 61). Die Entstehung neuer Verhaltensformen sollte der Anpassung des Individuums an sein Umfeld dienlich sein.

Der Kulturbegriff

Die Kultur hat bei Vygotskij (1970/1992) einen hohen Stellenwert im Prozess des menschlichen Werdens. „Die Kultur schafft besondere Verhaltensformen, sie modifiziert die Tätigkeit der psychischen Funktionen, sie baut neue Schichten in dem sich neu entwickelnden System des menschlichen Verhaltens auf. (…) Im Prozess der historischen Entwicklung ändert das gesellschaftliche Individuum die Art und Weise seines Verhaltens, transformiert die natürlichen Anlagen, erarbeitet und erschafft neue – spezifisch kulturelle – Verhaltensformen (ebd. 60).“ Dabei zeigt Vygotskij den gesellschaftlichen Einfluss auf die Entwicklung des individuellen Verhaltens, der individuellen höheren psychischen Funktionen und der Persönlichkeit auf, betont aber gleichzeitig die Eigenverantwortung des Individuums. Die Besonderheit des menschlichen Verhaltens ist in erster Linie dadurch bedingt, so Vygotskij (1970/1992, 148),

„dass der Mensch sich aktiv in seiner Beziehung zur Umwelt einmischt und selbst über die Umwelt sein Verhalten verändert, indem er es seiner Macht unterwirft“.[6]

Zur Methodenfrage

Hierzu hat Vygotskij eine äußerst komplexe, neue Vorstellung für die damalige Zeit: die Methode ist „Voraussetzung und Produkt der Forschung in einem, also ihr Werkzeug und ihr Ergebnis“ (Vygotskij 1970/1992, 78). Der Autor hat erkannt, dass die Untersuchungsmethode dem Gegenstand der Untersuchung angemessen sein muss und dass die höheren psychischen Prozesse nicht unter experimentellen Bedingungen erforscht werden können. Nur die Untersuchung ganzheitlicher Prozesse kann zur Aufdeckung der Strukturen der psychischen Phänomene führen. Indem die konstituierenden Elemente beobachtet und die Beziehungen und Verbindungen zwischen diesen Elementen aufgedeckt werden, kann die Struktur jener psychischen Formen und jener Verhaltensmuster bestimmt werden, „die aus der dynamischen Vereinigung dieser Elemente hervorgeht“ (ebd. 160).

Die Prozessanalyse zielt demnach auf die Erkennung der wichtigen Entwicklungsmomente, die in ihrer dynamischen Entfaltung im historischen Ablauf den Entwicklungsprozess ausmachen. Aufgabe der Prozessanalyse ist die Offenlegung der kausal-dynamischen Zusammenhänge und Beziehungen der untersuchten psychischen Erscheinung. In einer Parallele zwischen Botanik und Psychologie stellt Vygotskij folgendes fest: „So weist ein und derselbe Organismus in Abhängigkeit von verschiedenen äußeren Bedingungen merkliche äußere Unterschiede auf und umgekehrt: Ihrer Herkunft nach grundsätzlich unterschiedliche Organismen, die unter ähnlichen Bedingungen leben, nehmen eine gewisse äußere Ähnlichkeit an, bleiben ihrem Wesen nach verschieden“ (ebd. 164). Genau so kommt es auch in der Psychologie vor, „dass zwei Handlungen zwar äußerlich gleich verlaufen, ihrer Herkunft, ihrem Wesen und ihrer Natur nach jedoch grundverschieden sein können.“ (ebd. 166f). Es ist nun das Ziel psychologischer Studien, hinter der äußeren Ähnlichkeit die inneren Unterschiede festzuhalten. Der konditional-genetische Ansatz Vygotskijs betrachtet einen psychischen Prozess als einen „bestimmten Kreis von Möglichkeiten, der nur bei einem bestimmten Komplex von Bedingungen oder in einer bestimmten Situation zur Bildung eines gegebenen Phänotyps führt“ (ebd. 168).

[6] In Analogie dazu vgl. das Modell des Realitätsverarbeitenden Subjektes von Hurrelmann (1983).

Hauptaufgabe der ForscherInnen bei der Analyse psychischer Prozesse ist die Aufdeckung sogenannter versteinerter, automatisierter oder mechanisch ablaufender Prozesse[7]: Diese „Versteinerung in einen Prozess umzuwandeln" (…) und die „dynamische[n] Entfaltung des Prozesses, durch die die Herkunft desselben aufgezeigt wird", (ebd. 169) zu rekonstruieren. Nicht das fertige Ergebnis, „das Resultat oder Produkt der Entwicklung interessiert, sondern der eigentliche Prozess der Entstehung oder Herausbildung der höheren Form" (ebd. 169) um über die historische Entwicklung zu ihren Anfangsmomenten zurück zu gelangen und den Prozess ihrer Entstehung höherer psychischen Funktionen verfolgen zu können.[8] Ebenso von Bedeutung im Analyseprozess ist der Prozess der Sinnbildung, der Bedeutungsstiftung, der Herstellung und Bildung von Verbindungen, auf denen ein bestimmtes aktuelles Verhalten beruht.[9]

Vygotskij praktiziert eine dialektische Denkweise und einen ganzheitlichen und strukturellen Zugang zu den höheren psychischen Prozessen. Die Bedeutung des Ganzen wird bei der Analyse der Struktur in den Vordergrund gerückt, denn es besitzt besondere Eigenschaften, die sich auch auf die ihn konstituierenden Elemente auswirken. Das Individuum tritt „als aktiv in seiner Umwelt Handelnder auf, sprich als Aktivität, die von diesem Handelnden in den Wechselbeziehungen mit seinem Umwelt in verschiedenen Verhaltensformen und -Prozessen

---

[7] Vgl. Habitus-Begriff von Bourdieu (1976, 1982) – auch hier geht es um Verhaltensweisen, die sich im Laufe der individuellen Entwicklung gebildet haben und aktuell automatisiert sind; unter bestimmten Bedingungen oder Situationen treten sie automatisch auf. Ihr Äußeres verrät nichts über die wahre innere Natur, gibt keine Hinweise auf die Herkunft und den Anlass ihrer Entstehung.

[8] Auch in der aktuellen Studie wird versucht, anhand von narrativen biographischen Interviews die Entstehungsgeschichte dieser Verhaltensweisen zu rekonstruieren: Was ist ihre Natur/ihre Bedeutung für das Individuum? Was war der Anlass für ihre Entstehung? Erst wenn das zumindest in Ansätzen bekannt ist, ist ein Zugang zum Individuum möglich. Diese Erkenntnis sollte mittels des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten psychologischen Verfahrens verstehender Diagnostik (in Anlehnung an Jantzen 1996) möglich gemacht werden.

[9] Vgl. dazu die Rekonstruktion von Bedeutung/Sinn mittels der dokumentarischen Methode von Bohnsack (1999). Wie kommt es dazu, dass im Falle der Situation X eine bestimmte Person Z das Verhalten Y hervorbringt? Interessant ist festzustellen, dass jedes Mal, wenn die Person mit einer Aufgabe nicht zurechtkommt, ihr Verhalten dem der bereits bewältigten Situation ähnlich ist: „die Suche nach einer möglichen Verbindung" (Vygotskij 1970/1992, 182) zwischen gegebener Situation und aktualisiertem Verhalten.

zum Ausdruck gebracht wird“ (ebd. 200).[10] „Die kulturellen Verhaltensformen entstehen nicht wie eine bestimmte äußere Fertigkeit. Vielmehr werden sie, weil sie neue Beziehungen in der Persönlichkeit schaffen und deren Struktur völlig verändern, ein nicht wegzudenkender Teil derselben“ (ebd. 214). Das heißt, gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse fließen in die psychische Entwicklung des Individuums mit ein und sind in seinen Verhaltensäußerungen wieder zu finden.

Die genetische Psychologie Vygotskijs stellt nicht die Frage nach dem Woher und Wohin einer psychischen Erscheinungsform, sondern zieht die historische Erklärungsform vor. Sie wird „die Frage nach dem Was einer gegebenen Verhaltensform beantworten, indem [er] sowohl ihr[en] Ursprung wie auch ihre Entwicklungsgeschichte bis zum heutigen Zustand erforscht wird“ (ebd. 218). Beim Erfassen „des kindlichen Verhaltens in seiner ganzen Fülle und seinem ganzen Reichtum“ ist zu berücksichtigen, „dass es sich um einen komplizierten dialektischen Prozess handelt, den folgende Faktoren kennzeichnen: eine komplexe Periodizität, ein Missverhältnis in der Entwicklung einzelner Funktionen, Metamorphosen – qualitative Umwandlungen einer Form in eine andere –, die komplexe Verflechtung von Evolutions- und Involutionsprozessen, die komplexe Überschneidung innerer und äußerer Faktoren, der komplexe Prozess der Überwindung von Schwierigkeiten und der Prozess der Anpassung“ (ebd. 221-222).

Der Aspekt des Sozialen in der psychischen Entwicklung

In Anlehnung an Pierre Janets psychologisches Grundgesetz (1926 zit. nach Vygotskij 1992, 230) stellt auch Vygotskij fest, dass das Kind im Entwicklungsprozess sich selbst gegenüber jene Verhaltensformen anzuwenden beginnt, „die zunächst andere ihm gegenüber praktiziert haben. Das Kind eignet sich selbst die gesellschaftlichen Verhaltensformen an und überträgt sie auf sich selbst“ – und in weiterer Folge anderen gegenüber auch (Anm. LM). Der Einfluss des sozialen Umfeldes, der (erwachsenen) Bezugspersonen auf die kindliche Entwicklung ist damit deutlich zu erkennen. Das äußerliche Verhalten des Individuums ist somit die Verinnerlichung der Interaktion Individuum – (soziales) Umfeld bis zum gegebenen Zeitpunkt. „Es wäre festzuhalten, dass wir erst durch andere wir selbst werden – und das gilt nicht nur für die Gesamtperson, sondern auch für die Geschichte jeder einzelnen Funktion“ (ebd. 235). Darin besteht „das Wesen der kulturellen Entwicklung. Das Individuum wird zu dem, was es an sich

[10] Vgl. Hurrelmanns Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes Kap.I.1.3.2

ist, nur durch das, was es für andere ist. Genau das stellt den Prozess der Persönlichkeitswerdung dar.“ Es zeigt sich darin die Bedeutung einer positiven „bejahenden“ Beziehung eines Individuums (zumindest) zu einer relevanten Bezugsperson (vgl. dazu den Resilienz-Ansatz von E. Werner, in Werner und Smith 2001) und, wie wichtig der Interaktionsprozess Individuum – soziales Umfeld vor allem für den Prozess seiner „Menschwerdung“ ist. Vygotskij ist damit jener, der „zum ersten Mal in der Psychologie die außerordentliche Bedeutung des Problems der Wechselbeziehung zwischen den äußeren und den inneren psychischen Funktionen zutage“ (ebd. 235) bringt. „Jede höhere psychische Funktion durchläuft zwangsläufig ein äußeres Entwicklungsstadium, weil sie ursprünglich eine gesellschaftliche Funktion ist. Das ist der Kern des gesamten Problems des inneren und äußeren Verhaltens“ (ebd. 235). Mit „äußerlich“ meint Vygotskij hier „sozial“. „Jede höhere psychische Funktion war äußerlich, weil sie gesellschaftlich war, bevor sie eine innere, im eigentlichen Sinne psychische Funktion wurde. Sie stellte zuerst eine gesellschaftliche Beziehung zwischen zwei Menschen dar. Das Mittel der Einwirkung auf sich selbst ist ursprünglich ein Mittel der Einwirkung auf andere oder ein Mittel der Einwirkung anderer auf einen selbst“ (ebd. 235-236).

Daraus folgt *Vygotskijs genetisches Gesetz der kulturellen Entwicklung*: „Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie). Das gilt gleichermaßen für willkürliche Aufmerksamkeit wie für das logische Gedächtnis, für die Begriffsbildung wie für die Entwicklung des Willens“ (ebd. 236) Vygotskij im Nachsatz: “Doch es versteht sich von selbst, dass der Übergang von außen nach innen den Prozess selbst, also dessen Struktur und Funktion, verändert“ (ebd. 236).[11] Es steht fest: „Hinter allen höheren Funktionen und ihren Beziehungen verbergen sich, genetisch gesehen, gesellschaftliche Beziehungen, das heißt reale Beziehungen zwischen Menschen“ (ebd. 236).

Vygotskij schlussfolgert: Es ist angebracht „das, was uns die Geschichte der kulturellen Entwicklung des Kindes offenbart, als „Soziogenese der höheren Verhaltensformen“ zu bezeichnen“ (ebd. 237). Was so viel bedeutet wie: Wenn wir die Geschichte der individuellen

[11] Vygotskij spricht in diesem Fall m. E. den ganz persönlichen, individuellen Anteil der menschlichen/kindlichen Entwicklung an, und da ist vermutlich der Resilienzprozess anzusiedeln. – Was macht diesen ganz persönlichen Anteil in der menschlichen Entwicklung aus und wie kommt der Resilienzprozess zustande?

Entwicklung des Kindes kennen – sprich seine Biographie – dann bekommen wir Auskunft über die Soziogenese seines Verhaltens, also den gesellschaftlichen Anteil in der individuellen Entwicklung und wie dieser zustande gekommen ist, aber auch, wie das Individuum auf das Umfeld in diesem, seinem Prozess der Werdung aktiv agiert und reagiert hat.

Für Vygotskij spielt das Wort „sozial" eine besondere Rolle. „Es besagt in erster Linie ganz allgemein, dass alles Kulturelle gesellschaftlich ist. Die Kultur ist ja ein Produkt des sozialen Lebens und der gesellschaftlichen Tätigkeit des Menschen" (ebd. 237). Das heißt, kulturelle Verhaltensentwicklung bedeutet gesellschaftliche Entwicklung. Und weiter, dass „der den höheren psychischen Funktionen zugrunde liegende Mechanismus ein Abbild des Sozialen ist. Alle höheren Funktionen sind interiorisierte Beziehungen sozialer Ordnung und bilden damit die Grundlage der gesellschaftlichen Struktur des Individuums.[12] […] Die psychische Natur des Menschen [stellt dar] die Gesamtheit der gesellschaftlichen Beziehungen, die nach innen verlagert und zu Funktionen der Persönlichkeit und zu Formen ihrer Struktur geworden sind" (ebd. 237). Alles ist Beziehung in der menschlichen Entwicklung, lautet die Konklusion die.

Der Untersuchung alltäglicher Verhaltensweisen wird eine besondere Bedeutung für die Rekonstruktion und Analyse höherer psychischer Prozesse beigemessen. In Analogie einer Nachbarsdisziplin bemerkt Vygotskij (1970/1992, 196f): „Der Zoologe rekonstruiert mit Hilfe eines winzigen Knochenfundes das ganze Skelett und sogar die Lebensweise irgendeines ausgestorbenen Tieres." Auch für damalige Verhältnisse war es ein Novum, in der psychologischen Forschung scheinbar unbedeutende Verhaltensformen zu untersuchen, die aber wichtige Hinweise für die Aufschlüsselung höherer Verhaltensformen in sich trugen.[13]

---

[12] D. h. Kultur ist gleich Sozial ist gleich Gesellschaft. Somit ist die individuelle psychische Struktur, die Persönlichkeit, das schlichte „Sosein" des Menschen, sein kulturelles Alltagsverhalten, aber auch sein Verhalten in Ausnahmesituationen, ihre Entstehungsgeschichte und ihre (Funktions-) Mechanismen (wo auch die Resilienzmechanismen m. E. zu lokalisieren sind) direkt von den gesellschaftlichen Verhältnisse abhängig, in denen das Individuum aufwächst.

[13] In Analogie zu diesem Forschungsansatz wird in der aktuellen Arbeit versucht, anhand von Alltagserzählungen aus narrativen biographischen Interviews die darin enthaltenen typischen Verhaltensweisen der Individuen zu erkennen, zu rekonstruieren und auf dieser Basis die individuelle Entstehungsgeschichte der Gesetzmäßigkeiten (sprich des Habitus) des aktuellen Verhaltens offen zu legen.

Die historische Komponente seines Forschungsansatzes begründet Vygotskij (1970/1992, 112) folgendermaßen: „Historisch forschen heißt indessen nichts anderes, als die Kategorie „Entwicklung“ auf die Gesamtheit der Phänomene zu beziehen. Es heißt, eine Sache in Bewegung zu untersuchen. Und das ist das Postulat der dialektischen Methode. Bei der Erforschung den Entwicklungsprozess einer Sache in allen Phasen und Wandlungen derselben erfassen (…) heißt auch, ihre Natur aufdecken, ihr Wesen erkennen, denn nur in der Bewegung zeigt der Körper, welche Eigenschaften er besitzt.“[14] Die so gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage einer Theoriebildung. Als einen wichtigen methodischen Ansatz dazu bezeichnet Vygotskij „die vergleichende Untersuchung“ (ebd. 239), (vgl. dazu die komparative Analyse bei Bohnsack 2001).

Vygotskij (1970/1992, 112) nimmt Bezug auf P. P. Blonskij, der meint, dass „das Verhalten nur als Geschichte des Verhaltens verstanden werden könne“. Es bietet sich an dieser Stelle ein Vergleich mit dem Habitus-Konzept von Bourdieu und dessen Entstehungsgeschichte an: Um eine Verhaltensweise/ein Verhaltensmuster entziffern und verstehen zu können, muss deren Entstehungsgeschichte bekannt werden. „Die vielen genetischen Schichten unterschiedlichen Alters machen den Aufbau einer Person ungewöhnlich komplex. Zugleich dienen sie gewissermaßen als genetische Leiter, die über eine ganze Reihe von Übergangsformen die höheren Funktionen der Person mit dem primitiven Verhalten onto- und phylogenetisch verbindet“ (Vygotskij 1970/1992, 113). Ein interessanter Aspekt in der genetischen Psychologie von Vygotskij ist die „*kompensatorische Entwicklung*“. Der Autor nimmt darauf Bezug im Zusammenhang mit der Entwicklung des behinderten Kindes: Es zu einer „mehr oder

[14] Dieser Annahme ist auch der Forschungsansatz der aktuellen Arbeit verpflichtet: das Individuum/den Jugendlichen in seiner bisherigen Entwicklung – Bewegung durch das Leben – untersuchen, wo alle Facetten seiner psychischen Entwicklung, vor allem in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung, gegenseitigen Ergänzung und im Interaktionsprozess mit dem Umfeld, mit den Mitmenschen, zum Vorschein kommen. Dafür ist die individuelle Biographie gut geeignet, denn durch die Handlungen, die das Individuum im Laufe seines Lebens setzt, die Art, wie es auf verschiedene Ereignisse in seinem Leben reagiert, aus den Erfahrungen, die es im Laufe seines Lebens macht – durch all das geht die Entstehungsgeschichte seines aktuellen Habitus hervor, wie dieser strukturiert ist, welche psychischen Mechanismen (damit sind die verschiedenen psychischen Anteile und ihre Funktionen in Interaktion miteinander gemeint) zugrunde liegen.

weniger geglückten kompensatorischen Entwicklung“ (ebd. 240) kommen, je nachdem welche psychischen Funktionen im gegebenen Fall beeinträchtigt sind.[15]

I.1.2.3 Vygotskij versus Piaget

Sowohl bei Vygotskij als auch bei Piaget steht bei der Analyse der psychischen Entwicklung dieselbe Frage im Vordergrund, wie aus den alltäglichen Lebensverhältnissen und dem Zusammenleben der Individuen miteinander die individuellen Reaktionen, das individuelle Verhalten der einzelnen Personen entstehen. Piaget geht in diesem Analyseprozess davon aus, dass die Entwicklung des Individuums hin zu seiner Sozialisation führt. Das Soziale im Individuum liegt demnach am Ende seiner Entwicklung. Vygotskij hingegen plädiert dafür, dass der individuelle Entwicklungsprozess „die gesellschaftlichen Beziehungen in psychische Funktionen umwandelt. (…) Zuerst bilden sich die Funktionen in Form von Beziehungen zwischen den Kindern innerhalb des Kollektivs heraus, und dann werden sie zu psychischen Funktionen des Individuums“ (Vygotskij 1970/1992, 238): Entwicklung verläuft vom Sozialen zum Individuellen. Der Mensch ist von Anfang an ein soziales Wesen und wird nicht erst durch den sozialisatorischen Zwang der Gesellschaft dazu gemacht.

In der aktuellen Studie wird die Meinung vertreten, dass sowohl die Entwicklung, der Reifungsprozess, sich auf die individuelle Sozialisation auswirkt, als auch, dass das soziale Umfeld den Entwicklungsprozess des Individuums beeinflusst. Davon ausgehend wird versucht, die Wechselwirkung Individuum Umfeld in seiner Entstehungsgeschichte und dessen Ergebnis anhand von Biographien der Individuen, wie sie sich in narrativen Interviews niederschlagen, zu rekonstruieren.

---

[15] Vgl. den Begriff der kompensatorischen Entwicklung im Zusammenhang mit psychischer oder körperlicher Behinderung bei Jantzen (1996). In Analogie dazu kann von der geglückten kompensatorischen Entwicklung bei Resilienz gesprochen werden, wo es dem Individuum gelingt, Mängel oder Schwierigkeiten seiner Lebensverhältnisse mehr oder weniger gekonnt zu kompensieren – das wird auch in der aktuellen Studie verfolgt; diesen Prozess anhand der Biographien aus den narrativen Interviews zu rekonstruieren.

I.1.3 Die Jugendphase als sensible Phase in der individuellen Entwicklung

I.1.3.1 Was ist das Besondere an dieser Lebensspanne?

Die Jugendphase hat einen besonderen Stellenwert in der gesamten individuellen Entwicklung. In einer relativ kurzen Zeit finden massive Veränderungsprozesse im physiologischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich statt, die dem Individuum zum Aufbau neuer, im Erwachsenenalter benötigter Handlungskompetenzen und konstruktiver Formen der Selbstregulation verhelfen (Dreher 1993, zit. nach Oerter u. Dreher 1998, 314). Diese besondere Stellung des Jugendalters im Allgemeinen soll nun im Weiteren – im Kontext der speziellen Probleme der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung – verdeutlicht werden.

Der Entwicklungstheoretiker Erikson (1968/2003) charakterisierte die Jugendphase als einen Entwicklungsabschnitt der Krise und der Konflikte, als ein Alter, das durch ein erhöhtes Risiko für Entwicklungs- und Verhaltensprobleme gekennzeichnet ist. „Da der Jugendliche sich auf der Schwelle zur autonomen Partizipation am gesellschaftlichen Gefüge befindet, kann man sich mit dem Phänomen „Jugend“ nicht ohne sozialpsychologische Denkweisen befassen“ (Brandtstädter 1985a, 1). Damit umschreibt Brandstädter indirekt den Prozess, innerhalb dessen das Konfliktpotential der Jugendphase gelagert ist: es ist die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen. Auch Held (1994, 149) meint, dass das Besondere der Jugendphase nicht allein durch das Alter bestimmt wird, sondern „aus der historischen und gesellschaftlichen Situation“ abzuleiten ist. Keupp et al. (2002) räumen den Jugendlichen aufgrund ihrer sensiblen gesellschaftlichen Stellung die Rolle des sozialen „Barometers“ in der Gesellschaft ein.

Identitätsbildung- und Sinngebungsprozess sind zentrale Zielsetzungen in der Jugendphase. Das Identitätskonstrukt fasst Brandtstädter (1985a, 10f) unter zwei Aspekten zusammen. Der erste Aspekt ist der Aufbau stabiler Selbstkonzeptstrukturen, einer Art Theorie über sich selbst, deren ich-nahe bzw. ich-konstitutive Elemente diskrepanten Informationen gegenüber resistent sind. Die Möglichkeit sich mit den eigenen Handlungen und der individuellen Lebensführung zu identifizieren ist der zweite Aspekt des Identitätsfindungsprozesses. Im Zuge der kulturellen Akzeleration – in Rumänien auch der gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen (Anm. LM) – wird die Erreichung der oben genannten Ziele der Jugendphase um einiges komplizierter. Brandstädter geht dabei von folgender These aus, die an Aktualität nicht verloren hat: Die subjektive Zukunftssicherheit und der individuelle Erwartungshorizont verringern sich ständig,

die Aufarbeitung der gesellschaftlichen Veränderungen ist schwierig, die Halbwertzeit des Wissens verkürzt sich und der wachsende technische Fortschritt führt zu zunehmender Ohnmacht. Der Kontrollverlust geht mit negativen Emotionen einher, die je nach empfundener Bedrohung und Bewältigungsmöglichkeiten einen reaktanten Charakter haben, wie im Falle von Wut, Ärger und Aggressionen, oder sie führen zu Apathie, Depression und Hoffnungslosigkeit, wenn das Individuum resignative Reaktionen zeigt.

Unter diesen Bedingungen der Akzeleration und abnehmender Kontrollierbarkeitserfahrung findet der Identitätsfindungsprozess – typisch für die Jugendphase – erschwert statt. Gerade in einer Situation, „welche durch Diskontinuität und weitgehende Unberechenbarkeit der Lebensbedingungen gekennzeichnet ist [z. B. die Heimerfahrung, Anm. LM], muss es entsprechend schwieriger sein, eine solche Identität aufzubauen“ (Brandtstädter 1985a, 10). Wo die eigene Entwicklung und Lebensführung zunehmend als fremdbestimmt und nicht als Ergebnis des eigenen Handelns erlebt wird, ist es schwer, das eigene Verhalten als „persönlich zurechenbares und zu verantwortendes Tun zu identifizieren“ (ebd.). Der Alltag wird zu einer „in ihren Entstehungs- und weiteren Verlaufsbedingungen kaum noch rational zu rekonstruierenden Lebens- und Entwicklungssituation, zugleich eine Situation, der kaum noch „Sinn“ – hier im zweifachen Verständnis von Nachvollziehbarkeit und personaler Signifikanz – entnommen werden kann.“ (ebd. 11)[16]

Auf dem Hintergrund dieser Tatsachen treten in der Adoleszenz nicht selten Orientierungsprobleme auf. Jugendliche sind unsicher und in vielerlei Hinsicht verunsichert: „verunsichert angesichts neuer, oft unklarer Entwicklungsaufgaben und Rollenerwartungen; im Ungewissen über eigene Entwicklungspotentiale; unsicher im Hinblick auf neue Identitätsaspekte und Entwicklungsoptionen (Sexualität, berufliche Entwicklung usw.)“ (Brandtstädter 1985a, 6). Wenn vor allem Jugendlichen zugeschriebene Identitäts- und Sinnfindungsprobleme als Massenprobleme auftreten, so ist naheliegend, dass diese weniger individuelle Phänomene „sondern auch, und vielleicht in erster Linie [um] überindividuelle Kulturprobleme darstellen“ (ebd.).

[16] Vielleicht ist auch das der Grund, weshalb die Heimjugendlichen oft scheinbar zusammenhangslose Lebensgeschichten erzählen.

Auch Hurrelmann (1997, 51) spricht der Jugendphase eine besondere Bedeutung im menschlichen Lebenslauf zu. In der Jugend kommt es zu einer Neubestimmung der Persönlichkeitsdynamik, welche die Grundstrukturen aus der Kindheit erheblich verändert und „in ein neuartiges und andersartiges Gesamtgefüge einbettet". Durch die Enttraditionalisierung des Lebenslaufes in den modernen Gesellschaften wachsen zwar die Möglichkeiten und Chancen zum Aufbau einer personalen Identität, allerdings steigen auch die Anforderungen an das jeweilige Individuum, sowie die Verantwortungen und Risiken, eigene Lösungen zur Bewältigung der Alltagsprobleme und der gesellschaftlichen Integration zu finden (ebd. 75).

Große Bedeutung kommt in dieser Lebensphase auch Berufsausbildung und -einstieg zu. In der Jugendphase geht es also nicht nur um die Identitätsbildung, sondern auch um die Vorbereitung darauf, zukünftig als Erwachsener einen Platz in der Gesellschaft einzunehmen und an gesellschaftlichen Chancen teilzuhaben. „Für die Jugendlichen spielen Qualifikation, Leistungsfähigkeit und psychische Belastbarkeit eine besondere Rolle für die Positionierung im Verteilungskampf. Die ausgeweitete Schullaufbahn ist hier ein wichtiges Ausleseinstrument. Unter dem Diktat der Leistungsideologie scheint es nur für die „Besten" erweiterte Lebenschancen und Lebensqualität zu geben. Im Kampf um die durch die technologische Entwicklung verknappten und ausdifferenzierten Positionen gibt es Sieger und Verlierer. „Benachteiligte" haben weniger Chancen; ihnen wird nahe gelegt sich zu „begnügen". (…) „Die Jugendlichen stehen nicht insgesamt am Rande der Gesellschaft. Sie befinden sich sozusagen permanent auf dem Weg von der Peripherie zum Kern der Gesellschaft und gruppieren sich auf diesem Weg entsprechend ihrer Sozialchancen" (Held 1994, 167).

I.1.3.2 Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts von Hurrelmann

Hurrelmann definiert Sozialisation aus einer subjektbezogenen Perspektive als „globaler, ganzheitlich konzipierter Prozess der Entstehung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit mit der gesellschaftlich mitgeformten sozialen und dinglichen Umwelt" (Hurrelmann und Ulich 2002, 8). Dem Individuum wird grundsätzlich eine aktive Rolle zugewiesen, sowie die Fähigkeit, die Realität in einer konstruktiven und produktiven Weise zu verarbeiten.

Das Modell von Hurrelmann (Hurrelmann und Ulich 2002, 9) ist eine mehrdimensionale Theorievorstellung der Person-Umwelt-Beziehung, die subjektive (intrapsychische Prozesse) und objektive (gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse) Faktoren der

Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt, diese aufeinander bezieht und miteinander verbindet. Die Persönlichkeitsentwicklung ist demnach ein reflexiver, im Medium zwischenmenschlicher Interaktionen verlaufender Prozess. Hurrelmanns Modellvorstellung beinhaltet zwei Analyseeinheiten: die äußere Realität und die innere Realität. Die äußere Realität umfaßt die Gesellschaft, ihre Sozial- und Wertstrukturen, die sozialen und materiellen Lebensbedingungen des einzelnen Individuums. Die organismusinternen psychischen Prozessstrukturen, die körperlichen Grundmerkmale, die physiologischen Strukturen und Prozesse eines Menschen bilden die innere Realität. Die Persönlichkeit eines Individuums entsteht an der Schnittstelle der inneren und äußeren Realität oder als eine individuelle, in der Interaktion und Kommunikation mit Menschen und Dingen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstkonzepten. Hurrelmann sieht die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums als einen lebenslangen Prozess, der auf der Basis seiner natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben entsteht.

I.1.3.3 Das Modell der Entwicklungsaufgaben von Havighurst

Das Modell der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1947/973) ist ein heuristischer Rahmen, in dem die Entwicklung und das Hineinwachsen in das gesellschaftliche Gefüge berücksichtigt werden. Eriksons Theorie der psychosozialen Entwicklung und seine Erkenntnisse zur Adoleszenz und Identitätsentwicklung haben Havighursts Modell wesentlich beeinflusst. Entwicklungsaufgaben stehen zwischen den individuellen Bedürfnissen und den objektiven gesellschaftlichen Forderungen, so Havighurst.

Die individuelle Entwicklung wird auch hier als ein Lernprozess, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, betrachtet. Jedes Alter lässt sich durch bestimmte Entwicklungsaufgaben charakterisieren, die als Herausforderung zu betrachten sind und mit denen sich das Individuum mehr oder weniger auseinandersetzt. Wenn die entsprechenden Entwicklungsaufgaben in der vorgesehenen Zeit erfolgreich gelöst werden, führt das zu einer gelungenen Entwicklung des Individuums, zum Erwerb notwendiger Kompetenzen und Fähigkeiten, die ihm zu einer zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in der Gesellschaft verhelfen. Das Nicht-Erfüllen einer Aufgabe zur gegebenen Zeit, in der vorgesehenen Entwicklungsspanne, führt meistens zu Schwierigkeiten oder sogar zum Versagen bei der Erfüllung noch bevorstehender Aufgaben (Havighurst 1947/1973, 2).

Entwicklungsaufgaben entspringen der biologischen und psychischen Reifung des Individuums, den Anforderungen seines sozio-kulturellen Umfeldes und nicht zuletzt dem eigenen Wertesystem, den eigenen Zielen und Idealen, letztendlich seiner Persönlichkeit – dadurch wird eine aktive Gestaltung der eigenen Entwicklung betrieben. Bei der Erfüllung jeder einzelnen Entwicklungsaufgabe spielt der eine oder andere Faktor, oder eine bestimmte Konstellation von Faktoren eine gewichtige Rolle. Die sogenannten „sensitiven" oder „sensiblen Phasen" (vgl. Montessori 1950/1994) ermöglichen dem Individuum zu einer bestimmten Zeit seiner Entwicklung das schnelle und optimale Erlernen bzw. Erwerben bestimmter Funktionen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Die Zeitspanne dieser Phasen ist begrenzt und die dafür vorgesehenen Entwicklungsschritte können in den nachfolgenden Entwicklungsphasen nur partiell oder mit Mehraufwand bzw. externer Hilfe nachgeholt werden (vgl. Entwicklungspsychopathologisches Prinzip der psychischen Entwicklung, Kap. I.1.1.3). Die dabei erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten helfen dem Individuum wiederum erfolgreich die aktuellen Entwicklungsaufgaben zu meistern.

Havighurst (1947/1973) postuliert in seinem Modell folgende spezielle Aufgaben für die Jugendphase: Herstellung von stabilen Peer-Beziehungen, Aneignung einer geschlechtsspezifischen sozialen Rolle, Akzeptanz des eigenen Erscheinungsbildes mit seinen Ressourcen und Mängeln, emotionale Unabhängigkeit von den Eltern, Vorbereitung auf die Verantwortung eines Familienlebens, Vorbereitung auf eine berufliche Laufbahn, die Entwicklung der eigenen Identität und Weltanschauung und die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Verantwortung. Demgemäß liegt der Schwerpunkt im Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen. Dabei stellt – für Havighurst (1947/1973) ebenso wie für Erikson (1959/2003) – die Identitätsentwicklung die zentrale Herausforderung der Jugendphase dar. Mehr als in anderen Lebensphasen hängen die Entwicklungsaufgaben hier von den gesellschaftlichen Verhältnissen des Aufwachsens ab und sind stets eingebettet im jeweiligen kulturellen Kontext zu betrachten. Der Autor schreibt nicht nur der Familie sondern auch der Gesellschaft eine wichtige Rolle hinsichtlich der erfolgreichen individuellen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu. Daraus entwickelt Havighurst auch seine Empfehlungen für das schulische Curriculum und die gesellschaftlichen Verpflichtungen gegenüber Heranwachsenden in der amerikanischen Gesellschaft seiner Zeit, von denen manche heute noch aktuell und gültig sind, auch für Europa.

Die Art, wie Havighurst sein Modell der Entwicklungsaufgaben präsentiert, zeigt auch deutlich, welche Schlüsselrolle der Jugend in der menschlichen Entwicklung zukommt. Entwicklungsaufgaben der Jugendphase resultieren aus Aufgaben der Kindheit und stellen gleichzeitig Determinanten der Auseinandersetzung mit der Entwicklung im Erwachsenenalter dar.

Havighursts Modell der Entwicklungsaufgaben wurde weiterentwickelt (siehe z. B. Dreher und Dreher 1985). Einige dieser Entwicklungsaufgaben werden heute anders formuliert, und neue Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie haben dazu geführt, dass der zugrundegelegte Zeit- und Stufenraster relativiert wurde. Der Grundgedanke – die Annahme einer gesamten Lebensspanne mit altersspezifischen Aufgaben – ist jedoch geblieben.

I.1.3.4 Das Orientierungskonzept von Held: Orientierung – eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Jugendphase

Eine Entwicklungsaufgabe kann von einer altersadäquaten Herausforderung zu einem Problem werden, wenn – wie Dörner (1976, 10, zit. nach Brandtstädter 1985a, 3) meint – kein entsprechendes „reproduktives Gedächtnis-Handeln“ beim Individuum vorhanden ist. Das heißt, dass das aktuelle Wissen der Situation, der anstehenden Entwicklungsstufe, nicht angemessen ist. Im Falle eines Problems ist nun ein „produktives Denk-Handeln“ gefragt: Das bedeutet, der Weg vom unerwünschten Ist-Zustand zum erwünschten Soll-Zustand muss neu definiert und umgesetzt werden und dabei gegebenenfalls Schwierigkeiten und Hindernisse überwunden. Nicht selten ist bereits die Definition des Soll-Zustandes für Jugendliche eine Überforderung, was als ein Orientierungsproblem bezeichnet wird (vgl. Held 1994, Brandtstädter 1985a). In der Jugendforschung spielt der Orientierungsbegriff eine wichtige Rolle. Die Rede ist, so Held, von Wertorientierungen, sozialer Orientierung, Berufsorientierung, Handlungsorientierung und Orientierungsmustern. Vermehrt wird die Jugend aber auch mit dem Begriff der „Orientierungslosigkeit“ im Zusammenhang gebracht, die auch als Ursache für schulisches und berufliches Scheitern betrachtet wird. Was steckt nun hinter diesem Fachbegriff?

Held (1994) betrachtet Orientierung im gesellschaftlichen Sinn und teilt den Begriff analytisch in drei Aspekte: „Orientierung ist zum einen eine explorative Tätigkeit („sich orientieren“), zum anderen eine innere Ausrichtung („sich in eine Richtung orientieren“), und zum dritten ein inneres Schema („orientiert sein, sich an etwas orientieren“)“ (ebd. 52, hervorgeh. i. O.). In

dieser Definition wird die aktive, motivationale und prozesshafte Seite der Orientierung als eine innere und äußere Aktivität betont, die darauf ausgerichtet ist, die Welt zu erkunden und dem Individuum einen bestimmten Blickwinkel darauf zu eröffnen. Durch mehrmals ausgeführte Tätigkeiten kann es zu einer inneren Ausrichtung kommen, zu einer unbewussten Voreinstellung gegenüber einer Situation oder Person. Als Ergebnis bisheriger Regelmäßigkeiten in der Auseinandersetzung mit dem Umfeld kann es zu sozusagen automatischen, spontanen Handlungen kommen (vgl. dazu das Habitus-Konzept von Bourdieu, Kap. I.3). Diese „generalisierte innere Haltung" (ebd. 55), die das Individuum in seinem Umfeld positioniert, ist jedoch kein Persönlichkeitsmerkmal (vgl. Resilienz-Ansatz, Kap. I.2). Es sind äußere Umstände und das emotionale Befinden des Individuums, die zur Aktualisierung seiner inneren Haltung führen können oder diese verhindern. Jedes Verhalten basiert auf der Grundlage einer bestimmten inneren Orientierung. Die Bildung dieses individuellen inneren Schemas, der eigene Orientierungsgrundlage, geht der Ausführung einer bestimmten Handlung voraus und wird in der sogenannten „Kontrollphase der Handlung" (ebd. 56) zur Kontrolle und Legitimation des Verhaltens herangezogen.

Die Orientierung als innere Ausrichtung oder Haltung ist „vorbewusst", also nicht direkt vom Bewusstsein kontrolliert (vgl. Habitus-Konzept von Bourdieu, Kap. I.3 und den Ansatz der Orientierungsfigur von Bohnsack, Kap. II.2.3.2), die Orientierungsgrundlage dagegen umfasst „bewusste Handlungsbegründungen" (ebd. 179). Die allgemeine Orientierungsgrundlage des Individuums enthält seine Normen und Wertvorstellungen, verallgemeinerte Vorbilder, sein Welt- und Menschenbild und seine Stellung im eigenen Umfeld. Die Grundlagenorientierung kann offen oder geschlossen sein. Umso vollständiger eine Grundlagenorientierung ist, desto schwieriger gestaltet sich eine Umorientierung. Für jeden Gegenstandsbezug werden andere Orientierungen gebildet, die dann zusammen ein sogenanntes Orientierungsmuster darstellen. Es ist die Systemcharakteristik des individuellen Orientierungssystems, die die Veränderung eines Vorurteils so schwer möglich macht. Mit der Änderung einer Orientierung könnte das gesamte System ins Wanken kommen. Vorwerg (1976, zit. nach Held 1994, 53) bezeichnet die Orientierung einer Person als „eine Gerichtetheit der Gesamtpersönlichkeit" und weist damit auf die bündelnde Kraft dieses individuellen Merkmals hin.

Orientierungen sind nicht absolut subjektbezogen, auch wenn sie durch die eigenen Interessen und Bedürfnisse des Subjektes gesteuert werden. Sie stehen in vielfältiger Abhängigkeit zum sozialen Umfeld und seinen Orientierungsangeboten und sind daher kontextabhängig (vgl.

Habitus, Kap. I.3). Die Orientierungen eines Individuums werden also sowohl von seiner gesellschaftlichen Position als auch von der aktuellen Problemkonstellation beeinflußt. Wenn es zu einer Stresssituation kommt, in der das Individuum überfordert ist, wird es einfache, elementare Orientierungsmuster für seine Handlungen heranziehen, die ihm Sicherheit bieten.

Nach Held ist Orientierung „ein komplizierter *subjektiver* Prozess" (Held 1994, 59), mit kognitiven, emotionalen und Handlungsanteilen[17]. Ob und inwiefern ein Individuum unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen handlungsfähig ist, hängt nicht zuletzt von seiner Orientierung ab. In Anlehnung an Brandtstädter (1985a, vgl. Kap. I.1.5.1) betont auch Held (ebd. 179), dass es die bewussten Komponenten der Orientierung, der konkreten Orientierungsgrundlage sind (die kognitiven und die evaluativen Handlungsorientierungen), die gemeinsam zur Handlungsentscheidung der Person beitragen. Auch allgemeine Orientierungsgrundlagen können in konkreten Fällen als Orientierung herangezogen werden. Diese allgemeinen Vorstellungen über sich und das soziale Gefüge rundherum dienen dazu, den „Sinn des Ganzen zu erschließen", und werden noch in der Jugendphase entwickelt.

Orientierungen entstehen in der Jugendzeit in erster Linie als Ergebnis von Lebenserfahrungen und der Bewältigung von Alltagsproblemen – Erfahrungen also, die im Handlungsprozess gewonnen werden. Jugendliche beginnen in dieser Phase über die Welt nachzudenken, suchen aktiv Informationen und erwerben in diesem Prozess ihr Welt- und Menschenbild. „Man könnte das Jugendalter als die Lebenszeit bestimmen, in der begonnen wird, über die eigene Welt hinaus zu denken und nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen der eigenen Lebensbedingungen zu fragen" (ebd. 169). In der Forschung besteht nun die Möglichkeit, indirekt aus den Handlungen der Jugendlichen auf ihre Orientierungen zu schließen.

Die Jugendlichen finden in ihrem Umfeld bereits Orientierungsangebote, die ihnen über die Schule, die Familie oder die unterschiedlichen Medien nahe gebracht werden. Die Vielzahl an Orientierungen, die hier angeboten werden, ist uneinheitlich, nicht eindeutig und einzelne Orientierungen schließen nicht selten einander aus. Daher kann der/die Jugendliche seine/ihre Orientierungen „nicht wie in einem Warenhaus aus dem gesellschaftlichen Angebot" (ebd. 181)

[17] In den individuellen Orientierungen ist das Zusammenspiel der eigenen Kognitionen, Emotionen und Handlungen wiederzufinden und daher rekonstruierbar mittels der dokumentarischen Methode. (Anm. LM)

aussuchen und aneignen. Jugendliche müssen ihre Orientierungen selber kognitiv und emotional ausarbeiten, was eine nicht zu unterschätzende Leistung darstellt.

„Die Aufgabe, eine eigene Orientierung zu gewinnen, ist für Jugendliche eine generelle Entwicklungsaufgabe. Die Erfüllung dieser Aufgabe ist heute vielfältig erschwert. Je weniger Jugendliche eine eigene Orientierung im Sinne von innerer Ausrichtung gewinnen, umso zielloser gehen sie mit beliebigen Orientierungsangeboten um“ (ebd.185). Wenn in diesem Zusammenhang von Orientierungslosigkeit gesprochen wird, so ist damit eine fehlende Zielorientierung und innere Ausrichtung gemeint. Orientierungslos ist aber auch ein Jugendlicher, der schwankend ist, der keine erkennbare Richtung in seinen Handlungen zeigt. „Gleichzeitig ist aber mitgemeint, dass nichts vorhanden ist, dass den Jugendlichen zur Orientierung verhilft, sie haben (angeblich) nichts, *woran* sie sich orientieren können. Ihnen fehlt – wird gesagt – sowohl ein innerer als auch ein äußerer „Kompass“, vielleicht auch eine Wertorientierung als innerer Halt (Orientierungsgrundlage)“ (ebd. 57, hervorgeh. i. O.). Es entsteht eine „Desorientierung“, durch die aber die reale Widersprüchlichkeit der Orientierungsangebote scheinhaft aufgehoben werden kann, so Schurian (1989, zit. nach Held 1994, 185).

I.1.3.5 Brandtstädter: Der Aufbau von Handlungsorientierungen als eine Entwicklungsherausforderung

Brandtstädter charakterisiert die Adoleszenz als einen „veränderungsintensiven Entwicklungsabschnitt“ (Brandstädter 1985a, 6), in welchem neue Entwicklungspotenziale und Entwicklungsanforderungen, neue Interessen und Entwicklungsangebote aufeinander abgestimmt werden müssen. Die in Antwort darauf entwickelten Bewältigungsstrategien beeinflussen auch den späteren Umgang mit Problemen der späteren Lebensabschnittübergänge.

Die Krise der Adoleszenz ist für Brandtstädter in erster Linie „eine Orientierungskrise, die durch die Problematisierung und Destabilisierung bisheriger Handlungsorientierungen einerseits und durch die Aufgabe der Wiedergewinnung bzw. des Neuaufbaus stabiler Handlungsorientierungen andererseits gekennzeichnet ist“ (ebd. 6). Handlungsorientierungen

sind als kognitive, evaluative und normative Orientierungen zu verstehen, die in den Handlungen der Individuen ihren Niederschlag finden.[18]

Kognitive Handlungsorientierungen sind „handlungsleitende deskriptive Erwartungen, Überzeugungen, Hypothesenbildungen oder Erfahrungsbestände, die das Handlungssubjekt über sich selbst und seine Handlungsbereiche aufgebaut hat“ (ebd. 6f). Evaluative Handlungsorientierungen enthalten „Werthaltungen, Zielsetzungen und „Sollsätze“, welche in Verbindung mit den kognitiven Orientierungen die Handlungsentscheidungen der Person festlegen“ (ebd. 7). Die normativen Orientierungen bestehen aus Regeln und Musterbeispielen, nach denen sich das Handlungssubjekt bei der Konstruktion und Interpretation von Handlungen bzw. bei der Zuordnung von Handlungsereignissen richtet“ (ebd.). Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich folgende vier Problemkonstellationen unterscheiden.

- Diskrepanzprobleme: mangelnde „Passung“ zwischen sozialen Entwicklungsanforderungen und subjektiven Entwicklungsmöglichkeiten.
- Konfliktprobleme: Unverträglichkeitsbeziehungen in den Verhaltenserwartungen seitens des Umfeldes der Jugendlichen (Familie, Peers, Schule).
- Verständigungsprobleme: Die Handlungspartner können die Entstehungs- und Begründungszusammenhänge ihres Handelns wechselseitig nicht angemessen nachvollziehen bzw. rekonstruieren, weil ihnen die jeweils handlungsleitenden Kognitionen, Werte und Regelorientierungen unzugänglich oder nicht einsichtig sind. [19]

---

[18] Orientierungen als handlungsleitende (kognitive und evaluative) Strukturen des Individuums werden in der Jugendphase nicht so grundlegend verändert; die Basis dafür wird laut den Sozialisationstheorien der biographischen Forschung in der primären Sozialisation gelegt (Fuchs-Heinritz 2005, 191) oder aber ist in ständiger Veränderung wie das die interaktionistischen Theorien vertreten (ebd.). Daher kommt die Orientierungskrise nicht, weil von Grund auf neue Orientierungen hervorgebracht werden müssen, sondern weil neue Aufgaben und neue Entwicklungsmöglichkeiten sich auftun, die gelöst bzw. in Angriff genommen werden müssen, ohne dass unmittelbar konkrete und individuelle „Bewältigungsanleitungen“ vorhanden sind (Anm. LM).

[19] Das in der aktuellen Arbeit entwickelte psychologische Evaluationsverfahren versucht diesem Verständigungsproblem entgegenzutreten, indem es den Bezugspersonen von Jugendlichen ermöglichen soll, die Entstehungszusammenhänge und -geschichte ihres Verhaltens bzw. deren Sinnzusammenhang zu entschlüsseln.

- Sinngebungsprobleme: Das Fehlen oder der Verlust einer subjektiven Orientierungsbasis, die dem Handeln persönliche Identität verleiht und dem Subjekt ermöglicht, sich mit seinem eigenen Tun zu identifizieren.

Verhaltensprobleme von Adoleszenten können daher als Versuche zur Lösung von Orientierungsproblemen verstanden werden.[20] „Manche Besonderheiten adoleszenten Verhaltens, die vielfach als Entwicklungsprobleme angesehen werden, lassen sich als Begleiterscheinungen des Versuchs verstehen, aufgetretene Diskrepanz-, Konflikt-, Verständigungs- und Sinngebungsprobleme zu bewältigen und wieder zu stabilen Handlungsorientierungen zu gelangen“ (ebd. 8). Die hier zur Bewältigung von Ambiguität und Komplexität angebrachten Strategien seitens des Individuums dienen der Restrukturierung des Handlungsfeldes und oder Bildung neuer Kompetenzen. In diesem Zusammenhang ist auch das entwicklungsfördernde Potenzial von Entwicklungskrisen zu beachten. Zum Umgang mit konkreten Verhaltensproblemen Jugendlicher, wie etwa Schulverweigerung, Drogenkonsum, Delinquenz, Aggressivität usw. empfiehlt Brandtstädter, diese „zunächst versuchsweise als Handlungen zu rekonstruieren, die zur Bewältigung von Orientierungsproblemen des angesprochenen Typs beitragen sollen“ (ebd. 8).[21] Dieser Ansatz ist für das interventionspraktische Setting von Bedeutung. Wenn versucht wird, ein unerwünschtes Verhaltensmuster zu verändern, ohne jedoch den latenten Bedeutungsgehalt und die Problemlösungswerte für das Individuum selbst zu kennen, dann kann es zu einer „Problemdislozierung“ kommen. Diese „Symptomverschiebung“ kann vermieden werden, „wenn es gelingt, das jeweilige Problemverhalten durch ein in seinen instrumentellen und expressiven Funktionen hinreichend äquivalentes (…) zu ersetzen.“ Dazu bedarf es einer methodisch kontrollierten Rekonstruktion der Bedeutungsaspekte der avisierten

---

Aufgrund dieser Basis – eines gegenseitigen Verstehens – können adäquate Maßnahmen initiiert werden, die einem eventuellen Sinngebungsproblem entgegentreten können bzw. dann greifen, wenn eine Entwicklungsaufgabe zu einem Entwicklungsproblem geworden ist (s.o.: entweder es gibt kein Lösungsmodell für die anstehende Aufgabe oder aber keine Orientierung, keinen Soll-Zustand, wohin die Anstrengungen hingerichtet werden können).

[20] Vgl. Hurrelmann (1983) „problematische Problembewältigung“ .

[21] Vgl. Mertons (1968) Anomietheorie.

Verhaltensweise unter Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte und kontextuellen Einbettung.[22]

Um die instrumentellen Bedeutungen eines Verhaltens zu eruieren, muss dieses Verhalten in Bezug zu den Erwartungen und Wertorientierungen des Handlungssubjektes gestellt werden. Zur Bestimmung der expressiven Sinngehalte des Verhaltens – d.h. seiner Ausdrucksbedeutung oder „Diagnostizität" für die Zuschreibung bestimmter Werte, Dispositionen etc. – bedarf es weiter der Darstellung der Erfahrungs- und Begriffsbildungen des Handlungssubjektes. Die Rekonstruktion der instrumentellen und expressiven Bedeutungsgehalte eines Handelns dürfte umso geringere Probleme aufwerfen, je ähnlicher der Erfahrungshintergrund bzw. je geringer die „biographische Distanz" zwischen Handlungssubjekt und Beobachter ist – konkret also zwischen dem Jugendlichen und seinem Erzieher, Therapeuten oder Berater.[23]

An dieser Stelle sei anzumerken, dass die Psychologie in praktischer Hinsicht wesentlich zur Vermeidung und Bewältigung von Orientierungsproblemen im Jugendalter beitragen kann. Dabei denkt Brandtstädter weniger an einen Ausbau therapeutischer Maßnahmen als an die Etablierung einer psychologischen Entwicklungsberatung, denn Orientierungsprobleme verweisen nicht zuletzt auf Entscheidungsunsicherheiten und Beratungsdefizite (siehe Kap. I.1.6.2).

I.1.4 Die Heimsozialisation: Chance oder Trauma?

Eine zusätzliche Erschwernis für die interviewte Zielgruppe war, dass sie neben der Instabilität der Jugendphase als Übergangsstadium von der Kindheit ins Erwachsenenalter auch die Unsicherheiten eines Sozialgefüges im gesellschaftlichen Wandel überwinden und bewältigen mussten. Eine Folge und gleichzeitig eine konstituierende Komponente der schwierigen gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen diese Jugendlichen aufgewachsen sind und die zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews noch andauerten, war die Fremderziehung, das Leben im Heim. Im Folgenden soll aus theoretischer Sicht durchleuchtet werden, inwiefern die

[22] Das ist die Aufgabe auch des hier entwickelten psychologischen Evaluationsverfahrens.

[23] Die „biographische Distanz" kann dadurch minimiert werden, dass die Lebensgeschichte des Jugendlichen, aus seiner Perspektive kennengelernt und im Rekonstruktionsprozess verstehend interpretiert wird.

Heimerziehung eine Chance oder ein Trauma für die betroffenen Kinder und Jugendlichen sein kann.

I.1.4.1 Geschichtliche Entwicklung der Fremderziehung von Kindern und Jugendlichen

Kinderheime hat es in Europa immer schon gegeben (vgl. Röper 1976). Könige, Bischöfe und Klöster haben sich der durch Kriege und Hungersnöte verwaisten, verwahrlosten und armen und kranken Kinder angenommen. Im Hinblick auf die zukünftige gesellschaftliche Integration wurde mit der Zeit versucht neben Unterkunft, Verpflegung und gesundheitlicher Versorgung, auch der schulischen und beruflichen Ausbildung der Zöglinge Aufmerksamkeit zu schenken – wenn auch in einem rudimentären Ausmaß. Bereits im 18. Jh. wurden ansatzweise, in Form einer Hausordnung, Konzepte für die Fremderziehung von Kindern und Jugendlichen erstellt. Die Träger waren auch bemüht, ein dafür möglichst geeignetes Betreuungspersonal zu finden. Ziel der Fremdbetreuung war immer schon die spätere Unabhängigkeit des Kindes im Sinne von Eigenverdienst und eigenständiger Haushaltsführung. Weiter wurde auf das Erlernen eines guten Benehmens und das Kennenlernen der Landesgesetze und Institutionen Wert gelegt. Ein Kontakt zu Bezugspersonen außerhalb des Betreuungssystems wurde angestrebt. Es wurde auch versucht, den Kontakt mit der Herkunftsfamilie zu erhalten, soweit möglich und noch vorhanden. Nach der Entlassung gab es Einrichtungen, die mit den Jugendlichen in Verbindung blieben, ihnen bei Bedarf Unterstützung anboten und die Teilnahme an hausintern organisierten Festen ermöglichten.

Immer wieder wurde im Laufe der Zeit die heute noch aktuelle Frage gestellt, was besser sei für Kinder und Jugendliche, die nicht mehr bei ihren leiblichen Eltern aufwachsen konnten: die Unterbringung in eigens dafür eingerichteten Anstalten oder die Unterkunft bei Pflegefamilien, auch Koststellen genannt (Röper 1976). Beide Varianten zeigten Vor- und Nachteile. In den Pflegefamilien konnte besser für die Gesundheit und die Entwicklung des einzelnen Kindes gesorgt werden und die Kinder konnten besser für die Führung eines Privathaushaltes vorbereitet werden. In den Anstalten hingegen gab es zwar die Möglichkeit einer besseren schulischen Vorbereitung, aber dafür eine mangelhafte soziale Integration und Vorbereitung auf den Umgang mit Freiheit. Eine hinreichende Kontrolle in den Pflegefamilien war nur schwer möglich. Außerdem war es oft leichter, ausgebildetes Betreuungspersonal für die Heime zu finden, als geeignete Pflegefamilien.

Das Zwangserziehungsgesetz von 1878 sprach den sogenannten Rettungshäusern – evangelischen Kinderheimen – den Freiwilligkeitscharakter ab (Röper 1976). Wenn früher die freie Absprache mit den Eltern für eine Übernahme des Kindes der übliche Weg war, so entschied nun die staatliche Autorität darüber. Infolge von Mißständen und Mißbrauch im Zusammenhang mit der neuen Gesetzgebung gab es heftige Kritik in der Bevölkerung.

Pestalozzi (1746-1827) ist einer der Vorreiter der modernen Pädagogik und der Erziehung vom Kind aus. Basis seines Handelns war „der pädagogische Bezug", eine beidseitige innere Verbundenheit zwischen Erzieher und Zögling. Ziel der Erziehung ist es, den Kindern zu einem glücklichen Leben in ihrem Stand zu verhelfen und ihren Mitmenschen nützlich zu sein. Zeitlos bleibt Pestalozzis Liebe zum Kind und seine Bekenntnis zur Würde jedes Menschen. Sein Glaube an die positiven Kräfte der menschlichen Natur, die selbst in zerrütteten menschlichen Existenzen ungeahnte Fähigkeiten wachsen lassen können, erscheint fast als ein Vormodell des Resilienz-Ansatzes. Auch für Aichhorn (1925/1987), Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik, war die positive Übertragung das geeignetste Mittel in der Fremderziehung von vor allem verwahrlosten Kindern und Jugendlichen. Die positive Beziehung zwischen Betreuer und Kind bzw. Jugendlichem und die positive Identifikationsfigur der Bezugsperson geben, laut Aichhorn, den Antrieb zu einer Verhaltensänderung.

In den 1920er und 1930er-Jahren übernahmen vermehrt Ärzte und Psychiater die Leitung pädagogischer Einrichtungen und entsprechend setzte sich eine medizinische bzw. psychiatrische Sicht in der Fremderziehung durch (Röper 1976). Nach dem zweiten Weltkrieg bis in die 1970er-Jahre wurde in den meisten Heimen die Förderung der sozialen Anpassung der als gestört oder delinquent eingeschätzte Heimkinder vorangetrieben. Erst später rückte die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, die Beachtung ihrer Interessen und Bedürfnisse in den Vordergrund. Die pädagogische Reformbewegung der 1960er- und 1970er-Jahre hat in den darauffolgenden Jahrzehnten auch in der Heimerziehung ihre Spuren hinterlassen. Im deutschsprachigen Raum ist diese Entwicklung in dem Bereich der Heimbetreuung vor allem durch folgende Bemühungen charakterisiert: Dezentralisierung der hierarchischen Strukturen, um den Kindern und dem Betreuungspersonal mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen, die flexiblere Nutzung von Ressourcen und das Angebot von einzelfallbezogenen Unterstützungsmaßnahmen, die Abschaffung der strikten Arbeitsteilung zwischen therapeutischem, psychologischem und Erziehungspersonal, eine milieunahe Unterbringung in der Nähe des Herkunftskontextes, eine zunehmende Professionalisierung des

Betreuungspersonals und die Ausrichtung der Lebensbedingungen und Erziehungskonzepte an den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder (Gehres 1997).

I.1.4.2 Fremderziehung in der Gegenwart: Was kann die Institution Heim heute leisten?

Trotz vielfältiger wissenschaftlicher Erkenntnisse, moderner Ansätze der Heimpädagogik und ausreichender materieller Ausstattung der Einrichtungen, bleibt die Fremderziehung Auch heute noch problematisch. Dennoch kommt es weiterhin zur Heimeinweisung von Kindern und Jugendlichen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich und die Umstände komplex und von Fall zu Fall verschieden (vgl. Gehres 1997): Verwahrlosung, Vernachlässigung und/oder Misshandlung, konflikthafte Beziehungen zu den Eltern, Gewalt in der Familie, Drogenkonsum, überforderte Eltern, Armut, Ablehnung durch Stiefelternteile, Tod/Krankheit eines oder beider Elternteile oder auch gravierende Schulprobleme.

Die Herausnahme von Kindern aus konflikthaften familiären Situationen im aktuellen gesellschaftlichen Kontext kann sowohl zu einem Trauma als auch zu einer Chance für die weitere Entwicklung des Individuums werden (Maywald 2001). Der tiefgehende Wandel in der Gesellschaft hat neue Chancen und Freiheiten mit sich gebracht, die das Familienleben und den Zusammenhalt der Generationen betreffen. Starke Mobilität in der Arbeitswelt, Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse, die Veränderung von Bedeutung und Stellenwert des Kindes in der Gesellschaft sowie Trends in der Erziehung sind einige, teilweise widersprüchliche Herausforderungen im Alltag der Familien, die zu schwer überbrückbaren Konstellationen führen können. Vor allem leiden in dieser Situation die Kinder, als schwächste Glieder der Gesellschaft. Eine mögliche Bewältigung dieser Notlage ist die Trennung aus dem familiären Lebenskontext. Trennungen sind zwar wesentliche Momente ontogenetischer Entwicklung, enthalten aber auch Widersprüchlichkeiten, wie Abschied und Neuorientierung (ebd. 24). Wie sich dieser Schritt auf die folgende Entwicklung des Kindes auswirken wird, hängt im Wesentlichen von seinem Entwicklungsstand, von der Vorbereitung der Trennung, von der Qualität der Ersatzpersonen und den neuen Beziehungen als auch von der Beschaffenheit des neuen Mediums ab. Die Akzeptanz der Eltern für die Erziehungsalternative Heim spielt ebenso eine entscheidende Rolle im Gelingen (ebd.). Wenn Kinder gewaltsam von den Eltern getrennt werden ist das ein ungünstiger Ausgangspunkt für Neuorientierung und Entwicklung. Eltern und Kind sind in einer Trennungssituation aufgefordert, einen Zusammenhang zwischen dem neuen und dem alten Zustand herzustellen und diesen in ihren lebensgeschichtlichen Sinn zu integrieren.

I.1.4.3 Erkenntnisse aus der Heimforschung: Erfolgskriterien und Grenzen in der Fremderziehung

Wann kann von einer erfolgreichen Heimerziehung gesprochen werden und ist eine solche überhaupt möglich? Diese Frage eindeutig und allgemeingültig zu beantworten ist auch für die Heimforschung nicht leicht. Die Schwierigkeit der Antwort liegt in den komplexen lebensgeschichtlichen und sozialen Lebenskontexten der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Trotzdem hört man immer wieder von Erfolgsbiographien ehemaliger Heimkinder (u. a. Gespräch mit Univ. Prof. Emil Verza, Univerität Bukarest, im Jänner 2006). Was sind also wichtige Faktoren und gegebene Lebenskontexte, die für die Betroffenen aus der Heimeinweisung eine Chance machen und ihnen die Möglichkeit einer zufriedenstellenden Entwicklung eröffnen?

Lambers (1996), der in seiner Studie von der Annahme ausgeht, dass die Heimeinweisung ein kritisches Lebensereignis im Leben eines jeden Individuums ist, misst die Erfolge der Heimerziehung daran, inwieweit es mit Hilfe dieser sozialen Dienstleistung gelingt, für die betreuten Kinder und Jugendlichen nachhaltig neue Lebensperspektiven zu entwickeln.

Für Gehres (1997) kann Heimerziehungsarbeit als erfolgreich bezeichnet werden, wenn sie es schafft, den dort betreuten Kindern und Jugendlichen während der Unterbringungszeit ein anderes Erfahrungsfeld zu vermitteln, als diese vor der Heimeinweisung erlebt haben. Gehres (1997, 199f) benennt folgende Faktoren als für den Erfolg der Fremderziehung im Heim zuständig: ein reflektierter Umgang mit der Vorgeschichte des aufgenommenen Kindes, die Beteiligung der Eltern bzw. der Familienangehörigen am Prozess der Heimunterbringung und der in weiterer Folge alternativen Erziehungsmaßnahmen, der Kontakt zur Herkunftsfamilie während des Heimaufenthaltes, der Kontakt zu anderen relevanten Bezugspersonen außerhalb des Heimes, ein verständnisvolles, einfühlsames aber auch belastbares Betreuungspersonal mit einem stark ausgeprägten Selbstwertgefühl. In diesem Zusammenhang nennt Gehres (1997) auch die Beziehungsqualität zwischen Eltern, Kindern und Erziehern als einen wichtigen Einflussfaktor für die erfolgreiche Inanspruchnahme des alternativen Erziehungsangebotes im Heim und den damit verbundenen Ressourcen. „Kumulative Loyalität“ (Gehres 1997, 104) – die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, ihre Orientierungen von verschiedenen zentralen Bezugspersonen gleichzeitig zu beziehen – gilt als Voraussetzung und Anzeichen zugleich für eine gelungene Fremderziehung.

Der Faktor schulische und berufliche Ausbildung spielt auch eine wesentliche Rolle für das Gelingen einer Heimerziehung. Bürger (2003) stellt fest, dass im Kontext sozialer Ungleichheit, der Erfolg öffentlicher Erziehung und die Qualifikationsvermittlung, die sozialen Teilnahmechancen der Jugendlichen vergrößern und ihre gesellschaftliche Integration nach der Heimentlassung fördert.

In seinen Analysen zur Wirkungsweise stationärer Unterbringung schreibt Graf (1993) dem Personal dieser Einrichtungen einen hohen Stellenwert bezüglich der Effektivität der angebotenen Hilfeleistungen zu. Nicht zuletzt spielt auch die Qualität der Dienstleistungen der Jugendhilfe und die individuelle Planung dieser Erziehungshilfe eine wichtige Rolle hinsichtlich Erfolg oder Misserfolg der Heimerziehung, wie es die BMFSFJ-Studie (1998, zit. nach Gabriel 2003) gezeigt hat.

Ganz allgemein wird festgestellt, dass die Rekonstruktion der Wirkung von Heimerziehung auf die individuellen Lebensläufe der betroffenen Kinder und Jugendlichen nur bedingt möglich ist, da die Erfassung der gesamten Faktoren, die sich auf die Biographie auswirken in ihrer Komplexität schwer durchführbar ist. Neben dem Einfluss der öffentlichen Erziehung wirken auch andere Umwelfaktoren bzw. individuelle Reifungs- und Entwicklungsprozesse auf den weiteren Lebensweg von ehemaligen Heimjugendlichen aus (Gabriel 2003). Was die Indikation zur Heimeinweisung anbelangt, ist die Gesellschaft heutzutage toleranter gegenüber Verhaltensabweichungen geworden. Andererseits sind die Jugendlichen heute höheren Problembelastungen als in den 1960er und 1970er-Jahren ausgesetzt und werden erst nach dem Misserfolg ambulanter Maßnahmen stationär in Heime aufgenommen.

„Elternarbeit“ gehört zu den schwierigsten Aufgaben der Heimerziehung. Bei den im Heim untergebrachten Kindern kommt es zu einem Aufeinandertreffen vielschichtiger Beziehungskonstellationen. In einem Beziehungsdreieck zwischen Herkunftsfamilie, dem Familienkontext der ErzieherInnen und der „Heimfamilie“ müssen die Heimkinder ihren eigenen Platz sowie einen Umgang mit den daraus resultierenden, potenziellen Zugehörigkeits- und Loyalitätskonflikten finden (Gehres 1997, 141).

In einer interessanten Studie macht sich Moch (1990, zit. nach Gabriel 2003) auf die Suche nach alternativen und funktional äquivalenten Konzepten zur traditionellen Gestaltungsform stationärer Erziehung. Das untersuchte Modell ist eine familienergänzende Institution, die im Lebenskontext der betreuten Jugendlichen angesiedelt ist. In Krisensituationen können Jugendliche kurzfristig stationär aufgenommen werden, ansonsten werden die

Unterstützungsmaßnahmen ambulant geboten. Das Konzept sieht weiter vor, dass die bestehenden sozialen Bezüge und Ressourcen des Herkunftsmilieus einbezogen werden, und dabei die betroffenen Jugendlichen gezielt individuell zu fördern.

I.1.4.4 Ausblick: Offene Fragen für die zukünftige Heimforschung

Studien zum Erfolg und zur nachträglichen Lebensbewährung ehemaliger Heimkinder und –Jugendlicher zeigen, dass die Bedeutung und der Stellenwert der subjektiven Sicht der Betroffenen im Zusammenhang mit ihrer Sozialisationsgeschichte vordergründig zu erfassen ist. Seit Ende der 1980er-Jahre basieren diese Studien auf den Methoden der qualitativen Sozialforschung. Insbesondere werden narrative, problemzentrierte Interviews und biographisch-anamnestische Verfahren empfohlen, deren interpretative Herangehensweise eine differenziertere Wahrnehmung und Einschätzung der jeweiligen Entwicklungsgänge der untersuchten Kinder und Jugendlichen ermöglicht, (Gabriel 2003). In Zukunft wird es notwendig sein, vermehrt an der Perspektive der Kinder und Jugendlichen anzusetzen, wenn das Erziehungsgeschehen im Heim analysiert werden soll. Die Art und Weise, wie die Heimkinder ihren Alltag erleben, entspricht eher dem erzieherischen Handeln als einer Wiedergabe des theoretischen Heimkonzeptes (Graf 1993).

Wedekind (1986) thematisiert die Beziehungsarbeit im Heim unter dem Aspekt einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und weist auf ein sogenanntes „strukturelles Dilemma“ der öffentlichen Erziehung hin. Der private Lebensbereich der Kinder im Heim fordert intensive Beziehungsansprüche, die aber nicht zu vereinbaren sind mit den berufsbezogenen Anforderungen und Distanzierungsnotwendigkeiten des Betreuungspersonals.

Die angesprochene Problematik von Freigang (1986): Das Abschieben und Verlegen unbeliebter problematischer Kinder in der Heimerziehung (vgl. auch Gehres 1997) ist nicht einfach zu lösen. Der Verein „Mut zur Zukunft“ aus Deutschland (www.mut-zur-zukunft.de) bietet als Alternative dazu Maßnahmen, welche die Loslösung aus dem konflikthaften Ursprungsmilieu und die Förderung von Eigenständigkeit der betreuten Jugendlichen verfolgt bei gleichzeitigem Angebot von Sicherheit und Nähe.

Eine gelungene Elternarbeit stellt nach wie vor eine große Herausforderung an die Heimerziehung dar. Als Anzeichen dafür gilt die Akzeptanz der leiblichen Eltern für die Heimunterbringung der Kinder und die Zusammenarbeit mit dem Betreuungspersonal in pädagogischen Belangen. Es ist dabei notwendig, Raum zu schaffen, um auch die Aufarbeitung

der elterlichen Anteile an der schwierigen Sozialisationsgeschichte ihrer Kinder möglich zu machen. Den betroffenen Kindern und Jugendlichen ist mittel- bis langfristig besser geholfen, wenn auch bei den Herkunftsfamilien Impulse für Veränderung gesetzt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die zentrale Frage: Wie ist es möglich, die jeweiligen komplexen und inhomogenen Sozialisationsprozesse der Herkunftsfamilie und des Heimes aufeinander zu beziehen?

Ein neuer Weg der Heimforschung ist die klientenorientierte Erfassung der Heimsozialisation. Indem diese Herangehensweise die subjektiven Erfahrungen der Betroffenen in den Vordergrund stellt, erlaubt sie eher, die Wirkungen der Hilfsmaßnahmen auf die Entwicklungsgeschichte ehemaliger Heimkinder zu bestimmen.

In vielen Studien wird eine mangelnde Nachbetreuung der in Heimen aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen attestiert (vgl. Gehres 1997). Aus Gründen der Kostenfrage, einer mangelnden Personalkapazität, der schlechte Erreichbarkeit ehemaliger Heimkinder, konnte diese Problematik bis dato noch nicht befriedigend gelöst werden.

I.1.4.5 Zum Jugendwohlfahrtsystem in Rumänien

Das rumänische Jugendwohlfahrtssystem im Wandel der Zeit

Die große Zahl institutionalisierter Kinder und Jugendlicher in Rumänien bis 1989 ist auf die demographische Politik des kommunistischen Regimes zurückzuführen (Lataianu 2001). Durch das Gesetz 770/1966 wurden die Abtreibung und gleichzeitig jede Art von Verhütungsmittel verboten. Dieses Gesetz reagierte auf das Sinken der Geburtenrate unter die Grenze der Reproduktion der Bevölkerung. Dieses Phänomen war wiederum auf die extensive Industrialisierung in Rumänien zurückzuführen. Einerseits waren nun die Frauen am Arbeitsmarkt den Männern gleichgestellt und acht Stunden am Tag beschäftigt, andererseits blieben sie auch für die Hausarbeit und die Erziehung der Kinder zuständig. Gleichzeitig vertrat die Staatspolitik die Ansicht, dass nur eine große Bevölkerung die Unabhängigkeit des Landes und eine starke Industrialisierung Rumäniens ermöglicht.

So kam es in den darauf folgenden Jahren tatsächlich zu einem großen Anstieg der Geburtenrate, gleichzeitig jedoch stieg – meist in armen Familien – auch die Zahl der unerwünschten Kinder. Weiters stieg die Anzahl behindert geborenen Kindern und von Müttern, die bei der Geburt oder bei einer illegalen Abtreibung starben. Damit erhöhte sich

auch die Anzahl der in Institutionen aufwachsenden Kinder. Trotz des Gesetzes 3/1970, das für Kinder, die nicht in der Herkunftsfamilie aufwachsen konnten, zunächst eine Pflegefamilie („incredintare“ bzw. „plasament familial“) vorsah, wurden diese Alternativen vom Staat nicht ausreichend propagiert. Der Gesetzgeber versuchte durch Maßnahmen, wie großzügige Kinderbeihilfen, kostenlose Leistungen im Gesundheits- und Schulwesen, die Subvention von Konsumgütern für Kinder usw. seine pronatalistische Politik zu unterstützen, doch es fehlten die finanziellen Mittel und eine adäquate Verwaltung, um diese Maßnahmen erfolgreich umzusetzen. Mit der wirtschaftlichen Verschlechterung in der breiten Bevölkerung verschlechterte sich auch die Situation der in staatlichen Institutionen aufwachsenden Kinder und Jugendlichen dramatisch.

Durch die Bemühungen ausländischer und rumänischer NGOs, die sich der schwierigen Problematik institutionalisierter Kinder und Jugendlicher annahmen und viele wertvolle Erfahrungen in diesem Bereich sammeln konnten, wurden nach 1989 verschiedene Gesetzesänderungen durchgeführt, die allerdings keine wesentliche Besserung der Situation für die Zielgruppe brachte. Zum einen waren die Zuständigkeiten und die Kompetenzaufteilung im Bereich der Jugendwohlfahrt („Departamentul de protectia copilului“) auf verschiedene Ministerien und Behörden aufgeteilt (Erziehung, Gesundheit, Justiz, Arbeit und Soziales, Departement für behinderte Personen), andererseits stand die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen im allgemein nicht auf der Prioritätenliste des Gesetzgebers. Änderungen wurde in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre dadurch erreicht, dass insgesamt doch wesentlich mehr Geld von staatlicher Seite in die Betreuung institutionalisierter Kinder und Jugendlicher investiert wurde. Es stieg dadurch die Zahl des angestellten Personals, allerdings ging es meist um den Verwaltungs- und Raumpflegebereich und weniger um qualifiziertes Fachpersonal wie SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, LogopädInnen und KindertherapeutInnen. Dies ist z. T. auch durch die Abwesenheit dieser Berufsgruppen wie auch der Ausbildungsmöglichkeiten in diesen Fachbereichen in den vorausgegangenen 20 Jahren zu erklären. Auch die materielle Ausstattung dieser Institutionen wurde entscheidend verbessert, jedoch konnten in der tatsächlichen Betreuung der benachteiligten Kinder und Jugendlichen keine wesentlichen Verbesserungen erzielt werden. Vor allem die Bedürfnisse nach einer individuellen schulischen und beruflichen Laufbahn, nach Eigenständigkeit und Initiative in der Gestaltung ihres Alltagslebens, nach Entwicklung einer eigenen Identität, nach einer intensiven Verbindung zur Herkunftsfamilie und nach Kontakten zur Welt außerhalb der Institution, die eine positive Entwicklung ermöglichen sollten, konnten nicht befriedigt werden. Diese Tatsachen sind zum

Teil auf die geringe Motivation des Personals, das in diesen Institutionen tätig war, aber auch auf Missmanagement in den Reihen der Direktoren und den zuständigen Beamten zurückzuführen. Das Personal verfügte meist über keine oder nur unzureichende Fachausbildung, war unterbezahlt und hatte einen geringen sozialen Status. Für sie bedeutete die steigende Anzahl institutionalisierter Kinder häufig – in Zeiten steigender Arbeitslosigkeit – in erster Linie einen sicheren Arbeitsplatz. Das erklärt auch z. T. die geringen Bemühungen seitens des Personals, z. T. die Zahl der institutionalisierten Kinder und Jugendlichen zu reduzieren. Alternative Betreuungsmaßnahmen, wie die Reintegration in die Ursprungsfamilie bzw. eine Pflegefamilie oder eine Adoption, wurden wenig praktiziert und nicht unterstützt. So wurden jährlich hunderte Jugendliche aus den Heimen entlassen, ohne geeignete berufliche Qualifikationen und soziale Fähigkeiten, um selbständig in der Gesellschaft leben zu können (vgl. Roth-Szamosközi 1999).

Die Gesetzesnovelle von 1997 (Ordonanta de urgenta no. 26/1997) war der erste geplante Versuch, das gesamte Jugendwohlfahrtsystem zu reformieren. Zum ersten Mal wurde explizit dem Bedürfniss der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen Rechnung getragen, auch in familienähnlichen Betreuungseinrichtungen aufwachsen zu können. Der ökonomische Aspekt, dass diese alternativen Betreuungsstrukturen viel kostengünstiger zu gestalten waren, spielte in diesem Entscheidungsprozess eine nicht unwesentliche Rolle. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen wurden den EU-Richtlinien in diesem Bereich angeglichen, das bedeutete ein Vorantreiben der Dezentralisierung des Verwaltungsapparates. Das Department für Kinderwohlfahrt („Departamentul de protectia copilului“) wurde gegründet, das in jedem der Landkreise eine Vertretung hatte, lokal autonome Entscheidungskraft besaß und über ein eigenes Budget verfügte, um die neue Strategie im Bereich der Jugendwohlfahrt umzusetzen. Zwar wurde die Notwendigkeit der zukünftigen sozialen und beruflichen Integration der bereuten Kinder und Jugendlichen als eines der wichtigsten Betreuungsziele formuliert, die Umsetzung in die Praxis blieb jedoch gering. Darüber hinaus wurde das Problem der Über-18-jährigen, die die Betreuungseinrichtungen aufgrund der Volljährigkeit verlassen mussten, weiterhin nicht als solches anerkannt bzw. von keiner der im sozialen Bereich agierenden Behörden dem eigenen Verantwortungsbereich zugeordnet.

Erst im Jahr 2000, mit der Gründung der Nationalen Agentur für Jugendwohlfahrt als einzig zuständige Behörde, konnten entscheidende Verbesserungen in der Betreuung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher erreicht werden. Diese Strategie für 2000-2004

beinhaltet die Auflösung der Heime und die Gründung familienähnlicher Betreuungsstrukturen, eine Weiterbildungsoffensive für das Betreuungspersonal, Präventionsarbeit um die Institutionalisierung der Kinder zu verringern und eine Kampagne zur Förderung von Pflegefamilien. Zum ersten Mal rückt auch die Situation der aus den Heimen entlassenen Jugendlichen in den Mittelpunkt und es wurden Maßnahmen zur Unterstützung ihrer beruflichen und sozialen Integration überlegt (Romanian Legislation 2001).

Heimerziehung im gesellschaftlichen Kontext Rumäniens Anfang des 21.Jh. (Exkurs)

Die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen in den vorangegangenen 20 Jahren waren auch im sozialen Bereich spürbar geworden und betrafen vor allem Kinder und Jugendliche. 80% der Familien mit mehr als drei Kindern lebten im Jahr 2000 in Rumänien unter der Armutsgrenze. In diesen Familien leben mehr als 50% der Kinder des Landes, was ca. 3 Mio. der Bevölkerung im Alter von 0-18 Jahren ausmacht (Save the Children, Romania, 2003). Unter diesen Umständen gibt es immer mehr Familien, die ihre Kinder der staatlichen oder privaten institutionellen Betreuung überlassen, in der Hoffnung, dass damit zumindest die Grundbedürfnisse ihrer Kinder nach Unterkunft, Nahrung, Kleidung, ärztlicher Versorgung und Schulbildung gesichert sind. So betrug die Zahl der institutionell betreuten Kinder und Jugendlichen im Februar 2002 in Rumänien 49.750 (ebd.).

Seitens des Gesetzgebers gibt es Bemühungen, die Zahl der institutionalisierten Kinder und Jugendlichen durch Maßnahmen der Familienrückführung, Adoption, Pflegefamilien oder alternative Betreuungsmaßnahmen zu reduzieren. Trotzdem bleibt die Zahl relativ hoch.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, diese sozial benachteiligten Jugendlichen so zu betreuen, dass der Übergang in ein selbständig geführtes Leben trotz eines defizitären Schulsystems und einer hohen Arbeitslosenrate (1998 - 20,9% der Bevölkerung bis 25 Jahren, Save the Children Romania, 2003) gelingen kann.

I.1.5 Die Bedeutung des Umfeldes für die individuelle Entwicklung

Sozialökologische Ansätze untersuchen die Wechselwirkung zwischen dem sozialen Umfeld und dem sozialen Verhalten des Individuums. Der Vorteil dieser Forschungsansätze besteht darin, dass das Subjekt in seinen Lebenszusammenhängen untersucht werden kann um es „in seiner realen Konstitution zu betrachten“ (Baacke 1983/2003, 70). Damit sind die konkreten Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge des untersuchten Subjektes gemeint, die vor allem

über institutionelle und individuelle Erwartungshaltungen, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und kritische Ereignisse rekonstruiert werden können.

Die Sozialökologie stellt die Komplexität einer Situation in den Vordergrund. So können szenenhaltige Erzählungen von Jugendlichen Einblicke in ihrem Alltag verschaffen. Dabei geht es sowohl um wiederkehrende Sozialisationsprozesse als auch um außergewöhnliche Situationen und Krisenpunkte ihrer Entwicklung. Die Erfassung der Bedeutung der wiedergegebenen Szenen und Geschichten stellt einen möglichen Weg wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung dar. Die Analyse der dargestellten Erfahrungen und Szenen im Rahmen des interpretativen Paradigmas zielt auf die Offenlegung der darin gelagerten Phänomene, ihrem Selbstverständnis und den dahinter vermuteten Strukturen ab. Dieser Interpretationsprozess geht nicht von im Voraus wissenschaftlich formulierten Theorien aus.

Aber die besondere Bedeutung des sozialökologischen Ansatzes liegt m. E. vielleicht gerade in seinem starken Praxisbezug, „dass „Mensch und Umwelt“ nicht voneinander isoliert gesehen werden, sondern dass man vielmehr versucht, den komplexen Reichtum ihrer Beziehungen zu rekonstruieren – in der primären Absicht nicht nur zu beschreiben, sondern vor allem zu erklären, warum bestimmte Handlungen, in bestimmten Situationen möglicherweise zu bestimmten (möglichst prognostizierbaren) Folgen führen“ (Baacke 1983/2003, 76). Aus den Erzählungen und Geschichten, die uns ein Jugendlicher vorführt, wird nicht nur seine Umwelt rekonstruiert, sondern wir erfahren auch, warum der Jugendliche in dieser Welt lebt, wie er damit fertig wird, was er aus dieser Umwelt macht, aber auch umgekehrt, was dieses Umfeld aus dem Jugendlichen macht und vor welche Probleme sie ihn stellt.

I.1.5.1 Baackes Konzept der Sozialökologie

Das Verhalten eines/einer Jugendlichen positioniert Baacke an der Schnittstelle der eigenen Entwürfe, der Ansprüche relevanter Anderer und der gesellschaftlichen Ordnung. Das individuelle Verhalten muss im Spannungsfeld dieser Determinanten erst zusammenwachsen, sich im Alltag bewähren, bis es stabil wird. „Jugend ist nicht gleich Jugend“, meint Baacke (1983/2003, 22) und spricht damit die mehr oder weniger starke Determiniertheit der Entwicklung des/der Jugendlichen von Faktoren an wie der Gesellschaft, den sozial-ökonomischen Verhältnissen, der familiären Struktur und der Familienbindung, unter denen das Individuum aufwächst, seine Bildungschancen und seine Bildungsaspiration, die in direkter Verbindung zur individuellen sozialen Zugehörigkeit stehen. „Nicht die einzelnen Punkte der

Laufbahn, aber die Reichweite des Lebensspielraums wird stark durch die Lebenswelt bestimmt, in die man hineingeboren wird“ (ebd. 27). Sozialisation kann jedoch in den meisten Fällen gelingen, soweit eine freundliche und unterstützende Eltern-Kind-Beziehung vorhanden ist. Auch der dinglichen Welt misst Baacke eine nicht geringe Bedeutung für den Lauf der individuellen Entwicklung bei. Während die „Tyrannei der Dinge“ (ebd. 33) in einer Welt grenzenlosen Konsums und billiger Produkte die Jugendlichen überwältigt, können eine begrenzte Anzahl vertrauter und dadurch wertvoller Dinge einen „Wall der Unverletzlichkeit“ schaffen und somit stark zum Aufbau der Identität beitragen. So spielt die Soziallage der Jugendlichen in ihrer gesamten künftigen Entwicklung eine wichtige Rolle – als eine Art „Sprungbrett“ (Anm. LM). Armut ist als soziale Benachteiligung zu betrachten, und im Gegenzug dazu gelten ein wohlhabendes Elternhaus und die Stimulierung geistiger Interessen und der Kreativität als förderliche Faktoren für die individuelle Entwicklung. Hier geht es um ein Mittelmaß: Den materiellen Wohlstand als Mittel zum Zweck und nicht als Ersatz für die Eltern-Kind-Beziehungsarbeit zu betrachten bzw. mehr oder minder bewusst zu missbrauchen.

Bei der Lebensweltanalyse ist es wichtig, betont Baacke (1983/2003, 40), sowohl den soziologisch-analytischen Zugang als auch den psychologisch-analytischen Aspekt in Betracht zu ziehen. Mit dem soziologisch-analytischen Zugang werden die ökonomisch und sozialstrukturell bestimmten Kommunikations- und Handlungspotenziale, die im Rahmen der individuellen Lebenswelt gesellschaftlich vereinbart und erwartet werden, untersucht. Der psychologisch-analytische Aspekt hingegen konzentriert sich auf das individuelle Erleben und die einmalige Verarbeitung der Auseinandersetzung mit den gegebenen sozio-ökonomischen Bedingungen. Für Baacke sind diese beiden Analysezugänge nicht zu trennen und sollten immer gemeinsam verfolgt werden.

Ausschlaggebend für die Entwicklung und das Verhalten eines Individuums sind demnach, laut Baacke, die sozialen und ökonomischen Verhältnisse, in denen es aufwächst. In letzter Instanz aber hängen die Entwicklung und das Alltagsverhalten jeder Person ab von der eigenen Art und den Möglichkeiten, mit den gegebenen Umständen umzugehen. Bei der Analyse des individuellen Verhaltens eines/einer Jugendlichen sollte sowohl das Umfeld als auch dessen/deren Interaktion damit berücksichtigt werden.

In seinem heuristischen Konzept der Sozialökologie unterscheidet Baacke (1983/2003) vier sozialökologische Zonen, in denen sich das Leben und die Entwicklung jedes Individuums

abspielen. Diese Zonen kann man sich in schematischer Anordnung als konzentrische Kreise vorstellen und werden von der heranwachsenden Person nacheinander aneignet.

Das *ökologische Zentrum* ist der alltäglichste, unmittelbarste Raum, in den das Individuum hineingeboren wurde: das „Zuhause". Kennzeichnend sind enge emotionale Bindungen, Face-to-face-Kommunikation und starke Abhängigkeit der Heranwachsenden von den Eltern/Ersatzpersonen. Entscheidend ist die Ausstattung des ökologischen Zentrums. Die „eigene Welt", die hier entstehen kann, ist oft der Ausdruck der eigenen Interessen, Wünsche und Erwartungen des Jugendlichen.

Der *ökologische Nahraum* ist die unspezifische Umgebung des ökologischen Zentrums, auch „Nachbarschaft" genannt. Die ersten Außenbeziehungen werden hier hergestellt, die ersten Spielkameraden gefunden. Der Stadtteil, die Wohngegend werden für den Jugendlichen sein mehr oder weniger reich ausgestattetes Revier: der Park, die Gasthäuser, die Diskothek in der Nähe, Innenhöfe etc.

Die *ökologischen Ausschnitte* werden durch funktionsspezifische Beziehungen definiert: die Schule, der Betrieb, das Kino oder die Sporthalle werden nur zu bestimmten Zeiten und bestimmten Zwecken betreten und mit einer bestimmten Rolle verbunden. Am Rande dieser ökologischen Ausschnitte entwickeln die Heranwachsenden ihre Peer-Beziehungen: Freundschaften mit KlassenkameradInnen, mit Lehrlingen aus dem gleichen Betrieb. Da werden die gemeinsamen Unternehmungen geplant.

Die ökologische Peripherie ist eine Zone, in der man sich nur vorübergehend aufhält und in der gelegentlich Kontakte geschlossen werden: Urlaubsorte, Wohnungen von Verwandten, ferngelegene Freizeitangebote. „Je reichhaltiger die ökologische Peripherie ist, desto offener und erfahrener wird ein Heranwachsender, denn er erweitert nicht nur den Radius seines Handlungsraumes, sondern erwirbt damit auch mehr Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zu seiner unmittelbaren Umwelt" (Baacke 1983/2003, 50f). Dies trifft umso mehr zu, je ärmer die ersten drei Zonen sind – wie so oft im Falle sozial benachteiligter Heranwachsender und Heimjugendlicher.

Es gibt eine große Durchlässigkeit zwischen den oben genannten ökologischen Zonen, die nur analytisch voneinander zu trennen sind. Manche Aktivitäten verrichtet der Jugendliche in einer bestimmten Zone, andere finden in mehreren Zonen statt. So zum Beispiel die Freizeitaktivitäten, die gerade deswegen einen hohen Anregungscharakter haben, weil sie die Heranwachsenden mit verschiedenen ökologischen Zonen in Kontakt bringen. Andere Orte

wiederum erfüllen mehrere Funktionen, wie die Schule, die Lernort und auch Freizeittreffpunkt sein kann. Ein Jugendlicher ist umso ökologisch potenter, „je mehr Kommunikations- und Handlungschancen er hat, je mehr Erfahrungen er also sammeln konnte“ (Baacke 1983/2003, 84).

Der sozialökologische Ansatz von Baacke fußt auch auf folgender handlungstheoretisch-interaktionistischer Grundannahme: Das Individuum agiert gegenüber den begegneten Personen oder Objekten aufgrund der Bedeutung, die es ihnen zuschreibt. Diese Bedeutungen entstehen und werden auch im Zuge von Interaktionen zwischen Menschen verändert. Heranwachsende sind somit von ihrem Umfeld abhängig und werden davon beeinflusst, ohne aber als Produkte dieser Umwelt betrachtet zu werden. Menschliche Entwicklung entsteht, aus diesem Blickwinkel heraus betrachtet, nicht nur durch die Entfaltung persönlicher Kompetenzen und Fähigkeiten, sondern auch durch die soziale Stimulation durch das Umfeld, in der sich das Individuum befindet. Generell kann nicht von der Dominanz eines der vier genannten ökologischen Zonen für die individuelle Entwicklung gesprochen werden. Vielmehr geht Baacke davon aus, dass – je nach Lebensphase – unterschiedliche Umwelten eine bedeutendere Rolle für die menschliche Entwicklung spielen.

Die Lebensweltanalyse – die Analyse von Umwelten, in denen menschliches Handeln unmittelbar erfahrbar und möglich ist, das in einem intersubjektiv konstituierten Sinnzusammenhang stattfindet – erlaubt es das Hintergrundwissen der Akteure in konkreten Situationen und Handlungen zu untersuchen. Dadurch kann das Sozialisationsmilieu des Heranwachsenden in seiner Vielschichtigkeit differenziert erfasst werden, sichtbar und verstehbar gemacht werden. Es wird dabei auch deutlich, wie die Heranwachsenden konkrete, zeitabhängige gesellschaftliche Zustände gestalten und wie diese Ereignisse von den Jugendlichen erfahren werden. Erst wenn die Sichtweise der Jugendlichen über ihre Umwelt erschlossen wird und die Bedeutungen, die sie ihrer Lebenswelt beimessen und die daraus resultierenden Handlungsorientierungen rekonstruiert werden können, ist ein Verständnis der Entwicklung in der Jugendphase möglich (Baacke 1983/2003, 97).

Zusammenfassend lässt sich mit Baacke (1983/2003, 91) das Umfeld eines heranwachsenden Individuums definieren „als ein Netzwerk sehr unterschiedlicher Teil-Umwelten, die als reale Objekte, als zwischenmenschliche Beziehungen, aber auch als symbolische Strukturen (Ideologien, Deutungsmuster) ein unterschiedlich dicht gewirktes Netzwerk darstellen, das den Jugendlichen trägt, aber auch ausstößt, fallen lässt.“

Eine wichtige Frage, die sich in diesem sozialökologischen Ansatz auftut und auf die der Autor selber zu sprechen kommt: Durch welche latenten Kräfte wird die Umwelt strukturiert? Uri Bronfenbrenners Sozialökologie der menschlichen Entwicklung scheint darauf eine geeignete Antwort zu liefern.

I.1.5.2 Bronfenbrenners Sozialökologie der menschlichen Entwicklung

In den Mittelpunkt seines Schaffens stellt Bronfenbrenner das Wie der Interaktion zwischen dem Individuum und seinem Lebenskontext und den Entwicklungsprozess, der sich daraus ergibt. Bronfenbrenner geht es um die Wirkungsmechanismen, die eine Person in einem bestimmten sozialen Umfeld zu ihrer Entwicklung führen. Der Öko-Psychologe nimmt dabei eine interdisziplinäre, holistische Betrachtungsweise des Individuums und seiner Entwicklung ein. Den Fokus seiner Forschungsbemühungen richtet Bronfenbrenner nicht auf Variablen, sondern auf die Person mit all ihren Interaktionen in unterschiedlichen Lebenskontexten und Lebensumfeldern. Seine Forschungsergebnisse haben einen starken anwendungsorientierten Bezug, der Sozialpolitik misst er hohen Einfluss im Hinblick auf die Optimierung der individuellen Entwicklung zu.

In einer systematischen Differenzierung von entwicklungsrelevanten Kontexten wird die Umwelt von Bronfenbrenner (1981) als abgrenzbares System in vier Subsystemen erfasst:

Das *Mikrosystem* handelt von einem „Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ (ebd., 38), mit dem eine Person ein bestimmtes soziales Umfeld mit all seinen spezifischen Merkmalen erlebt. Später inkludiert Bronfenbrenner (2005) in diesem Subsystem auch jene Personen, mit welchen das Individuum sich in face-to-face Interaktionen befindet.

Das *Mesosystem* „umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1981, 41). Im Falle eines Kindes/Jugendlichen sind das die Beziehungen zwischen dem Elternhaus/der Herkunftsfamilie, der Schule und der Peergruppe.

Das *Exosystem* meint einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen das Individuum nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die seinen Lebensbereich beeinflussen (ebd. 42). Ein Beispiel dafür ist für Jugendliche die Arbeitswelt der Eltern.

Das *Makrosystem* beinhaltet die Ähnlichkeiten zwischen den bereits genannten Systemen (Mikro-, Meso- und Exosystem), „die in der Subkultur des Heranwachsenden oder auch der ganzen Kultur bestehen können, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd. 42). Diese Weltanschauungen und daraus resultierenden Lebensstile prägen den Jugendlichen über verbindliche und wiederkehrende Muster, die für ein bestimmtes Umfeld typisch sind (vgl. dazu den Habitus-Begriff von Bourdieu in Kap. I.3). In diesem Subsystem kultureller Überzeugungen sind auch die Möglichkeiten, Chancen, Ressourcen, Risiken und Zufälle gelagert, die den Heranwachsenden begegnen können.

Eine besondere Bedeutung für die individuelle Entwicklung misst Bronfenbrenner den sogenannten „proximalen Prozessen“ zu, die im Mikrosystem stattfinden. Damit sind jene Interaktionen gemeint, die das Individuum mit seiner unmittelbaren physischen, sozialen und symbolischen Umwelt eingeht. Dieser „Motor“ der Entwicklung basiert demnach auf zwei Determinanten. Die Möglichkeit des Individuums, sich an „proximalen Prozessen“ zu beteiligen, hängt einerseits vom Umfang der ihm potenziell zugänglichen Anregungen und andererseits von seinen stabilen Persönlichkeitsdispositionen ab. So konnte Bronfenbrenner feststellen, dass die Folgen suboptimaler Umwelten die individuelle Entwicklung nicht nur nicht fördern, sondern auch vorhandene Potenziale des Individuums behindern.

Neben dem Einfluss des unmittelbaren Umfeldes spielen auch die Wirkungskräfte in den anderen, weiter entfernten Ökosystemen auf die Entwicklung des Individuums eine wichtige Rolle. So betrachtet Bronfenbrenner die Familie als den Ort, wo direkte Interaktionen zwischen Eltern und Kindern stattfinden, wo die Heranwachsenden das umliegende Umfeld erfahren und wo „proximale Prozesse“ möglich sind. Die Familie ist aber auch jene Institution, die die Verbindung zwischen der sich entwickelnden Person und dem kulturellen und sozialen Einfluss einer Gesellschaft herstellt. Es wirken sich das Wohn- und Arbeitsumfeld der Eltern direkt auf die Entwicklung der Kinder aus. Die Erfahrungen, welche die Eltern in diesen Lebensbereichen machen, schlagen sich wiederum in deren Meinungen, Überzeugungen und Handlungsmöglichkeiten nieder. Das damit erworbene Selbstverständnis der Eltern fließt in den Erziehungsstil ein und wirkt sich so auf die Kinder aus. Neben den Erfahrungen, die Heranwachsende unmittelbar in ihrer Nachbarschaft machen, beeinflussen auch das Exo- und Makrosystem die Gestaltungsmöglichkeiten der Prozesse individueller Entwicklung.

In seinem bioökologischen Modell postuliert Bronfenbrenner (2005) eine aktive Auseinandersetzung der Person mit ihren Entwicklungsökologien, wobei er eine gegenseitige Beeinflussung und Veränderung in diesem Entwicklungsprozess ortet. Sozialökologisch orientierte Lebensweltanalysen nehmen eine facettenreiche und ganzheitliche Betrachtungsweise des untersuchten Sozialisationsmilieus ein. Die Soziallage der Jugendlichen kann in konkreten alltagsorientierten Lebensweltvollzügen authentisch rekonstruiert und verstanden werden. Nur darauf bezogen lassen sich nachhaltige Interventionen planen und umsetzen, ist Bronfenbrenner (2005) nach jahrzehnterlanger Forschungspraxis überzeugt.

I.1.6 Wie kommt es zur individuellen Entwicklung?

Hurrelmann (Kap. I.1.3.2) spricht dem Individuum die Fähigkeit einer verantwortungsvollen Auseinandersetzung mit seinem Lebenskontext zu. Baacke und Bronfenbrenner (Kap. I.1.5) betonen die Bedeutung des Umfeldes und der darin vorhandenen Kräfte für die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden. Piaget (Kap. I.1.2.1) akzentuiert das Zusammenspiel von Assimilations- und Akkomodationsprozessen und Vygotskij (Kap. I.1.2.2) postuliert in seinem historisch-genetischen Ansatz die Interaktion zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld als entscheidend für die individuellen Entwicklungsprozesse. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, nach einer gelungenen individuellen Entwicklung und nach der Optimierung dieses Prozesses im Lebenskontext sozialer Benachteiligung: Es geht um die Entwicklung von Jugendlichen, die in Heimen aufwachsen müssen.

I.1.6.1 Das Konzept der Passung von Brandtstädter

Eine mögliche Antwort darauf, was eine gelungene Entwicklung ist, gibt *Brandtstädter* in seinem *Konzept der Passung,* in dem er individuelles Handeln und Entwicklung miteinander verknüpft. Anders als Piaget, Vygotskij oder Valsiner, die einen traditionalistischen Ansatz vertreten, wonach Entwicklung das Resultat einer Individuum-Umwelt Transaktion ist und nicht als Zielbereich intentionalen Handelns betrachtet wird, gehen Brandtstädter und Greve (2006) von einer aktionalen Entwicklungsperspektive aus. Der handlungstheoretische Ansatz versucht kulturelle, historische und personalistische Perspektiven zu vereinen. So wird die menschliche Ontogenese zunehmend als „handlungsoffen“ betrachtet. Die individuellen Entwicklungsverläufe sind jedoch „in hohem Maße kontextspezifisch und nicht ohne weiteres über soziale, kulturelle, historische Rahmenbedingungen generalisierbar“ (ebd. 412). Inwieweit ein Entwicklungsmerkmal stabil oder veränderbar ist, hängt von den Handlungsmöglichkeiten

und Handlungsinteressen des Individuums in einem gegebenen Entwicklungskontext ab. Neue Freiräume, die sich für eine eigenverantwortliche Gestaltung von Entwicklung ergeben, sind gleichzeitig mit neuen Entscheidungs- und Orientierungslasten für den Einzelnen verbunden. Die individuelle Konstruktion der eigenen Biographie wird somit erzwungen und „gleichzeitig durch faktische Pluralität und Divergenz verfügbarer Lebensentwürfe ebenso wie durch normative Vorgaben der „Spontaneität" und Flexibilität erschwert" (ebd. 414). Die dabei gesetzten Entwicklungsziele hängen von den individuellen Wissensbeständen, der heuristischen Kompetenz und den kontextuellen Ressourcen ab. Die tatsächliche Handlungsdurchführung ist aber letztendlich von der Kontrollüberzeugung des Individuums abhängig. Eingefahrene Gewohnheiten können ein zukünftiges Verhalten besser vorhersagen als eine aktuell aufrichtig geäußerte Absicht.[24]

Die erfolgreiche Entwicklung: Selbsteffizienz und Selbstkultivierung

Brandtstädter und Greve (2006) bezeichnen den Prozess der Entwicklung als ein „offenes dialektisches Problem [ist], dessen erfolgreiche Beantwortung eigenständige und kompetente Antworten durch die betroffene Person selbst fordert" (ebd. 423). Voraussetzungen dafür ist das Aufbauen einer Handlungskompetenz, die mit der Zeit vervollkommnet wird und dadurch zur Weiterentwicklung führt. Die Fähigkeit eigene Entwicklungsziele auszuwählen, Entscheidungskompetenz aufzuweisen und diese trotz allfälliger Widerstände umzusetzen, sowie die Fähigkeit, festgelegte Ziele und Strategien im Zuge neuer Erfahrungen und Erkenntnisse zu revidieren – all das sind wesentliche Aspekte einer gelungenen Entwicklung. Natürlich ist davon auszugehen, dass Entwicklungskontexte nur teilweise transparent und kontrollierbar sind. Doch es liegt am einzelnen Individuum jene Ressourcen und Prozesse zu beachten, die es ihm ermöglichen „irreversible Verluste zu bewältigen, sich von blockierenden Lebenszielen und Lebensprojekten zu lösen und persönliche Ziele mit verfügbaren Handlungspotenzialen flexibel abzustimmen" (ebd. 424).

Das Modell einer gelungene Entwicklung von Brandstädter und Greve (2006) sieht zwei motivationale Faktoren vor, die ein entwicklungsbezogenes und selbstregulatives Handeln definieren: Selbsteffizienz und Selbstkultivierung.

[24] Vgl. dazu das Habitus-Konzept von Bourdieu in Kap. I.3.

Selbsteffizienz ist eine „grundlegende Tendenz, eigene Handlungsressourcen und Entwicklungspotentiale möglichst zu erweitern und vor Einschränkungen und Verlusten zu schützen“ (ebd. 425). Die Strategie einer handlungsbezogenen Effizienzmaximierung sehen Brandtstädter und Greve in präventiven und kompensatorischen Aktivitäten, in denen das eigene Handeln und die eigene Lebensführung des Individuums unter der bestmöglichen Nutzung vorhandener Ressourcen organisiert werden. Mit Selbstkultivierung werden jene Aktivitäten bezeichnet, durch die wir unsere Entwicklung und unser Tun „im Einklang mit den normativen Selbstentwürfen [zu] bringen“ (ebd. 425) versuchen. Dabei prüft das Individuum, welche Ziele überhaupt erstrebenswert für sein Leben sind. Das praktische individuumbezogene Wissen auch als Weisheit, Lebenserfahrung oder Lebenskunst bezeichnet bestimmt die individuellen Entwicklungspfade. Eine unverzichtbare Eigenschaft in diesem Kontext ist die Selbstkontrolle – die Fähigkeit, kurzfristige Nachteile zu Gunsten von sich später einstellenden Vorteilen in Kauf zu nehmen.

Die intentionale Selbstentwicklung und ihre Basisprozesse: Assimilation, Akkommodation und Immunisierung

Abgesehen von der Eigenständigkeit des Individuums, wie sie das Modell postuliert, wird auch davon ausgegangen, dass die jeweilige Person in einen sozio-kulturellen und natürlichen Kontext eingebettet ist, der auf unterschiedliche Weise den Handlungsspielraum des Individuums und seine persönlichen Entwicklung einschränkt (Brandstätter und Greve, 2006). Daher ist es notwendig, ganz bewusst Handlungen zu setzen, die der Selbstentwicklung, der nachhaltigen Umsetzung von Selbstentwürfen und der Sicherung der persönlichen Kontinuität und Identität über die gesamte Lebensspanne dienen. Diese Intentionalität der eigenen Aktivitäten ist an die persönliche Fähigkeit gebunden, „Regelmäßigkeiten in Verhaltens-Effekt Kontingenzen zu erkennen und mögliche Effekte eigenen Verhaltens zu antizipieren“ (ebd. 430). Die Erkenntnis, dass das eigene Verhalten wiederholt zu den gewünschten Ergebnissen führt und dass die Richtung der Vorgänge, in die das Individuum selber involviert ist, selber bestimmt werden kann, hat einen positiven Einfluss auf das Voranschreiten der eigenen Entwicklung.

Ausgehend von diesen Annahmen besteht das Dilemma der eigenen Handlungsregulation: Einerseits verfolgt das Individuum ungeachtet möglicher Widerstände und Schwierigkeiten eine konsequente Zielsetzung und Durchsetzung, andererseits soll es auf veränderte Handlungsressourcen und Kontexte im Umfeld flexibel reagieren. In assimilativen Prozessen

wird das Individuum versuchen, seine Handlungen in Richtung der gewünschten Entwicklung und danach gesetzten Ziele, der persönlichen Lebensentwürfe und der normativen Erwartungen zu lenken. Dabei ist die assimilativ handelnde Person darauf bedacht, ein bestimmtes Umfeld oder Entwicklungsnischen aufzusuchen oder herzustellen, die seinen Kompetenzen und seiner Persönlichkeit am ehesten entsprechen und die optimale Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Wenn das Loslassen von unerreichbaren, blockierenden Zielen erforderlich ist und eine flexible Anpassung der Zielvorstellungen und Entwicklungsrichtung an die erlebten Einschränkungen notwendig ist, dann kommen die akkommodativen Aktivitäten zum Zug. Bei diesem Prozess geht es nicht darum, die assimilative Anstrengung des Individuums zum Stillstand zu bringen, sondern sie auf andere, erreichbare Ziele zu richten. Am Ende kann das Individuum zu einer anderen Selbstsicht gelangen so, dass die belastende Ist-Soll-Differenz nicht weiter die subjektive Lebensqualität und die Bewältigungskompetenz beeinträchtigt.

Durch dieses nicht reibungslose und geschickte Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation kann das Individuum seine Entwicklung vorantreiben. Dass dies kein leichtes Unterfangen ist, davon zeugen Immunisierungsmechanismen, die die Konsistenz und Kontinuität des Selbst- und Weltbildes sichern. Die Immunisierung besteht aus kognitiven, defensiven und dynamischen Prozessen, die eine Schutzfunktion gegen Selbstentwürfe darstellen. Diese Immunisierungsprozesse sind grundlegend für die individuelle Informationsverarbeitung, können aber eine dringende Problembearbeitung und deren Bewältigung verhindern (Brandstädter und Greve 2006).

I.1.6.2 Die entwicklungspsychologische Beratung in der Jugendphase: Prävention und Unterstützung in komplexen Lebenskontexten der individuellen Entwicklung

Beratung im allgemeinen Sinn zielt darauf ab, Wissen in Situationen einzubringen, wo Handlungsbedarf besteht, um auf diese Weise die Orientierungsgrundlagen und den Entscheidungsprozess des/der Ratsuchenden zu verbessern (Brandtstädter und Gräser 1999, 335) Was ist aber das Besondere an der entwicklungspsychologischen Beratung für Jugendliche? Was kann dieser Interventionsansatz in krisenhaften Situationen, also in Risikosituationen, für die weitere persönliche Entwicklung der Zielgruppe tun? Prävention bedeutet das Vorbeugen von Entwicklungsproblemen. Unterstützung soll im Rahmen der Beratung geboten werden, um negative Entwicklungsverläufe zu vermeiden.

Indikation

Bedarf an Entwicklungsberatung für Jugendliche besteht in Falle von manifesten oder sich anbahnenden Orientierungsproblemen sowie dann, wenn neue Entwicklungsorientierungen aufgebaut oder vorhandene Orientierungen revidiert werden müssen, weil sie sich als ineffizient oder konfliktauslösend erwiesen haben. Die Problemsituation in der Entwicklung entsteht dann, wenn es eine Diskrepanz zwischen den subjektiven Anforderungen einer Lebenssituation und den subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten des/der Jugendlichen gibt. In schweren Fällen kann es bei den betroffenen Jugendlichen zur „Zerstörung des Sinnzusammenhangs" (Brandtstädter 1985b, 8) und zum Verlust der persönlichen Kontrolle in handlungsrelevanten Bereichen kommen. Für die Bewältigung solcher Konfliktsituationen ist die Aktivierung der Kompetenz- und Selbstwirksamkeitsüberzeugung des/der Jugendlichen von wesentlicher Bedeutung.

Brandtstädter (1985b, 10) unterscheidet anhand von Inhalt und Methode folgende drei Beratungstypen:

1. Die Entwicklungsberatung als technische Beratung, in der an Umsetzungsprobleme, Entwicklungszielen und -forderungen gearbeitet wird.
2. Die Entwicklungsberatung als praktische Beratung, bei der die Entwicklungsziele hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und Vereinbarkeit bzw. der Konfliktrelevanz der Ziele untereinander bewertet werden, dabei werden auch die unerwünschten Nebenwirkungen als Realisationskosten festgestellt.
3. Bei der Konzeptberatung werden die individuellen Entwicklungsziele und die Lebensplanung gedeutet und geklärt.

Theoretische Annahmen

Handeln ist „ein argumentationszugängliches, d.h. durch (argumentierendes) Reden herbeiführbares bzw. veränderbares Tun" (Hilke und Aschenbach 1985, 20). Die „Entwicklung von Einheit, Sinn und Bedeutung unseres Handelns ist mithin primär historisch und sozial „bedingt". Identifizierbar und verständlich wird unser soziales Handeln und Orientieren gerade durch Berücksichtigung historischer und sozialer Kontexte" (ebd. 21). Lebensorientierungen „bilden unsere Persönlichkeit, unseren Charakter, unser Selbst oder, wie man auch sagen kann, unsere Identität" (ebd. 22). Die eigenen Lebensorientierungen sind den Individuen eher selten unmittelbar bewusst und sie entwickeln sich meistens erst mit der Ausdifferenzierung unseres

Handelns im Laufe des Lebens aufgrund der selbst gemachten Erfahrungen. Orientierungslosigkeit charakterisiert Situationen, in denen Individuen nicht wissen, wie sie sich orientieren können oder sollen (z. B. in der schulischen und beruflichen Laufbahn, im Beruf, in der Gestaltung des weiteren Lebens etc.).

Entwicklungsprobleme, wie auch ihre Bewältigung, sind von historisch-, sozial- und individualgenetischen Aspekten abhängig (Hilke und Aschenbach 1985, 27). Soziale Probleme können als psychische verinnerlicht werden, und die so entstandenen psychischen Beschwerden können soziale Folgen nach sich ziehen (ebd. 20).

Krisenhafte Situationen sind durch ein Ungleichgewicht zwischen situativen Anforderungen und individuellen Handlungsressourcen charakterisiert und sind entwicklungsoffen (Brandstädter und Gräser 1999, 337). Daher rühren die Legitimität, der Auftrag und die Kraft der Entwicklungsberatung. In solchen Situationen kommt es zu einer Destabilisierung gewohnter Handlungsmusterund die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten zur Bewältigung der Problemlage bzw. der neuen Herausforderung wird nötig. Typisch für die Jugendphase sind Konflikte zwischen Erwachsenen (Eltern, Lehrern, Ausbildern, Betreuungspersonal etc.) und Jugendlichen, die meist aus einer unterschiedlichen Realitätssicht entstehen (Oerter 1985). Widersprüche bestehen auch zwischen Zukunfts- und Gegenwartsorientierung hinsichtlich der unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben der Jugendphase. Während die schulische und berufliche Laufbahn das Zurückstellen von Selbstverwirklichung auf eine spätere Erfüllung fordert, sind der Wille zur Selbstbestimmung und die Autonomie – als zentrale Entwicklungsziele im Jugendalter eher auf die gegenwärtige Befriedigung orientiert. Die Erfahrung der eigenen Besonderheit und Einmaligkeit bildet gerade in der Jugendphase die emotionale Grundlage für das Streben nach Autonomie. Weiteres Konfliktpotential steckt in der Peergroup-Aktivität: Einerseits birgt sie die Gefahr des Einstiegs in Devianz, wie Drogenkonsum oder Kriminalität, andererseits bietet gerade die Gruppe der Gleichaltrigen einen Rahmen für die Bewältigung aktueller Entwicklungsaufgaben wie die Aneignung sozialer Kompetenzen, die Herstellung partnerschaftlicher Beziehungen und die Ablösung vom Elternhaus. Der geeignete Umgang mit Risiken in der Jugendphase ist generell ein wichtiges Thema in der psychologischen Entwicklungsberatung bei Jugendlichen. Bei Jugendlichen steht vermehrt auch die Frage nach dem Sinn und nach Sinnhaftigkeit bestimmter Handlungen im Vordergrund. Psychologische Entwicklungsberatung ist also auch dann gefragt, wenn

Jugendliche Schwierigkeiten haben, „einen Sinn darin zu entdecken, was sie tun sollen“ (ebd. 67).

Ein integratives Beratungskonzept

Im integrativen Rahmenkonzept werden verschiedene Beratungsbereiche der Entwicklung wie Schule, Freizeit und Erziehung im weitesten Sinne aufgegriffen und aufeinander bezogen. Entwicklungsprobleme sind in Entstehungsgeschichte, Erscheinungsbild oder Auswirkungen nur selten auf einzelne Rollenaspekte und Lebensbereiche beschränkt (vgl. Brandstädter 1985b). Die Förderung und Optimierung von Entwicklungsprozessen des Individuums kann nicht aus der eingeschränkten Beratungsperspektive, die nur einzelne Entwicklungs- und Lebensaspekte berücksichtigt, bewerkstelligt werden. Vielmehr entstehen „Entwicklungsprobleme oft erst aus solchermaßen perspektivisch beschränkter Beratung“ (ebd. 3).

Ein Entwicklungsproblem kann entstehen, wenn das Individuum bestimmte, altersspezifische, funktions- oder bereichsspezifische Entwicklungsstandards, Entwicklungsziele und Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst) nicht innerhalb eines bestimmten Zeitabschnittes erfüllt. Entwicklungsprobleme sind „alle Umstände, die eine mangelnde „Passung“ zwischen verschiedenen Bedingungs- und Anforderungsebenen der persönlichen Entwicklung involvieren, also etwa Diskrepanzen zwischen Entwicklungszielen und individuellen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, zwischen sozialen Entwicklungsforderungen und Entwicklungsangeboten“ (Brandtstädter und Gräser 1999, 335). Die Problemstellungen der Entwicklungsberatung bei Jugendlichen lassen sich meistens als Probleme des Aufbaus oder Neuaufbaus von Entwicklungsorientierungen (Ziele, Überzeugungen, Handlungsorientierungen) rekonstruieren. Das Problem der Identitätsentwicklung bei Jugendlichen ist ein Problem der Abstimmung von personalen und sozialen Entwicklungszielen, Entwicklungsanforderungen, Entwicklungspotentialen und Entwicklungsressourcen.

Eine lebensumfassende Beratung, wie sich auch die Entwicklungsberatung in der Jugendphase versteht, bewertet auch die Entwicklungszustände und Entwicklungsergebnisse in Form der Evaluation des bisherigen Lebenslaufs des Individuums. „Erst aus einer längsschnittlich-verlaufsbezogenen Evaluationsperspektive lassen sich auch entwicklungspsychologische „Risikozustände“ problematisieren“ (Brandtstädter 1985b, 5), selbst wenn sie noch keine aktuellen Entwicklungsschwierigkeiten darstellen. Im Prozess der Entwicklungsberatung sollen

kognitive und motivationale Prozesse des Individuums aktiviert und auf die Wiedergewinnung einer sicheren Handlungsorientierung gerichtet werden (Brandstädter und Gräser 1999).

Setting und Methode

Die Analyse von Entwicklungsproblemen setzt die Darstellung individuell relevanter Entwicklungsorientierungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Jugendlichen voraus. Die individuellen Entwicklungspozentiale – anstehende Entwicklungsanforderungen und aufgaben, vorhandene Entwicklungsangebote wie Lernangebote, Hilfestellungen und Ressourcen, die den Lebenskontext des Jugendlichen charakterisieren – sind ebenso ausfindig zu machen wie die potenziellen Risiken. Um das zu erreichen, steht auch das Bemühen um eine narrative Rekonstruktion der Problemgenese und des breiteren individuellen Lebensentwurfs des/der Klienten/In (Birren und Birren 1996) im Mittelpunkt der Entwicklungsberatung. Die persönliche Lebensgeschichte, die Zukunftsperspektiven und seine/ihre interpretativen Schemata, mit denen das eigene Verhalten gedeutet wird, sollen dabei rekonstruiert werden. Die/der BeraterIn „muss verstehen können „was" ein konkretes Verhalten des/der Klienten/In bedeutet und „wozu" es aufgeführt wird" (Brandstädter und Gräser 1999, 348). Die Art und Weise, wie die/der Jugendliche ihre/seine Lebensgeschichte erzählt und welche Sinnzuschreibung sie/er diesen Ereignissen und Erfahrungen gibt, sind äußerst wichtig für den Beratungsprozess (Polkinghorne 1996). Brandtstädter und Gräser (1999, 349) nennen in diesem Zusammenhang die „Diversitäts-sensitive" Beratung, die kulturelle und subkulturelle Unterschiede in den biographischen Abläufe der KlientInnen beachtet. Ratsuchende können bezüglich ihrer Lebensplanung nur innerhalb des eigenen Erlebnis- und Deutungshorizontes sinnvoll beraten werden.

Entwicklungsberatung in der Jugendphase bedeutet auch, die individuelle Entwicklung über die gesamte Lebensspanne im Blick zu behalten. Bei Passungsproblemen werden nicht nur „aktuelle Leistungs- und Bewältigungspotentiale" (Brandstädter 1985b, 3) des Jugendlichen berücksichtigt, sondern auch ihre Erweiterung. Oft kann die Verbesserung der subjektiven Informationslage hinsichtlich personaler Entwicklungspotentiale oder sozialer Entwicklungsangebote über Maßnahmen zur Erweiterung persönlicher Bewältigungskompetenzen zur Lösung eines Entwicklungsproblems führen.

Entwicklung ist ein „kulturell konstituierter und handlungsabhängiger, auf individuelle und soziale Handlungskontexte" (Brandtstädter 1985b, 6) bezogener Prozess. Aus handlungstheoretischer Perspektive ist Entwicklungsberatung ein „Austausch von Argumenten

zum Aufbau entwicklungsbezogener Handlungsorientierungen“ (ebd.), eine argumentative Vorbereitung entwicklungsbezogener Entscheidungen. Entwicklungsbezogenes Handeln ist ein auf Wissen basiertes und aufgebautes Verhalten, das „argumentationszugänglich“ und interpretativ rekonstruierbar ist. Der argumentative Aufbau von Handlungen kann auch dort rekonstruiert werden, wo er – wie bei habitualisierenden, bereits internalisierten Handlungen, die routinemäßig vollzogen werden – schon abgeschlossen ist.

Bei der Verfolgung individueller Entwicklungsziele kann es durch das eigene problematische Verhalten der/des Jugendlichen zu intra- und interindividuellen Konflikten kommen. Die unmittelbaren Entwicklungsziele sind oft nur Mittel zu Erreichung übergeordneter Ziele. Diese „Oberziele“ der Entwicklung können im Idealfall auch über „funktional äquivalente“, unproblematische Handlungen, die keine konfliktrelevanten Nebenwirkungen haben, erreicht werden. Dafür bedarf es der „Reorganisation persönlicher Handlungsorientierungen“ und/oder „der Revision konfliktrelevanter Rahmenbedingungen“ (Brandstädter 1985b, 11) des/der Jugendlichen. Wichtige Voraussetzung für eine authentische und valide Darstellung persönlicher Entwicklungsorientierungen im Beratungsprozess ist eine ebenso authentische wie bevormundungsfreie Kommunikation zwischen psychologischem/r BeraterIn und der/dem ratsuchenden Jugendlichen. Die Analyse des genetischen und argumentativen Aufbaus und der Struktur der Handlung gibt Auskunft über die Möglichkeiten der Substituierbarkeit des Problemverhaltens mit der „funktional äquivalenten“, konfliktfreien Handlungsalternative. Die Berücksichtigung der Perspektive der Handlungssubjekte und der „biographischen Distanz“ trägt in diesem Zusammenhang zu einem guten Gelingen der Entwicklungsberatung bei.

Wenn die gesetzten Ziele außerhalb individueller Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten liegen, kann ein „akkommodativer Bewältigungsprozess“ (Brandstädter und Gräser 1999, 347) im Beratungsgespräch eingeleitet werden. Der/die KlientIn wird dabei unterstützt, sich von blockierenden Zielen zu lösen, die als Risikofaktor für die Weiterentwicklung gelten und eine Fehlentwicklung des/der Jugendlichen bewirken können. Anschließend müssen neue Deutungsmuster aufgebaut und alternative Zielperspektiven und Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Hat sich aufgrund einer fehlenden gemeinsamen Realitätskonstruktion zwischen Jugendlichen und Erwachsenen eine problematische Situation in der Entwicklung ergeben, so steht dieser Aspekt im Zentrum des Beratungsprozesses. Dabei wird nicht nur auf eine Verbesserung der

Kommunikation zwischen allen Beteiligten Wert gelegt, sondern auch auf die Herstellung gemeinsamer Gegenstandsbezüge (Oerter 1985).

In einem Entwicklungsberatungs-Setting, so Hilke und Aschenbach (1985), können auch möglichst wertfrei vorgetragene Identifikationsangebote helfen, etwa in Form von Beispielen einer gelingenden Lebenspraxis – helfen: in Form eines Wissens darum, wie andere Jugendliche in ähnlichen Situationen ihre Probleme gemeistert haben. Solche Ähnlichkeitsbeurteilungen können im konsensorientierten Dialog mit dem/der Jugendlichen erarbeitet werden. Garantien können hierbei jedoch keine gegeben werden. „Der Ratsuchende selbst muss sich im kritischen Abwägen für oder gegen solche Vorschläge entscheiden" (ebd. 25). Beratung bietet („lediglich") den Rahmen zur Reflexion und Klärung der Situation des/der Ratsuchenden im Dialog und kann Möglichkeiten der Lebensgestaltung aufzeigen, um eine „möglichst klare und unverzerrte Entscheidungsbasis zu liefern" (ebd.).

Ziel: Was bringts?

Entwicklungsoptimierung im weitesten Sinne wird geleistet bei der Verhinderung bzw. Bewältigung von Entwicklungsproblemen, beim Aufbau von individuellen Entwicklungsorientierungen und bei der Vorbereitung entwicklungsbezogener Entscheidungen in der Jugendphase. Die „entwicklungsdynamische Funktion von Krisen- und Konfliktsituationen" (Bradtstädter 1985b, 4) wird berücksichtigt, denn Fortschritt in der individuellen Entwicklung vollzieht sich im Wesentlichen, indem Herausforderungen bewältigt werden.

Die besten Empfehlungen nützen wenig, wenn es an ihrer praktischen Umsetzungsmöglichkeit mangelt. Oft scheitert die Umsetzung von Beratungsergebnissen daran, dass die geplanten Verhaltensänderungen im individuellen, alltäglichen Lebenskontext Auswirkungen haben, die „die Bereitschaft zur Durchführung oder Aufrechterhaltung der Änderung untergraben" (Brandtstädter und Gräser 1999, 341). Der individuelle Lebens- und Alltagszusammenhang kann die Verwirklichung erwünschter Verhaltensmuster und Entwicklungsoptionen behindern oder fördern (Cantor und Fleeson 1990). Für eine Umgestaltung der Kontextbedingungen, um präventiv mangelnde Ressourcen bei der Erreichung von Entwicklungszielen zu kompensieren, bedarf es einer Abstimmung mit den im Umfeld bereits verfügbaren Ressourcen, den Angehörigen und den individuellen Lebens- und Entwicklungsumständen des/der ratsuchenden Jugendlichen.

I.2 Das Phänomen RESILIENZ

I.2.1 Zum Begriff und Verständnis

Über die Möglichkeiten der Überwindung negativer Entwicklungskontexte bei Kindern ist bereits bei Maria Montessori zu lesen. Nach Auffasung der Verfasserin dieser Forschungsarbeit ist der Resilienz-Ansatz in Montessoris Werk dann vertreten, wenn sie von Randgruppenkindern berichtet, die in ihrer Entwicklung zurückgeblieben sind: Es reicht, geeignete fördernde Entwicklungsbedingungen zu schaffen, und „schon blühen sie auf, die Kleinen“ (Montessori 1994).

I.2.1.1 Geschichtlicher Umriss

Die Beschäftigung mit den Ursachen von Schizophrenie brachte Norman Garmezy Anfang der 1970er-Jahre zur Erforschung des Phänomens der Resilienz. Garmezy (1973) stellte bei seiner Arbeit fest, dass es auch Kinder gab, die sich unerwartet positiv entwickelten, obwohl sie unter einem hohen psychopathologischen Risiko aufwuchsen (mindestens ein Elternteil war an Schizophrenie erkrankt). Er startete an der Universität von Minnesota/USA eine Studie (Project Competence), in der er gemeinsam mit anderen Kollegen die Kompetenzen dieser Kinder, deren Eltern psychisch erkrankt waren, die in Armut lebten und auch unter anderen Risikofaktoren aufwachsen mussten, genauer untersuchte (Masten und Powell 2003, 1f).

Was Garmezy und sein Team als Querschnittstudie begannen, entwickelte sich bald zu einer groß angelegten Längsschnittstudie mit Follow-up Untersuchungen nach 7,10 und 20 Jahren, um aussagekräftigere Datensätze zu Kompetenzen und Resilienz zu sammeln (Masten und Powell 2003, 3). Resilienz wurde als jenes Phänomen bezeichnet, das einem Individuum eine positive Anpassung („doing okay“) ermöglicht, trotz signifikanter negativer Lebensbedingungen, die es zu bewältigen gilt. Als Kriterium für eine positive Anpassung werden psychosoziale Fähigkeiten definiert, die es einem Individuum ermöglichen, die anstehenden Entwicklungsaufgaben je nach Alter, Geschlecht, gesellschaftlichem und historischem Kontext adäquat zu erfüllen (ebd., 5).

Neben Garmezy beschäftigten sich auch Rutter und Werner mit den Fähigkeiten jener Kinder, die sich trotz schwieriger Lebensbedingungen positiv entwickeln konnten. Diese Pioniere der Resilienzforschung fanden heraus, dass die Erkenntnisse ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag leisten können für die Sozialpolitik und für die Entwicklung und Durchführung von

Präventions- und Interventionsprogrammen (Masten und Powell 2003, 2). Das Bemühen um die Aufdeckung der wichtigsten protektiven und vulnerablen Prozesse und die Ausarbeitung von Präventions- und Interventionsstrategien, um dieser Zielgruppe eine bessere Entwicklung zu ermöglichen, ist bis heute ein explizites Ziel der meisten Resilienzforscher geblieben (Luthar und Bidwell Zelazo 2003, 511).

I.2.1.2 Begriffsbestimmung

Definition

Resilienz bezieht sich auf einen dynamischen Prozess, der einem Individuum eine positive Anpassung unter deutlich negativen Lebensbedingungen ermöglicht (Luthar et. al 2000a, 543). Daraus ergeben sich zwei Voraussetzungen, um von Resilienz sprechen zu können:

a.) die Anwesenheit erkennbar schwieriger Lebensverhältnisse oder einer außergewöhnlichen Notsituation und

b.) eine positive Anpassung der individuellen Entwicklung trotz dieser Schwierigkeiten.

Resilienz soll in einer Lebensspannenperspektive betrachtet werden, da sie ein Phänomen ist, welches nicht nur im Kindes- und Jugendalter zu finden ist. Im Folgenden werde ich mich auf diese beiden Lebensabschnitte beziehen und das Phänomen der Resilienz soll in ihrer Prozesshaftigkeit (Yates, Egeland und Sroufe 2003) erfasst werden.

Resilience vs. resiliency

Gleich vorweg: Resilienz ist kein Trait, kein Persönlichkeitsmerkmal. Diese Fähigkeit entsteht in einem Interaktionsprozess zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld. Deswegen werden die Begriffe „resilienter Lebensverlauf“ oder „resiliente Entwicklung“ bevorzugt, und nicht „resilientes Kind“ oder „resiliente Jugendliche“. Die Verwendung letzterer Ausdrucksweise könnte, so die Autoren Luthar und Bidwell Zelazo (2003, 513f), zur Stigmatisierung der Betroffenen und zum irrtümlichen Schluss führen, dass „nicht-resiliente“ Individuen selber verantwortlich für ihr Schicksal sein würden. Studien zeigen hingegen, dass eine resiliente Entwicklung, neben den individuellen Fähigkeiten des Einzelnen, auch entscheidend von den familiären Verhältnissen und dem weiteren Umfeld beeinflusst wird. Daher wird in der englischen Fachliteratur empfohlen nicht den Terminus „resiliency“ anzuwenden, sondern „resilience“. „Resilient adaptation“ lässt keine genaue Zuschreibung der

Verantwortlichkeit für die positive Anpassung zu, was auch der Komplexität dieses Phänomens entspricht, welches aus der Interaktion vieler individueller und sozialer Einflussfaktoren resultiert.

I.2.1.3 Zentrale Begriffe der Resilienzforschung

Risiko

Als ein Indikator für Risiko werden solche Lebensbedingungen definiert, die mit deutlich erhöhter Wahrscheinlichkeit zu einer Fehlentwicklung führen können (z. B. haben Kinder aus Scheidungsfamilien 2-3mal häufiger Entwicklungsstörungen als Kinder aus nicht geschiedenen Familien). Nur wenn die problematische Entwicklung öfter vorkommt als in der Normalpopulation, kann der betreffende Risikoindikator als solcher in einer Resilienzstudie betrachtet werden (Luthar und Bidwell Zelazo 2003, 515).

Kompetenz und positive Anpassung

Positive Anpassung bezieht sich auf eine Entwicklung, die unter den gegebenen Risikoumständen besser ausfällt als erwartet. Die Indikatoren, die diese Dimension messen, müssen in Beziehung zur berücksichtigten Entwicklungsstufe und zum untersuchten Risiko stehen, sowohl im Hinblick auf den erfassten Bereich der Entwicklung als auch auf dessen Ausmaß (z. B. gelten Kleinkinder als kompetent, als positiv angepasst, wenn sie ein sicheres Bindungsmuster zu ihrer Bezugsperson entwickelt haben), so Luthar und Bidwell Zalazo (2003, 515). Kompetenz sollte in mehreren Bereichen definiert und festgestellt werden. Die Ergebnisse in einem Bereich sind nicht auf andere übertragbar, denn Resilienz ist ein Phänomen, das nicht nach dem „alles oder nichts“ – Prinzip funktioniert.

Schutz und Vulnerabilität

Die erste Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob diese beiden Faktoren die Extreme eines Kontinuums oder zwei qualitativ unterschiedliche Konstrukte sind. Manchmal können sie die Extreme eines einzigen Kontinuums sein (z. B. Intelligenz: hohe Intelligenz gilt als Schutzfaktor und wirkt sich vorteilhaft auf die Entwicklung aus, wohingegen sich eine niedrige Intelligenz negativ auf den weiteren Lebensweg auswirken kann, solche Kinder sind vulnerabler). Manche Faktoren wie z. B. Gewalt, Vernachlässigung, Missbrauch können Fehlentwicklungen bei Kindern verursachen, andere wiederum haben einen ausschließlich

protektiven Charakter, so eine positive Eltern-Kind-Beziehung, ein gutes soziales Netz, eine gute Schulausbildung oder einfach gute Gesundheit. Es gibt aber auch Faktoren, die einen kurvenförmigen Effekt haben: Im mittleren Bereich zeigt sich die beste protektive Wirkung, hingegen bedeuten sie in den Extrembereichen ein Risiko (z. B. das Selbstwertgefühl: Ein niedriges Selbstwertgefühl kann zu Fehlanpassung führen, ein übertrieben hohes Selbstwertgefühl, das zu Selbstüberschätzung tendiert, kann zu Verhaltensstörungen prädestinieren) (Luthar und Bidwell Zelazo 2003, 520).

Eine weitere Frage, die sich nun aufdrängt, ist, ob die protektiven Faktoren, die als Prädiktoren für Resilienz gelten auch allgemein Kompetenz und positive Anpassung voraussagen können. Viele Studien belegen, dass protektive Faktoren sich allgemein positiv auf die Entwicklung auswirken (vgl. z. B. Luthar (Ed.) 2003, Liebenberg u. Ungar (Ed.) 2009). So ist die entscheidende Rolle der Eltern/Bezugsperson-Kind-Beziehung für das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen allgemein bekannt. Ein konsistent unterstützender, entgegenkommender und aufmerksamer Erziehungsstil gilt als gesicherter Prädikator für eine positive Entwicklung (Masten 2001).

Was passiert nun aber mit jenen Kindern, die in Familien aufwachsen, wo solche Bedingungen nicht vorzufinden sind, sondern Armut, Gewalt, chronische Krankheiten, Eltern mit psychischen Problemen und zerrüttete familiäre Verhältnisse vorherrschen? Woher kommen hier die entscheidende Unterstützung und die notwendigen Schutzfaktoren, die dann eine resiliente Entwicklung dieser Kinder und Jugendlichen doch noch möglich machen? Cicchetti und Rogosch (1996) sprechen von Äquifinalität, einem Prinzip, wonach verschiedene Entwicklungswege zum gleichen Entwicklungsergebnis führen können. Es gibt also eine Vielfalt von Möglichkeiten, die unter gegebenen Umständen (vorhandenen Risikofaktoren), doch zu einer positiven Entwicklung führen können. Die Interaktion zwischen verschiedenen Faktoren (Protektive- wie Risikofaktoren) führt zu unterschiedlichen Sozialisationsprozessen.

Je nach Zielgruppe (mit ihrer spezifischen Risikokonstellation) gibt es Unterschiede in den wichtigsten Schutzfaktoren, welche Kompetenz und eine positive Entwicklung voraussagen können. Wichtig in der Resilienzforschung ist demnach nicht nur herauszufinden, wodurch sich resiliente Lebensläufe von den nicht-resilienten unterscheiden, sondern zu untersuchen, wie sich die verschiedenen negativen Lebensverhältnisse, die Vulnerabilität und die protektiven Einflussfaktoren auf das Leben der Individuen auswirken (Luthar und Bidwell Zelazo 2003, 522).

I.2.1.4 Erfassungsmethode

Um Resilienz erfassen zu können, wird ein Bezug zwischen den Risikobedingungen und der Kompetenz, den Indikatoren für positive Entwicklung, hergestellt. Da es keine allgemeingültige Definition von Resilienz gibt, wird dieses Konstrukt über eine eindeutige Spezifizierung der in Betracht gezogenen Risikofaktoren und der positiven Anpassung operationalisiert. ForscherInnnen müssen bei dieser Darstellung von Resilienz auch begründen, warum sie gerade diese Risikofaktoren und diese Indikatoren der positiven Anpassung für ihre Untersuchung ausgewählt haben (Luthar et al. 2000a, 545).

Resilienz ist also nicht direkt messbar, sondern wird durch die Erfassung von Risikofaktoren und der positiven Anpassung indirekt gemessen (Luthar und Bidwell Zalazo 2003, 514). Die Risikofaktoren werden als ein „globaler Index" erfasst. Die positive Anpassung zu definieren ist weitaus komplexer. Masten und Powell (2003, 5) operationalisieren eine positive Entwicklung („doing okay") als eine adäquate Bewältigung der wichtigsten Entwicklungsaufgaben, die dem Alter, dem Geschlecht und dem sozialen und historischen Kontext entsprechen.

Die *Multidimensionalität* dieses Konstrukts ist ein weiterer Aspekt, der zu berücksichtigen ist, wenn von Messung der Resilienz gesprochen wird. Manche Risikokinder zeigen in manchen Bereichen eine resiliente Entwicklung und in anderen weisen sie problematische Verhaltensweisen auf. So z. B. untersuchten Kaufmann et al. (1994) misshandelte Kinder und fand heraus, dass 2/3 dieser Kinder einen schulischen Erfolg vorweisen konnten, aber nur 21% von ihnen waren auch sozial kompetent. Studien die sich mit Jugendlichen befassten, die unter schweren Lebensbedingungen aufwachsen mussten, haben gezeigt, dass manche der Probanden von außen betrachtet positiv angepasst waren, jedoch an Depressionen und posttraumatischen Störungen litten (Luthar et al. 2000a, 548). Das Phänomen der Pseudoresilienz wurde auch in der Töchterstudie von Hetherington und Elmore (2003) festgestellt. Töchter aus geschiedenen Familien, die bei der Mutter aufwuchsen, zeigten eine scheinbare Reife („false maturity"), welche anfänglich als positive Entwicklung gewertet wurde. Erst mit der Zeit zeigten sich Symptome wie generalisierte Angst, Depressionen und niedrigen Selbstwert. Daher ist es notwendig, mehrere Bereiche der Entwicklung (kognitiv, sozial und emotional) gleichzeitig in Betracht zu ziehen und nach Möglichkeit über einen längeren Zeitraum hinweg zu untersuchen, wenn das Phänomen Resilienz erfasst werden soll (Cicchetti und Dawson 2002).

Da Resilienz aus der *Interaktion zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld* entsteht, werden außer der individuellen noch zwei weitere Analyseebenen erfasst: das familiäre Milieu und das erweiterte soziale Umfeld, die als „salient risk modifiers" bezeichnet werden (Luthar und Bidwell Zalazo 2003, 527). Auf Familienebene spielen die Eltern-Kind-Beziehung und die Sozialisationspraktiken bzw. der Erziehungsstil eine wesentliche Rolle. Im sozialen Umfeld werden die vorhandenen Unterstützungssysteme und Ressourcen analysiert (Werner und Smith 2001).

Ein weiteres Kennzeichen von Resilienz ist ihre *Instabilität*. Individuen, die unter hohem Risiko leben müssen, können selten eine resiliente Anpassung über einen längeren Zeitraum aufweisen. Dieses Phänomen wird als „ontogenetische Instabilität" von Resilienz bezeichnet (Luthar et al. 2000a, 551). Je nach dem, ob die protektiven Faktoren das vorhandene Risiko ausgleichen können oder ob die aktuell agierenden Risikofaktoren die vorhandenen Ressourcen übersteigen, kann sich Resilienz im Entwicklungsprozess einstellen oder sie bleibt aus. Um diesem dynamischen Charakter von Resilienz entsprechen zu können, werden auf diesem Forschungsgebiet Längsschnittstudien bevorzugt.

I.2.2 Ausgewählte klassische Studien der Resilienzforschung

I.2.2.1 Die Kauai-Studie von E. E. Werner

Die Kauai-Studie von Emmy E. Werner ist vielleicht die bekannteste Längsschnittstudie über die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren und auf das Gleichgewicht von Vulnerabilität und Widerstandskraft. Der Entwicklungsverlauf aller Kinder, die 1955 auf der Kauai-Insel im Hawaii-Archipel geboren wurden, wurde über 30 Jahre lang untersucht. Hauptziel der Studie war die Erforschung der Entwicklungsverläufe der Kinder einer gesamten Gemeinde von der Geburt an bis ins Erwachsenalter. Es sollten dabei die Langzeitfolgen von perinatalen Komplikationen und widrigen Entwicklungsbedingungen auf die Anpassung an das Leben untersucht werden (Werner und Smith 2001).

Werner fand heraus, dass negative Einflüsse während der Kindheit und Jugend nicht zwingend zu einer negativen Entwicklung im Erwachsenenalter führen müssen. Bei jeder Entwicklungsstufe gibt es Möglichkeiten, dass protektive Faktoren einwirken und die schwierigen Lebensverhältnisse mildern oder gar beseitigen bzw. dem betroffenen Kind/Jugendlichen zu helfen diese belastende Zeit unbeschadet zu überstehen und sich positiv

zu entwickeln. Kinder und Jugendliche, die unter schwierigen familiären Lebensbedingungen aufwachsen mussten, aber außerhalb der Familie eine verlässliche Unterstützung bekamen und sich dadurch aktiv und konstruktiv mit der eigenen Problemlage auseinandersetzten konnten, erwiesen sich als kompetente Erwachsene mit einer tendentiell besseren Entwicklung als jene Kinder und Jugendliche, die in unbelasteten familiären Verhältnissen aufwachsen konnten.

Faktoren auf drei Ebenen spielen eine wichtige Rolle in der Überwindung von schwierigen Lebensbedingungen: 1. Individuelle Ebene: zumindest durchschnittliche Intelligenz, schulische Kompetenz und ein aktives, sozial aufgeschlossenes Wesen. 2. Familiärer Ebene: mindestens eine positive Bindung zu einer primären erwachsenen Bezugsperson (Eltern oder Ersatzperson), die Vertrauen, Initiativen und Selbständigkeit fördert. 3. Soziales Umfeld: Unterstützung durch familienexterne Institutionen (z. B. Schule, Vereine, Kirche etc.), welche die Kompetenzen des Individuums belohnen und sein Selbstvertrauen stärken.

I.2.2.2 Die Berkeley Guidance-Studie von J. Macfarlane

Die Berkeley Guidance-Studie von Jane Macfarlane (1928/59, zit. nach Göppel 1997) untersuchte eine Zufallsstichprobe, in die jedes dritte Kind aufgenommen wurde, das in den Jahren 1928/29 in Berkeley geboren wurde. Die Kinder wurden von ihrer Geburt an bis zu ihrem 18. Lebensjahr ausführlich hinsichtlich ihres physischen und psychischen Entwicklungsstandes untersucht. Als die TeilnehmerInnen das Alter von 30 Jahren erreicht hatten wurde sie nochmals untersucht, sowohl zur aktuellen Situation als auch bezüglich ihrer bisherigen Lebensgeschichte. Das Interesse dieser Langzeitstudie galt der Ausarbeitung typischer Entwicklungsmuster und der Kohärenz individueller Persönlichkeitsentwicklung. Neben diesem Fokus auf Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung spielte auch die Bewältigungsperspektive eine wichtige Rolle.

Das Studium von 166 Lebensläufen, die vom Babyalter bis zum Alter von 30 Jahren verfolgt wurden, wies auf eine bemerkenswerte Fähigkeit des Individuums hin, eine Vielzahl innerer und äußerer Reize zu verarbeiten. Diese Fähigkeit kann als entscheidender Faktor in der Bewältigung schwieriger Lebensverhältnisse gelten. Viele der durch ihre Reife besonders hervorragenden Erwachsenen, die wohl integriert, in hohem Maße kompetent und kreativ waren, die über eine klare Wertorientierung verfügten, und die sich durch Verständnis und Offenheit für sich selbst und für die anderen auszeichneten, waren im Laufe ihrer Lebensgeschichte mit sehr schwierigen Situationen konfrontiert. Es zeigte sich, dass manche

Ereignisse in der Lebensgeschichte der untersuchten Individuen, die auf den ersten Blick einen belastenden Charakter haben, unter Umständen gleichzeitig auch eine entwicklungsfördernde, die Persönlichkeitsreife und das Zutrauen in die eigene Bewältigungskompetenz stärkende Komponente haben können.

Darüber hinaus wurden aber auch Fälle identifiziert, wo die Belastungsfähigkeit der Kinder überfordert wurde durch vielfachen Umgebungswechsel und Beziehungsabbrüche, durch permanent unterdrückende Umgangsweise der primären Bezugspersonen, wodurch es zu leidvollen Fehlentwicklungen kam.

Macferlane wirft in ihrer Studie die Frage nach jenen Lebenskontexten auf, die durch bestimmte Stressfaktoren gekennzeichnet sind: Welche Unterstützungen in welchen Entwicklungsperioden und bei welchen Individuen können dieses Risiko, kompensieren und Reife und Stärke bei den Betroffenen fördern? Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass die frühen Jahre der Kindheit entscheidend sind für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Urvertrauen. Zukünftige Forschungen in diesem Bereich sollten diese Fragestellung wieder aufgreifen.

I.2.2.3 Die Children of the Great Depression-Studie von G. Elder

Glenn Elder (1974/1999) stützte sich in seiner „Children of the Great Depression"-Studie (1974) auf Daten der „Oakland Growth Study" und der „Berkeley Guidance Study". Die „Oakland Growth Study" von Harold E. Jones und Mary C. Jones wurde im Jahr 1932 gestartet und untersuchte 167 Kinder aus der unteren Mittelschicht und dem Arbeitermilieu. Zu Beginn der Studie waren die TeilnehmerInnen ca. 10 bis 12 Jahre alt und wurden hinsichtlich ihres psychischen und physischen Entwicklungsstandes, ähnlich wie in der „Berkeley Guidance Studie", untersucht. Ausführliche Nachfolgeuntersuchungen fanden im Alter von 33 und 38 Jahren statt.

Elder widmete sich in seiner Studie der Frage nach jenen Schutz- und Risikofaktoren bei der Persönlichkeitsentwicklung, die aus den langfristigen Auswirkungen des wirtschaftlichen Zusammenbruchs in den USA resultierten.

Eine moderierende Schlüsselrolle hinsichtlich der Zusammenhänge der ökonomischen Deprivation und der kindlichen Entwicklung kam dem Verhalten der Väter zu. Die Kinder waren dann am meisten betroffen, wenn die Väter aufgrund der wirtschaftlichen Krise ihre emotionale Stabilität verloren und unduldsam und unbeherrscht wurden. Dem Verhalten der

Mutter kam in dieser Situation eine bedeutende Rolle als Schutzfaktor zu. Die Stellung der Mutter in der Familie wurde in diesen Krisenzeiten gestärkt, ganz im Gegenteil zu der des Vaters, der durch den Arbeitsverlust auch an sozialem Prestige, Status und ökonomischer Kraft einbüßen musste. Ihre Entscheidungskraft weitete sich durch die Verlagerung verschiedener lebenserhaltender Aktivitäten in den Haushalt aus. Eine warme affektive Bindung der Mutter zum Kind verringerte das Risiko der Beeinträchtigung durch ökonomischen Druck und durch das willkürliche Verhalten des Vaters. Wenn auch die emotionale Unterstützung der Mutter fehlte, so wirkten sich diese wirtschaftlich harten Zeiten am negativsten auf die Kinder aus.

Interessante Ergebnisse wurden hinsichtlich der alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Verarbeitung jener ökonomischen Krisenjahre gefunden. Die Jungen der „Berkeley Guidance Study", die die wirtschaftliche und damit in vielen Fällen auch familiäre Krisenzeit während ihrer frühen Kindheit erlebt hatten, waren langfristig deutlich stärker negativ davon betroffen als die der „Oakland Growth Study", die erst gegen Ende der Kindheit mit jenem Umbruch konfrontiert waren. Bei den Mädchen wurde hingegen eher eine umgekehrte Tendenz festgestellt. Daraus ergibt sich eine geschlechtsspezifische Differenz hinsichtlich der Phasen besonderer psychischer Verwundbarkeit im Lebenslauf. Während die Verwundbarkeit der Jungen gegenüber familiären Belastungssituationen in der frühen Kindheit besonders groß ist, scheint sie bei Mädchen in der Zeit der Vorpubertät ein kritisches Maximum zu erreichen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den TeilnehmerInnen der „Oakland Growth Study" wurden auch im Bereich ihrer zukünftigen beruflichen Orientierung und Karriere registriert. Viele der Jungen mussten in jener Notzeit früh mit eigenen Tätigkeiten zum Unterhalt der Familie beitragen und konnten dadurch ein ausgeprägtes Gefühl der Verantwortung und Initiative entwickeln. Die Mädchen hingegen mussten sich mehr mit Haushaltsaktivitäten beschäftigen und wurden vermehrt auf eine Zukunft als Hausfrauen vorbereitet.

Besonders betroffen von der wirtschaftlichen Situation und dem damit verbundenen familiären Belastungssituationen waren jene Kinder, die auch vor dem Einbruch der Krise Störungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung aufwiesen. Gerade für jene Kinder, die in besonderer Weise Einfühlung, Nachsicht und Geduld benötigt hätten, verschlechterte sich die Situation noch mehr.

Die Qualität der Anpassung an die neuen Herausforderungen des Lebens war sowohl von individuellen Ressourcen (z. B. Intelligenz) als auch von denen der familiären Unterstützung

abhängig. So wurden auch in der „Oakland Growth Study“ Unterschiede bezüglich der Anpassungsfähigkeit und Schichtzugehörigkeit der Kinder zu Gunsten der Mittelschichtkinder festgestellt. Sie waren klüger, ambitionierter in der Erreichung ihrer Ziele und erhielten mehr Unterstützung bei der Lösung ihrer Probleme und bei der Leistungserbringung. Auch insgesamt entwickelten sich die Heranwachsenden der Mittelschicht, deren Familien durch die Wirtschaftkrise betroffen waren, gegen die Erwartungen positiv. Sie entwickelten weniger Symptome, wirkten selbstbewusster und konnten ihre Ressourcen und Fähigkeiten besser nutzen als jene Jugendliche der Mittelschichtfamilien, die von den negativen ökonomischen Veränderungen nicht betroffen waren. Elder untersuchte auch die Relation zwischen den Fähigkeiten und Leistungsmotivationen und fand heraus, dass sowohl die Mittelschicht- als auch die Unterschichtkinder, deren Familien von den ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklungen betroffen waren, höhere Korrelationswerte zwischen ihren Fähigkeiten und ihrer Leistungsmotivation aufwiesen als jene Kinder, deren Familien nicht beeinträchtigt waren.

I.2.2.4 Das Minnesota Parent-Child Project von A. Sroufe

Sroufe (1974/1985, zit. nach Göppel 1997) untersuchte im „Minnesota Parent-Child Project“ ein „High Risk Sample“ von Mutter-Kind-Paaren über einen Zeitraum von elf Jahren. Die Mütter dieser Kinder entstammten der innerstädtischen Armutsbevölkerung von Minneapolis und lebten zum großen Teil unter recht instabilen Lebensbedingungen. Ihre Kinder waren aufgrund dieser Lebensumstände, in die sie hineingeboren wurden, einem erhöhten Risiko für diverse Fehlentwicklungen ausgesetzt. Wichtigstes Ziel der Studie war es, einen Zusammenhang zwischen den frühen Bindungserfahrungen der untersuchten Risikokinder und ihren späteren Entwicklungsmerkmalen zu finden.

Als „Sicher gebunden“ beurteilte Kinder waren im Kindergartenalter engagierter, ausdauernder und selbständiger in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aufgabenstellungen. Im Bereich der sozialen Kompetenz wurde das Verhalten der Kinder gegenüber den Gleichaltrigen und den erwachsenen Betreuungspersonen untersucht. Es zeigte sich, dass „sicher gebundene“ Kinder bezüglich der Elaboriertheit, Komplexität und auch den Inhalten ihrer Spiele besser abgeschnitten haben als „unsicher gebundene“ Kinder. Jene Kinder mit einer sicheren Bindungsgeschichte waren eher um konstruktive Lösungen bei Konfliktsituationen bemüht und reagierten empathischer und anteilnehmender auf den Ausdruck von Kummer und Schmerz bei den anderen Kindern. Die Freundschaftsbeziehungen jener Kinder die an einer unsicheren

frühkindlichen Bindung beteiligt waren, enthielten mehr aggressive Tendenzen, waren oberflächlicher und wurden oft als „ausbeuterisch“ charakterisiert. Bei den „ausbeutenden“ Kindern handelte es sich in sämtlichen Fällen um Kinder mit einer „unsicher-vermeidenden“ Bindungsklassifikation, während bei den „ausgebeuteten“ Kindern jene mit „unsicher-ambivalenter“ Bindungsklassifikation deutlich überwogen. In den Interaktionen der einzelnen Kinder mit den erwachsenen Betreuungspersonen zeigten jene mit einer „unsicheren“ Bindungsklassifikation ein deutlich höheres Maß an Abhängigkeit und Anlehnungsbedürfnis. Den Kontakt mit den BetreuerInnen suchten sie aber primär in entspannten Situationen. In Stresssituationen hingegen, bei Verletzungen und Enttäuschungen konnten sie die emotionale Unterstützung der BetreuerInnen weniger nutzen.

Interessante Ergebnisse brachte auch die Analyse des Verhaltens der Kindergärtnerinnen den Kindern gegenüber. Gegenüber den „sicher-gebundenen“ Kindern waren die Kindergärtnerinnen einerseits freundlich und warmherzig, andererseits aber auch klar und bestimmt und behandelten diese Kinder als reifer. Den „unsicher-ambivalent“ klassifizierten Kindern gegenüber waren die Kindergärtnerinnen viel fürsorglicher und nachsichtiger und empfanden sie als hilfsbedürftigere Kinder und erwarteten auch weniger von diesen. In der Beziehung zu den „unsicher-vermeidend“ gebundenen Kindern waren die Betreuerinnen insgesamt stärker kontrollierend und sie schienen von vornherein mit Regelverstößen und Nichtbeachtung ihrer Anweisungen zu rechnen. Auch die Kindergärtnerinnen bildeten also differenzierte Interaktionsstile gegenüber den einzelnen Kindern, welche die Kinder aufgrund ihrer früheren Bindungserfahrung mit initiieren. Das waren Reaktionsmuster, die die frühen Erfahrungen der Kinder bestätigten: es bildete sich somit eine bestätigender Regelkreis.

Bezüglich Verhaltensauffälligkeiten stellte sich heraus, dass die meisten jener Kinder, die früher als „sicher gebunden“ qualifiziert wurden, nun im Kindergartenalter frei von Verhaltensproblemen und als besonders kompetent eingestuft wurden. Allerdings wurden auch „unsicher gebundene“ Kinder als problemfrei diagnostiziert und einige mit vormals „sicherer“ Bindungserfahrung wiesen Verhaltensprobleme auf. Auf der Suche nach Faktoren aus dem Entwicklungsmilieu der Kinder, die ihre spätere Entwicklung zum Günstigen oder Ungünstigen beeinflussen konnten, stellten die Autoren der Studie fest, dass bei den Kindern mit einem günstigeren Entwicklungsverlauf ihr versorgendes Umfeld sich gebessert und stabilisiert hat, hingegen bei den „sicher-gebundenen“ Kindern mit der ungünstigen Entwicklung, sich diese Umfeldbedingungen verschlechtert haben. So wurde festgestellt, dass neben frühen

Erfahrungen auch spätere Einflüsse eine wichtige Rolle für den weiteren individuellen Entwicklungsweg eine wichtige Rolle spielen.

Die Untersuchung desselben Samples rund 10 Jahre später ergab, dass die nunmehr 11-Jährigen ausgeprägte Unterschiede in ihrer sozialen Kompetenz aufwiesen. Die Kinder mit einer „sicheren" Bindungsgeschichte erhielten hinsichtlich der bewerteten Merkmale (Tatendrang, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Sozialkompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen und Kooperation mit den BetreuerInnen) bessere Resultate als die „unsicher gebundenen".

Ein besonderes Verdienst von Sroufe ist die Ausarbeitung eines Entwicklungsmodells des Selbst aus einer organisationalen Perspektive, das die Einzeldaten der Longitudinalstudie in Beziehung zueinander bringt und weiterentwickelt. Nicht die konkreten Verhaltensweisen des Individuums seien maßgeblich für das Selbst, sondern komplexe Verhaltensmuster und die Bedeutung verschiedener Verhaltensweisen im jeweiligen Kontext. Die Art und Weise, wie Kinder den Herausforderungen und Chancen ihrer Umwelt gegenübertreten und ihr Verhalten dabei organisieren, bildet die Kohärenz der individuellen Entwicklung. Diese Kohärenz entsteht als ein innerer Zusammenhang bedeutender Aspekte des Individuums über die Zeit hinweg. Sroufe definiert das Selbst als „innere Organisation von Haltungen, Gefühlen, Erwartungen und Bedeutungen" (Sroufe 1990, 281, zit. nach Göppel 1997, 193-194), die über „Arbeitsmodelle" von primären Beziehungen entstehen, in denen der Säugling und später das Kind aufwachsen. Diese „Arbeitsmodelle" werden mit der Zeit „verinnerlicht und generalisiert und bilden dann „komplexe verhaltensregulierende Muster der Selbstwahrnehmung und sozialen Orientierung" (Göppel 1997, 194).

I.2.2.5 Die Zürcher Heimkinder-Studie von M. Meierhofer und W. Keller und ihre Nachfolgeuntersuchung

Meierhofer und Keller (1958/61, zit. nach Göppel 1997) untersuchten die Auffälligkeiten und Störungen, die sich unter den Bedingungen des Heimmilieus und der Mutterentbehrung in der kindlichen Entwicklung zeigen. Die Studie ergab, dass die Heimkinder in ihrer gesamten Entwicklung gegenüber Vergleichskindern aus Familien deutlich im Rückstand waren. Der Entwicklungsrückstand war im Bereich der Sprach- und Sozialentwicklung besonders ausgeprägt, aber auch die Motorik und die Koordination von Wahrnehmung und intentionaler Bewegung waren betroffen. Meierhofer und Keller nannten das typische Bild, das ihnen diese Heimkinder boten, einen „psychischen Spargang". Als kleine Säuglinge waren auch die

Heimkinder noch aktiv und kontaktfroh und protestierten, wenn ihnen etwas nicht passte. Im Laufe des ersten Lebensjahres sind sie zu passiven und teilweise ängstlichen Wesen geworden. Früher oder später lernten die meisten dieser Babys, auf ihre Wünsche zu verzichten und ihrer Not keinen Ausdruck mehr zu verleihen. Diesen Zustand der Resignation betrachten die Autoren als eine „Schutzmaßnahme zur Erhaltung des Lebens“ in einem für sie ungünstigen Umfeld. Die kleinen Heimkinder lernen, ihre Kräfte nicht mehr in vergeblichen Bemühungen und erfolglosen Auseinandersetzungen aufzureiben.

Weiter stellten die ForscherInnen fest, dass die Eltern der Heimkinder einer benachteiligten Gruppe angehörten, was ihre Schulbildung, ihr Einkommen und ihre allgemeine Lebenssituation betraf. Auch schwere psychische Störungen und psychosoziale Auffälligkeiten, wie Alkoholismus und Kriminalität, waren in dieser Elterngruppe überdurchschnittlich hoch. Jedoch konnte kein Zusammenhang zwischen diesen Merkmalen der familiären Herkunft und der Entwicklung der Kinder in den ersten Lebensjahren im Heim festgestellt werden.

Der Vergleich der untersuchten Heime anhand ihrer Organisationsstruktur und der räumlichen, materiellen und personellen Ausstattung ergab Unterschiede in der Entwicklung der Kinder. Die Entwicklung der Heimkinder war umso günstiger, je mehr Zeit und die Möglichkeit einer individuellen Betreuung und Zuwendung für jedes einzelne Kind vorhanden waren, und je seltener sie das Betreuungspersonal und die Umgebung wechseln mussten. Ein besonderes Engagement der Eltern in der Betreuung ihrer Kinder konnte negative Einflüsse der Heimunterbringung verringern, ja sogar eine positive Entwicklung dieser Kinder ermöglichen.

Meierhofer und Keller schlussfolgerten aus diesen Befunden, dass die negativen Heimerfahrungen dieser Kinder ihren weiteren Lebensweg besiegelten, und prognostizierten ihnen spätere Charakterstörungen wie aggressive und asoziale Tendenzen oder Unfähigkeit zu Hingabe und Leistung. Aus dieser Überzeugung heraus wurde in den Jahren 1971/73 mit den Kindern der ursprünglichen Stichprobe eine Nachfolgeuntersuchung durchgeführt. Die Nachfolgeuntersuchungsstichprobe umfasste allerdings nur noch ca. 1/3 der ursprünglichen Kinder, die nunmehr das Alter von 14 Jahren erreicht hatten.

Die erhobenen Daten der Nachfolgeuntersuchung wurden jedoch nicht ausgewertet. Erst Jahre später erfolgte eine Auswertung durch Ernst und von Luckner (siehe Ernst und v. Luckner 1985, zit. nach Göppel 1997). Die Ergebnisse entsprachen nicht zur Gänze den Erwartungen von Meierhofer und Keller. Die nachuntersuchten Jugendlichen wiesen keine Unterschiede zu

Gleichaltrigen in der körperlichen Entwicklung, der Sexualentwicklung, dem Gesundheitszustand und der Intelligenz auf. Auffällige Unterschiede dagegen ergaben sich bezüglich psychischer Störungen, sowohl in der Symptomhäufigkeit als auch in der Symptomverteilung. Die in Heimen aufgewachsenen Jugendlichen zeigten deutlich vermehrt ein gehemmt-depressives Syndrom mit Symptomen wie Schlafstörungen, geringer Lebhaftigkeit, gehemmter Aggression, Überangepasstheit gegenüber Autoritäten, Zurückgezogenheit, Ängstlichkeit und Sprachstörungen. Dagegen waren die Symptome in den Bereichen Asozialität und Delinquenz nicht stärker ausgeprägt als bei der Vergleichsgruppe. Die Nachuntersuchten fielen demnach durch ihre emotionale Beeinträchtigung auf und nicht durch Verhaltensauffälligkeiten.

Ernst und von Luckner fanden auch heraus, dass deprivierende frühkindliche Entwicklungsbedingungen nicht zwingend zu künftigen Entwicklungsabweichungen führen müssen. Frühe negative Erfahrungen hinterlassen nur dann bleibende Spuren, wenn sie durch spätere gleichbleibende Erfahrungen immer wieder verstärkt werden. Die beiden Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einer relativ großen Regenerierungsfähigkeit der Kinder unter günstigen Bedingungen, ganz im Sinne des Organisationsprinzips der Entwicklungspsychopathologie (vgl. Kap. I.1.1.3).

I.2.2.6 Die Studie von W. Tress am Mannheimer Zentralinstitut für seelische Gesundheit

In der Studie von Tress (1986, zit. nach Göppel 1997) ging es um die Prävalenz und den Verlauf psychogener Störungen in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe Mannheimer BügerInnen der Jahrgänge 1935, 1945 und 1955, die bereits im Rahmen des „Mannheimer Kohortenprojekts“ 1978-1985 analysiert wurden. Umfangreiche Untersuchungen zu psychischen Beschwerden, der allgemeinen Lebenssituation und eine biographische Anamnese wurden durchgeführt.

Die Fragestellung war: Gibt es bei einer insgesamt hochbelasteten Kindheit spezifische Merkmale, die Einfluss darauf haben, ob sich der/die Einzelne trotzdem positiv entwickelt oder ob sein/ihr späteres Leben von diversen psychogenen Symptomen und Einschränkungen belastet ist? Aufgrund eines „Beeinträchtigungsschwerescore“ wurden aus der Stichprobe zwei Subgruppen gebildet. Neben objektiven Belastungsfaktoren wie Elternabwesenheit, Heimaufenthalte, Krankheit und Armut wurden auch subjektiv belastende Erfahrungen wie

Benachteiligungen, Zurücksetzung, Gefühl der Unerwünschtheit und Unbeliebtheit berücksichtigt.

Beide Gruppen hatten eine frühkindliche Belastung hinter sich. Unterschiede gab es in der späteren Entwicklung im Erwachsenenalter. Während der Gruppe A durchschnittliche psychische Gesundheit und psychosoziale Stabilität attestiert wurde, waren die ProbandInnen der Gruppe B in ihrer psychischen Gesundheit gefährdet und in ihrem psychosozialen Wohlbefinden als deutlich eingeschränkt eingestuft. Es wurde nun nach Schlüsselmerkmalen gesucht, die bei generell hochbelastenden Kindheitserfahrungen eine prognostische Bedeutung für die spätere differentielle Entwicklung haben.

Interessant war, dass die „broken-home“ Bedingungen, ein Faktor, der sonst in der Fachliteratur als wichtige Ursache für Fehlentwicklungen aller Art genannt wird, in dieser Studie mit psychischer Gesundheit verknüpft wurden. Eine genauere Analyse der Daten ergab, dass die hochbelastenden Kindheitsbedingungen generell so beschaffen waren, dass es offenbar für die Entwicklung des Kindes oftmals günstiger war, nur mit einem Elternteil aufzuwachsen als mit beiden, wenn zwischen denen ständig Konflikte herrschten. Auch wurden den Vätern der Gruppe B schwerwiegende psychische Störungen zugeschrieben und sie waren maßgeblich verantwortlich für die emotional belastende häusliche Atmosphäre.

Es konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Anwesenheit einer stabilen positiven Bezugsperson während der frühen Kindheit und einer späteren psychischen Gesundheit im Erwachsenenalter hergestellt werden. Wobei die Bezugsperson keineswegs die leibliche Mutter sein muss. Es muss sich nur um eine vertraute Person handeln, zu der dauerhaft eine intensive Beziehung hergestellt wird und welche Trost, Vertrauen und Unterstützung bieten kann. Allerdings stellte Tress fest, dass die stabile positive Bezugsperson eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für einen gelungenen Entwicklungsverlauf ist. Die Entwicklungsbedingungen in der späteren Kindheit und Jugend sind auch für die psychische Gesundheit im Erwachsenenalter von Bedeutung. Meistens besteht eine deutliche Kontinuität hinsichtlich der Entwicklungsbedingungen. Spätere Erfahrungen in der Schule und in der Peer-Group sind immer auch deutlich geprägt von den psychosozialen Kompetenzen, dem vorhandenen oder fehlenden Urvertrauen, dem eher positiv oder negativ geprägten Selbstbild und von der Belastungsfähigkeit, die die Betroffenen in diese späteren Lebensabschnitte aus den früheren mitbringen. Kritische Lebensereignisse können jederzeit ein Risiko bedeuten. Die Auswirkungen hängen jedoch meist in einem entscheidend von der subjektiv empfundenen

Belastung ab, die wiederum von der aktuellen inneren Stabilität und den Bewältigungsmöglichkeiten bestimmt wird.

I.2.2.7 Die Längsschnittstudie im Multiproblemmilieu von D. Bender

Die Untersuchung von Bender (1995) befasst sich mit biographisch besonders belasteten Jugendlichen, die aus einem Multiproblemmilieu kommen und nicht im familiären Kontext sondern in Heimen leben. Ziel der Untersuchung war unter anderem die Erforschung des Konzeptes der Resilienz im Muliproblemmilieu und das Erfassen des Phänomens der Resilienz außerhalb familiärer Rahmenbedingungen.

Zwei Jahre nach dem ersten Untersuchungszeitpunkt konnte ein Drittel der untersuchten Jugendlichen nicht mehr als resilient bzw. auffällig eingestuft werden, und wechselten die Gruppe. Dieses Ergebnis entsprechricht durchaus dem dynamischen Charakter des Konzeptes von Resilienz. Diese Veränderungen waren aber nicht unvorhersehbar. Unterschiede zwischen den stabilen Gruppen und den „Wechselgruppen“ wurden im Bereich der personalen und sozialen Ressourcen geortet. Längerfristig resiliente und auffällige Jugendliche unterscheiden sich sowohl in personalen als auch in sozialen Merkmalen. Die Anpassungsveränderungen über den Zeitraum von zwei Jahren sind fast ausschließlich durch soziale Faktoren zu erklären. Dies entspricht der theoretischen Annahme, dass Resilienz nicht das Resultat einer stabilen Persönlichkeitseigenschaft ist. Die Effekte protektiver Faktoren können zeitlich verzögert auftreten oder längsschnittlich einen stärkeren Einfluss haben als querschnittlich. Daher ist es wichtig, eine prozessuale Perspektive in der Erforschung von Resilienz anzulegen, so die Erkenntnisse der Autorin der aktuellen Forschungsarbeit.

Jugendliche mit einer längerfristig resilienten Entwicklung lassen sich im Vergleich zu den dauernd auffälligen folgendermaßen charakterisieren: Sie sind weniger unruhig und ungeduldig und anpassungsfähig an neue Situationen. Diese Jugendlichen lassen sich schwerer ablenken und haben eine größere Ausdauer beim Erledigen von Aufgaben. Sie versuchen häufiger, ihre Probleme aktiv zu meistern, nehmen soziale Ressourcen in Anspruch und neigen weniger zu problemmeidendem Bewältigungsverhalten. Resiliente Jugendliche weisen eine geringere emotionale Labilität und eine größere Frustrationstoleranz auf. Sie haben bessere schulische Leistungen und bessere Beziehungen zu ihren Mitschülern und Lehrern. Ihre persönliche Zukunft schätzen sie realistischer ein.

Dem Heimklima wird auch eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Jugendlichen zugeschrieben. Ein harmonisches Heimklima, sachliche Problemlösungen, der Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung, sowie die Planung, Ordnung und Regelung von Verantwortlichkeiten, die Möglichkeit eigene Gefühle zu äußern, die positive Bewertung von Leistung und Erfolg und die Sinngebung des täglichen Lebens wirken sich positiv auf die Heimjugendlichen aus. Die Sinngebung und die wertmäßige Einordnung von Lebensereignissen werden besonders wichtig, wenn die belastenden Ereignisse oder Lebensumstände außerhalb der individuellen Kontrolle liegen.

Die Studie trug auch zu einer differenzierten Sicht der protektiven Faktoren bei. Je nach Kontext und je nach Störungsgrad des Individuums können bestimmte Schutzfaktoren nicht nur eine protektive Funktion haben, sondern in manchen Fällen sogar das Risiko erhöhen (z. B. die Zugehörigkeit zu einer Clique bei extrem auffälligen Jugendlichen).

I.2.2.8 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse der präsentierten Studien

Eine positive Anpassung entsteht im Interaktionsprozess des Individuums mit seinem sozialen Umfeld. Sowohl persönliche Merkmale als auch Unterstützungsmöglichkeiten durch relevante Bezugspersonen und Ressourcen, die zur Verfügung stehen, spielen eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Resilienz. Die Bedeutung einer positiven, *unterstützenden und vertrauensvollen Beziehung* zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson wird betont. Die ersten Lebensjahre werden als prägend bewertet (Meierhofer und Keller 1958/61, zit. nach Göppel 1997), so dass die in dieser Zeit erworbene Bindungsqualität und -fähigkeit den weiteren Entwicklungsverlauf entscheidend beeinflussen. Sicher gebundene Kinder sind (später) engagierter und agieren selbstständiger, sind kreativer, sozial kompetenter, haben bessere Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen, tendieren bei Konfliktsituationen zu konstruktiven Lösungen und können im Bedarfsfall die Unterstützung ihrer Umgebung besser nutzen als unsicher gebundene Kinder (Sroufe 1974/75-1985, zit. nach Göppel 1997). Insgesamt werden sicher gebundenen Kindern kompetentere Bewältigungsstrategien bei Belastungen zugeschrieben und dadurch eine resiliente Entwicklung trotz schwieriger Lebensumstände ermöglicht (Werner und Smith 2001, Elder 1974/1999).

Diese Studien konnten zeigen, dass den ersten Bindungserfahrungen sehr wohl eine entscheidende Rolle zugeschrieben werden kann, aber für den weiteren Verlauf der individuellen Entwicklung *die Erfahrungen der nächsten Lebensabschnitte* ebenso von

Bedeutung sind. So haben anfangs sicher gebundene Kinder, deren Umfeldbedingungen sich nachdrücklich verschlechtert haben, einen negativen Entwicklungsverlauf gezeigt, hingegen manche Kinder aus der unsicher-vermeidenden bzw. -ambivalenten Bindungsklassifikation, deren versorgendes Umfeld sich gebessert und stabilisiert hat, sich weiter positiv entwickeln können (Sroufe 1974/75-1985, zit nach Göppel 1997). Dass neben frühen Erfahrungen auch die späteren Einflüsse auf den weiteren individuellen Entwicklungsweg eine wichtige Rolle spielen, konnten auch Ernst und von Luckner zeigen. Diese Sicht der Dinge eröffnet eine Lebensspannenperspektive in der Resilienzforschung und relativiert die alles entscheidende Phase der frühkindlichen Entwicklung. Zu jedem Zeitpunkt in der individuellen Entwicklungsgeschichte zählt *die Gesamtheit aller bisherigen Erfahrungen* (ebd.), wobei die Effekte protektiver Faktoren zeitlich verzögert auftreten und im Längsschnitt einen stärkeren Einfluss haben als im Querschnitt (Bender 1995). Spätere Entwicklungsmöglichkeiten werden von den Entwicklungsbedingungen und dem -verlauf früherer Phasen mitbestimmt (Tress 1986, zit. nach Göppel 1997). Eine wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielen *die Interaktionen des Individuums mit seinem sozialen Umfeld*, wie Sroufe in seiner Langzeitstudie mit Kindern, die in armen und instabilen Lebensbedingungen hineingeboren wurden, feststellen konnte. Die Betreuerinnen im Kindergarten bildeten differenzierte Interaktionsstile gegenüber den einzelnen Kindern aus, die diese aufgrund ihrer frühen Bindungserfahrung mit initiierten. Die Reaktionsmuster der KindergärtnerInnen bestätigten somit die frühen Erfahrungen der Kinder.

Nach Elder (1974/1999) gibt es in der individuellen Entwicklung *geschlechtsspezifische Unterschiede* hinsichtlich der Phasen besonderer psychischer Verwundbarkeit. Tendenziell ist bei Jungen die Verwundbarkeit gegenüber belastenden Situationen in der frühen Kindheit besonders groß, wohingegen bei Mädchen diese kritische Phase in der Vorpubertät angesiedelt ist.

Aus der *Kontinuität oder Diskontinuität* der individuellen Erfahrungen, Lebensbedingungen und Lebensverläufe entstehen komplexe Verhaltensmuster, die maßgeblich für die Entwicklung des Selbst sind (Sroufe 1985, zit nach Göppel 1997). Kinder entwickeln mit der Zeit eine bestimmte Art, wie sie mit den verschiedenen Herausforderungen und Chancen, mit denen sie im Alltag konfrontiert werden, umgehen. Dieses Verhalten wird verinnerlicht und bildet die Kohärenz in der individuellen Entwicklung. Es entstehen so genannte verhaltensregulierende Muster der Selbstwahrnehmung und sozialen Orientierung (Sroufe 1985, zit. nach Göppel

1997), die bestimmen, wie ein Individuum seine Interaktionen mit dem sozialen Umfeld gestaltet.

Die *Problematik der Heimeinweisung* wird in den Studien differenziert dargestellt. Während z. B. Meierhofer und Keller (1958/61, zit. nach Göppel 1997) von verheerenden Folgen eines Heimaufenthalts im frühkindlichen Alter berichten (dem „psychischen Spargang"), der aus anfangs aktiven und kontaktfreudigen Babys passive und ängstliche Wesen hervorbringt, gekennzeichnet von Resignation „als Schutzmaßnahme zur Erhaltung des Lebens", fanden Ernst und von Luckner (1985, zit nach Göppel 1997) heraus, dass Heimaufenthalte nicht zwingend zu künftigen Entwicklungsabweichungen führen müssen. Diese frühen negativen Erfahrungen hinterlassen nur dann bleibende Schäden, wenn sie durch spätere ebenfalls negative Erfahrungen verstärkt werden. Jugendliche mit frühkindlichen Heimerfahrungen kennzeichnen sich häufig durch emotionale Beeinträchtigungen und weniger durch Verhaltensauffälligkeiten. Bei der Meierhofer-Keller-Studie (1958-1961, zit. nach Göppel 1997) zeigte die Symptomatik der 14-jährigen Nachuntersuchten, die meist in Familien aufgewachsen sind, in ihrer Grundstruktur allerdings auffallende Ähnlichkeit mit der depressiv-gehemmten Symptomatik derselben Personen als Kleinkinder im Heim. Die Jugendlichen reagierten auf neue Belastungssituationen in der Familie mit depressivem Rückzugsverhalten. Ein Zusammenhang mit der depressiven Grundstruktur, die bei den Babys und Kleinkindern im Heim diagnostiziert wurde, ist in diesem Fall gegeben.

Die Studie von Bender (1995) zeigt auf, dass eine resiliente Entwicklung auch bei Jugendlichen möglich ist, die in Heimen aufwachsen. Dabei spielen, neben individuellen Fähigkeiten, wie größere Ausdauer, Anpassungsfähigkeit, aktive Problemlösungskompetenz, emotionale Stabilität und eine realistische Selbsteinschätzung, auch die sozialen Ressourcen im Umfeld eine wichtige Rolle. So trägt ein harmonisches Heimklima, gekennzeichnet durch Zusammenhalt und gegenseitige Unterstützung, wobei die Verantwortlichkeiten genau geregelt werden und Probleme sachlich gelöst werden, aber auch eigene Gefühle zugelassen sind, wesentlich zu einer positiven individuellen Entwicklung der Jugendlichen bei.

Allen präsentierten Studien ist die Sinnhaftigkeit und die Notwendigkeit von Unterstützungsmaßnahmen für Kinder oder Jugendliche zu entnehmen, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen müssen. Bereits Werner stellte fest, dass benachteiligte Jugendliche, die unterstützt werden, sich sogar besser entwickelten als Altersgenossen, die nicht von schwierigen Lebensverhältnissen betroffen waren. Ernst und von Luckner (1986, zit. nach

Göppeln 1997) unterstreicht in ihrer Arbeit die relativ große Regenerierungsfähigkeit der Kinder unter günstigen Bedingungen. Macfarlane (1928/1959, zit. nach Göppel 1997) spricht in ihrer Untersuchung von kritischen Lebensereignissen, die unter bestimmten Umständen einen entwicklungsfördernden Charakter haben, die zu Persönlichkeitsreife führen und das Selbstvertrauen stärken. Elder (1974/1999) konnte in seiner Langzeitstudie feststellen, dass – wenn Unterstützung vorhanden ist – jene Jugendliche, deren Familien durch die Wirtschaftskrise betroffen waren, leistungsmotivierter waren und ihre Fähigkeiten und Stärken besser nutzten als Jugendliche, deren Familien nicht beeinträchtigt waren.

I.2.3 Neuere Erkenntnisse aus der Resilienzforschung

Studien aus dem Bereich der Resilienzforschung Ende des 20 Jh. und vom Anfang des 21 Jh. haben gezeigt, dass eine resiliente Entwicklung, teilweise von Faktoren außerhalb seines Einflussbereiches abhängig ist. Mit den äußeren Faktoren ist der individuelle Lebenskontext gemeint: die Familie, die Peers und das soziale Umfeld (Haggerty und Sherrod 1996). Inwiefern sich Stressfaktoren negativ auf die/den Einzelne/n auswirken, hängt vom individuellen Entwicklungsstand, vom sozialen Hintergrund und dem kulturellen Kontext ab. Der Schwerpunkt in der Resilienzforschung wurde auf jene Prozesse gelegt, die in der *Interaktion Individuum-Umfeld* entstehen. Es war schon lange Bekannt, dass eine resiliente Entwicklung bei jenen Kindern und Jugendlichen zu erwarten ist, die sowohl über interne als auch externe Ressourcen verfügen. Studien in diesem Forschungsbereich behandeln den Resilienzprozess diskursiv – Resilienz wird vom sozialen und gleichfalls kulturellen Kontext beeinflusst. Das Phänomen der Resilienz ist an der Schnittstelle zwischen der persönlichen Motivation und den Ressourcen aus dem Umfeld lokalisiert, sogar versteckt, laut Ungar (2004), der es daher „*hidden resilience*“ nennt. Damit meint Ungar jene Bewältigungsstrategien, die es den Jugendlichen ermöglichen, ihr Leben trotz schwierige Umstände sinnvoll und erfolgreich zu gestalten, unabhängig von der Bewertung durch außenstehende Personen. Die aktuelle Resilienzforschung widmet sich vermehrt diesen *Resilienzmechanismen*, die im Verborgenen des Individuums liegen.

Ungar et al. (2007) postulieren folgende Kriterien, die sich zwar unterschiedlich stark auswirken können, aber in vielen Kulturkreisen Gültigkeit haben und für eine möglichst gute Anpassung von Jugendlichen unter schwierigen Lebensverhältnissen stehen:

1. *Der Zugang zu materiellen Ressourcen:* Geld, Schulbildung, medizinische Versorgung, Unterstützung bei der Arbeitssuche, Essen, Kleidung und Unterkunft.
2. *Das soziale Netzwerk:* relevante Andere, Peers, Erwachsene aus der Familie und/oder der Wohngemeinde.
3. *Die Entwicklung der eigenen Identität:* persönliche und gemeinschaftliche Ziele, Selbsteinschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, eigene Bestrebungen, Werte und Überzeugungen, spirituelle und religiöse Glaubensbekenntnisse.
4. *Kraft und Kontrolle:* Die Erfahrung, für sich selbst und für andere Verantwortung zu tragen, die Fähigkeit zur Veränderung des sozialen und physischen Umfeldes, um sich Zugang zu gesundheitsfördernden Ressourcen zu verschaffen.
5. *Kulturelle Angehörigkeit:* zu lokalen und/oder globalen kulturellen Sitten und Gebräuchen, Werten und Überzeugungen.
6. *Soziale Gerechtigkeit:* eine sinnvolle Rolle in der eigenen Gemeinde einzunehmen und die Erfahrung von sozialer Gleichheit.
7. *Soziale Zugehörigkeit:* ein Gleichgewicht finden zwischen den eigenen Interessen und einem Verantwortungsbewusstsein für die Allgemeinheit; das Gefühl, ein Teil von etwas Größerem zu sein als das eigene Selbst im sozialen und spirituellen Sinn.

Jene Jugendliche, die sich selber als resilient erfahren und auch von ihrem Umfeld als solches betrachtet werden, sich erfolgreich mit den Anforderungen der oben genannten Kriterien auseinandersetzen können. Diesen Jugendlichen gelingt es, alle sieben Erfordernisse gleichzeitig zu erfüllen, indem sie auf jene Ressourcen zurückgreifen, die ihnen als Individuum zur Verfügung stehen und die innerhalb ihrer Familien, Gemeinden und Kulturen vorhanden sind (ebd.).

Ungar (2008, 224) definiert *Resilienz* folgenderweise: Im Kontext extremer negativer Erfahrungen psychischer Provenienz und/oder seitens des Umfeldes ist Resilienz

- sowohl die Fähigkeit des Individuums, den Weg zu gesundheitserhaltenden Ressourcen zu finden, inklusive der Nutzung gebotener Gelegenheiten und Chancen, und das Gefühl des Wohlbefindens zu erleben, als auch
- jene Lebensverhältnisse in der Herkunftsfamilie, im sozialen Umfeld und in der Kultur, die dem Individuum die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellen

und gesundheitsfördernde Erfahrungen auf eine kulturell sinnvolle, adäquate Art ermöglichen.

Diese Definition scheint der Komplexität des Resilienzphänomens am nächsten zu kommen: Resilienz wird gleichsam als *Prozess und Ergebnis* betrachtet und dabei interne und externe Ressourcen berücksichtigt. Klar zum Ausdruck kommt in dieser Definition auch die Verantwortung des engeren bzw. weiteren sozialen Umfeldes des jeweiligen Individuums für seine positive Entwicklung.

Die *protektiven Faktoren* im Falle von *Jugendlichen*, die unter schwierigen Lebensverhältnissen leben müssen, sind längst bekannt: eine stabile Betreuung, Problemlösungskompetenz, Beliebtheit bei den Peers und Erwachsenen, manifeste Selbstkompetenz und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, die Identifikation mit kompetenten Lernmodellen, Planbarkeit und Zielstrebigkeit (Masten, Best und Garmezy 1990). Diese Protektivfaktoren, von denen manche im Individuum gelagert und andere von der Außenwelt abhängig sind, sind ziemlich heterogen. Daraus lässt sich schließen, dass das Protektive von persönlichen Dispositionen abhängt, von einem unterstützenden Milieu in der Familie und im Umfeld und vom Zugriff des Individuums auf gesellschaftliche Unterstützungsmaßnahmen, so die Autoren. Resilienzmechanismen hängen demnach nicht nur von der Anpassungsfähigkeit des Individuums im Interaktionsprozess mit seinem Umfeld, sondern auch von Ressourcen ab, die das Umfeld dem/der Betroffenen zur Verfügung zu stellen in der Lage ist.

Die *Riskofaktoren* im Jugendalter sind ebenfalls bekannt: chronische Krankheit der Eltern, der Verlust eines oder beider Elternteile durch Scheidung oder Tod, negative Eltern-Kind-Beziehung, die Institutionalisierung, ein Wohnumfeld geprägt von Gewalt und Kriminalität, Armut, Drogenkonsum, Arbeitslosigkeit, Randgruppenzugehörigkeit (vgl. Haggerty et al. 1996, Luthar 2003). Doch nicht jeder Risikofaktor an sich muss sich negativ auf die Entwicklung des Individuums auswirken. Clark et al. (1996) haben gezeigt, dass der Tod eines Elternteils alleine nicht direkt zu problematischen Verhaltensentwicklungen führen muss. Meist sind es die sekundären Konsequenzen wie Umzug, Armut und die Überlastung des verbliebenen Elternteils, die Riskomechanismen im Gang setzen können. Entsprechende Unterstützung durch die Familie und das soziale Umfeld können die negativen Folgen eines Risikofaktors ausgleichen und deren unerwünschten Einfluss verhindern.

Man darf Risikofaktoren nicht mit den Risikomechanismen verwechseln, wie auch die protektiven Faktoren nicht mit den Resilienzmechanismen. Wenn Risikomechanismen und die

Resilienzmechanismen bekannt sind, dann können Interventionsmaßnahmen sinnvoller eingesetzt werden (Rutter 1996), was ein möglicher Schwerpunkt für die zukünftiger Resilienzforschung sein kann.

Vermehrt in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt ist der holistische Blick auf die gesamte Person innerhalb ihres Lebenskontextes und die *Interdependenz der protektiven Faktoren und der Risikofaktoren untereinander*. Das verdeutlicht Garmezy (1996) recht anschaulich anhand der Wechselwirkung zwischen den Faktoren sozialer Unterstützung, Selbstwert und sozialen Beziehungen.

Personen, die einem größeren Belastungsausmaß ausgesetzt sind, haben eine geringere Anzahl sozialer Beziehungen und auch die Qualität der Beziehungen ist weniger gut und somit auch das Ausmaß der sozialen Unterstützung, als bei jenen Personen, die weniger unter widrigen Lebensumständen zu leiden haben. Gleichzeitig stellte Garmezy (1996) fest, dass bei resilienten Kindern ihr Selbstwert mit der ihnen zur Verfügung stehenden sozialen Unterstützung positiv korreliert. Um den Ursprung von Resilienz und die Rolle dieser protektiven Faktoren, besser verstehen zu können müssen gerade diese Interdependenzen durchleuchtet werden.

Ein *positives Selbstwertgefühl* wirkt sich stressmindernd bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus. Bei Kindern ist es die Qualität der Beziehung zu relevanten Erwachsenen, insbesondere zu den Eltern, die für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls verantwortlich ist. Jene Personen also, die über mehr positive Verbindungen, speziell in Form von engeren Kontakten verfügen, entwickeln auch eher einen positiven Selbstwert. Mit der Zeit stellt sich der reziproke Prozess sein: Personen mit einem relativ hohen Selbstwertgefühl sind eher in der Lage, die Zahl ihrer sozialen Beziehungen zu vergrößern und dadurch einen Zugang zu mehr sozialer Unterstützung im Falle von Belastungen zu haben. Es ist auch bekannt, dass Individuen, die in einem der beiden genannten Bereiche (personenbezogene bzw. externe Ebene) Mängel aufweisen, niedriger Selbstwert oder wenige soziale Kontakte, auch in dem anderen Bereich Schwächen aufweisen. Es gibt also eine Verbindung zwischen dem sozialen Umfeld und der Entwicklung individueller protektiver Ressourcen.

Ob soziale Unterstützung als protektiver Faktor wirken kann, hängt auch von der Anwesenheit anderer Variablen ab, wie etwa dem sozioökonomischen Status, dem Bildungsgrad und dem Locus of Control. Bei einem externen Locus of Control oder einem niedrigen sozioökonomischen Status kann soziale Unterstützung nur einen geringen protektiven Effekt gegen Stress haben. In manchen Fällen kann es dazu führen, dass in der Abwesenheit

persönlicher Kompetenz soziale Unterstützung die Vulnerabilität des Individuums gegenüber Stress sogar erhöhen kann. In diesem Zusammenhang wurde auch ein geschlechtspezifischer Unterschied festgestellt. Frauen und Mädchen sind im sozialen Bereich sensitiver als Männer bzw. Burschen, ihr Selbstwertgefühl hängt stärker von ihren sozialen Beziehungen ab und sie leiden mehr unter dem Verlust dieser. Umgekehrt sind es aber auch die Frauen und Mädchen, die von der sozialen Unterstützung ihrer Beziehungen mehr profitieren als die Männer und Burschen.

Um der Komplexität des Resilienzprozesses besser entsprechen zu können, schlagen Liebenberg und Ungar (2009) die Entwicklung eines *Forschungsparadigmas* speziell für diesen Bereich vor. An erster Stelle sei es wichtig, die Trennung zwischen den ForscherInnen und den Forschungssubjekten zu überwinden, besonders wenn es darum geht, Jugendliche zu untersuchen. Nur so könnten authentische Daten erhoben werden. Karlsson (2001, zit. nach Liebenberg und Ungar, 2009) stellte in einer Studie fest, dass Erwachsene als Outsider der Jugendszene eine oft ganz unterschiedliche Perspektive als jene der Jugendlichen haben, wie diese die Welt sehen und interpretieren. Die soziale Distanz zwischen den SozialforscherInnen und PsychologInnen, die Randgruppen untersuchen, und ihren Zielgruppen ist beträchtlich. Daher sei es naiv zu glauben, dass die ForscherInnen, die ein völlig anderes Leben führen als jenes ihrer Forschungssubjekte, in der Lage sind zu entscheiden, was die Kriterien für eine gelungene, positive Entwicklung sind, so Liebenberg und Ungar (2009). Deshalb bedarf es einer Reflexion des eigenen sozialen und kulturellen Hintergrundes seitens der SozialforscherInnen und gleichzeitig die Akzeptanz und Einbeziehung der Perspektive der Jugendlichen in den Forschungsprozess. Bei der Untersuchung von Resilienz, diesem Wechselspiel von Risiko und Chancen, kommt es vor, dass es eine Vielzahl von Wegen gibt, die die Kinder und Jugendlichen gehen, um die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert werden, zu überwinden. „Studying these pathways as viable alternatives requires a humility on the part of researchers, a capacity to admit we don´t know as much, as we think about these „other´s““ (Liebenberg und Ungar 2009, 11). Es müssen Forschungsmethoden entwickelt und angewendet werden, die es möglich machen, nicht nur die Ansichten des Mainstreams über Risiko- und Protektivfaktoren zu berücksichtigen sondern auch die Ansicht von Individuen mit unterschiedlichen Hintergründen, betont auch Luthar (1999). Dadurch gelingt es den ResilienzforscherInnen Theorien zu entwickeln, die auch für die Erfahrungen und den Lebenskontext jener, die sie beforschen, Gültigkeit zu haben. Sonst besteht die Gefahr, eine

Sozialforschung aus dem akademischen Kontext der ForscherInnen heraus zu betreiben (Denzin und Lincoln 1998, 23 zit. nach Liebenberg und Ungar 2009).

Eine gute Beziehung zwischen ForscherInnen und beforschten Jugendlichen ist eine weitere wesentliche Anforderung an der Resilienzforschung. Wenn das nicht der Fall ist, erleben die Forschungssubjekte die Teilnahme an dem Forschungsprozess als bedrückend, sogar unterdrückend. Eine gleichwertige Beziehung zwischen ForscherInnen und Forschungssubjekte ruft hingegen ein Gefühl der Selbstverantwortung bei den Jugendlichen, die am Forschungsprozess teilnehmen, hervor (Sanders und Munford 2009). Die Forschungssubjekte sollen als aktive Gestalter der eigenen Welt und Erfahrungen betrachtet werden und ihr Wissen als Expertenwissen über sich selbst und der eigenen Lebensgeschichte gelten lassen. Gleichzeitig sollen die Forschungssubjekte die Möglichkeit haben, so zu Wort zu kommen, dass die Auswirkungen des historischen und gesellschaftlichen Kontextes auf ihr Leben deutlich werden. Auf diese Art gelingt es den Forschungssubjekten einen Einblick in das eigene Leben und den eigenen Lebenskontext zu gewähren (Luthar 1999). Solche Erkenntnisse sind besonders relevant für sozial benachteiligte, marginalisierte Jugendliche, die in kulturell unterschiedlichen Kontexten leben. Unter diesem Aspekt wird auch die Bedeutung der Einbeziehung der Ökoperspektive in der Resilienforschung deutlich (siehe Bronfenbrenner 1981, 2005, in Kap. I.1.5.2).

I.2.4 Wo setzt die aktuelle Studie an?

Bereits Macfarlane (1928/58 zit. nach Göppel 1997, 200f) stellte in ihrer Pionierarbeit fest, wie notwendig es ist, jene Faktorenkonfigurationen zu erforschen, die in Stresssituationen im Leben des Individuums soweit kompensierend und unterstützend einwirken, dass die Belastung einen entwicklungsfördernden und kompetenzstärkenden Charakter bekommt. Diese spannende Herausforderung ist nach wie vor aktuell.

Im Bereich der Resilienzforschung sind sich die WissenschafterInnen einig, dass Resilienz ein hilfreiches Konstrukt ist, um diese Fragestellung anzugehen und herauszufinden, was für jede/n Einzelne/n eine resiliente Entwicklung bedeuten kann und unter welchen Bedingungen diese zu erzielen ist (vgl. Luthar und Bidwell Zelazo 2003, 523). Es geht darum, für bestimmte Zielgruppen, die unter bestimmten belastenden Bedingungen leben müssen, jene protektiven und risikomindernden Faktoren auszuarbeiten, die eine positive Entwicklung fördern.

Zu den aktuellen Forschungsfragen zählt die Ausarbeitung der Art und Weise, wie die protektiven und die Risikofaktoren aufeinander einwirken und wie jene Verhaltensmuster, die sich daraus entwickeln, zu einer positiven bzw. negativen Anpassung des Individuums führen (vgl. Luthar et al. 2000a, 555). Ein weiteres Anliegen der Resilienzforschung ist das Herstellen einer stärkeren Verbindung zwischen Forschung und Praxis im Sinne der Entwicklung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen (ebd. 556 und Luthar und Bidwell Zelazo 2003, 542).

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit Jugendlichen, die in Rumänien in den 1990er- und Anfang der 2000er-Jahre in Heimen aufgewachsen sind und während der Befragung (2004-2005) kurz vor ihrem Schulabschluss standen, bzw. mit jungen Erwachsenen, die im Laufe ihrer Entwicklung institutionell betreut worden sind. Nach dem Schulabschluss endet die institutionelle Betreuung und die vormals betreuten Jugendlichen stehen dem Prozess der gesellschaftlichen Integration meist allein gegenüber. Einige inländische und ausländische NGOs, die im sozialen Bereich tätig sind, versuchen sich der Situation ehemaliger Heimkinder in Rumänien anzunehmen.

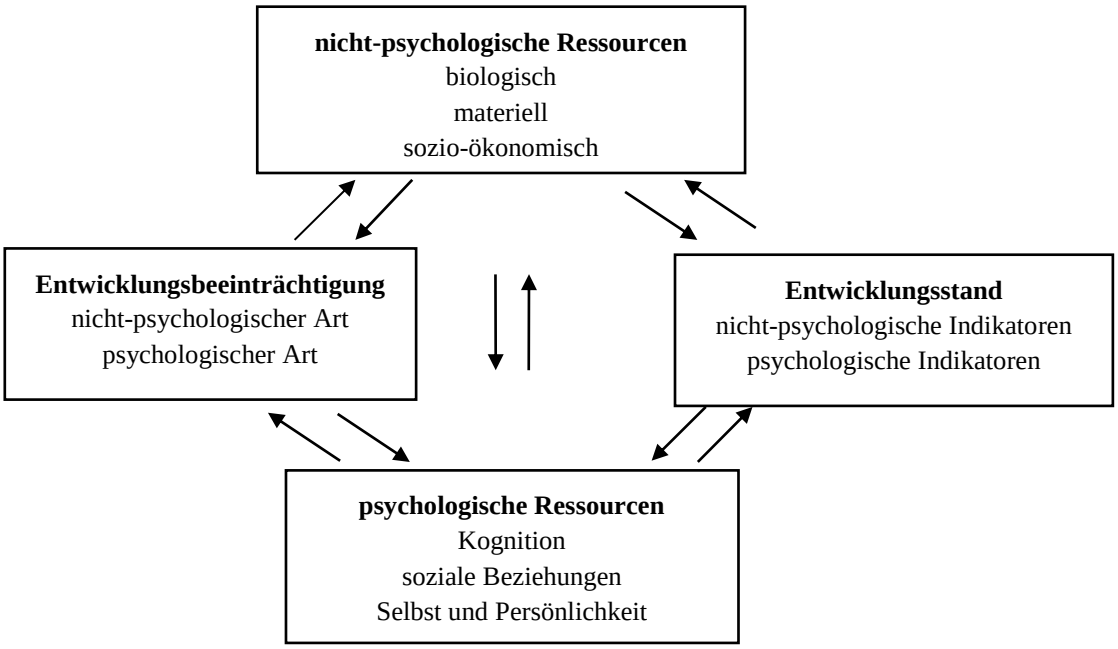
Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht das Zusammenwirken der Risiko- und protektiven Faktoren, die im Lauf des Lebens dieser Jugendlichen aufgetreten sind und zu einer resilienten oder weniger resilienten Entwicklung geführt haben. Die Arbeit konzentriert sich auf das Verstehen jener Prozesse, die wesentlich zur Reduktion des Einflusses negativer Lebensverhältnisse, unter denen die untersuchten Jugendlichen aufgewachsen sind, beigetragen haben. Dabei wird der Entwicklung des individuellen Habitus nachgegangen und die Verbindung zum Konzept der Resilienz hergestellt. Der subjektiven Sicht der betroffenen Jugendlichen über den eigenen Lebensweg wird eine entsprechende Bedeutung zugeordnet. Die Auswirkungen des sozio-kulturellen Kontextes auf den Lebenslauf der untersuchen Jugendlichen werden berücksichtigt. Es sollen *jene Faktoren festgestellt werden, die im Rahmen einer Interventionsmaßnahme die Resilienz der außerfamiliär betreuten Jugendlichen fördern können.* Dadurch soll der Zielgruppe, eine bessere Entwicklung ermöglicht werden, die künftig zu einer zufriedenstellenden sozialen und beruflichen Integration führt. Zur Erfassung des individuellen Resilienzstatus wurde das Linsenmodell von Staudinger (1999) herangezogen.

I.2.5 Exkurs: Das Linsenmodell von Ursula Staudinger

Das Modell von Staudinger (1999) betrachtet Resilienz aus der Perspektive des individuellen Lebenslaufes. Die Autorin betont, dass Resilienz kein Persönlichkeitsmerkmal ist, und sie unterstreicht den relationalen Charakter dieses Phänomens: Resilienz bezieht sich auf eine individuumsbezogene Beeinträchtigung-Ressourcenkonstellation. Einerseits gibt es die Ressourcen, die einem Individuum zur Verfügung stehen, und andererseits gibt es beeinträchtigende Faktoren für seine Entwicklung. Die Ressourcen wie auch die Risiken, mit denen ein Individuum in seinem Leben konfrontiert ist, werden in psychologische und nicht-psychologische Faktoren unterteilt (siehe Abb. 1).

Resilienz aus der Perspektive der Lebensspanne zu betrachten heißt, den Blick auf Ressourcen und auf die Plastizität menschlicher Entwicklung zu richten und die Person nicht isoliert zu betrachten (die soziale Komponente in der Resilienzkonstellation spielt eine wichtige Rolle). Bei der Erforschung von Resilienz ist auf die Multidimensionalität und den systemischen Charakter des Resilienzprozesses zu achten, auf die Veränderung der menschlichen Existenz zu einem gegebenen Zeitpunkt und auch bezogen auf den individuellen Lebenslauf. Für die Beurteilung von individuellen Resilienzkonstellationen bzw. des individuellen Resilienzprozesses ist die zeitliche Dimension und die Lebenslaufperspektive zu berücksichtigen, da das Phänomen der Resilienz einen prozesshaften Charakter hat.

Abb. 1: Das Linsenmodell der Resilienz (Staudinger 1999)



Resilienzkonstellationen haben einen systemischen Charakter. Zum einen geht es dabei um die Vernetzung der unterschiedlichen Lebensbereiche untereinander (Persönlichkeit/privates Leben, Beruf/Schule, Gesundheit) zum anderen um die zeitliche Perspektive von Resilienzkonstellationen, also deren Einfluss auf den individuellen Lebenslauf und umgekehrt, die Veränderung der Bedeutung bestimmter Ressourcen über die Zeit hinweg. Die verschiedenen Ressourcenbereiche: psychologische (kognitiv, sozial, emotional) und nicht-psychologische (biologische, materielle, sozio-ökonomische) beeinflussen sich gegenseitig. Ressourcen wie auch Beeinträchtigungen sind nicht einzeln, sondern konstellationsabhängig zu betrachten: was in einem Fall als protektiver Faktor gilt, kann für denselben Fall zu einem anderen Zeitpunkt oder für eine andere Person eine entwicklungshemmende Rolle spielen. Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. der individuelle Entwicklungsstand sind in Abhängigkeit von der Durchschnittsentwicklung in der Bevölkerung zu betrachten.

Das Selbst und die Persönlichkeit haben eine „orchestrierende Funktion bezüglich Resilienzkonstellationen“ (ebd. 346): sie erschließen die Ressourcen, ordnen sie zu und setzen sie diese bei Bedarf ein. Ebenso geht es mit den Risiken zu: diese werden vom Individuum je nach Persönlichkeit eingeschätzt und je nach Möglichkeiten geeignete Bewältigungsaktionen gesetzt. Zu einem gewissen Zeitpunkt in der Entwicklung kann das individuelle Ressourcenprofil negativ, positiv oder neutral sein, je nachdem, wie die Ausstattung der unterschiedlichen Ressourcenbereiche ist und wie diese die vorhandenen Risiken kontrakarieren können.

I.3 Das Habitus-Konzept bei Bourdieu

Der Einbezug von Bourdieus Habitus-Konzept in die aktuelle Arbeit ist als Impuls aus der Nachbardisziplin der Soziologie zu verstehen und wurde zwecks besserer Bearbeitung der psychologischen Fragestellung hinzugezogen (vgl. Vorderer und Valsiner 1999, 115). Das Habitus-Konzept wird bei Bourdieu als Ergebnis vergangener und Motor zukünftiger Entwicklung präsentiert – und ist als solches Teil des theoretischen Unterbaus der aktuellen Arbeit.

I.3.1 Eine praxeologische Erkenntnisweise

Das Habitus-Konzept von Bourdieu (1976, 1982) ist Ausdruck einer praxeologischen Erkenntnisweise, in welcher der Autor die beiden komplementären Einseitigkeiten von Subjektivismus und Objektivismus zu vermeiden versucht. Bourdieu bewahrt die subjektivistische Einsicht, wonach die Primärerfahrungen der sozialen Akteure konstitutiver Bestandteil der sozialen Welt sind. Gleichzeitig distanziert er sich von der bloß expliziten Registrierung bzw. Systematisierung dieser Erfahrungen als hinreichenden Ausgangspunkt theoretischer Erkenntnisse. Die Notwendigkeit einer objektivierenden Haltung zu den Gegenständen der Erkenntnis so wie es die objektivistische Erkenntnisweise vorschreibt wird von Bourdieu befürwortet. Der Autor spricht sich jedoch vehement gegen die tendenzielle Ignorierung sozialer Akteure mit ihren praktischen Erfahrungen und Alltagserkenntnissen aus, die in der objektivistischen Forschung als „vernachlässigbare Rationalisierung“ (Schwingel, 2003) abgetan werden. „Jede objektivistische Erkenntnis enthält einen Anspruch auf legitime Herrschaft“, so Bourdieus Kritik (Bourdieu 1987, 55). Auf diese Art werden in der praxeologischen Erkenntnisweise die Ergebnisse des objektiven Wissens nicht annulliert, sondern bewahrt und überschritten (Bourdieu 1976, 148).

Die Studie „Das Elend dieser Welt“ (Bourdieu et al. 1997) gilt als exemplarisch für die forschungspraktische Umsetzung einer praxeologischen Herangehensweise im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess. In Interviews bringen die sozialen Akteure die subjektive Anschauung der eigenen Position innerhalb der Gesellschaft zum Ausdruck. Diese subjektive Sichtweise wird durch die objektiven Kommentare des/der Analytikers/In ergänzt und im Anschluss relativiert. Dadurch werden umfassende Einblicke in die gesellschaftliche Wirklichkeit gewonnen, wobei die Primärerfahrungen der Interviewten in ihrer spezifischen Eigenlogik zur Geltung kommen.

I.3.2 Das Habitus-Konzept

Der Begriff Habitus ist in seiner vielschichtigen Bedeutung von Anlage, Haltung, Erscheinungsbild, Gewohnheit, Lebensweise bei vielen Soziologen und Philosophen wie Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Mauss anzutreffen (vgl. Bourdieu 1992a). Gegenstand von Bourdieus Habitus-Konzept ist die Genese der Primärerfahrungen der sozialen AkteureInnen und das Selbstverständnis, mit dem diese erlebt werden (Bourdieu 1976). Bourdieus Theorie erklärt „das praktische Erkennen" und „die generativen Mechanismen von Handlungspraxis". Bourdieu stellt sich die Frage, wie die sozialen Subjekte die gesellschaftliche Praxis, in die sie involviert sind, wahrnehmen, erfahren und deuten. Das Menschenbild, das Bourdieus Habitus-Theorie prägt, ist jenes des gesellschaftlich geprägten Akteurs, das in Opposition steht zu jenem Menschenbild der voluntaristischen Handlungstheorien, gemäß denen der Mensch seine Handlungen frei entscheiden kann. Jedes Individuum ist gesellschaftlich prädeterminiert, gesellschaftliche Einflussfaktoren fließen in seine gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen ein. Jedoch ist nicht der soziale Akteur an sich gesellschaftlich bedingt, sondern sein Habitus.

Bourdieu definiert die Habitusformen als „Systeme dauerhafter *Dispositionen*[25], strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv „geregelt" und „regelmäßig" sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein" (Bourdieu 1976, 165, hervorgeh. i. O.).

Der gesellschaftlich und historisch bedingte Habitus beruht auf individuellen und kollektiven Erfahrungen. Dieses „System von Dispositionen" „gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von *Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata* niederschlagen und die Konstantheit der Praktiken im Zeitverlauf (…) suchen." (Bourdieu 1987, 101, hervorgeh. LM) Wahrnehmungsschemata strukturieren die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Welt. Unter Denkschemata sind Alltagstheorien und Klassifikationsmuster zu verstehen, mit deren Hilfe das Individuum die soziale Welt

[25] „Die Bezeichnung „Disposition" scheint in besonderem Maß geeignet, das auszudrücken, was der (als System von Dispositionen definierte) Begriff des Habitus umfasst: Sie bringt zunächst das *Resultat einer organisierenden Aktion* zum Ausdruck und führt damit einen solchen Worten wie „Struktur" verwandt Sinn ein; sie benennt im weiteren eine *Sichtweise,* einen *habituellen Zustand* (besonders des Körpers) und vor allem eine *Prädisposition*, eine *Tendenz,* einen *Hang* oder eine *Neigung*." (Bourdieu 1976, im Anhang, 446, hervorgeh. i. O.).

interpretiert und kognitiv ordnet. Ethische Normen, anhand derer die sozialen Akteure gesellschaftliche Verhältnisse beurteilen, und die Bewertungen kultureller Objekte und Handlungspraktiken gehören auch den individuellen Denkschemata an (Bourdieu 1976, 1982). Die Handlungsschemata bringen die individuellen und kollektiven Praktiken der Akteure hervor.

Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sind nur zu analytischen Zwecken trennbar. In der Handlungspraxis sind sie unauflöslich miteinander verbunden und wirken immer zusammen. Was all diesen Schemata eigen ist, das ist die Tatsache, dass sie mehr oder weniger unbewusst sind und gewöhnlich nicht oder „nur höchst bruchstückhaft dem Bewusstsein zugänglich sind“ (Bourdieu 1982, 283). Bourdieu meint mit „unbewusst“, dass die Entstehungsgeschichte dieser Schemata vergessen wurde, er nennt es „die verborgen gehaltenen, vergessenen sozialen Bedingungen der Produktion“ (Bourdieu 1993, 79).

I.3.3 Die Genese des Habitus: Determiniertheit vs. Freiheit und Konstanz vs. Veränderung

Der Habitus ist also gesellschaftlich bedingt und durch Erfahrungen erworben. Ausschlaggebend ist die spezifische Stellung, die ein/e AkteurIn samt seiner/ihrer sozialen Klasse innerhalb der gesellschaftlichen Struktur einnimmt. Der Habitus formt sich im Zuge der Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen Bedingungen des Daseins, der materiellen wie der kulturellen. Von der frühen Kindheit an, vermittelt durch den Sozialisationsprozess, bestimmen die objektiven Existenzbedingungen eines Akteurs, die Lebensbedingungen seiner Familie und sozialen Klasse, die Grenzen seines Handelns, Wahrnehmens und Denkens (Bourdieu 1982). Den frühen Erfahrungen des Individuums kommt ein „besonderes Gewicht“ zu (Bourdieu 1987, 113), weil die daraus entstandenen Strukturen die nachfolgenden Erfahrungen strukturieren können, die wiederum die alten Strukturen „in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen“ (ebd.). Das führt dazu, dass der individuelle Habitus eher jene Erfahrungen präferiert, die den Existenzbedingungen seiner Produktion am ähnlichsten sind. Daraus ergibt und erklärt sich die relative Konstanz des individuellen Habitus und seine relative Resistenz vor Veränderungen. Jene Informationen, die den eigenen Habitus in Frage stellen könnten, werden meist verworfen und solche Situationen bevorzugt, die ihn verstärken. Das Individuum sucht sich meist unbewusst jenes Milieu, wo seine Dispositionen gefragt und anerkannt, also verstärkt werden.

Die vom Habitus erzeugten Strategien zur Alltagsbewältigung sind nur auf den ersten Blick zukunftsorientiert, denn eigentlich trachten sie danach, „stets die objektiven Strukturen zu reproduzieren (…), aus denen sie hervorgegangen sind“ (Bourdieu 1987, 114). Diese „Tendenz“ (Bourdieu 1976, 165) der habituellen Dispositionen zur Reproduktion objektiver Strukturen, deren Produkt sie sind, wird nur dann in der Praxis umgesetzt, wenn der Habitus unter genau den gleichen gesellschaftlichen Bedingungen zur Anwendung kommt, unter denen seine aktuelle Struktur entstanden ist.

Die individuellen Habitusformen der verschiedenen Mitglieder derselben Gruppe oder Klasse sind „durch ein Verhältnis der Homologie vereinheitlicht, d.h. durch ein Verhältnis der Vielfalt in der Homogenität“ (Bourdieu 1987, 113). Diese Vielfalt entspricht der Vielfältigkeit der homogenen gesellschaftlichen Bedingungen, die in der betreffenden Gruppe oder Klasse charakteristisch sind. Innerhalb einer bestimmten Gruppierung unterscheiden sich die individuellen Habitusformen durch die Besonderheit der sozialen Lebensläufe, deren chronologische Ereignisse einander nicht zwangsläufig determinieren.

Die Inkorporation der äußeren Existenzbedingungen zu einem habituellen System von Dispositionen vollzieht sich mittels einer „stillen Pädagogik“ (Bourdieu 1987, 128). Das „kulturell Willkürliche(n)“ (ebd.), die sozialen Verhältnisse werden im Zuge der habituellen Inkorporation zu etwas Selbstverständlichem, zu etwas Natürlichem, dessen geschichtlicher Ursprung in Vergessenheit gerät. Der Habitus wird dadurch zur „zweiten Natur“ (ebd.). Die Verinnerlichung der externen sozialen Strukturen vollzieht sich jedoch nicht mechanisch. Die äußeren gesellschaftlichen Strukturen werden im Zuge der Inkorporation in innere kognitive, evaluative, motivationale und handlungsgenerierende Strukturen transformiert. Diese inneren Strukturen sind wirksam „nach *der spezifischen Logik der Organismen*, die sie sich einverleibt haben, also dauerhaft, systematisch und nicht mechanisch“ (ebd. 102, hervorgeh. LM).

Einmal einen gewissen Habitus entwickelt, gibt es dadurch keinesfalls eine strikte Determinierung der individuellen Handlungen. Jedoch liegen die vom Habitus hervorgebrachten Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen „innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung“ (Bourdieu 1987, 102). Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einer „konditionierte(n) und bedingte(n) Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfungen ebenso fern [liegt] wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (ebd. 103). Dem Habitus als „System generativer Schemata“ (Bourdieu 1982, 279) gelingt es auf diese Art,

„unendlich viele und (wie die jeweiligen Situationen) relativ unvorhersehbare Praktiken von dennoch begrenzter Verschiedenartigkeit“ (Bourdieu 1987, 104) zu erzeugen.

Der Habitus als ein Produkt der Geschichte ist wie diese auch „in unaufhörlichem Wandel begriffen“ (Bourdieu 1989, 406). Eine individuelle Praxisform und der ihr zugrunde liegende Habitus sind nicht vollkommen determiniert durch die gesellschaftlichen Bedingungen, die für sie konstitutiv sind, sondern sie charakterisieren sich durch eine „Bestimmtheit im großen Bereich“ und eine „im Bereich des Kleinen nachweisbare Unbestimmtheit“ (Bourdieu 1998, 178). Damit wird der im Habitus angelegte Raum für Innovation angesprochen, den Bourdieu noch als „Erfinderkunst“ (Bourdieu 1987, 104), „Spontaneität“ (ebd. 105) oder „geregelte Improvisation“ (Bourdieu 1976, 179) bezeichnet. Die Individualität der Handlungspraktiken liegt demnach in der subjektspezifischen Nutzung des habituell verinnerlichten Spielraums und kommt im jeweiligen Umgang mit vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten zum Ausdruck.

Der Habitus kann sowohl konstant bleiben oder sich mit der Zeit ändern. Ob nun in einer bestimmten Situation der Habitus eher die externen sozialen Strukturen reproduziert oder eher transformiert, hängt vom Verhältnis der Entstehungsbedingungen des Habitus zu jenen seiner Aktualisierung ab (Bourdieu 1989, 104-105). Wie bereits erwähnt neigt der Habitus dazu, sich vor „Krisen und kritischen Befragungen [zu schützen](,) indem [er] sich ein *Milieu* schafft, an das er soweit wie möglich vorangepasst ist“ (ebd. 114, hervorgeh. i. O.). Dabei wird der Habitus von einer „selektiven Wahrnehmung von Indizien“ unterstützt, „die eher zu seiner Bestätigung und Bekräftigung als zu seiner Verwandlung taugen“ (ebd. 120). Wenn die Wahrnehmungs- und Denkschemata, die mit den Primärerfahrungen einhergehen, immer wieder auf Praxisverhältnisse treffen, die jenen ihrer Genese gleichen, dann besteht für den sozialen Akteur kein Anlass, seine bewährten alltäglichen Deutungsmuster in Frage zu stellen. Vom Standpunkt des Individuums aus liegt die entscheidende praxisrelevante Eigenschaft des Wissens und Denkens nicht in deren „Objektivität“ oder „Wahrheit“, sondern in ihrer „Ökonomie“ und „Praktikabilität“, so Bourdieu (1987, 51). Daher wird der Habitus „zum Erzeuger von Praktiken, die unmittelbar an die Gegenwart, sowie an die im Gegenwärtigen eingeschriebene Zukunft angepasst sind“ (Bourdieu 1992a, 115).

Solange die bisherige Erfahrung der sozialen Welt und die ihr zugrunde liegenden habituellen Schemata nicht durch neue Erfahrungen in Frage gestellt werden, gibt es auch keinen Anlass für das Individuum, seinen Habitus zu ändern. Wenn jedoch in subjektiven und objektiven Krisensituationen die habituellen Erwartungsstrukturen systematisch enttäuscht und die

bisherigen, altbewährten Wahrnehmungs- und Denkschemata in Frage gestellt werden, manifestiert sich eine Tendenz der Distanzierung des aktuellen Habitus vom sozialen Feld, in dem er erworben wurde. Diese Tatsache kann in weiterer Folge zum „Scheitern des Habitus als Produktionsprinzip von Praxis“ (Schwingel 2003, 80) führen und zu seiner Substituierung durch „reflektierende Chancenabwägung“ (Schwingel 2003, 81) beitragen. Krisensituationen, in denen die Passung von Habitus und Feld gestört ist, bilden eine geeignete Voraussetzung zur Habitus-Änderung im Sinne der Entwicklung „zweckrationaler Handlungsmuster“ (Rieger-Ladich 2005, 291). Von soziologischem Interesse sind in diesem Zusammenhang vor allem die von feldinternen Faktoren abhängigen Krisen, die weitreichende gesellschaftliche Veränderungen nach sich ziehen können (Schwingel 2003, 81). In Analogie dazu sind für die Entwicklungspsychologie individuelle Faktoren wichtig und, für die Sozialpsychologie eher die Interaktion zwischen individuellen Faktoren und externen sozialen Strukturen, die dazu führen können, dass Krisen bzw. konfliktreiche Situationen in Veränderungen des individuellen Habitus münden. Daraus lässt sich schließen, warum es sinnvoll ist, den individuellen Habitus und das betreffende soziale Umfeld gemeinsam zu untersuchen und aufeinander zu beziehen.

I.3.4 „Sozialer Sinn“: Habituelle Dispositionen als Orientierung im Alltag

Der soziale Sinn des Habitus vereint und synthetisiert gleichzeitig alle Sinne, die praxisrelevant sind: neben den fünf herkömmlichen Sinnen (sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen) gehören auch „der Wirklichkeitssinn, der moralische, der ästhetische, der religiöse Sinn, der Sinn für Humor oder der Sinn fürs Geschäft dazu“ (Bourdieu 1976, 270).

Das habituelle Dispositionssystem dient dem Individuum zur Orientierung innerhalb der sozialen Welt, zur Hervorbringung angemessener Verhaltenspraktiken und bildet die Grundlage für den so genannten „sozialen Sinn“ (Bourdieu 1976, 1987). Dieser „praktische Sinn“ (ebd.) hilft den sozialen Akteuren, sich im Alltag als auch in speziellen Situationen zu orientieren. Der Habitus agiert durch den sozialen Sinn als ein „einheitsstiftendes Prinzip aller Formen von Praxis“ und als „Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zugrunde liegt“ (Bourdieu 1982, 283). Das habituelle Dispositionssystem schlägt sich in Neigungen und Fähigkeiten, dem Weltbild, der Verwendung der Sprache, dem Umgang mit Zeit und Geld, in der Körperhaltung und auch in der Kleidervorliebe nieder. Wenn der soziale Sinn diese Handlungspraktiken organisiert, funktioniert er „mit der automatischen Sicherheit eines Instinkts“ (Bourdieu 1987, 191), was das Individuum veranlasst, „augenblicklich auf alle möglichen ungewissen Situationen und Mehrdeutigkeiten der Praxis zu reagieren“ (ebd.). Der praktische Sinn agiert

zwar regelhaft, weist aber keine bestimmten Konstitutionsregeln auf. Er ist den Individuen inkorporiert und vermittelt zwischen den Handlungsbedingungen im sozialen Feld und dem Habitus des handelnden Individuums.

Bourdieu bezeichnet den sozialen, den praktischen Sinn auch als „Spiel-Sinn“: „eine intentionslose Intentionalität, die im Sinne eines Prinzips von Strategien ohne strategischen Plan, ohne rationales Kalkül, ohne bewusste Zwecksetzung funktioniert“ (Bourdieu 1989, 397). Die Strategien des Habitus sind die eines „Spiel-Sinns“, in Form eines Interesses, aber kein bewusstes, kein kalkuliertes. Der „Spiel-Sinn“ antizipiert die Notwendigkeit des „Spiels“ als ein Agieren im sozialen Feld und ist eine verinnerlichte Form der Notwendigkeit des „Spiels“ zugleich. Zum „Spielen“ bedarf es bestimmter Spieleinsätze, wie materielle Investitionen und affektives Engagement und der Annahme, dass die eigenen Einsätze als solche anerkannt werden. Jedes soziale Feld ist durch eine spezifische Form von „Spieleinsätzen“ charakterisiert, die von möglichen Beteiligten anerkannt werden. Die Teilnahme am „Spiel“ impliziert eine bestimmte Stellung innerhalb des „Spiels“ und des Feldes, die im Habitus verinnerlicht und im Verhalten veräußert wird. In den unterschiedlichen sozialen Feldern können unterschiedliche Formen von Interessen ausgebildet und artikuliert werden, es gelten unterschiedliche Spielregeln, die das im betreffenden Umfeld agierende Individuum kennen muss. Die Akteure innerhalb dieser sozialen Räume verfügen über einen unterschiedlichen Umfang an spezifischem Kapital, d. h. Ressourcen. Um am „Spiel“ innerhalb eines sozialen Feldes teilnehmen zu können, stimmen die sozialen Akteure ihrer – von den anderen anerkannten – Position im Feld und den daraus resultierenden „Möglichkeiten und Unmöglichkeiten“ (ebd. 402) an Verhaltensoptionen zu. Dieses Gespür für die eigene Platzierung im Feld, die Goffmann als „sense of one`s place“ bezeichnet, entsteht mit der Zeit und impliziert auch einen „sense of others` place“ (ebd. 403f).

I.3.5 Habitus und Ressourcen: „Das Spielen“ im sozialen Feld und die Bedeutung unterschiedlicher Arten von „Kapital“ bei Bourdieu

Das Agieren – oder mit Bourdieu „das Spielen“ des Individuums im sozialen Feld hängt nicht nur von seinem Habitus, sondern auch von den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. Die individuellen Praxisformen, die vom Habitus generiert werden, unterliegen einer Strategie, die das Handeln in einem bestimmten strukturierten Rahmen ermöglicht und den Bourdieu *Feld* nennt. Das soziale Feld ist eine objektive, vom Willen und vom Bewusstsein der Akteure relativ unabhängige Struktur, die zwar durch die Praxis sozialer Akteure existiert, dennoch ein

gewisses Eigenleben hat und einen gewissen äußeren Zwang auf die im Feld agierenden Akteure ausüben kann. Die Praxismöglichkeiten des Individuums sind demnach in zweifacher Hinsicht beeinflusst: von innen durch den Habitus und von außen durch das soziale Feld.

In Analogie zum Feldbegriff der Physik bezeichnet Bourdieu (1985, 74) soziale Felder als „Kraftfelder". Soziale Felder sind demnach Räume, „Spiel-Räume", „autonome Sphären", in denen nach jeweils besonderen Regeln „gespielt" wird (Bourdieu 1992a, 187). Diese „Spielregeln" legen fest, was im Rahmen des Spiels in einem bestimmten sozialen Feld möglich und was unmöglich ist, was erlaubt und was unerlaubt ist, was also das jeweilige Spiel in seiner Gesamtheit ausmacht. Wichtig dabei ist, zu wissen, dass diese Regeln nicht explizit formuliert sind, sondern in der Praxis implizit befolgt werden. Die einzelnen „Spielzüge" – sprich die konkreten Praktiken der Individuen – sind nicht im strengen Sinne durch Regeln vorbestimmt, sie unterliegen vielmehr dem strategischen Ermessen der Spieler.

Die jeweiligen Regeln eines Feldes sind von den jeweils dominierenden Gruppen abhängig und diese legen den Rahmen möglicher und unmöglicher Spiel-Praktiken fest (Schwingel 2003, 82). Dadurch werden feldspezifische Regeln zu einer Form von Zwang. In unmittelbarem Zusammenhang damit gibt es eine weitere Art von Einschränkung: die Knappheit der Ressourcen, die den sozialen Akteuren im Feld zur Verfügung stehen. Der Verlauf und die Resultate des Spieles im Feld sind auf entscheidende Weise durch die Ressourcen der Spieler und durch deren Fähigkeit, diese strategisch sinnvoll einzusetzen, bedingt (ebd. 83).

Bourdieu nennt die im sozialen Feld vorhandenen Ressourcen auch *Kapital* und unterscheidet dabei folgende Formen: das ökonomische, das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital (Bourdieu 1992b). Das *ökonomische Kapital* bilden die verschiedenen Formen materiellen Besitzes. Das *kulturelle Kapital* – unter bestimmten Umständen in ökonomisches Kapital transformierbar – umfasst sämtliche kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, die durch Bildung im weitesten Sinne, also nicht nur im schulischen, akademischen Umfeld, erworben werden können. Zeugnisse, schulische und akademische Titel, die das *symbolische Kapital* ausmachen, sind nur insofern eine Ressource, als die Gesellschaft deren Besitzer dadurch Anerkennung entgegenbringt. Das *soziale Kapital*, eine weitere eigenständige Form von Ressourcen, resultiert aus der Teilnahme des Individuums an einem Netzwerk „mehr oder weniger institutionalisierter Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens" (ebd. 63). Darauf kann das Individuum zurückgreifen, wenn es irgendeiner

Unterstützung bedarf. Bei der letztgenannten Kapitalsorte geht es folglich um Ressourcen, die von der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen abhängig sind.

Die Verfügbarkeit entsprechender Kapitalformen bedingt die Handlungs- und Erfolgschancen, die das Individuum innerhalb eines spezifischen sozialen Feldes hat. Ebenso wichtig wie das Vorhandensein von Ressourcen bzw. Kapitalformen ist auch die Art, wie das Individuum mit diesen umgehen kann. Bourdieu verwendet in diesem Kontext den „Strategiebegriff" (vgl. Bourdieu 1992b). Die individuelle Strategie ist „habitustheoretisch fundiert" (ebd.), also keine intentional ausgeführte strategische Handlung, die ein erfolgsorientiertes Individuum bewusst verfolgt. Es geht hier um die vom praktischen Sinn des Habitus generierte strategische Handlungspraxis. Rationale Überlegungen sind eher die Ausnahme und sie treten dann ein, wenn aufgrund objektiver, feldspezifischer und/oder subjektiver individueller Krisensituationen die quasi instinktiven Mechanismen des Habitus, welche die strategische Praxis generieren, versagen.

Je nachdem, ob das Individuum eine „herrschende" oder „beherrschte" Position innerhalb eines sozialen Feldes innehat, verfolgt es eine „Erhaltungsstrategie", zur Aufrechterhaltung der eigenen Stellung oder eine „Strategie der Häresie" (Bourdieu 1993, 109), welche die etablierte Ordnung in Frage zu stellen versucht. Die Rezeption der sozialen Welt ist von Ressourcen abhängig und von der spezifischen Stellung des Individuums innerhalb der Sozialstruktur geprägt. Die Position des sozialen Akteurs in der gesellschaftlichen Hierarchie, seine bisherige soziale Laufbahn, sein ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital – dies alles beeinflusst die Art, wie das Individuum die soziale Welt praktisch wahrnimmt und erfährt. Aus der Wahrnehmung seiner Position im sozialen Feld entwickeln sich individuelle Erwartungen, Bestrebungen und Haltungen, welche eine spezifische Orientierung der Handlungspraktiken des Individuums geben.

I.3.6 Bourdieus Habitus-Konzept und seine Implikationen für die gegenwärtige Studie

I.3.6.1 Die Erklärungsfunktion und der prognostische Charakter

„Der Begriff *Habitus* bezeichnet im Grunde eine recht simple Sache: wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist." Die Grenzen seines Handelns sind somit erkennbar. „Aber innerhalb dieser seiner Grenzen ist er (das Individuum, Anm. LM) durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer

voraussehbar“ (Bourdieu 1989, 26f, zit. nach Schwingel 2003, 70f, hervorgeh. i. O). Die Anwendung des Bourdieuschen Habitus-Konzeptes in der gegenwärtigen praxisbezogenen Entwicklungspsychologie ist wertvoll, denn es erklärt vergangenes Verhalten, prädiktiert die Grenzen zukünftigen Verhaltens, offenbart dessen Entstehungsgeschichte und zeigt jene Voraussetzungen auf, die eine Habitus-Veränderung ermöglichen können – wie in den Kap. I.3.2 und I.3.3 bereits erörtert. Es ist kein einfaches Unterfangen, den individuellen Habitus in der psychologischen Praxis zu bestimmen, doch gibt Bourdieus Ansatz – wie es das aktuelle Forschungsvorhaben zu zeigen versucht – recht viel Hilfestellung dazu.

Bourdieu spricht vom Habitus als einem „modus operandi“ (Bourdieu 1982, 281), der weniger die Praxisinhalte, sondern eher die Art und Weise, also das „Wie“ einer Handlungspraxis bestimmt. Dieser „modus operandi“ liegt der Regelmäßigkeit des praktischen Handelns zugrunde, ist aber selbst empirisch nicht direkt erfassbar, sondern „kann nur mit wissenschaftlichen Mitteln theoretisch (re-)konstruiert werden“ (Liebau 1993, 264). Auf diese Erkenntnis aufbauend wird nun im Rahmen der aktuellen Arbeit ein für die entwicklungspsychologische Praxis geeignetes Verfahren entwickelt, anhand dem der individuelle Habitus sozial benachteiligter Jugendlicher und dessen Entstehungsgeschichte rekonstruiert werden soll.

In der aktuellen Studie interessiert der unterschiedliche Umgang – der „individuelle Spielraum“ wie Bourdieu (1992b) es nennt – von sozial benachteiligten Jugendlichen mit den in ihrem sozialen Feld vorhandenen Ressourcen. Diese Handlungsweise macht m. E. aus, ob es unter den vorhandenen (schwierigen) Lebensumständen zu einer resilienten oder eben weniger resilienten Entwicklung des Individuums, also ob es zur Bildung eines dementsprechend mehr oder minder „resilienten“ Habitus, im Sinne einer adäquaten, erfolgreichen, zufriedenstellenden Verhaltensstrategie kommt oder nicht. Wie das Phänomen der Resilienz (vgl. Kap. I.2) ist der Habitus nicht nur vom Umfeld determiniert oder stabil im Individuum verankert. Der individuelle Habitus ist nur in Beziehung zu einem Umfeld zu bestimmen und ein und derselbe Habitus kann je nach der Beschaffenheit des sozialen Feldes zu unterschiedlichen Handlungspraktiken führen (Bourdieu 1989, 406).

Die Existenzbedingungen, die den Habitus bestimmen, und die durch den Habitus rekonstruierbaren sozialen Strukturen sind keine sinnfreien, von außen auf den Handelnden wirkenden Faktoren. Es ist das Individuum, das seinem Umfeld und den darin erlebten Ereignissen eine Bedeutung zuschreibt. Bourdieu wendet sich mit seinem Habitus-Konzept

dezidiert gegen deterministische/mechanistische Ansätze. Seine Kritik gilt in besonderer Weise den voluntaristischen Ansätzen (Meuser 1999, 130) – eine Haltung, die auch in der vorliegenden Forschungsarbeit vertreten wird.

I.3.6.2 Beziehungen zwischen Bourdieus soziologischem Habitus-Konzept und der Psychologie

Die Habitus-Theorie bezieht sich auf den Erzeugungsmodus der praktischen Handlungen, einer „Dialektik zwischen Interiorität und Exteriorität, d.h. zwischen der Interiorisierung der Exteriorität und der Exteriorisierung der Interiorität“ (Bourdieu 1976, 164, hervorgeh. i. O.). Das Konstrukt, das dabei geschaffen worden ist, dessen theoretische Ansätze – der Überwindung der Dualität von Objektivität und Subjektivität, des Einflusses der Existenzbedingungen bzw. der Interaktion Individuum-Umfeld auf die menschliche Entwicklung – auch in den Konzepten mancher psychologischer und pädagogischer Theorien anzutreffen sind.

Die *Entwicklungspsychologie von Lev Vygotskij*, (siehe Kap. I.1.2.2) eine historisch-genetische Orientierung in der Psychologie, interessiert sich für die Entstehung einer gegebenen Verhaltensform, einer psychischen Struktur in der Zeit. Sie vertritt die Ansicht, dass die Entwicklung höherer psychischer Strukturen bzw. die Ausübung ihrer Funktionen durch Interaktionsprozesse sprachlicher und nicht-sprachlicher Art genetisch zwischen einem Kind und seinem Umfeld hervorgebracht werden – ein Prozess, der auch im Erwachsenenalter fortgesetzt wird: „Bei der Untersuchung der kulturellen Entwicklung der psychischen Funktionen ist die Betrachtung des Entwicklungsweges der kindlichen Persönlichkeit unumgänglich“ (Vygotskij 1970/1992, 146). Da die höheren psychischen Funktionen ein Ergebnis der Entwicklung des sozialen Verhaltens des Individuums sind, der Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen, bedarf es soziologischer Erkenntnisse um diese komplexen Funktionen zu verstehen.

Der *Ko-Konstruktivistische Ansatz in der Entwicklungspsychologie* von *Vorderer* und *Valsiner* (siehe Kap. II.1.2) postuliert die Gleichzeitigkeit von Determiniertheit und Nichtdeterminiertheit psychischer Entwicklung. Einerseits wirkt das soziale Umfeld durch unterschiedliche Kontextfaktoren auf das Individuum und andererseits das Individuum auf das Umfeld: eine bidirektionale Wechselbeziehung. Die Offenheit beider Ebenen wird dabei hervorgehoben. *Vorderers und Valsiners* (1999) „begrenzte Unabhängigkeit“ beschreibt das

Verhältnis einer „systemisch-katalysatorsichen“ Kausalität in Bezug auf die individuelle Entwicklung. Diese Kausalität hat unterschiedliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Individuums, je nach dem, welche Ereignisse sich in seinem Kontext, in seinem sozialen Umfeld abspielen. Dieser Ansatz geht von „konstruktiven und intentionalen Akteuren“ aus, die sich in einer „kollektiven Kultur“ befinden, welche die Handlungen der Individuen annimmt, befördert oder verwirft. Bereits *Pierre Janets* (1930, zit. nach Van der Veer und Valsiner 1999) psychologischer Grundsatz menschlicher Entwicklung besagt, dass während der frühkindlichen Entwicklung das gesamte Beziehungsgeflecht einer Sozietät den Aufbau mentaler Strukturen prägt. Das Kind beginnt im Entwicklungsprozess jene Verhaltensformen sich selbst gegenüber zu zeigen, die andere ihm gegenüber praktiziert haben.

Bronfenbrenner und Baacke (vgl. Kap. I.1.5) zeigen in ihren Theorien auf, wie sich der Einfluss des Umfeldes auf die individuelle Entwicklung auswirkt. Bronfenbrenners sozial-ökologischer Ansatz der menschlichen Entwicklung unterteilt das soziale Umfeld des Individuums in die vier Subsysteme: Mikro- Meso-, Exo- und Makrosystem, die die sozialen Feldkräfte, denen es ausgesetzt ist, veranschaulichen sollen. In diesen Subsystemen finden Wechselwirkungen und Beziehungen unterschiedlicher Intensität und Bedeutung statt, die die Interaktionen des Individuums mit seinem Umfeld charakterisieren und anhand derer seine Entwicklung voranschreitet. In seinem *heuristischen Konzept einer Sozialökologie* unterscheidet Baacke vier konzentrische Zonen des Umfeldes (das ökologische Zentrum, der ökologische Nahraum, die ökologischen Ausschnitte und die ökologische Peripherie), die sich das Individuum nacheinander aneignet. Je näher sich diese Umweltzone sich am Individuum befindet und je öfter es sich darin aufhält, umso größer ist ihr Einfluss auf seine Entwicklung.

Hurrelmann (vgl. Kap. I.1.3.2) betrachtet in seinem *Modell des konstruktiv realitätsverarbeitenden Subjekts* die Entwicklung des Individuums aus einer subjektbezogenen Perspektive. Die individuelle Entwicklung wird in wechselseitiger Abhängigkeit mit dem sozialen Umfeld konzipiert. Das ist ein Prozess, in welchem dem Individuum eine aktive, konstruktive und produktive Rolle zugeschrieben wird.

Das *Brandstädtersche Konzept der Passung* (vgl. Kap. I.1.6.1) erklärt anhand der Beziehung zwischen den Fähigkeiten und Möglichkeiten des Individuums und den vom Umfeld an ihn herangetragenen Anforderungen, wie eine gelungene Entwicklung entstehen kann. Mittels der Akkommodations- und Anpassungsprozesse kann das Individuum bis zu einem gewissen Grad

seine Interaktionen, seine Beziehungen zum Umfeld selbst steuern und so zu einer erfolgreichen Positionierung im sozialen Feld beitragen.

Was das soziologische Konstrukt des Habitus mit entwicklungspsychologischen theoretischen Ansätzen verknüpft, ist die Erkenntnis, dass das Umfeld, in dem der individuelle Entwicklungsprozess stattfindet, sich auf dessen Gestaltung und Verlauf maßgeblich auswirkt. Die psychologische Entwicklung passiert nie im „luftleeren" Raum, und ihr Gelingen oder Misslingen hängt in großem Maße von der Beschaffenheit, den Fördermöglichkeiten und den Beeinträchtigungen ab, denen das Individuum in seinem Umfeld begegnet. Aus den dargestellten Konvergenzen und Synergien zwischen Bourdieus soziologischem Konstrukt des Habitus und den oben genannten theoretischen Ansätzen aus der Psychologie und Jugendforschung gehen die Vorteile der Einbeziehung dieser soziologischen Erkenntnisse in der Beantwortung der entwicklungspsychologischen Fragestellung der gegenwärtigen Arbeit klar hervor. Das Habitus-Konzept von Bourdieu eröffnet demnach die Perspektive der Rekonstruktion des Ursprungs des aktuellen individuellen Verhaltens der interviewten Jugendlichen – wodurch ihre Verhaltensmuster erklärbar werden – und zeigt andererseits zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten dieser Jugendlichen auf. Dieses theoretische Konstrukt hat einen holistischen Zugang zum Verhalten des Individuums, dessen Entwicklungsgeschichte und Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Es eröffnet den Blick auf sehr komplexe Beziehungen in der individuellen Entwicklung (Verflechtungen des Individuellen mit dem Kollektiven und dem sozialen Feld) und ermöglicht bei Bedarf effizientere und nachhaltigere Interventionsmaßnahmen. Bourdieu (1989, 407) selbst spricht die klassischen medizinischen und psychologischen Gutachten an, die zwar das instabile Verhalten unterprivilegierter Kinder zu erfassen vermögen, jedoch ohne einen Einblick in „die *Instabilität* der Lebensbedingungen ihrer Familie" (hervorgeh. i. O.) zu gewähren. Demnach, so Bourdieu, können diese Gutachten kein adäquates Urteil über die untersuchten Verhaltensweisen aussprechen. Das Kennenlernen der komplexen Existenzbedingungen von Individuen, die nicht dem sozialen Milieu der MedizinerInnen und der PsychologeInnen angehören, lässt auf diese Weise, die „scholastic fallacy[26]", wie Bourdieu (1989, 401) es nennt, vermeiden.

[26] „Dieser aus der Sicht der *scholè*, Muße und Schule, heraus geförderte Trugschluss, verleitet zu der Annahme, dass die handelnd im praktischen Dasein verstrickten Akteure so denken, erkennen, sehen würden, wie jener denkt,

Auf diese Erkenntnis aufbauend wird im Rahmen der aktuellen Arbeit ein für die entwicklungspsychologische Praxis geeignetes Verfahren entwickelt, anhand dessen der individuelle Habitus sozial benachteiligter Jugendlicher und dessen Entstehungsgeschichte rekonstruiert werden soll. Dieses entwicklungspsychologische Evaluationsverfahren, das den individuellen Habitus mit den eigenen Resilienzmechanismen zu verbinden versucht, soll eine Alternative zu den klassischen psychologischen Gutachten anbieten. Die untersuchten Jugendlichen werden mit all ihren persönlichen *Risiken und Ressourcen* und mit jenen ihres (sozialen) Umfeldes, unter Einbeziehung der subjekteigenen Perspektive, erfasst. Das Augenmerk in der entwicklungspsychologischen Praxis sollte nicht auf den Verhaltensauffälligkeiten ruhen, sondern die möglichen individuellen Potenziale in Erfahrung bringen, die zu einer gelungenen Entwicklung beitragen könn(t)en.

---

erkennt und sieht, der Muße zum Denken besitzt, wie der Gelehrte oder Wissenschaftler, dessen Denken zu seiner Entstehung wie Funktionsweise Muße voraussetzt, oder zumindest doch Distanz und Freiheit gegenüber den Dringlichkeiten und Zwängen des praktischen Daseins.“ (Bourdieu 1989, 401, hervorgeh. i. O.).

I.4 Fragestellungen

Die meisten Studien jener Autoren aus dem angelsächsischen Raum wie Luthar, Chichetti, Ungar, Garmezy, Rutter, Bender, Masten u. a., die sich mit der Untersuchung des Phänomens der Resilienz beschäftigt haben, zielten auf die Erfassung jener protektiven Faktoren, die für unterschiedliche Zielgruppen im Kontext ihrer spezifischen schwierigen Lebensbedingungen eine resiliente Entwicklung ermöglichen. Was die aktuelle Forschungsarbeit anbelangt, so ist die Zielsetzung anders gelagert: Nicht die Erforschung einzelner protektiver Faktoren steht im Mittelpunkt, sondern die Aktualisierung und das Zusammenspiel vorhandener protektiver Faktoren und Ressourcen im Alltag von Heimjugendlichen, die es ihnen ermöglicht sich unter den erschwerten Lebensverhältnissen des gegebenen Kontextes positiv zu entwickeln. Dabei berücksichtigt werden die Ressourcen wie auch die Risiken in dem untersuchten Mileu. In ausgewählten Fallbespielen wird die Wechselwirkung zwischen diesen zwei Gruppen entgegengesetzer Faktoren in Form individueller Resilienzmechanismen rekonstruiert.

Ein weiteres Ziel der aktuellen Arbeit ist es, zu untersuchen, inwiefern das Phänomen der Resilienz bzw. die individuellen Resilienzmechanismen vom Habitus abhängig sind. Sowohl für die Entwicklung des individuellen Habitus (siehe Bourdieus Habitus Konzept, Kap. I.3) als auch für das gesamte Werden des Individuums spielen das Umfeld und die Erfahrungen, die es darin macht (siehe Baackes und Bronfenbrenners sozialökologische Ansätze, Kap. I.1.5) eine entscheidende Rolle. Es liegt also nahe, sich die Frage zu stellen, inwiefern die individuelle resiliente Entwicklung eines Individuums, die individuellen Resilienzmechanismen, die dazu beigetragen haben, eine Funktion des eigenen Habitus ist und inwiefern diese vom Habitus beeinflusst oder gar determiniert sein kann.

Nicht zuletzt wird in der aktuelle Arbeit der Versuch unternommen, eine innovative entwicklungspsychologische Methode zu konstruieren, um die beiden Interessensschwerpunkte – Habitus und Resilienz – gemeinsam erfassen zu können. Das Augenmerk wurde auf folgende Aspekte gelegt: Es soll eine Evaluationsmethode sein, die Bezug auf die individuelle Biograhie nimmt, die sich primär an den vorhandenen Ressourcen, des Indivduums und des Umfelds orientiert. Des Weiteren soll die angestrebte Methode in der psychologischen Alltagspraxis angewendet werden können. Aus diesen Überlegungen ergaben sich für die aktuelle Arbeit folgende forschungsrelevante Zielsetzungen:

1. Die Entwicklung eines handlungsrelevanten, biographie- und ressourcenorientierten psychologischen Evaluationsverfahrens zur Erfassung der Entstehungsgeschichte des individuellen Habitus in Hinblick auf Resilienz bei Jugendlichen.
2. Identifikation von Risikofaktoren und protektive Faktoren, die sich auf die Entwicklung von sozial benachteiligten Jugendlichen, die in Heimen aufwachsen, auswirken und die Analyse deren Wirkungsmechanismen.
3. Die Rekonstruktion von individuellen Resilienzmechanismen, die zu einer positiven Entwicklung bei den Mitgliedern der untersuchten Zielgruppe führen können.

Bei der Planung und Durchführung des Forschungsvorhabens war die Berücksichtigung der Subjektivität des Forschungsgegenstandes ein wichtiges Anliegen. Den Forschungssubjekten eine eigene Stimme geben, ihrer Sicht der Dinge einen adäquaten Raum verschaffen – dem wurde von Anfang an Rechnung getragen. Die Entstehungsgeschichten des individuellen Habitus und die Hintergründe einer resilienten Entwicklung aus der Perspektive der untersuchten Jugendlichen rekonstruiert.

Unter dem praxisrelevanten Aspekt der Prävention stellte sich am Schluss des Forschungsprozesses die Frage, welche Schwerpunkte bei der Entwicklung von Maßnahmen für die untersuchte Zielgruppe zu berücksichtigen wären, um jene Bedingungen zu schaffen, die die Entstehung und Aktualisierung von individuellen Resilienzmechanismen begünstigen. Der Beantwortung dieser Frage widmet sich der letzte Teil dieser Arbeit.

II METHODOLOGIE

II.1 Der Forschungszugang

Die Fragestellung der aktuellen Arbeit (siehe Kap. I.4) hat ihren Schwerpunkt in der biographisch orientierten Entwicklungspsychologie: Im Hinblick auf das Phänomen der Resilienz interessieren als Leitideen einerseits die Biographien von sozial benachteiligten Jugendlichen als Verständnis bildender Rahmen für ihre Lebenswelten und andererseits die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen dieser Jugendlichen und die daraus resultierenden Habitus.

II.1.1 Die Rekonstruktive Sozialforschung

Aufgrund der prozessorientierten Fragestellung wurde, mit der Rekonstruktiven Sozialforschung, ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Die Grundlagen qualitativer Sozialforschung, die dem symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie, der Phänomenologie und der Hermeneutik entnommen wurden (vgl. Lamnek 1995, Bd. I), fließen in der aktuellen Studie ein. Individuen interagieren miteinander auf der Grundlage der Bedeutungen, die sie ihnen beimessen. Diese Bedeutungsinhalte sind aus den sozialen Interaktionen bzw. aus der Art und Weise, wie Individuen in bestimmten Situationen handeln, ableitbar. Wie in der Ethnomethodologie ist auch die aktuelle Arbeit bemüht, der untersuchten Realität möglichst nahe zu kommen. Ein adäquates Verständnis der Realität führt über die Rekonstruktion der Sinnproduktion und –interpretation der Forschungssubjekte. Sinn und Bedeutung von Handlungen werden vom Kontext bestimmt. Der Phänomenologie entstammt die Forderung, das Wesen der interviewten Jugendlichen – das ich in deren Habitus verorte – möglichst vorurteilsfrei zu erfassen. Die Verstehensleistung der Handlungen eines mir fremden Individuums orientiert sich am hermeneutischen Verstehen, vergangener und vorfindbaren Sinngehalte. In der Forschungsmethode selbst ergänzt sich das hermeneutische Postulat des Verstehens mit dem psychologischen Verstehen: Einerseits muss sich das Verstehen am gemeinten Sinn des Handelnden orientieren und andererseits ist die Identifikation mit dem Anderen notwendig, um ihn als Individuum sowie seine Lebensbezüge zu verstehen.

Der Begriff der Rekonstruktiven Sozialforschung hat zweierlei Bedeutung. Zum einen weist er auf ein Verfahren hin, in dem die Forschungspraxis rekonstruiert „im Sinne einer Explikation, Systematisierung, Begründung, Einordnung und Absicherung forschungspraktischer

Verfahren“ (Bohnsack 1999, 9) wird. Zum anderen bedeutet Rekonstruktive Sozialforschung, dass die Theorie „auf der Grundlage einer Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissens, das für diese Alltagspraxis konstitutiv ist“ (ebd. 10), entwickelt wird.

Rekonstruktive Sozialforschung ist – in Abgrenzung zu den hypothesenprüfenden Verfahren – eine theoriegenerierende Herangehensweise an das Soziale, das erforscht wird. Das heißt, in Anlehnung an die Grounded Theory von Glaser und Strauss (1998), dass die Theorien aus den im Forschungsfeld gesammelten Daten gewonnen werden und nicht aus logischen Annahmen, den Hypothesen, abgeleitet werden. Demnach werden in der vorliegenden Untersuchung keine Hypothesen über den individuellen Habitus und die Wirkungsmechanismen protektiver Faktoren sozial benachteiligter Jugendlicher aufgestellt, sondern diese anhand der Aussagen der Forschungssubjekte rekonstruiert.

II.1.2 Prinzipien der Qualitativen Sozialforschung

Folgende Prinzipien der qualitativen Forschungsrichtung (vgl. Lamnek 1995, Bd. I) galten bei der Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellung als Orientierung.

Das Prinzip der Offenheit. Hoffmann-Riem (1980, S. 343) besagt, „dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“. Für die Forschungspraxis hat das folgende Konsequenz: „der Sozialforscher solle sich der „Produktion“ von Bedeutung aussetzen und erst auf der Grundlage der Strukturierungsleistung der Forschungssubjekte die eigene Analyse vornehmen“ (ebd. 344). Im vorliegenden Fall bedeutet das, ein offenes Datenerhebungsverfahren zu wählen, nämlich das biographisch-narrative Interview, um den individuellen Habitus und die Resilienzmechanismen anhand der Alltagserfahrungen und des Alltagswissens der interviewten Jugendlichen zu rekonstruieren.

Forschung als Kommunikationsprozess. Kommunikation und Interaktion sind in der qualitativen Sozialforschung Bestandteile des Forschungsprozesses. Es wird versucht, eine möglichst natürliche und authentische Kommunikationssituation zu schaffen. Sofern die Forschungssubjekte ihre eigene Sprache und Symbolik verwenden, können sie dem/der ForscherIn Zugang zu ihrem „Relevanzsystem“ (Bohnsack 1999, 22) und zu den bedeutungsstrukturierenden Daten (Hoffmann-Riem 1980, 346) verschaffen: „Ohne das vertraute Gerüst kommunikativer Regeln der eigenen Handlungssphäre wird das

Gesellschaftsmitglied nicht die Orientierungen seines eigenen Handelns aufdecken.“ (ebd. 347) In der Kommunikation mit dem/der ForscherIn deutet das Subjekt nicht nur seine Wirklichkeit, sondern diese Wirklichkeit wird auch mitkonstituiert. Diesem Prinzip qualitativer Sozialforschung kommt eine Schlüsselrolle zu, da es die Interpretation der Konstitutionsbedingungen erhobener Daten ermöglicht.

Der Prozesscharakter von Gegenstand und Forschung. Die qualitative Forschung ist durch Prozesssualität und Zirkularität gekennzeichnet, Prozesshaftigkeit wird sowohl dem Forschungsprozess als auch dem Forschungsgegenstand zugesprochen. Die unterschiedlichen Phasen sind nicht voneinander strikt abgegrenzt und verlaufen oft parallel (vgl. Flick 1999). Deutungs- bzw. Handlungsmuster und Handlungsorientierungen werden untersucht. Diese „existieren nicht per se, sondern nur in ihrer Anwendung“ (Lamnek 1995, Bd. I, 24), das heißt, im Vollzug der Konstitution von Wirklichkeit, der Rekonstruktion des individuellen Relevanzsystems. „Diesen Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist *das* zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung“ (ebd. 25, hervorgeh. i. O.).

Die Reflexivität im Forschungsprozess und der Standort des/der Forschers/In. Die Bedeutung menschlichen Verhaltens ist reflexiv. Damit ist gemeint, „dass jede Bedeutung kontextgebunden und jedes Zeichen Index eines umfassenderen Regelwerks (Indexikalität) ist.“ (Lamnek 1995, Bd. I, 25) Die Handlungen und Handlungsorientierungen, der darin verankerte individuelle Habitus der Jugendlichen sind nur innerhalb ihres Lebenskontextes zu rekonstruieren und zu verstehen. Das Verständnis einzelner Erfahrungen und Alltagstheorien gibt wiederum Aufschluss über den sozialen Kontext ihres Entstehens. Sinnverstehen und Sinnkonstitution sind somit zirkulär, genauso wie der Prozess qualitativer Sozialforschung selbst.

Die Reflexivität im Forschungsprozess und der Standort des/der ForscherIn. Die Bedeutung menchlichen Verhaltens ist reflexiv. Damit ist gemeint, „dass jede Bedeutung kontextgebunden und jedes Zeichen Index eines umfassenden Regelwerks (Indexikalität) ist.“ (Lamnek 1995, Bd. I, 25) Die Handlungen und Handlungsorientierungen, sowie der darin gelagerte individuelle Habitus der Jugendlichen sind nur innerhalb ihres Lebenskontexts zu rekonstruieren und zu verstehen. Das Verständnis einzelner Erfahrungen und Alltagstheorien gibt wiederum Aufschluss über den sozialen Kontext ihres Entstehens. Sinnverstehen und Sinnkonstitution sind somit zirkulär, so wie der Prozess der qualitativen Sozialforschung selbst.

Die Reflexivität bezieht sich auch auf den Analyseprozess: auf veränderte Konstellationen im Forschungsprozess muss reagiert werden. Damit ist die Anpassungsfähigkeit der Untersuchungsmethode und eine reflektierte Einstellung des/der ForscherIn gemeint. Der Standort des/der Forschers/in, d.h. seine/ihre Stellung in der Gesellschaft, sowie die beruflichen Vorerfahrungen fließen in den Forschungsprozess mit hinein und bedürfen ebenfalls einer Reflexion.

Flexibilität ist eine Forderung, die sich auf den gesamten Forschungsprozess. Diese Haltung sollte den/die Forscher/in im Idealfall während des gesamten Prozesses begleiten – vor allem bei der Auswahl und Anwendung der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, bei der Formulierung der Fragestellung, der sozialen Realität gegenüber und bei der Anpassung an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes.

Die Explikation meint die Offenlegung aller Schritte im Forschungsprozess, besonders im Bezug auf die Regeln und die Interpretationsmethode der erhobenen Daten. So soll sowohl die Intersubjektivität der Forschungsergebnisse und als auch die Nachvollziehbarkeit der Interpretationsschritte gewährleisten (siehe Kap. II.2.).

II.1.3 Forschung vom Standpunkt des Subjektes: Der Ko-Konstruktivistische Ansatz in der Psychologie

Der aktuelle Forschungszugang möchte auf das „Mikro-Makro-Problem“ in der Psychologie (vgl. Vorderer und Valsiner 1999) aufmerksam machen. Psychische Phänomene werden entweder über biologische bzw. physiologische Prozesse erklärt oder aus der Perspektive des Sozialen konzeptualisiert. Der akademischen Psychologie wird von VertreterInnen einer sozialwissenschaftlichen Psychologie „Agesellschaftlichkeit und Ahistorizität“ (Held 1994, 33) angelastet. Der zunehmend rein kognitionswissenschaftlich orientierten Psychologie wird vorgehalten, „die soziale Eingebundenheit des psychologischen Gegenstandes zunehmend [hat] in den Hintergrund“ (Vorderer und Valsiner 1999, 115) verdrängt zu haben. Vorderers und Valsiners ko-konstruktivistischer Standpunkt bietet eine Möglichkeit – ohne den Anspruch zu erheben eine allgemeingültige Lösung dafür gefunden zu haben – dem Mikro-Makro-Problem adäquat entgegenzuwirken.

Der ko-konstruktivistische Ansatz wurde in der Entwicklungspsychologie als ein soziogenetischer Zugang zur Persönlichkeit entwickelt. Er postuliert die „Einzigartigkeit des Individuums innerhalb seiner kulturellen Interdependenz“ (Vorderer und Valsiner 1999, 138).

Das Individuum ist ein Konstrukteur seiner selbst als auch – wenngleich in geringerem Maß – seines Umfeldes und der kollektiven Kultur, dem es angehört. Es besteht ein gegenseitiger, bidirektionaler Einfluss zwischen Individuum und seinem Umfeld. Das Umfeld besitzt eine katalysatorische Funktion: bestimmte Aspekte eines gegebenen Lebenskontextes können ein bestimmtes Verhalten ermöglichen oder auch verhindern. Auch der Zeitpunkt eines Umwelteimflusses kann sich in bestimmter Weise auswirken. Ein gewisser Umwelteinfluss kann zu einem anderen Zeitpunkt ohne Wirkung bleiben oder sich anders auf das Individuum auswirken. Daher sprechen Vorderer und Valsiner von einer „probabilistischen Epigenese" (Vorderer und Valsiner 1999, 139) und einer „begrenzten Unabhängigkeit" („bounded indeterminacy", ebd. 138f). Damit schlägt der ko-konstruktvistische Ansatz eine „Sowohl-als-auch" Alternative vor. Psychische Phänomene sind sowohl von ihrer biologisch-physiologische Grundlage, als auch von dem sozialen Kontext, in dem sie vorkommen, beeinflusst.

Indem die interviewten Jugendlichen ihre Lebensgeschichte erzählen, rekonstruieren sie ihren Lebenskontext aus der aktuellen Perspektive heraus. Aus den erzählten Handlungen und den berichteten sozialen Interaktionen, sollen die dahinter liegenden Handlungsorientierungen und letztendlich der Habitus rekonstruiert werden. Es interessiert in diesem Zusammenhang, wie ein bestimmtes Individuum in einem bestimmten Kontext seinen individuellen Habitus entwickelt, daraus können Schlüsse über aktuelles und zukünftiges Verhalten des Individuums gezogen werden.

Die aktuelle Studie versteht sich als praxisorientierte Jugendforschung (vgl. Held 1994), mit dem Anliegen, die Entwicklung des individuellen Habitus von sozial benachteiligten Jugendlichen in einer Gesellschaft im sozial-wirtschaftlichen Wandel vom Standpunkt des Forschungssubjektes her (Markard 2000) zu beleuchten. Weiter soll es um den „verallgemeinerten Subjektstandpunkt" (ebd. [20], Hervorh. i. O.) sozial benachteiligter Jugendlicher gehen. Die Befragten werden als ForschungspartnerInnen betrachtet.

II.1.4 Qualitative Entwicklungspsychologie und Biographieforschung

II.1.4.1 Qualitative Sozialforschung und die Entwicklungspsychologie

Nach Mey (2003a) sind besonders qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur Untersuchung von Entwicklungsprozessen geeignet. Die Einzelfallbezogenheit als wesentliches Merkmal qualitativer Sozialforschung hat gerade unter der

entwicklungspsychologischen Perspektive eine besondere Bedeutung: sie ermöglicht eine alltagsnahe und ganzheitliche Analyse psychischer Phänomene in ihrer zeitlichen Entwicklung. Die holistische Sicht auf den Menschen bietet eine adäquate Erfassung der Wirklichkeit in ihrer Komplexität. Eine detaillierte Verlaufsanalyse der Entstehungsgeschichte des untersuchten psychischen Phänomens – im konkreten Fall des individuellen Habitus und seiner Resilienzmechanismen – entspricht der „Prozessperspektive in der entwicklungspsychologischen Forschung“ (ebd. 729). Qualitative Verfahren nehmen „die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten nicht einfach als statische Repräsentationen eines unveränderlichen Wirklichkeitszusammenhangs, sondern als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion von sozialer Realität“ (Lamnek 1995, Bd. I, 25).

Die Alltagsnähe der qualitativen Forschungsperspektive ermöglicht praxisnahe und handlungsrelevante Ergebnisse, die nicht nur der entwicklungspsychologischen Forschung, sondern auch PraktikerInnen und Eltern mit „genuine(m) Interesse an deren Befunden“ zugute kommen (Mey 2003a, 711). Der Einzelfall rückt in der Entwicklungspsychologie deshalb in den Vordergrund, weil die „Entstehung individueller Deutungsprozesse und Regelsysteme im Kontext kulturell geteilter Deutungsmuster und Regelsysteme“ (Eckensberger und Keller 1998, 43, zit. nach Mey 2003a, 743) immer mehr an Bedeutung für diesen Fachbereich gewinnt.

Um Entwicklungsprozesse adäquat zu erfassen bedarf es einer geeigneten Entwicklungsperspektive. Diriwächter und Valsiner (2005, [34]) sprechen in diesem Zusammenhang vom Axiom des Werdens („axiom of becoming“), welches im Widerspruch zum Axiom der Identität im Sinne von Gleichheit („axiom of identity“) steht und welches eine statische „non-developmental perspective“ in der Entwicklungspsychologie vertritt. Die beiden Autoren vertreten die Ansicht, dass sich der Mensch und sein Verhalten, als offenes System, in ständiger Veränderung, Transformation befindet und so in ständiger Interaktion mit dem Umfeld stehen (ebd. [5]). Bleiben („remaining“) ist ein Prozess des Erhaltens („maintaining“) und daher nicht als Gleichheit („identity“) zu verstehen: „Both becoming and remaining are processes which guarantee both relative stability and change in the case of development.” (ebd. [34]) Das Individuum befindet sich in einem ständigen Werdeprozess, in einem “ever continuing cycle of development“ (ebd. [35]), daher muss die Entwicklungspsychologie als Wissenschaft ihren Schwerpunkt auf diese Veränderung („on the transformational state of becoming“ (ebd. [35])) richten. Entwicklung ist also Transformation, die durch Erfahrung vorangetrieben wird. Erfahrung ist letztendlich Entwicklung. Durch die erzählten Erfahrungen

und Erlebnisse der Jugendlichen können wir Einblick in den komplexen Prozess ihrer Entwicklung gewinnen. Daher nehme ich die Biographieforschung als eine adäquate Methode in der Erfassung von Entwicklungsverläufe an.

II.1.4.2 Die Biographieforschung

Die Stärke der biographischen Methoden liegt in ihren Möglichkeit, Auskunft „über (subjektive) Strukturierungen des Lebenslaufs, über die Bewältigung typischer Lebens- und Entwicklungsaufgaben, über die Verarbeitung kritischer Lebensereignisse, Krisen und Konflikte“ (Kaiser 2005, 244) zu geben. Die Entwicklungspsychologie scheint sich heute umzuorientieren und der qualitativen biographischen Forschung mehr Bedeutung zu schenken. Es besteht eine Tendenz zur „Ablöse von dem (naturwissenschaftlichen) Ideal der „strikt kontrollierten und deshalb standardisierten Bedingungen““, so Mey (2003b, 334). Die Methode der Erhebung von Lebensgeschichten schließt an alltäglichen Praktiken der Kommunikation an und ist damit typisch für die qualitative Sozialforschung.

Der theoretische Hintergrund biographischer Forschung ist durch mehrere Ansätze geprägt, die sich gut ergänzen. Die sozialisationstheoretische Orientierung betont die Bedeutung der primären Sozialisation, die die Identität in ihrem Kern, die Handlungspotentiale und damit auch die spätere Entwicklung im Leben weitgehend determiniert. Die interaktionistische Orientierung vertritt die Auffassung, dass Identität keine Konstante im Lebenslauf ist. Identität sei demnach kein stabiler Bezugspunkt der Persönlichkeit, sondern wird immer neu, als Folge der unterschiedlichen Interaktionen im Lebenslauf konstituiert. Für die phänomenologische Orientierung und den Symbolischen Interaktionismus ist die Lebensgeschichte der Individuen „eine Rekonstruktion der wesentlichen Ereignisse und Konstellationen der Lebensführung und die zentralen Konstruktionsregeln der sozialen Welten.“ (Fuchs-Heinritz 2005, 192)

Unterschiedliche Studien belegen die Bedeutung der Erkenntnisse biographischer Forschung für den Bereich der Psychologie. Im deutschsprachigen Raum gelten die Arbeiten von Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer über die Lebensläufe Jugendlicher aus den 1920er- und 1930er-Jahren als erste Höhepunkte der biographischen Forschung in der Psychologie. Thomas und Znaniecki (1958/1996) sind in ihren berühmten biographischen Arbeiten zum Schluss gelangt, dass eine Erklärung der unterschiedlichen Reaktionsweisen unter bestimmten Umständen nur durch Berücksichtigung der jeweiligen Vorstellungswelt eines Individuums möglich wird. Shaw (1966) entwickelte seine sozialökologische These über die Entstehung von Verhalten,

indem er die Lebensgeschichte eines delinquenten Jugendlichen untersuchte. Es stellt sich dabei fest, dass die Bedingungen des Umfeldes und die damit verbundenen Erfahrungen das Verhalten und vermutlich die gesamte Persönlichkeit beeinflussen. Die Handlungen des Individuums sind nur demgemäß in Beziehung zu seinen vorherigen Erfahrungen zu verstehen. In ihrem Ansatz der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne verwendeten Baltes und Baltes (1989, zit. nach Kaiser 2005) ebenfalls diese Methode der biographischen Forschung.

Das Besondere an der biographischen Forschung, so Fuchs-Heinritz (2005, 95), liegt in der Berücksichtigung der Sichtweise der Befragten. Durch den Einbezug der Subjektivität des Individuums können die Sinnstrukturen der untersuchten Subjekte und die individuellen Besonderheiten der Lebensverhältnisse wissenschaftlich wahrgenommen werden (Kohli 1978, 24).

Der Biographieforschung gelilngt es, „aus der lebensgeschichtlichen Erzählung auf grundlegende Persönlichkeitsstrukturen, auf die in der primären Sozialisation entstandenen Tiefenstrukturen, auf basale Orientierungsmuster in der Lebenswelt, auf Deutungssysteme vom sozialen Leben und vom Ich darin zu schließen. Ziel ist hier die Herausarbeitung der Spezifik des Einzelfalls, der besonderen Fallstruktur (auch im Vergleich zu anderen Fallstrukturen)“ (Fuchs-Heinritz 2005, 140). Für die Erhebung solcher Daten und Informationen ist die biographische Methode besser geeignet als herkömmliche Fragebögen. Darüber hinaus ist bekannt, dass manche Handlungsorientierungen nicht immer in jener Situation entstanden sind, in der sie aktuell gesetzt werden, „sondern aus biographisch früheren Konstellationen“ (ebd. 141) entstammen. Unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen des Individuums können somit aus dem Gesamtkonzept der lebensgeschichtlichen Erzählung besser verstanden und erklärt werden.

Die Legitimität, die Aktualität und die praktische Relevanz biographischer Forschung – vor allem in der Psychologie – liegen somit auf der Hand. Als Folge der gesellschaftlichen Veränderungen haben sich „die den Lebenslauf regulierenden gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen (…) und Traditionen soweit gelockert oder aufgelöst und die Angebote an Lebensentwürfen und Entscheidungsmöglichkeiten so sehr vervielfacht, dass Lebensläufe immer unterschiedlicher und immer weniger voraussehbar sind und dass die Ansprüche an die biographische Kompetenz, an die Fähigkeit, das eigene Leben zu gestalten, ständig zunehmen“ (Schulze 2002, 25). Die biographische Forschung bietet die Möglichkeit zur interdisziplinären

Kooperation, was eine wertvolle, jedoch noch zu wenig genutzte Quelle für die Sozialforschung darstellt, so Thomae (1998).

II.1.4.3 Der Beitrag der Biographieforschung zur Entwicklungspsychologie

Seit den Anfängen der Entwicklungspsychologie in den 1930er-Jahren ist der biographische, qualitative Ansatz ein wichtiger Bestandteil dieser Fachrichtung. Das explorative Gespräch gehört, als eine klassische Methode, zum gängigen Inventar. Nachdem dieser Forschungsansatz für längere Zeit in Vergessenheit geraten ist, scheint es, dass die Verwendung biographischen Materials in der Entwicklungspsychologie heute zunehmend an Attraktivität gewinnt. Kaiser (2005, 238f) kritisiert das Menschenbild der wissenschaftlichen Psychologie als ein „a-historisches“ und „a-soziales“ Wesen, das nicht den Alltagserfahrungen von Menschen entspricht. Die Biographieforschung könnte mit ihrem Ansatz dieser „Schieflage“ Hilfe leisten, indem sie gesellschaftliche und soziale Aspekte in die Analyse individueller Entwicklung miteinbezieht. „Lebenslauf-Orientierung und biographische Perspektive geben im Rahmen der Psychologie dem Menschen das zurück, was ihm im Laufe des Aufbaus einer nomothetischen (Allgemeinen) Psychologie genommen worden war: seine Geschichtlichkeit“ (ebd. 241). Biographische Forschung eröffnet in der Entwicklungspsychologie somit eine differentielle Perspektive.

Lehr (1999), eine der wichtigsten VertreterInnen der biographischen Position in der Entwicklungspsychologie, stellte in ihren biographischen Lebenslaufstudien fest, dass nicht allein das Erleben bedeutsamer Lebensereignisse wesentlich für die weitere individuelle Entwicklung ist, sondern deren kognitive Repräsentanz und die Form der Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen. Die Forscherin betont in diesem Zusammenhang die Rolle der Subjektivität des Individuums. Die Auseinandersetzungsformen des Individuums, d. h. die Art und Weise, belastenden oder erfreulichen Situationen zu begegnen, sind mehrfach determiniert: die bisherige Entwicklung (unterschiedliche biographische Erfahrungen), die jeweiligen gegenwärtigen Konstellation (Familie, Gesundheit, Wohnung, soziales Netzwerk, Schul- bzw. Berufssituation) und der persönliche Zukunftsbezug (Erwartungen, Wünsche, Befürchtungen) erscheinen relevant (ebd. 314f).

Kaiser (2005) vertritt die Ansicht, dass die den Lebenslauf interpretierende Sicht auf die Entwicklung des Individuums Einblicke in seine Subjektivität verschafft. Sinn und Bedeutung, die das Individuum Lebensereignissen zuschreibt, können dadurch rekonstruiert werden. „Wir

können erkennen, wie es sich dadurch selbst (re-)konstruiert und gewinnen Verständnis für den Zusammenhang zwischen objektiven Lebensbedingungen einerseits und individuellem Verhalten und Handeln andererseits. In dem Bemühen um *Erklären und Verstehen von Entwicklung* bietet die Biographieforschung einen Beitrag zur Verständnisbildung“ (Kaiser 2005, 233, hervorgeh. LM). Auch Möglichkeiten der Beschreibung, der Erklärung, der Prognose und der Intervention hinsichtlich Phänomene psychischer Entwicklung würden sich gemäß dem Autor daraus ergeben.

Die beschreibende Funktion der Biographieforschung zeigt auf, wie das Individuum bestimmte Lebensereignisse und Lebenslaufabschnitte erlebt hat und macht dabei individuelle Unterschiede innerhalb eines gleichen Lebenskontextes sichtbar. „Biographische Forschung ist damit geeignet, die Identität der Menschen zu erheben und gleichsam intersubjektiv verhandelbar zu machen (Kaiser 2005, 236).“ Die erklärende Funktion der Biographieforschung kommt einem weiteren Hauptinteresse der Entwicklungspsychologie entgegen und zwar der Erklärung von Entwicklungsverläufen und Entwicklungsergebnissen. „Reaktionen auf aktuelle Situationen werden durch spezifische Erfahrungen, Entwicklungsergebnisse und Entscheidungen in früheren Abschnitten des Lebens *erklärt* (ebenda, 237, hervorgeh. i. O.)“. Erklärung und Prognose von Entwicklung sind eng miteinander verbunden – zukünftiges Verhalten wird auf Vergangenes bezogen – und stellen gemeinsam die Entscheidungs- und Handlungsgrundlage bei Interventionsmaßnehmen dar. Die Bedeutung biographischer Verfahren in der Psychologischen Diagnostik, als Basis eines Beratungs- und Interventionsprozesses, wird auch von Thomae (1998, 75f) betont. Darauf Bezug nehmend Kaiser schlussfolgert, dass die Biographieforschung als „ein sehr nützlicher Zweig der Entwicklungspsychologie“ (Kaiser 2005, 238) betrachtet werden kann. Sie könnte somit deren Praxisbezug und –relevanz unterstützen unterstützen (vgl. Kap. I.1.6.2). Die Resilienzforschung leistet mit ihrem biographisch-entwicklungspsychologischen Ansatz (Lösel und Bender, 1999) eine Beispielfunktion: auf ihrer Suche nach Schutzfaktoren gegen Persönlichkeits- oder Verhaltensstörungen im Kontext belastender Lebensereignisse orientiert sie sich an einer biographischen, lebenslaufbezogenen Perspektive.

II.2 Die Forschungsmethode

Um die Erkenntnisse der Biographieforschung (siehe Kap. II.1.4) auch in der Kinder- und Jugendpsychologie fruchtbar machen zu können, wird es für Mey (2003a, 713) nötig, die „Erwachsenenperspektive“ gegen jene der Kinder und Jugendlichen zu tauschen und dies zu einem zentralen Anliegen zu machen. Dies wurde hier als Kriterium der Wahl von Erhebungs- und Auswertungsverfahren und seiner Weiterentwicklung mitberücksichtigt. Zur Datenerhebung wurde eine modifizierte Form des narrativen biographischen Interviews nach Schütze verwendet. Für die Auswertung der Interviews wurde – von der forschungsleitenden Fragestellung ausgehend – ein Verfahren, in Anlehnung an die dokumentarische Methode nach Bohnsack und Nohl entwickelt.

II.2.1 Zum Selbstverständnis der ausgewählten Forschungsmethode und ihrer Weiterentwicklung

Ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl der Forschungsmethode war der „verständnisorientierter Kontakt“ (vgl. Breuer 2000) mit den untersuchten Jugendlichen. Diese wurden als ExpertInnen ihres jeweiligen Handlungs- und Lebensumfeldes betrachtet. Die Untersuchungssituation sollte möglichst wenig Artifizielles haben und nahe am Alltagsgespräch gehalten werden. Weiters war es mein Bestreben die Untersuchung so zu gestalten, dass die Erkenntnisse der Arbeit an die Erfahrungswelt der Forschungssubjekte anknüpfen können, um damit die praktische Relevanz der Ergebnisse zu erhöhen. Ziel dieses Forschungsvorhaben ist schließlich die Entwicklung eines psychologischen Verfahrens, das handlungspraktische Erkenntnisse über die Möglichkeiten der Förderung einer resilienten Entwicklung bei sozial benachteiligten Jugendlichen liefern kann.

„Biographie kann (…) als individuelle Lebensgeschichte definiert werden, die den äußeren Lebenslauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellt. In der Biographie findet somit die Dialektik von Gesellschaft und Individuum einen konkreten historischen, sozialen und leiblich-lebendigen Ausdruck“ (Allheit 1990, 8, zit. nach Kaiser 2005). Diese Argumente waren entscheidend für die Auswahl des biographisch narrativen Interviews als Erhebungsverfahren zur Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des individuellen Habitus und des Phänomens der Resilienz in seiner Prozesshaftigkeit bei sozial benachteiligten Jugendlichen. Auch Herzberg (2005) geht von der

Möglichkeit aus, den Erwerb des Habitus eines Individuums über die Analyse seiner Biographie rekonstruieren zu können.

In der Resilienzforschung spielt die individuelle Entwicklungsgeschichte eine Schlüsselrolle. Das Phänomen der Resilienz spiegelt jenen Prozess wieder, in dem das Individuum interne Ressourcen erwirbt und externe Ressourcen in Anspruch nimmt, um sich dadurch trotz widriger Lebensumstände positiv weiterentwickeln zu können. Bei der Rekonstruktion dieses Phänomens werden diese unterschiedlichen Entwicklungsbereiche (kognitiv, sozial, emotional etc.) nicht einzeln, sondern in ihrem Wechselspiel über die Zeit hinweg erfasst. Dazu wurde das Linsenmodell von Staudinger (1999, siehe Kap. I.2.4) herangezogen. Dieses Modell stellt Resilienz aus der Perspektive der Lebensspanne, als gegenseitige Wechselwirkung psychologischer und nicht-psychologischer Ressourcen dar. Die Bedeutung des Umfeldes, sowohl in der Entstehung des individuellen Habitus als auch bei der Herausbildung der Fähigkeit zu einer resilienten Entwicklung, wurde anhand sozialökologischer Ansätz von Baacke (1983/2003) und Bronfenbrenner (1981) rekonstruiert (siehe Kap. I.1.5).

Für die Datenauswertung wurde die Dokumentarische Methode gewählt und zu einem praxisrelevanten psychologischen Verfahren weiterentwickelt: Gemeinsam mit der Orientierungsfigur soll auch der individuelle Habitus rekonstruiert werden. Die Analyse der Prozessstrukturen des Lebenslaufes nach Schütze wurde hinzugezogen, um die Art der Interaktion zwischen Individuum und seinem Umfeld aufzuzeigen und dabei die individuellen Resilienzmechanismen zu rekonstruieren. Auf die Notwendigkeit einer narrativ-biographischen Diagnostik in der Jugendhilfe haben bereits Fischer und Goblirsch (2004) aufmerksam gemacht und betont, dass „die individuelle Genese von handlungspraktischen Orientierungen mit ihren Ressourcen und Pathologien (kann) am gleichen Fallmaterial ebenso rekonstruiert werden [kann] wie institutionelle und makrosoziologische Merkmale einer Gesellschaft“ (ebd, 4). Die Autoren positionieren den Diagnosebegriff im Spannungsfeld von wissenschaftlicher Analyse und professioneller Handlungspraxis. Die medizinische Handlungspraxis wird als „ein mehrfach auftretendes Moment in einem dialogischen Prozess“ (ebd. 82) betrachtet, was m.E. auch im psychologischen Bereich Gültigheit hat. Dabei soll das ganzheitliche Verstehen des Individuums sowohl in seinem Leidensprozess, als auch mit seinen Ressourcen angestrebt werden. So wie Fischer und Goblirsch in ihrem Forschungsprojekt ein wissenschaftliches Konzept der allgemeinen Analyse von Handlungsstrukturen für den konkreten Praxisbereich der Jugendhilfe modifiziert haben, wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen,

aus einem Datenerhebungsmethode und –analysemethode, ein praxisrelevantes, ressourcenorientiertes psychologisches Evaluationsverfahren zu entwickeln. Köttig (2008) verwendet in der Fallbetreuung den biographischen Ansatz, um die Entstehungsgeschichte und das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, die zur Entwicklung bestimmter Handlungs- und Orientierungsmuster führen, analysieren zu können. Erst auf der Basis dieser Erkenntnisse können gezielte und umfassende sozialpädagogische Interventionen entwickelt werden, die zu einer Änderung von Orientierungs- und Handlungsmuster bei Jugendlichen führen können (ebd. [9]).

Das Besondere an der in der aktuellen Studie entwickelten biographischen Methode der psychologischen Einzelfallanalyse ist die Verknüpfung von Habitus und dem Phänomen der Resilienz.

II.2.2 Die Erhebungsmethode

II.2.2.1 Das narrative biographische Interview nach Fritz Schütze

Das narrative biographische Interview, eine Spezialform des qualitativen Interviews, wurde von Schütz (1978) entwickelt. Diese Methode ist ein flexibles Datenerhebungsverfahren, verlangt den befragten Personen mehr Eigenleistung ab als ein standardisiertes Verfahren, lässt ihnen jedoch mehr Gestaltungsfreiheiten zu und „kann [so] zu differenzierteren Einsichten führen (kann)“ (Lamnek 1995, Bd. I, 27).

Am Anfang ist es notwendig den/die Interviewten/e über die Besonderheit und die Funktion des narrativen Interviews zu informieren: die Bedeutung von Erzählung soll dabei ebenso expliziert werden, wie technische Notwendigkeit (Aufzeichnung. Transkription), Anonymität und die Zuhörerrolle des/r Interviewers/in. Eine wichtige Voraussetzung, stellt die Schaffung einer offenen, vertrauten Atmosphäre dar. Der/die InterviewerIn soll dem/der Befragten vermitteln, dass er/sie ein authentisches Interesse an seiner/ihrer Lebenswelt hat und diese erforschen will.

Die interviewte Person wird gebeten die Geschichte eines Gegenstandsbereiches, an dem sie teilgenommen hat – im Falle des narrativen biographischen Interviews ist es die eigene Lebensgeschichte – in einer Stegreiferzählung darzustellen. Schütze ist im narratievn Interview gelungen, eine „weitgehend brachliegende menschliche Fähigkeit für die Sozialforschung zu nutzen: die Fähigkeit des Erzählens“ (Hoffmann-Riem 1980, 359).

Wird die Eingangsfrage als „erzählgenerierende“ Frage gestellt, so soll der/die Interviewte im optimalen Fall in die „Zugzwänge“ der Erzählung (Flick 1999). Der Gestaltschließungszwang führt dazu, dass der/die Befragte eine begonnene Erzählung auch zu Ende führen muss. Als Kondensierungszwang bezeichnet man die Tatsache, dass sich die interviewte Person aufgrund der begrenzten Erzählzeit auf das Wesentliche beschränken muss, um zu einem Abschluss zu kommen. Der Zugzwang zur Detaillierung „verpflichtet“ den/die Interviewten/e, wenn er/sie bestimmte relevante Ereignisse anspricht, im Sinne der Verständlichkeit alle notwendigen Hintergrundinformationen und Zusammenhänge mitzuliefern. Der/die Interviewer/in beschränkt sich in der Erzählphase auf seine/ihre Rolle als interessierter/e Zuhörer/in und unterstützt die Erzählung durch gelegentlich aufmunternde verbale Äußerungen (z. B. „hm, hm“) oder nonverbale Gesten (z. B. Kopfnicken). Bewertungen oder selektive Zustimmungen können sich nachteilig auswirken. Jedoch nimmt der/die InterviewerIn keine passive Rolle ein: Inhalte müssen behalten und „zeitliche, faktische oder logische Unverträglichkeiten im Inhalt sowie auf Auslassungen, welche die Geschichte unplausibel erscheinen“ (Fuchs-Heinritz 2005, 270) kritisch beachtet werden. Durch die Zugzwänge der Erzählung kommt es seitens des/der Interviewten zu einer realitätsgerechten und plausiblen Rekonstruktion früheren Handelns. In diesen Erzählungen sind die Handlungsorientierungen, die latenten Sinnstrukturen der Handlungen der befragten Person am ehesten erkennbar.

In der Nachfragephase werden zuerst immanente, danach exmanente Fragen gestellt (Bohnsack 1999). Immanente Fragen nehmen auf solche Gegenstandsbereiche Bezug, die der Interviewte bereits angesprochen hat, unklare Darstellungen oder Widersprüche sollen so geklärt werden. Exmanenten Fragen werden zu Themen gestellt, die zwar relevant erscheinen, jedoch in der Erzählphase nicht aufgeworfen wurden.

Das Abschalten des Tonbandgerätes ist erfahrungsgemäß ein wichtiger Moment: der offizielle Teil des Interviews ist nun beendet, Interviewter/e und Interviewer/in können ins „Alltagsgespräch zurückkehren“ (Fuchs-Heinritz 2005, 274). Das Gespräch tritt damit möglicherweise in eine neue Phase, in deren Verlauf problematische Themen genauer und offener beschrieben werden, „das eine oder andere kleine Geheimnis gelüftet, (…) manche Mitteilung gemacht, um die zuvor herumgeredet worden ist. Zwischen Tür und Angel klären sich plötzlich wichtige Gesichtspunkte“ (ebd.). Daher ist es wichtig, nachträglich ein Gesprächsprotokoll auch von diesem „inoffiziellen“ Teil des Interviews anzufertigen.

Autobiographische Erzählungen bieten dem/der Forscher/in einen privilegierten Zugang zur Erfahrungs- und Lebenswelt der interviewten Person. Sinn- und Bedeutungsstrukturen innerhalb des erlebten Lebens können von dem/der Forscher/in rekonstruiert werden (Schütze 1983). Das narrative Interview findet in der Biographie- und Lebenslaufforschung gerade deshalb als Datenerhebungsverfahren Anwendung, weil „die subjektiven Systematisierungen und strukturierenden Konzepte der Handelnden von vergangenem Handeln“ in diesem Rahmen zum Vorschein kommen können (Lamnek 1995, Bd. 2, 73). Relevanzsysteme, Indexikalität der untersuchten Subjekte, Sinnmuster und Verläufe sind zwar in den autobiographischen Darstellungen enthalten, dem/der ErzählerIn jedoch nicht auf der Ebene theoretischen Wissens über die eigene Person und Handelungsmotive verfügbar und können auf diesem Weg erfasst (Jakob 1997).

II.2.2.2 Die Weiterentwicklung des biographisch narrativen Interviews

Aufgrund meiner Arbeit mit institutionalisiert aufgewachsenen Kindern und Jugendlichen und der im Zuge der meiner Forschung gewonnen Erfahrungen (siehe Mînecan 2003), konnte ich mich nicht völlig konzept- und theorielos, ohne jegliches Vorverständnis in das neue Forschungsfeld begeben, wie es z. B. Bohnsack (1999), Froschauer und Lueger (2003) vorsehen. Gemäß dieses Vorwissens wurde – wie bei Witzl (vgl. 1985, 236) – ein Leitfaden erstellt, der vor allem bei den ersten Interviews als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen dienen sollte. Im Feld sollte die Bedeutungsstrukturierung jedoch der sozialen Wirklichkeit der interviewten Jugendlichen überlassen und das eigene implizite Wissen laufend durch die Interviews modifiziert und fortentwickelt werden.

Nicht immer ist es Befragten möglich, ihre Lebensgeschichte unmittelbar darzustellen – vielleicht werden Lebensereignisse auch in der Gegenwart als überweltigend und nicht verarbeitbar erlebt, möglicherweise fehlt ein nötiges Vertrauensverhältnis.

Fuchs-Heinritz (2005, 57, in Anlehnung an Bahrdt 1982, 41) schlägt vor in solchen Fällen folgende Zugangsweise anzuwenden: zuerst werden unverfängliche Erzählstimuli präsentiert, die den/die Interviewer/in nicht ausschließlich als Zuhörer/in festlegen. Nur wenn die interviewte Person die Rolle des/der Interviewers/in akzeptiert hat, greift sie auf vergangene Erfahrungen zurück und beginnt längere Erzählpassagen zu generieren, die sich zu einer Lebensgeschichte entwickeln. Riemann (1987) meint am Beginn eines autobiographischen

Interviews zuerst mit einem Alltagsgespräch bzw. aus dem eigenen Leben Ausschnitte zu erzählen, bevor die Interviewten über ihre Lebensgeschichte berichten.

Bei Jugendlichen, die sich mit der Erzählung der eigenen Lebensgeschichte – entweder am Beginn und/oder auch während des Gesprächs – schwer tun, werden, neben dem Versuch, das Interview über ein interessiertes „small talk“ am Anfang einzuleiten, auch Elemente des problemzentrierten Interviews angewendet (vgl. Witzel 1985). Manchmal bedarf es Erfahrungen aus der eigenen Lebensgeschichte preiszugeben. Die Darstellung der einen oder anderen Erfahrung durch die interviewte Person kann anhand von Rückfragen durch den/die Interviewerin vervollständigt werden. Bei Gelegenheit kann der/die InterviewerIn auch Stellung beziehen bzw. eigenes Wissen zu den angesprochenen Themen in einer angemessenen Form einbringen. All das trägt dazu bei, die Interviewsituation einer alltäglichen Gesprächssituation näher zu führen, die das Vertrauen bei dem/der Interviewpartner/in stärken kann und den Erzählfluss fördert.

Bei der Durchführung der Interviews mit Jugendlichen wurden die Prinzipien zur Gewinnung einer Lebenserzählung nach Rosenthal (vgl. 1995, 187ff) berücksichtigt. So wird dem/der InterviewpartnerIn in jedem Fall die freie Wahl der Gestaltung des Anfangs überlassen, denn das Interaktionsverhalten mit dem/der InterviewerIn liefert wichtige Informationen über das Forschungssubjekt. Wichtig ist auch, dem/der InterviewpartnerIn genügend Raum zur Gestaltentwicklung der eigenen Biographie zu geben. Wie ein Erlebnis präsentiert wird, auf welche Erfahrungen ausführlicher oder weniger ausführlich eingegangen wird, gibt „(geben) Aufschluss auf die Struktur der biographischen Selbstwahrnehmung und die Bedeutung einzelner Lebenserfahrungen“ (ebd. 193).

Wenn im Laufe des Interviews bestimmte Erlebnisse unklar oder unvollständig präsentiert werden, so kann im Nachfrageteil ein Interpretationsangebots erfolgen. Den Befragten soll so die Möglichkeit geboten werden, die Deutungen des/der Forschers/in zu kontrollieren, modifizieren oder gar zu korrigieren (Sieder 2001).

Im aktuellen Forschungsvorhaben werden auch jene Situationen berücksichtigt, in denen Jugendliche nicht zur Aufzeichnung bereit sind. Wie in der Fachliteratur empfohlen (Fuchs-Heinritz 2005, 264), wurde anhand verfertigter Notizen im Anschluss ein Gedächtnisprotokoll angefertigt.

II.2.3 Das Auswertungsverfahren

II.2.3.1 Anforderungen

Einerseits soll sich das Auswertungsverfahren an die phänomenologische Theoriebildung lehnen, wobei es darum geht, Hintergrund und Kern eines Problems zu durchleuchten und zu rekonstruieren: wie schaffen es manche Jugendlichen, sich trotz außerfamiliärer Betreuung positiv zu entwickeln und woran scheitern möglicherweise andere? Andererseits soll der Ansatz der objektiven Hermeneutik, nämlich, dass in jeder Aussage des/der InterviewpartnerIn etwas über seine/ihre gesellschaftliche und kulturelle Einbettung, über die subjektive Bedeutung und den Sinn der erzählten Lebensgeschichte steckt, mitberücksichtigt werden. Es soll möglich sein, den Werdegang sozial benachteiligter Jugendlicher und deren Umfeld anhand biographisch-narrativer Interviews zu rekonstruieren. Die Ergebnisse der Auswertung sollen zur Basis für eine individuelle entwicklungsorientierte psychologische Beratung (siehe Kap. I.1.6.2) werden.

Das gewählte Auswertungsverfahren soll die Rekonstruktion des individuellen Relevanzsystems der Jugendlichen und deren „kommunikatives Regelsystem“ (Bohnsack 1999, 22) möglich machen. Mit Bourdieu (1997, 393), der sich auf den Habitus bezieht, heißt es: „die quasi unendlichen Subtilitäten der Strategien, die die gesellschaftlichen Akteure in ihrem gewöhnlichen Alltag anwenden“ zu verstehen und erklärend zu rekonstruieren. Dafür sind laut Bohnsack (vgl. 1999) offene Verfahren besonders gut geeignet.

Die Entstehungsgeschichte des individuellen Relevanzsystems wird in der autobiographischen Darstellung aufgespürt und auf dem Hintergrund der Erfassung der sozialen Wirklichkeit der untersuchten Jugendlichen rekonstruiert. Es interessieren die individuellen Deutungs- und Handlungsmuster, mit deren Hilfe sozial benachteiligte Jugendliche ihre „soziale Wirklichkeit schaffen“ (Lamnek 1995 Bd.1, 24f).

Ausgewertet werden biographische Interviews, weil eine Biographie das „Bindeglied“ zwischen Individuum und seinem sozialem Umfeld darstellt (Fuchs-Henritz 2005). In einer Biographie wird nicht allein das Individuum erfasst, sondern auch dessen Umfeld und Interaktionen. Die eigene Biographie zu erzählen ist eine „aktive Konstruktionsleistung“ bzw. „Re-Konstruktionsleistung“ (Rosenthal 1995). Sie spiegelt niemals das wahrhafte Geschehen wieder, sondern der/die Erzähler/in versucht dabei, eine kohärente Lebensgeschichte zu erzählen. Damit ist gemeint, dass die erlebte und die erzählte Lebensgeschichte nicht ident erscheinen müssen. Im aktuell entwickelten Auswertungsverfahren geht es nämlich nicht

darum, die absolute Wahrheit festlegen zu wollen – viel mehr soll die Realität, in der der/die Interviewpartner/in lebt und die subjektiven Bedeutungen der Erfahrungen für die Gegenwart und deren Umgang damit zu erfassen. „Wahrheitsfragen" hätten gemäß Rosenthal (1995, 167ff), in biographischen Erzählungen ohnehin keinen Platz.

II.2.3.2 Grundzüge der dokumentarischen Methode nach Bohnsack

Die dokumentarische Methode ist eine innovative Methodologie, die aus der Forschungspraxis heraus entstanden ist und in dieser auchweiter entwickelt wurde (Bohnsack 1999). Sie wurde ursprünglich zur Auswertung von Gruppendiskussionen verwendet. Der Analyseprozess der dokumentarischen Methode beruht auf einer phänomenologischen Betrachtung des Transkripts. Die Interpretation des Transktipts ist dem hermeneutischen Verstehen im Sinne der Bestimmung vorgefundener Sinngehalte individueller und gesellschaftlicher Wirklichkeit verpflichtet. Der Interpretationsprozess findet „auf der Grundlage der Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissens, welches für diese Alltagspraxis konstitutiv ist" (ebd. 10), statt.

Die dokumentarische Methode ist eine Interpretationsmethode narrativer Texte, die aus einem „Hin und Her zwischen Einzelfall und Verallgemeinerung" (Bohnsack 1999) besteht. Mit „Einzelfall" ist sowohl ein bestimmtes Individuum, als auch sein spezielles Verhalten gemeint. Die „Verallgemeinerung" bezieht sich auf eine bestimmte, wiederkehrende Verhaltensweise ebenso wie auf das wiederholte Auftreten eines bestimmten Typus von Menschen innerhalb einer untersuchten Gruppe oder eines Milieus (Bohnsack 1989).

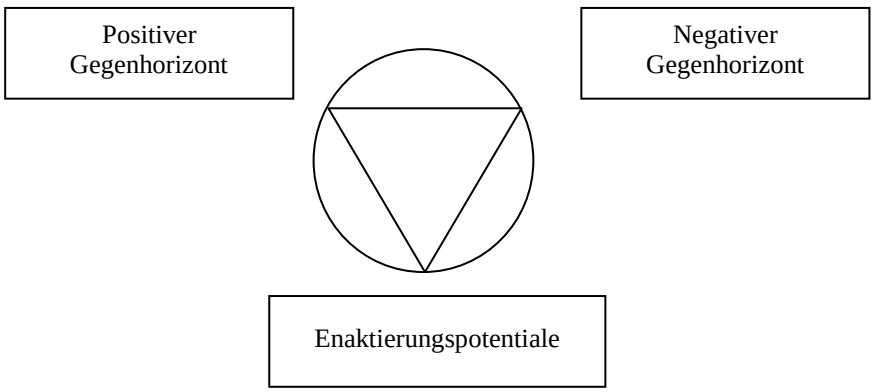
Laut Karl Mannheim beinhaltet die dokumentarische Methode die Suche nach „einem identischen, homologen Muster, das einer weitgestreuten Fülle total unterschiedlicher Sinnverwirklichungen zugrunde liegt" (Garfinkel 1973, 199 zit. nach Fuchs-Heinritz 2005, 159). Das heißt, dass ein Verhalten als „Dokument von" und als „Hinweis auf" (ebd.) ein vermutetes dahinterliegendes Musters zu betrachten ist. Vom Dokument können Rückschlüsse gezogen werden auf das dahinterstehende Muster und umgekehrt, die Bedeutung des Dokumentes kann vom Muster ausgehend rekonstruiert werden. Fuchs-Heinritz beschreibt den zirkulären Interpretationsprozess der dokumentarischen Methode folgendermaßen: *„Vom zuerst kaum überschaubaren Muster, das vielen Einzelfällen zugrundeliegt, wird versucht, den Einzelfall zu erschließen; von zuerst kaum generalisierbaren Einzelfällen wird versucht, auf zugrundeliegendes Muster zu schließen. Weder einmalige Ableitung noch einmalige Induktion*

bilden hier die Interpretationsschritte, sondern prozessual ineinander verflochtene Bewegungen zwischen Einzelfall und Grundmuster für viele Einzelfälle." (Fuchs-Heinritz 2005, 160)

Die dokumentarische Methode unterscheidet den intentionalen Ausdruckssinn von Objektsinn und Dokumentsinn eines Textes (Mannheim 1964). Der intentionale Ausdruckssinn bezeichnet jenen Inhalt, der vom Subjekt beabsichtigt ist. Der Objektsinn klärt das „Was" eines Textes oder einer Handlung. Der Dokumentsinn des Textes gibt Aufschluss über die Herstellungsweise der individuellen Handlungen, das „Wie": durch die Betrachtung anderer Handlungen und Textpassagen des/derselben Interviewpartners/In kann *der Habitus* durch den Dokumentsinn erfasst werden. Es geht hier darum, *das Wie einer Handlung* zu rekonstruieren, den Rahmen innerhalb welchem ein Thema abgehandelt wird offen zu legen. Diesen Rahmen, in dem eine Problemstellung bearbeitet oder ein Ereignis thematisiert wird, bezeichnet Bohnsack (2003, 135) als „Orientierungsrahmen". Die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und der ihnen zugrunde liegende Orientierungsrahmen werden dabei rekonstruiert. Dies geschieht mittels komparativer Analyse narrativer Textsequenzen. Über eine Abfolge von Erzählsequenzen zu Handlungen soll Kontinuität („Homologien") identifiziert werden.

Der Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sich die Orientierungsfigur entfaltet, beinhaltet folgende Rahmenkomponenten (Bohnsack 1999):

Abb. 2: Die Orientierungsfigur (nach Bohnsack 1999)



Der positive Gegenhorizont beschreibt das, was das von der befragten Person akzeptiert und anstrebt wird, *der negative* jenes, was sie ablehnt und zu vermeiden versucht. *Enaktierungspotentiale* stellen individuelle Möglichkeiten und Ressourcen dar, die

biographische Orientierung umzusetzten, den positiven Gegenhorizont zu erreichen und den negativen zu vermeiden.

Orientierungsmuster („was treibt das Individuum wohin und warum?“ Bohnsack 1997) sind Handlungsmotive, die in biographischen Darstellungen, Beschreibungen oder Erzählungen des Individuums implizit enthalten sind. Der/die InterpretIn hat die Aufgabe diese Orientierungsmuster zu explizieren, zu formulieren und darzustellen. Eine Orientierungsfigur ist eine komplexe Konstellation von Orientierungsmustern.

II.2.3.3 Die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews nach Nohl

Die dokumentarische Methode ermöglicht die Analyse wörtlich und explizit gefasster Mitteilungen und die Rekonstruktion von den Äußerungen unterliegender und ihnen impliziter Sinngehalte im Rahmen narrativer Interviews (Nohl 2006). Forschungspraktisch lassen sich – wie bei den Gruppendiskussionen – drei Schritte der dokumentarischen Interpretation identifizieren: die formulierende und die reflektierende Interpretation, sowie die Typenbildung. Bei der formulierenden Interpretation bleibt der/die ForscherIn vollständig im Rahmen des Subjektes und fasst den thematischen Gehalt mit neuen Worte zusammen. Demgegenüber rekonstruiert der/die ForscherIn in der reflektierenden Interpretation, wie ein Thema oder eine Problemstellung vom Subjekt abgehandelt wird. Bei der komparativen Analyse werden innerhalb eines Interviews jene Textteile vergliechen, die ein bestimmtes Thema behandeln. Ein weiterer Vergleich kann zwischen entsprechenden thematischen Abhandlungen verschiedener Befragter erfolgen.

A. Die formulierende Interpretation: Die Textsortentrennung in Erzählung, Beschreibung und Argumentation ist grundlegend für das narrative Interview. Mit Erzählungen werden Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die ein Anfang und ein Ende haben (Schütze 1987). Beschreibungen können innerhalb dieser Erzählungen eingelassen sein: wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte werden beschrieben. Argumentationen und Bewertungen sind alltagstheoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln. Diese theoretischen Reflexionen und evaluativen Stellungnahmen aus dem argumentativen Teil des narrativen Interviews haben einen starken inhaltlichen Bezug zum Gegenwartsstandpunkt des/r Erzählers/in (Schütze 1987, 149).

Stegreiferzählungen – so wie sie in biographischen narrativen Interviews produziert werden – liegen aufgrund der Dynamik ihrer Zugzwänge besonders nahe an den Erfahrungen des/r Befragten. Er/sie verstrickt sich beim Erzählen in den Rahmen der Erlebnisse und gewährt damit einen tiefen Einblick in die eigene Erfahrungsaufschichtung, was einen großen Erkenntnisgewinn bedeutet.

B. Die reflektierende Interpretation: Erzählungen und Beschreibungen dienen dazu, das praktische oder „konjunktive Wissen" (Mannheim 1980) der Interviewten zu erheben. Dieses Wissen ist derart an die Handlungspraxis und die Selbstverständlichkeiten der InterviewpartnerInnen gebunden, dass sie von diesen nicht kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann. Das „kommunikative Wissen" (Mannheim 1980) hingegen, das vor allem mit der Textsorte der Argumentation korrespondiert, bezieht sich meist auf Motive des Handelns. Diese Motive und Gründe, die für Handlungs- und Geschehensabläufe genannt werden, dienen der Plausibilisierung gegenüber dem/der InterviewerIn und beziehen sich auf ein gesellschaftlich geteiltes Wissen, das von der Handlungspraxis abgehoben und abstrakt ist.

In der Phase der reflektierenden Interpretation wird nicht danach gefragt WAS die gesellschaftliche Realität ist – das ist die Aufgabe des vorangegangenen Interpretationsschrittes - sondern danach, WIE diese Realität vom/von der Interviewten hergestellt wird. Dieser Interpretationsschritt zielt „auf die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d.h. mit Bezug auf (…) welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird" (Bohnsack 2003, 135; hervorgeh. i. O.) (siehe Kap. II.2.3.2, Abb. 2).

C. Die Typenbildung: Die Bildung einer Typik beginnt damit, dass ein homologer – also gemeinsamer – Orientierungsrahmen einer Gruppe von Befragten gesucht wird. In der vorliegenden Untersuchung könnte es sich dabei etwa um den problematischen Schulübergang der Heimkinder handeln, der sich durch Machtkämpfe zwischen den älteren Schülern und den Schulanfängern kennzeichnet (vgl. Mînecan 2003). Dieser gemeinsame Rahmen stellt nun die erste Dimension dar: das Sich-Zurechtfinden in einer neuen Situation. Vor dem Hintergrund dieser Gemeinsamkeit zeichnen sich dann verschiedene Orientierungsfiguren, verschiedene Habitus ab, in denen die Befragten sich unterscheiden: einige der jungen Schüler erleiden nachhaltige Schäden, anderen gelingt es, ungeschoren davon zu kommen, wieder andere gehen gestärkt aus diesen Auseinandersetzungen hervor. Hier wird vermutet, dass diesen

kontrastierenden Orientierungsfiguren und Habitus eine zweite Dimension zuzuordnen ist: der Umgang der Schüler mit Konflikten und/bzw. die Fähigkeit, vorhandene interne und externe Ressourcen zur Problembewältigung heranzuziehen, das sind die Resilienzmechanismen, die als Abschluss der Analyse der Interwies rekonstruiert wird (siehe Kap. III).

Dieser „Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack 1989, 374). Solche Kontraste können als Ausgangspunkt einer mehrdimensionalen Typenbildung dienen.

Die dokumentarische Methode ermöglicht also die Herausarbeitung der Heterogenität und Mehrdimensionalität, d.h. die Überlagerung unterschiedlicher Orientierungsrahmen der Befragten innerhalb eines Milieus, in einem bestimmten Lebenskontextes – im gegebenen Fall ist das die Heimsozialisation. Dieses „Ineinandersein Verschiedener sowie das Vorhandensein eines einzigen in der Verschiedenheit“ (Mannheim 1964, 121), ist der Ausgangspunkt einer „soziogenetischen Typenbildung“, in der nicht nur die Unterschiedlichkeit der Orientierungsfiguren, also der Habitus herausgearbeitet wird, sondern auch nach der Soziogenese dieser Unterschiede gesucht wird.

II.2.4 Die Weiterentwicklung der dokumentarischen Methode – theoretische und methodologische Überlegungen

II.2.4.1 Argumente

Die Regulation von Entwicklungsprozessen ist ein Schwerpunkt der modernen Entwicklungspsychologie (Brandtstädter und Gräser 1999). Da setzt die Idee der Weiterentwicklung der bereits etablierten wissenschaftlichen Erhebungs- und Auswertungsmethode an: in der vorliegenden Arbeit geht es darum ein psychologisches Verfahren auszuarbeiten, das den aktuellen Stand der Entwicklung, die Entstehungsgeschichte und den Lebenskontext eines Individuums rekonstruiert. Ein solches Evaluationsverfahren soll eine Ausgangsbasis schaffen, von der aus Jugendlichen in schwierigen Lebensverhältnissen eine adäquate und vor allem nachhaltige Unterstützung zu ermöglichen. Mit Lehr (1999): *„Aufgrund der mehrdimensionalen Bedingtheit von Entwicklungsprozessen kann nur eine differentielle Entwicklungspsychologie dem Individuum gerecht werden, die auf den methodischen Zugang einer eingehenden biographischen Analyse nicht verzichten kann.“*

(ebd., 327) Die Biographie eines Individuums kann daher als sinnhafte Gesamtstruktur seiner Lebensführung in Betracht gezogen werden: „Wenn ich wissen will, wie der andere geworden ist, der er heute ist, frage ich ihn nach seiner Geschichte und erfahre mehr darüber, wer er heute ist“ (Fuchs-Heinritz 2005, 14). Erst in diesem gesamten Lebenskontext kann das aktuelle Verhalten eines Individuums gedeutet und verstanden werden.

Die biographische Erzählung ermöglicht dem/r ZuhörerIn – besser als die Darstellung von Argumenten oder Meinungen – sich in das Gegenüber einzufühlen. Erzählte Lebensgeschichten stellen „alltagsweltliche Deutungssysteme“ dar, „in denen Wissens- und Handlungselemente situationsflexibel zum Zwecke sozialer Orientierung verbunden werden“ (Fischer 1978, 313). Das bedeutet, dass aus den dargestellten Lebensgeschichten individuelle *Deutungsmuster* – im Alltag anwendete Deutungen als *Wissensbestände* und Teile des Habitus – und *Handlungsmustern* und daraus auch *sozialen Orientierungen* rekonstruiert werden können. Die Deutung der Erfahrungen mit der Umwelt lässt Wissen entstehen und führt zu Handlungen, die wiederum Deutungen ermöglichen, sodass Orientierungen in konkreten Situationen entstehen.

Die detaillierte Darstellung von Einzelfällen soll im vorliegenden Auswertungsverfahren Priorität gegenüber einer Verallgemeinerung von Resultaten erhalten: Die Komplexität der Entstehung des individuellen Habitus soll aufgezeigt werden. Bereits Allport (1947) präferierte den idiographischen Zugang und verwies darauf, dass Gesetzmäßigkeiten, die auf Basis von Häufigkeiten entwickelt werden, nicht ausreichen, um den Einzelfall zu verstehen und seine Entwicklungsmöglichkeiten prognostizieren zu können: „Seine Chancen sind bestimmt *durch Muster in seinem Leben*, und nicht durch generell in einer Population gefundene Häufigkeiten“ (ebd. 146f, hervorgeh. LM). Die Entwicklung einer Prognose für den Einzelfall „verlangt deshalb die Untersuchung des Einzelfalls und nicht die von tausend anderen Lebensgeschichten“ (ebd. 156f). In diesem Zusammenhang ist auch Baacke´s (1979) Kritik an jenen Sozialwissenschaften zu verstehen, die zur Orientierung vorschnell zu Typisierungen und Klassifizierungen neigen: „Indem wir mit solchen Generalisierungen hantieren, verlieren wir aber leicht die Wirklichkeit aus dem Blick, die meist widersprüchlicher, differenzierter, facettenreicher ist“ (ebd. 20). Die Entwicklungspsychologie hat in ihrem Alltag gerade mit dieser so komplexen und nicht vorhersagbaren Wirklichkeit zu tun.

Als abschließendes Argument für die Adaptierung der dokumentarischen Methode zu einem psychologischen Evaluationsverfahren könnte das folgende Zitat von Fuchs-Heinritz (2005) betrachtet werden: *„Sozialwissenschaftler entstammen meist den mittleren Sozialschichten,*

bringen in ihre Ausbildung und in ihre berufliche Arbeit, die selbst wiederum durch Mittelschichtnormen der Kommunikation und der Weltorientierung geprägt ist, eine bestimmte Auffassung vom Leben und von der Gesellschaft mit. Ihr Verstehenshorizont ist durch Herkunft und Interaktionskreis in Beruf und Privatleben beschränkt – bei aller intellektuellen Liberalität." (ebd. 128f) Die Rekonstruktion von Lebensgeschichten in sich von den Erfahrungen der ForscherInnen/PsychologInnen unterscheidenden Sozialmilieus kann demgemäß deren Wahrnehmung und Verstänsnis, und demgemäß auch ihre Entscheidungsfähigkeit im Hinblick auf geeignete Interventionsmaßnahmen erhöhen.

II.2.4.2 Die verstehende Diagnostik von Jantzen

Jede Diagnostik ist im Sinne eines Krankheitsurteils auch Beurteilung und Verurteilung zugleich. Die verstehende Diagnostik Jantzens (1996) stellt zwei Fragen in den Vordergrund:

1. Wo liegen die Stärken des Individuums und wie können sie gefördert werden?
2. Mit welchen Schwächen ist das Individuum konfrontiert und wie kann es dabei unterstützt werden, besser damit umzugehen? Welche Hindernisse und Risiken können bzw. müssen in diesem Zusammenhang minimiert oder beseitigt werden?

Die festgestellte Symptomatik einer Verhaltensstörung sieht Jantzen als Folge von Isolation oder falscher Behandlung unerwünschter Reaktionen des Individuums in einer schwierigen Situation (z. B. Trennung, Krankheit, Armut etc). Eine solche Verhaltensstörung könnte jedoch auch als Ausdruck von Kompetenz unter genau diesen schwierigen Bedingungen verstanden werden: Das Problem liegt nicht in der Symptomatik, sondern im Fehlen von Alternativen. Diese Erkenntnisse sind von hoher Bedeutung für eine allgemeine Theorie des Diagnostizierens, so Jantzen.

In diesem Sinne bemüht sich die verstehende Diagnostik um die Aufdeckung der Binnenperspektive des Subjektes. Diese Sicht der Dinge kann jedoch „nicht in der Position der Neutralität oder möglichen Ablehnung konstruiert werden, sondern *nur* in der Aufnahme einer theoretisch reflektierten und reflektierenden Beziehungsfähigkeit. Eine „Binnenperspektive", in welcher die Entwicklungsmöglichkeiten des/der Betroffenen wiederhergestellt werden, ist nur durch Prozesse von Anerkennung, Dialog, Berührung und zugleich methodischer Distanz in der Berührung zu erreichen" (Jantzen 1996, 6f. hervorgeh. i. O.). Eine verstehende Diagnostik schließt die Interaktionsverhältnisse des Individuums mit ein. Es wird als grundlegende wissenschaftliche Einsicht angenommen, dass überall dort Entwicklungsprozesse

initiiert werden können, „wo ein soziales Umfeld bereit ist, dies zu ermöglichen“ (ebd. 7). Entwicklung hat zwar Grenzen, der Autor plädiert jedoch dafür, sich lieber in der Praxis schmerzhaft daran zu stoßen, als sie vorweg resignierend anzunehmen. Als erster Schritt empfiehlt Jantzen, zunächst die eigene „Entwicklungs(-un)fähigkeit“ zu reflektieren.

Auch Strömer und Sievers (1996) stellen den Diagnoseprozess als Ausgangspunkt für die Förderung des Individuums dar. Zur Überwindung üblicher norm- und wertorientierten Diagnoseverfahren soll die Biographie des Individuums ins Zentrum gerückt werden. Zieger (1996) fasst den Diagnoseprozess als einen Dialog gegenseitiger Offenbarung von Erkenntnissen und Erfahrungen auf, der Erinnerung ermöglichen und intensive Auseinandersetzung mit sich selbst fördern soll. In diesem Sinne wäre Diagnostik als ein erkenntnisreicher Dialog durchzuführen und zu betrachten. Diagnostik fordert demgemäß eine „zeitgleiche(n) Oszillation von empathischer Nähe und reflektierend Distanz“ (ebd. 274). Eine verstehende Diagnostik soll keine Qualitätskontrolle des Lebens eines Individuums, sondern eine „Beurteilung der Lebensqualität und der sie ermöglichenden gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Stein 1992, zit. nach Zieger 1996, 275) sein. Unter diesem Blickwinkel gesehen wird aus der psychologischen Diagnose ein therapeutisch gestalteter Lebensentwurf für die Zukunft.

Jantzens verstehende Diagnostik (vgl. Jantzen und Lanwer-Koppelin 1996) findet vor allem in der Behindertenpädagogik und –diagnostik Anwendung, sie unterscheidet sich durch subjektbezogene Handlungsweise und Entwicklungsbezug von der üblichen Selektionsdiagnostik und postuliert demgemäß Förderung statt Selektion und Integration statt Isolation. In diesem Sinne könnte sie m. E. eine paradigmatische Wende in der klinischen Psychologie einleiten.

II.2.4.3 Zum Bedeutungsgehalt nicht narrativer Textpassagen

Sowohl Schütze (1983) als auch Bohnsack (1999) empfehlen eine Textsortentrennung und präferieren die Erzählung als Analysetext, weil dieser dem früher Erlebten am nächsten steht. Am Grad der Narrativität lässt sich ablesen, wie nahe der Erzähler dem damaligen Handeln ist. Textteile mit hohem Narrativitätsgrad gelten laut Schütze (1983) als besonders aufschlussreiche Teile des Datenmaterials: sie stellen Hinweise auf für die Entwicklung des Erzählers besonders bedeutsame Erfahrungsthemen dar. Vor diesem Hintergrund kann die Analyse der möglichen Bedeutung nicht-narrativen Textpassagen erfolgen.

Der Bericht als Sprachmodus steht dem Geschehensablauf distanzierter gegenüber, er versachlicht den damaligen Ereigniszusammenhang, drückt eher Beobachtung als Erleben aus und vernachlässigt die Involviertheit des Erzählers weitgehend. *Argumentationen, Bewertungen, Theoretisierungen, Erklärungen und Stellungnahmen* vermitteln die meiste Distanz: laut Schütz (zit. nach Fuchs-Heinritz 2005, 199) sind dweisen diese Textsorten darauf hin, dass die Befragten ihren Abstand zum Erlebten wahren und eine neuerliche Betroffenheit angesichts problematischer, unverstandener, ungelöster Themen vermeiden wollen.

Straub (1989) hingegen kritisiert die Verabsolutierung der narrativen Teile in einem Interview. Beschreibende, bewertende und argumentative Elemente in einer Erzählung sind nicht unbedingt weniger wertvolle Bestandteile des Datenmaterials, sondern notwendige Elemente: „die Erzählung [bedarf] notwendigerweise der Beschreibungs-, Erklärungs- und Argumentationselemente, wenn die erzählte Geschichte nachvollziehbar, verständlich und akzeptabel erscheinen soll“ (ebd. 148f, zit. nach Fuchs-Heinritz 2005, 201).

Für Lucius-Hoene und Deppermann (2004) erfüllen die *argumentativen Textpassagen* allerdingsmehrere Funktionen. Sie dienen zur Plausibilisierung von Meinungen, Bewertungen und Schlussvolgerungen sowie zur Kritik an oder Begründung von eigenen oder fremden Einstellungen und Handlungen. Außerdem sind argumentative Textpassagen nicht so einfach von Erzähpassagen zu trennen: oft wird argumentiert, indem erzählt wird. Argumentationen etwa sollten nicht vorschnell als verdächtige Rationalsierungsversuche abgetan werden: ohne abschließende Schlussfolgerung können sie offene Konflikte des/der Befragten andeuten. Diese Textsorte ist in narrativen Interviews demgemäß nicht weniger wertvoll als die Erzählung. Darüber hinaus ist aus der Praxis bekannt, dass in autobiographischen Gesamterzählungen alle der Textsorten – Erzählung, Beschreibung und Argumentation – „oft ineinander verwoben und funktionell einander zu- und untergeoednet“ sind (ebd. 144).

Beschreibungen – „*zeitunabhängige Merkmalszuschreibungen*“ – (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, 160, hervorgeh. i. O.) von Personen, Situationen oder Objekte haben in autobiographischen Erzählungen eine wichtige Funktion: sie gestalten die „soziale Wirklichkeit“ des/der Erzählers/In und geben Auskunft darüber, wie er/sie seine/ihre Wirklichkeit wahrnimmt und diese in seiner/ihrer Wahrnehmung funktioniert. Beschreibungspassagen binden den/die InterviewerIn in den Erfahrungshorizont des/der InterviewpartnerIn.

II.2.4.4 Die Rekonstruktion des individuellen Habitus durch die dokumentarische Methode der Interpretation

Individueller Habitus konstituiert sich im „Alltag“ (Sieder 2001, 146). Das alltagsweltliche Handeln und die Eignung des Alltagswissens finden in einem bestimmten Raum-Zeit-Koordinatensystem unter bestimmten politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse statt. Individuen wachsen in eine strukturierte Welt hinein, handeln in bestimmten strukturierten Bereichen (Schule, Arbeit, Familie, Freizeit usw.) und verinnerlichen gleichzeitig diese Verhältnisse. „Die Akteure *strukturieren* die gesellschaftlichen Verhältnisse durch ihre Interaktionen und werden zugleich selbst durch die Regeln der Interaktionen, durch die Verhältnisse, Beziehungen und Ressourcen strukturiert, in denen und mit denen sie tätig sind“ (ebd. 147, hervorgeh. i. O.).

Im vorliegenden Forschungsprojekt soll eine Methode entwickelt und angewendet werden, die zur Rekonstruktion jener „*sozialen Logiken*“ der Handelnden (Sieder 2001, 148, hervorgeh. i. O.) geeignet ist, durch die sie einerseits selbst strukturiert sind, mittels derer sie andererseits ihre Umwelt strukturieren. Schütze empfiehlt dazu „kontrollierte Fremdverstehen“ (Schütze 1973, 433ff): nicht nur Äußerungen sollen, sondern auch das Handeln und die Perspektiven der Individuen, sollen analysiert und interpretiert werden, denn diese „konstituieren ja die soziale Welt“ (ebd.).

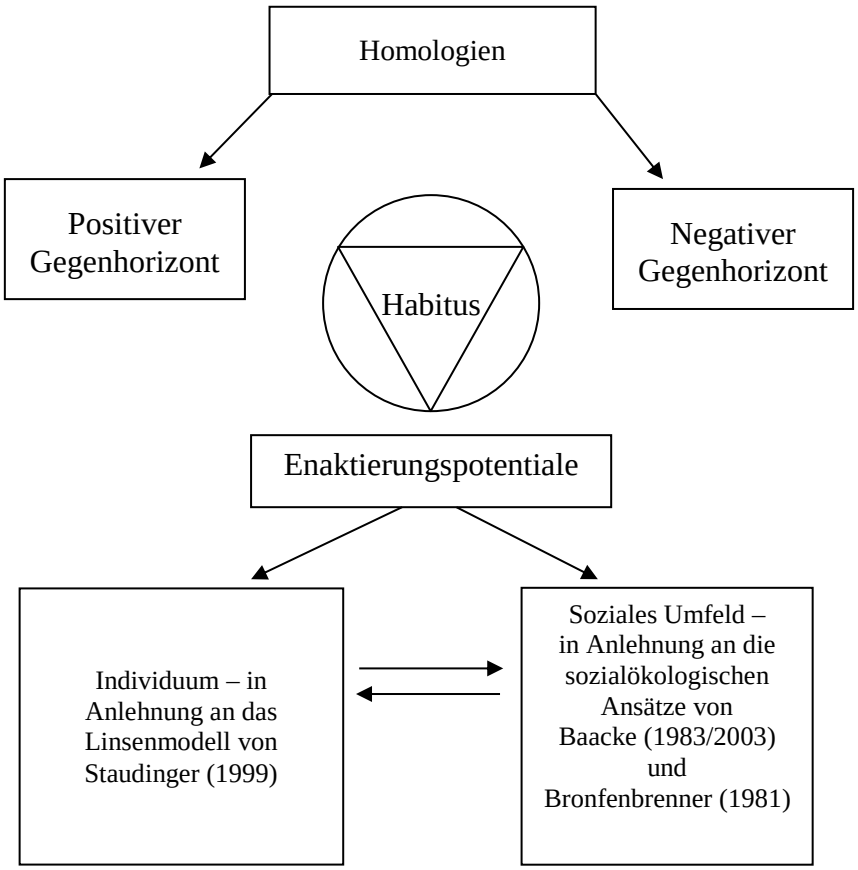
Bourdieus (1976, 1993) Habitus-Konzept meint die Fähigkeit, die Wechselwirkung zwischen objektiven Strukturen und subjektiv gemeintem Sinn zu erfassen. Bei Mannheim (1980) entspricht der „konjunktiven Erfahrungsraumes“ Bourdieus Begriff des Habitus. Darunter sind jene Erfahrungen zu verstehen, die Individuen, welche unter denselben Bedingungen leben oder aufgewachsen sind, teilen. Soziale Strukturen sind, wie Habitusformen erfahrungsgebunden und mit einem bestimmten individuellen Sinn besetzt. Die strukturierenden sozialen Gegebenheiten liegen nicht außerhalb der Handlungspraxis des Individuums und sie sind das Ergebnis des „sinnvollen Zusammenspiels der individuellen Bewusstseinsvollzüge“ (ebd. 250). Dieser Zusammenhang zwischen den sozialen Strukturen und dem Individuum ist ein „objektiv-geistiger“ (Mannheim 1984): objektiv, weil die Strukturen auch über das einzelne Individuum hinaus existieren und subjektiv, weil diese Strukturen nur insoweit existieren, als sie im Handeln der Individuen präsent sind.

Um die Beziehungen zwischen Strukturen und Praktiken zu erfassen, bedarf es bei Bohnsack (1997) der Rekonstruktion von Homologien und deren Repräsentationen. Mit der

dokumentarischen Methode der Interpretation hat Bohnsack ein qualitatives Verfahren entwickelt, welches darauf abzielt, die dem Dokument, im Sinne Mannheims, zugrunde liegende – nämlich die milieuspezifische, individuelle soziale – Wirklichkeit zu rekonstruieren. Der Habitus ist zwar nicht direkt abfragbar, aber er dokumentiert sich in den Erzählungen und Beschreibungen narrativer Interviews. Aus diesen Erzählpassagen können jene Erfahrungshintergründe rekonstruiert werden, die für die Entstehung und das Bestehen des Habitus von Bedeutung sind. Bohnsack (1999) sieht den Habitus, wie Bourdieu, als „strukturierende Struktur" und „generatives Sinnmuster von Handlungen". Der Habitus entsteht durch Rückbeziehungen des Handelns auf vergangene Erlebnisse und bedingt seinerseits die Orientierung der Handlung an einem zukünftigen Ereignis. „Szenisch-episodische Erzählpassagen" (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, 146) sind typisch für die Erfahrungsaufschichtung des Habitus. Vergangene Erlebnisse werden reinszeniert: Die damaligen Erfahrungen und Handlungen werden aufeinander bezogen und auf einen Höhepunkt hin dargestellt. Die emotionale Beteiligung des/der Erzählers/in ist groß. Die Erzählepisode beinhaltet eine Bewertung, eine Moral und der/die Interviewte versucht, den/die Interviewer/in in seinem/ihrem Erzählraum einzubinden. Dadurch gewinnt der/die Interviewer/in Einblick in „die Bildung und Aufschichtung der Handlungsorientierungen" (ebd. 147) des/der Interviewpartners/in und kann somit die dargestellte Erlebnisperspektive nachvollziehen.

Der Habitus - als Erscheinungsbild des Selbst – ist nach Bohnsack (1999) in dem individuellen Orientierungsrahmen (siehe Kap. II.2.3.2) enthalten. Die Enaktierungspotentiale können als Möglichkeiten und Hindernisse verstanden werden, die einem Individuum das Erreichen eines Zieles erlauben oder verunmöglichen. In der aktuellen Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens von Bohnsack werden die Enaktierungspotentiale in individuelle und umweltbezogene unterteilt. Aus dem Zusammenspiel der beiden Kategorien von Ressourcen bzw. Risiken resultiert schließlich das aktualisierte Verhalten des Individuums. Da ist m. E. auch das Phänomen der Resilienz angesiedelt, das im individuellen Habitus inkorporiert ist. Durch die Rekonstruktion des Interaktionsprozesses zwischen dem Individuum, seinen Ressourcen und Risiken sowie seinem sozialen Umfeld sollen die individuellen Resilienzmechanismen beleuchtet und rekonstruiert werden.

Abb. 3: Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens (nach Bohnsack 1999)



Das Habitus-Konzept im Sinne Mannheims postuliert ein Akteur-Modell (Meuser 1999, 135), das den Handelnden dazu zwingt, seine Welt zu interpretieren und darin in habitueller Weise zu handeln. In der dokumentarischen Analyse kann nun jene „Komplexität der habituellen Dispositionen, die aus der Verschränkung von sozialen Zugehörigkeiten resultiert und die als eine Grundlage auch von Individualisierungstendenzen gesehen werden kann“ (ebd. 142), rekonstruiert werden. Die Komplexität des Habitus bei Heimjugendlichen gilt es nun in der aktuellen Arbeit zu rekonstruieren: einerseits gehören diese Akteure einer sozial benachteiligten Gruppe an, die Kraft ihrer Lebensverhältnisse einen in bestimmten Grenzen sich befindenden Habitus ermöglicht, andererseits zwingten die im Wandel sich befindenden sozialen Verhältnisse der Gesellschaft in Rumänien Anfang des 21. Jh. diese Jugendlichen dazu einen eigenen – außerhalb dieser Grenzen – individuellen Weg zu finden und zu gehen.

Die Leistung der dokumentarischen Interpretation besteht nicht darin, mehr über den Akteur bzw. die Akteurin zu wissen, als diese es selbst tun, sondern jenes Wissen in Erfahrung zu bringen, das den Zugang zu der Handlungspraxis der AkteureInnen ermöglicht. Es geht somit

um ein implizites Wissen, das den AkteurInnen selbst nur wenig zugänglich ist (Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl, 2001).

II.2.4.5 Die Einbeziehung der Prozessstrukturen des Lebenslaufs nach Schütze und die Rekonstruktion von individuellen Resilienzmechanismen

Mit individuellen Resilienzmechanismen werden jene Interaktions- und Umgangsformen des Individuums mit bzw. in seinem Umfeld bezeichnet, die ihm trotz schwieriger Lebensverhältnisse zu einer positiven Entwicklung verhelfen (siehe Kap. I.2). Die Bedeutung von Institutionen, relevanten anderen, aber auch individuellen Fähigkeiten wie Initiative ergreifen, Frustrationstoleranz, Selbstkompetenz, Selbstvertrauen, Problemlösungskompetenz u.a.wird erhoben. Auch das Zusammenspiel dieser individuellen und umweltbezogenen Faktoren, die bei der Überwindung unterschiedlicher Schwierigkeiten im Lebenslauf eine wesentliche Rolle haben können, soll rekonstruiert werden.

Das Konzept der Prozessstrukturen des Lebenslaufs von Schütze wird von der Autorin zur Rekonstruktion der Resilienzmechanismen der interviewten Jugendlichen als Teil ihres Habitus herangezogen, weil es das Verhalten des Individuums in unterschiedlichen relevanten Lebenslagen erfasst (vgl. Bohnsack 1999, 78). In narrativen-biographischen Interviews kommen „die Verkettungen von persönlichen Lebensereignissen“ in Form von Prozessstrukturen des Lebenslaufs in unterschiedlicher Kombination hervor (Schütze 1983). Schütze unterscheidet vier Prozessstrukturen bzw. vier grundsätzliche Haltungen gegenüber lebensgeschichtlichen Ereignissen:

1. *Biographische Handlungsschemata*: der/die BiographieträgerIn zeigt trotz negativer Lebensverhältnisse Eigeninitiative, er/sie plant seine/ihre Handlungen selber und kann diese dann mehr oder weniger erfolgreich umsetzten.

    - Welche Erwartungen und Wunschvorstellungen haben die Jugendlichen und wie entstehen sie?
    - Unter welchen Voraussetzungen ist Planung des eigenen Lebens in der institutionellen Betreuung möglich?
    - Welche Elemente der individuellen Orientierungsfigur finden sich in den biographischen Handlungsschemata des jeweiligen Jugendlichen wieder?

- Unter welchen Umständen lassen sich geplanten Handlungen im Rahmen einer Heimunterbringung umsetzen?

2. *Institutionelle Ablaufmustern* entsprechen dem „Erwartungsfahrplan“ des/der Biographieträgers/in seitens der Gesellschaft, der Institution oder relevanter anderer. Die Bewältigung von Widersprüche und Zwänge, aber auch die Nutzung von Förderungs- und Entfaltungsmöglichkeiten im Kontext der Heimsozialisation sollen betrachtet werden.

    - Welche Erwartungen werden an den/die Jugendliche/n seitens der Institution, der Gesellschaft herangetragen?
    - Welche Erwartungen der/des Jugendlichen stehen jenen der Institution bzw. der Gesellschaft gegenüber: sind sie gleich, komplementär oder im Widerspruch?
    - Wie geht der/die Jugendliche mit den Erwartungen der Institution bzw. der Gesellschaft um? Kann er/sie ihnen nachkommen?
    - Welche Haltung nehmen die Institutionen in diesem Erwartungskontext ein: welche Gratifikationen bzw. Sanktionen werden angewendet?

3. *Verlaufskurven* stellen lebensgeschichtliche Ereignisse dar, die den/die BiographieträgerIn überwältigen können. Nur mühsam kann das Individuum ein labiles Gleichgewicht der alltäglichen Lebensgestaltung zurückgewinnen. Mitunter übernimmt es keine Verantwortung mehr für sich und seine Handlungen. „Der soziale und biographische Prozess der Verlaufskurve ist durch Erfahrungen in immer schmerzhafter und auswegsloser werdenden Erleidens gekennzeichnet: die Betroffenen vermögen nicht mehr aktiv zu handeln, sondern sind durch das übermächtig erlebte Ereignis und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Reaktionen gezwungen.“ (Schütze 1981, 214).

    - Was sind „überwältigende Ereignisse“ für die interviewte Zielgruppe?
    - Wie gelingt den Jugendlichen die Wahrung des (labile) Gleichgewichts?
    - Was sind jeweils protektive und was sind Risikofaktoren im Rahmen der Fremdunterbringung?
    - Woran kann resiliente Entwicklung scheitern?

- Was sind die negativen Gegenhorizonte des Individuums und worin liegen die Enaktierungspotentiale zur Vermeidung?
- Wie kann eine resiliente Entwicklung angesichts widriger Lebensumstände gelingen?

4. *Wandlungsprozesse* stellen Entwicklungsprozesse dar, die von individueller Entfaltung geprägt sind. Aufgrund negativer Ereignisse werden innerhalb solcher Wandlungsprozesse bestimmte Stärken und Fähigkeiten entwickelt, die dem Individuum die Überwindung einer schwierigen Lebenslage und damit weiteres Wachstum ermöglicht. Der Wunsch nach Veränderung ist im Inneren angesiedelt, die Umsetzung wird allerdings erst durch entsprechende äußere Umstände angeregt.
    - Welche Wünsche, welche positive Gegenhorizonte haben sozial benachteiligte Jugendliche und wo liegen deren Wurzeln?
    - Wer und/oder was ermöglichen neue Handlungsvollzüge, welche Personen, Ereignisse, gesellschaftliche Veränderungen?

Die dargelegten Prozessstrukturen werden von Marotzki (1990, 108) als „grundlegende Selbst- und Welthaltungen“ bezeichnet. Der individuelle Lebensverlauf kann gleichzeitig von mehreren Prozessstrukturen beeinflusst werden. Die dominante Prozessstruktur ist jedoch jenige, welche die Position des Individuums in seinem Umfeld bestimmt.

Am Anfang der Analyse steht bei Schütze der Einzelfall, d.h. ein narratives Interview, innerhalb dessen die „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozessstrukturen“ (Schütze 1983, 284) rekonstruiert werden kann. Es wird nach dem Allgemeinen im Besonderen eines jeden Falles gesucht. So können auch „allgemeine Merkmale und grundlegende Mechanismen sozialer und biographischer Prozesse im Einzelfall hypothetisch erfasst“ werden (Schütze 1991, 207). So soll es möglich werden „aus der Singularität der untersuchten Ereignisse (…) allgemeine Situations- und Prozessmerkmale analytisch herauszuarbeiten“ (ebd. 208).

Die vorliegende Untersuchung zielt darauf ab, die Umstände einer Heimsozialisation zu analysieren und Situationsmerkmale und grundlegende Mechanismen einer resilienten Entwicklung Jugendlicher zu rekonstruieren.

III EMPIRISCHER TEIL

Im diesem Kapitel werden die Fälle zweier weiblicher und zweier männlicher Jugendlicher, präsentiert. Aufbau der Fallpräsentation: In der Zusammenfassung der Falls gewinnt man Einblick in objektive Merkmale der individuellen Biographie. Die Entstehungsgeschichte des individuellen Habitus wird anhand von relevanten Textpassagen aus dem biographischen Interview, die wichtige Lebenserfahrungen wiedergeben, rekonstruiert. In der anschließenden graphischen Darstellung der Orientierungsfigur und des Orientierungsrahmens wird schemenhaft der positive und der negative Gegenhorizont festgehalten und die Enaktierungspotenziale, Ressourcen und Risiken im Individuum oder in dessen Umfeld dokumentiert, die das Erreichen des gewünschten Horizontes bzw. das Vermeiden von Unerwünschtem im Leben fördern oder behindern. Die individuellen Resilienzmechanismen, die an der Schnittstelle und in Wechselwirkung zwischen Individuum und seinem Umfeld entstehen, werden in Verbindung mit den Prozessstrukturen des Lebenslaufs dokumentiert. Anschließend wird aus den bisher gewonnenen Erkenntnissen über den Fall der Resilienzstatus im Kontext der individuellen Entwicklung und des Lebensumfeldes evaluiert.

III.1 Das Relevanzsystem von Bm, 19 Jahre

III.1.1 Die Fallzusammenfassung Bm

Bm lebt seit der Vorschulzeit im Kinderheim. Seine ersten Erinnerungen an das H-Kinderheim sind schön: es geht um seine Freunde, mit denen er gespielt hat. Im weiteren Verlauf des Interviews erinnert sich Bm, dass das Betreuungspersonal in diesem Heim die Kinder sehr gemocht hat. Im Kindergarten lernten sie interessante Dinge und in ihrer Freizeit entdeckten die Kinder ihre Umwelt. Auch auf die Körperpflege wurde Wert gelegt: Die Betreuerinnen haben die Kinder gebadet und sie bekamen immer saubere Kleider – daran kann sich der Interviewte noch gut erinnern. An die nächtlichen Kontrollen, um das Bettnässen zu verhindern, hat Bm keine guten Erinnerungen.

Der Schuleintritt war für den Interviewten abrupt. Schulpflichtige Kinder, die sechs bis sieben Jahre alt waren, wurden vom H-Vorschulkinderheim in SB-Stadt mit einem kleinen Lieferwagen ins Schülerheim nach A-Stadt gefahren. Die Kinder im H-Kinderheim wussten nicht, wohin die älteren Kinder gebracht wurden, nur dass sie in die Schule kamen. So kam

auch für Bm die Zeit, in die Schule zu gehen. Die Ankunft im Schülerheim gestaltete sich problematisch: Einerseits freute sich Bm, seine alten Freunde in A-Stadt wieder zu treffen, andererseits wurde er dort mit gewalttätigen älteren Schülern konfrontiert. Die jüngeren Schüler wurden mit diesen Gewalterfahrungen allein gelassen, weil selbst das Heimpersonal vor den gewalttätigen Schülern Angst hatte. Bm war aber nicht bereit, diese Zustände einfach so hinzunehmen. Körperlich unterlegen, da klein von Statur, kann Bm dieser Gewalt direkt nichts entgegensetzten. Ihm gelingt es aber, den negativen Erfahrungen weitgehend zu entkommen, indem er durch gute Leistungen die LehrerInnen in der Schule als Verbündete gewinnt. Die LehrerInnen werden für Bm zu relevanten anderen. Gleichzeitig schließt er ein Bündnis mit den stärkeren Heimkollegen aus seiner Klasse. Diese körperlich stärkeren Kollegen schützen ihn vor der Gewalt der anderen – Bm hilft ihnen im Gegenzug in der Schule, bei Schularbeiten oder wenn es Konflikte mit den LehrerInnen gibt. Bm lernt sehr leicht und mit den LehrerInnen kommt er gut zurecht.

Die Zeit im Kinderheim in A-Stadt beschreibt Bm als eine schöne Zeit. Dabei erwähnt er stets, dass die BetreuerInnen und die LehrerInnen in der Schule sich besonders um die Heimkinder bemüht haben. Die Schüler wurden beim Lernen angespornt und angehalten, gute Leistungen zu erbringen. Es wurde den Heimkindern vermittelt, dass ihre Zukunft in ihren eigenen Händen liege. Die Teilnahme der Heimkinder an Wettbewerben wurde gefördert. Bm hat dabei viele Preise gewonnen. Es wurden Tanz- und Theatervorführungen organisiert, womit die Heimkinder die Gelegenheit hatten, ihre Fähigkeiten anderen SchülerInnen gegenüber zu zeigen. Dadurch gewannen sie die Anerkennung ihrer MitschülerInnen, welche die Heimkinder vorher abschätzig „Heimlinge“ genannt hatten.

Die Ferienlager während der Schulzeit haben für Bm einen besonderen Stellenwert gehabt: Es gelang ihm dort nicht nur sich von den gewalttätigen älteren Schülern fernzuhalten, er lernte dabei neue Orte und neue Menschen kennen, die für ihn zu wichtigen Bezugspersonen wurden, wie zum Beispiel der Lehrer CMm, der für Bm, ein Vorbild war.

Der Interviewte erinnert sich an schöne Erfahrungen im Heim: die selbst organisierten Partys, als die Heimkinder mit ihrem wenigen Geld, das sie zusammen legten, das Essen gekauft haben, oder die Fernsehabende, als die Heimkinder gemeinsam Filme ansahen und mit den Helden mitfieberten und versuchten diese nachzuahmen.

Das Heimklima und die Art, wie die Kinder untereinander und mit den BetreuerInnen umgingen, ist für Bm ein wichtiges Thema, worauf er im Verlauf des Interviews immer wieder

zu sprechen kommt. Aus Bm´s Darstellungen wird die Bedeutung seiner Beziehungen zu den Peers und zu den LehrerInnen deutlich. Als jedoch in der 6. Schulstufe der Klassenlehrer wechselte, beschließt Bm mit einigen Baptisten, die er von früher kannte, als diese den Heimkindern Hilfsgüter brachten, nach B-Stadt zu ziehen. Dort hat er die Möglichkeit in einer finanziell bessergestellen Betreuungsstelle unterzukommen. Der Abschied vom Schülerheim in A-Stadt fiel Bm sichtlich schwer, jedoch waren für ihn die Hoffnung auf ein besseres Leben mit mehr Freiheiten und Möglichkeiten für die Zukunft entscheidend.

Die Zeit, die Bm in der Großstadt verbrachte, und seine Erfahrungen, die er dort machte, wurden für ihn zu einem Schlüsselerlebnis. Bm stellte fest, dass mehr Freiheit und mehr Möglichkeiten nicht unbedingt ein besseres Leben bedeuten, und dass vertrauensvolle Beziehungen zu seinen Mitmenschen wichtiger für sein weiteres Fortkommen waren als materielle Vorteile. Daher kehrte Bm noch im selben Schuljahr nach A-Stadt zurück, wo er im Heim sehr freundlich empfangen wurde.

Die Zeit seiner Rückkehr nach A-Stadt fiel mit einer anderen einschneidenden Erfahrung zusammen: die vermulich erste Begegnung mit seiner leiblichen Mutter. Die Mutter wollte Bm zu sich nach Hause nehmen, er aber wehrte sich dagegen. Die Beziehung zu seiner Mutter war und ist distanziert, sie ist für Bm nur eine Frau wie jede andere. Trotzdem akzeptierte er seine Mutter und wollte sie nicht enttäuschen. In einem sehr mühevollen Verhandlungsprozess mit ihr, gelang es Bm – mit der Unterstützung des Heimdirektors und eines Lehrers – seinen Willen durchzusetzen und weiterhin im Heim zu bleiben. Mit der Mutter besuchte er seine Familie. Der Kontakt mit seiner Herkunftsfamilie und der Gedanke, dort bleiben zu müssen, ließen ihn verzweifeln. Bm hatte noch zwei Geschwister, die ihn bei der Ankunft freundlich zum Essen einluden. Doch Bm lehnte das ab. Die ganze Familie, samt dem bettlägerigen Vater, den Bm zum ersten Mal sah, wohnte in einem Raum. Die Familie lebte vom Betteln, was Bm grundsätzlich ablehnte. Aus dieser Perspektive fühlte sich Bm glücklich, dass er im Heim aufgewachsen ist und in die Schule gehen konnte. Hätte er zu Hause gelebt, hätte Bm durch Arbeiten oder Betteln seinen Lebensunterhalt verdienen müssen und hätte nicht zur Schule gehen können.

Ein ebenfalls wichtiges Ereignis in Bm´s Leben war die Befähigungsprüfung[27], die er als erster in seinem Heim schaffte. Das Bestehen dieser Prüfung eröffnete Bm die Möglichkeit einer besseren schulischen Laufbahn. Damit war Bm ein Beispiel für seine Heimkollegen, die sich daraufhin auch für diese Prüfung angemeldet hatten. Bm war sich seiner Schlüsselrolle in diesem Zusammenhang durchaus bewusst. Diese Leistung konnte Bm nur dadurch erbringen – so seine Argumentation, dass er rechtzeitig erkannt hatte, dass der Auswahlprozess bereits am Anfang des Schuljahres mit dem Lernen beginnt und nicht erst am Ende des Schuljahres bei der Befähigungsprüfung. Interessant ist jedoch, dass trotz der vorherigen Erkenntnis, es schließlich seine LehrerInnen und der Direktor sind, die ihm sagen müssen, dass er für eine bessere Schule geeignet sei. Bm selber hätte sich dies damals nicht zugetraut.

Obwohl für Bm die Beziehungen zu seinen Heimkollegen sehr wichtig sind und er eine besondere Stellung innerhalb der Peergruppe hatte, waren diese „nicht seine Seelenfreunde", wie er es bezeichnet. Es sind vielmehr die gemeinsamen Erfahungen, die diese Kinder, später diese Jugendlichen, zusammen brachen. Der Interviewte erzählt ausführlich, wie im Heim Freundschaften geschlossen wurden, über Rangordnungen zwischen den Heimkindern und die sich dort bildenden Cliquen. Entscheidend war für Bm, sich nicht von den anderen ausbeuten zu lassen. Dass heißt etwa, für einen Cliquenführer stehlen gehen zu müssen und dann selber den Kürzeren zu ziehen, wenn man dabei erwischt wurde. Es gab jedoch Heimkinder, die solche unterwürfige Beziehungen mit anderen, stärkeren Kollegen eingingen, um ihre momentane Gunst zu gewinnen und sich dadurch eine geschützte Position im sozialen Gefüge des Heimes zu sichern. Die Gefahr dabei war, dass sie diese unterwürfigen Beziehungsmuster auch später beibehielten, als diese Kinder älter wurden, wie Bm feststellte.

Der Interviewte lobte immer wieder die BetreuerInnen und die LehrerInnen in A-Stadt, und wie sehr sie sich um die Kinder bemüht hatten. Nichtsdestotrotz kommt Bm auch auf Themen und Situationen zu sprechen, die das Heimleben in ein negatives Licht stellen. Bm berichtete über Erfahrungen, in denen die Heimkinder mit Gewalt und Ungerechtigkeiten konfrontiert wurden und damit vom Betreuungspersonal alleingelassen wurden. Es waren schwierige Situationen, wo keine Kritik von den Kindern geäußert werden durfte. So wurden sie zum Beispiel einmal,

[27] In Rumänien dauert die Volksschule von der 1. bis zur 8. Schulstufe. Nach der 8. Schulstufe wird eine Prüfung abgelegt, die Befähigungsprüfung. Die Ergebnisse entscheiden darüber, welchen Schultyp die SchülerInnen weiter besuchen werden: das Gymnasium oder die Berufsschule.

als sie bessere Kleider haben wollten, vom Heimpersonal einfach zurückgewiesen. Jedoch erwähnte Bm in diesem Zusammenhang auch Frau Lw, die für die Kleiderausgabe zuständig war. Aus der Art, wie Bm Frau Lw beschrieb, lässt sich erkennen, dass sie eine wichtige Bezugsperson für die Heimkinder war. Frau Lw kam extra früher in die Arbeit, um den Kindern rechtzeitig saubere Kleider vorbereiten zu können. Sie kannte jedes einzelne Heimkind und seine persönlichen Wünsche sehr gut und hatte stets versucht, jedem von ihnen entgegenzukommen.

Eine Kritik gegenüber den HeimbetreuerInnen, die Bm immer wieder äußerte, war, dass sie sich viel zu sehr um jene Kinder kümmerten, die auffällig waren und den unauffälligen, angepassten Kindern weniger Beachtung schenkten. Bei einer Auseinandersetzung mit dem Heimdirektor, als Bm ihm seine Unzufriedenheit mit dieser Tatsache erklärte, gab der Direktor dem Jugendlichen Recht. Die Fronten waren aber klar: die Heimkinder lebten nur vorübergehend im Heim, die Angestellten waren hingegen jene, die bestimmten und denen sich die Heimkinder unterordnen mussten. Trotzdem hoffte Bm auf eine bessere Zukunft. Dabei vertraute er in schwierigen Situationen auf seinen Glauben an Gott und versuchte, aus den negativen Erfahrungen das Beste zu machen, zum Unterschied vieler seiner Kollegen, die ihr Schicksal als Heimkinder nur schwer annehmen konnten.

Bm stellte einen Vergleich her, wie es früher im Heim war, als er noch klein war, und wie später dann die kleinen Kinder im Heim betreut wurden. Er begrüßte die positive Veränderung, dass Gewalt nicht mehr geduldet wurde. Allerdings behauptete Bm, dass sich die BetreuerInnen und die LehrerInnen nun nicht mehr so um die Kinder im Heim bemühten wie früher, als ein bestimmter Präsident im Rumänien gewählt wurde, da sich dessen Sohn sich besonders um die Anliegen der Heimkinder gekümmert hatte.

Obwohl Bm im Interview immer wieder seine Unzufriedenheit mit dem Leben im Heim kundtat, war er doch auch glücklich darüber, im Heim aufgewachsen zu sein. Er sah sowohl gute als auch schlechte Seiten und nahm schwierige Erfahrungen als Herausforderung wahr. Bm übernahm Eigenverantwortung, bemühte sich beim Lernen, damit er einmal eine bessere Zukunft haben konnte, hatte mit der Zeit ein besonderes Einfühlungsvermögen entwickelt, und im Konfliktfall versuchte er als Erster, eine Lösung zu finden.

Themen, die Gegenwart und Zukunft betreffen, kommen im zweiten Teil des Interviews zum Tragen. Am liebsten würde Bm nach dem Schulabschluss studieren, wenn er die Matura schaffen sollte und die finanziellen Mittel dazu hätte. Als Alternative könnte sich Bm auch

vorstellen, Geschäftsmann zu werden oder ins Ausland zu gehen, um Geld zu verdienen und dann zurückzukehren. Mit dem gesparten Geld würde er dann ein Geschäft gründen. Als Tagelöhner oder in einer Fabrik zu arbeiten konnte sich Bm nicht vorstellen auch aufgrund seiner eher zarten Körperkonstitution. Bm möchte einmal eine eigene Familie mit Kindern gründen können.

Bm hatte zwar konkrete Zukunftspläne, doch er war sich dessen bewusst, dass die bevorstehende Heimentlassung eine große Herausforderung darstellte, die er alleine nicht bewältigen können würde. Der Interviewte erkannte, dass er dabei Fähigkeiten und Informationen benötigte, die er sich in der Schule bis zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht aneignen konnte. In dieser Situation spürte Bm am deutlichsten die Abwesenheit der Eltern und eines unterstützenden Familienkreises oder sozialen Netzes. Der Interviewte stand kurz vor dem Abschluss seiner Schullaufbahn und stellte dabei fest, dass eine gute Leistung nicht mehr unbedingt Erfolg nach sich zog, wie es einst die LehrerInnen in der Volksschule betont hatten. Bm war auf der Suche nach einer neuen Orientierung, nach relevanten anderen, die ihm bei der Bewältigung der anstehenden gesellschaftlichen Integration helfen können. Mit der Betreuung durch das Jugendamt, war Bm nicht zufrieden. Er kritisierte, dass die Kinder im Heim zwar versorgt wurden und eine Schule besuchen konnten, aber wenn sie das Heim verlassen mussten, damit allein gelassen wurden. Die zuständigen Behörden beschränkten sich auf die Erledigung bürokratischer Angelegenheiten.

Bm übte offen Kritik am Jugendamt und an seinen MitarbeiterInnen. Er stellte das Jugendamt als eine bürokratische Institution dar, in der die MitarbeiterInnen sich mehr um das eigene Wohl kümmerten als um das der Heimkinder. Sie saßen im Büro und kannten die wahren Probleme der Jugendlichen nicht. Diese Hingeh-Struktur des Jugendamtes war für Bm nicht dafür geeignet, zur Lösung der Probleme der Heimkinder beizutragen. Die MitarbeiterInnen reagierten nur dann, wenn Konfliktsituationen entstanden waren und dann nur oberflächlich und versuchten nicht, dem Problem auf den Grund zu gehen, so Bm. Der Interviewte hatte ganz bestimmte Erwartungen an das Jugendamt. Bm wünschte sich, er hätte eine Vertrauensbeziehung zu den MitarbeiterInnen des Jugendamtes aufbauen können. Ebenso kritisiert Bm, dass seine schulischen und künstlerischen Leistungen keine entsprechende Anerkennung bei den Behörden finden. Weiter wünschte sich Bm, dass das Jugendamt ihn bei der Arbeitssuche und beim Aufbau seiner Existenz unterstützte.

Über seine Gefühle von Angst und Verzweiflung, es im Leben nicht zu schaffen – so wie seine Eltern – sprach Bm ebenso, wie über die Möglichkeit, in Zukunft nichts zum Essen zu haben oder aufgrund von Straftaten ins Gefängnis zu kommen. Bm bewahrte jedoch bis zum Ende des Interviews eine gewisse optimistische Haltung, trotz der Ernsthaftigkeit seiner Lage und der Hoffnungslosigkeit im Hinblick auf die bevorstehende Heimentlassung.

III.1.2 Die Entstehungsgeschichte des Habitus von Bm

„… ich wollte nicht das Huhn von wem anderen sein."

Unterschiedliche Erfahrungen und Ereignisse in seinem Leben als Kleinkind und später als Jugendlicher im Heim haben den individuellen Habitus von Bm hervorgebracht, beeinflusst und verändert. Anhand der alltäglichen Erfahrungen des Heimlebens, der Beziehung zwischen den Peers und den BetreuerInnen, den Schulerfahrungen, der Freizeitgestaltung oder der Essens- und Kleiderausgabe im Heim, aber auch anhand markanter Erlebnisse, wie der Begegnung mit der leiblichen Mutter, wird im Folgenden die Entstehungsgeschichte des Habitus von Bm rekonstruiert.

III.1.2.1 Das Leben im Heim

Die kompetente und einfühlsame Betreuung im Kleinkinderheim

Der Interviewte lebte seit seiner frühesten Kindheit im Heim. Seine ersten Erfahrungen in der damaligen Zeit sind ihm positiv in Erinnerung geblieben: Das Angenommen sein und die Beziehungen zu seinen Mitmenschen sind die Grundlage für seine Entwicklung. Bm berichtete über diese positiven und entscheidenden Erfahrungen nicht direkt, sondern ließ sie mehr erahnen, durch die Art, wie er Ereignisse aus seiner frühen Kindheit erzählte. Es zeichnete sich gleich am Anfang des Interviews ab, dass für Bm gute Beziehungen zu Gleichaltrigen bereits im Kleinkindalter sehr wichtig waren.

***Bm**: Ahm (2) also, wo ich mich noch gut erinnern kann, das ist das H-Kinderheim. (1) Also dort haben wir gespielt (.) ich hatte Freunde, war befreundet auch mit denen die (1) mit denen, die ich damals befreundet war, bin ich auch jetzt noch zusammen.*

Zwischen den Heimkindern entsteht im Laufe der Zeit eine starke Kohäsion, sie sind für einander eine Art Familienersatz. Seine heutigen Freunde kennt Bm seit der Zeit im H-Kinderheim. Darüber berichtet Bm auch in einer anderen Passage (227-233). Die Erinnerungen

aus dieser Zeit sind für den Interviewten noch sehr lebendig. Bm bezeichnet es als „eine interessante Sache, dass wir auch jetzt zusammen sind. Du meinst wir sind Brüder[28].“ (232-233) Diese Ausdrucksweise deutet daraufhin, dass der Interviewte diese enge Bindung verinnerlicht hat und sie auch so erlebt. Bm beweist hier ein ausgesprochenes Reflexionsvermögen.

An einer späteren Stelle im Interview (594-627) erinnert sich Bm noch einmal offensichtlich gerne an die fürsorgliche Betreuung im H-Kleinkinderheim. Der Interviewte berichtet, dass die kleinen Kinder von allen BetreuerInnen gemocht wurden: „die haben mit uns gekuschelt, uns liebkost“ (596) – damit wird eine herzliche BetreuerIn-Heimkind-Beziehung umschrieben. Die kleinen Kinder wurden gut umsorgt. An das Baden und an die sauberen Kleider, die sie danach bekamen, erinnert sich Bm jetzt noch sichtlich gerne (624-626).

Bemerkenswert ist auch, wie den Kleinkindern der Umgang mit Gefahren, wie zum Beispiel Feuer, näher gebracht wurde (598-607). Der herzhaft-spielerische Aspekt, der im Vordergrund steht, und die Bedeutung der Erfahrung, die dabei vermittelt wird, bleiben Bm auch viele Jahre danach in Erinnerung. Bei der Wissensvermittlung („Was ich damals noch gemocht hatte war, dass wir dort vieles gelernt haben.“ 609-610) wird auch auf die Praxis Bezug genommen, so dass die Kinder beim Spielen im Freien das Gelernte noch einmal unmittelbar erfahren konnten. Bm spricht hier auch für seine Heimkollegen, die sichtlich stolz auf ihre Kenntnisse waren:

620 ***Bm**: Ich kann mich noch erinnern, da haben wir viel gespielt. Wir haben mit Steinen*
621 *geworfen (1) oder so dachten wir uah, da scheint die Sonne, immer so lauter Zeug, dass*
622 *du meintest wir seien primitiv, wir entdeckten das, was sie uns gelehrt haben (1) wir*
623 *hatten versucht zu zeigen (1) zum Beispiel hatten sie uns gesagt, wann die Trauben reif*
624 *werden, was weiß ich. Und wir hatten Nachbarn dort und die hatten// (1) „Schaut, da*
625 *sind die Trauben reif geworden, da ist der Monat gekommen, wo die Trauben reif*
626 *werden“ und so. (1) Wir haben versucht zu zeigen, was wir alles dort lernten oder wie*
627 *wir zu zählen gelernt hatten.*

Den Heimkindern wurde bereits im frühen Alter vermittelt, dass sie „die Zukunft“ sind (610) und, dass sie für sich und für das Land, in dem sie leben, lernten. Dieses Thema kommt immer

[28] Es fehlt hier das vergleichende Partikel „wie“. Die Heimkinder sind nicht „wie Brüder“, sondern man könnte meinen sie sind tatsächlich Brüder, wenn es nicht bekannt wäre, dass sie Heimjugendliche sind, die „nur“ miteinander aufgewachsen sind.

wieder in den Erzählungen des Interviewten vor. Dadurch wurde für Bm die Hoffnung auf eine bessere Zukunft eröffnet und das Lernen in direkten Bezug zu seinem weiteren Leben gestellt. Die große Bedeutung, die diese Zeit im H-Heim für Bm gespielt hat, zeigt sich auch darin, dass er später als Jugendlicher gemeinsam mit Freunden das Heim wieder besuchte – eine Episode, die der Interviewte sehr lebendig wiedergibt.

Der Übergang ins Schülerheim: die Erfahrung von Gewalt und der Umgang damit

Der Beginn der Schulzeit markiert einen großen Wendepunkt in Bm´s Leben. Im neuen Heim wird der Interviewte als kleiner Junge mit massiven Gewalterfahrungen konfrontiert. Nach den positiven Erfahrungen im Kleinkindheim scheint Bm jedoch nicht gewillt, die Gewalt im Heim in A-Stadt einfach so hinzunehmen: er kennt auch eine andere Art des Zusammenlebens und entwickelt eine eigene Bewältigungsstrategie.

***Bm**: (...) aber ich kann mich erinnern, als wir nach A-Stadt kamen, eines der Kinderheime im SB-Kreis. Hier sind wir in den Ferien angekommen, damit wir uns auf die Schule vorbereiten, zwei Wochen vorher. Am Anfang war es Stress und so. Ich habe die älteren Kollegen gesehen. Damals war es nicht (1) das gab es nicht, dass Dir (2) einer hilft, es war dieser Hass:"Komm einfach wir sollen die Kleinen schlagen". So war damals das Gesetz. (2) Na ja, ich hab das hinter mir gebracht (.) denn ich war es nicht gewohnt das so hinzunehmen, weshalb die uns so hassen und (2), dass sie uns so viel hassen. Na gut, mit der Zeit habe ich mich (1) waren mir die Lehrer wichtig und die haben zu uns gesagt:"Hört, wenn ihr Probleme habt, dann kommt zu uns (1) und wir versuchen euch zu helfen". Na diese Sache ist dann vorbei gewesen, die erste, die zweite (.) die erste und die zweite Klasse. Ich habe es überrissen, (1) ich habe begonnen, mich beim Lernen anzustrengen. Leider, (1) also nicht leider, mein Glück war, dass ich in A-Stadt gute Lehrer gehabt habe, die sich bemüht haben, die uns gesagt haben, dass das Lernen an erster Stelle ist und nicht (2) das Geld oder andere (1) Dinge. Und ich habe versucht zu lernen, so dass ich (1) unter den Ersten war, der Erste, der Zweite, no. Dann habe ich versucht zu lernen, so dass ich der Klasse Preise bringen kann und so (1) no.*

Der Interviewte sucht und findet einen Weg, sich aus der Opferrolle der Gewalt durch ältere Schüler zu befreien. Darin dokumentieren sich *erste Ansätze eines biographischen Handlungsschemas*. Das System der Gewaltausübung im neuen Heim wird vom Interviewten durchschaut. Er erkennt darin ein „Gesetz" (16): Die Kleinen werden von den Großen geschlagen und unterdrückt. Scheinbar gibt es kein Entkommen. Bm bezeichnet diese Anfangsphase im neuen Heim als eine sehr stressgeladene Zeit. An einer späteren Stelle im

Interview (637-650) geht Bm näher auf diese Gewalterfahrungen im Schülerheim in A-Stadt ein. Die Gewalt und die Ungerechtigkeiten des Heimalltags sind Themen, die Bm immer wieder im Laufe des Interviews beschäftigen.

637 ***Bm**: (...) Und als ich in A-Stadt angekommen bin, wie schon gesagt, {uah} also ich weiß*
638 *nicht wie der Blick der anderen war (1) aber ich, deshalb (1) ich hatte keine Angst, dass*
639 *oje. Ich hatte mich gefreut, die anderen wieder zu sehen, jene, die bereits vor mir schon*
640 *aus dem Heim gegangen waren. Also ich habe die gesehen und ich habe gesehen, dass*
641 *sie mager waren, so Kollegen, die (1) die waren mager. Und da frage ich: „Hey schlagen*
642 *die euch hier, dass sie euch die Knochen brechen oder was?" Ich hatte immer so Fragen,*
643 *als ich klein war: „Wie tun sie euch schlagen, wie?" Bis ich auf eigener Haut gespürt*
644 *hatte wie. @Da habe ich gespürt, wie die mich in allen Richtungen werfen, als wäre ich*
645 *ein Spielzeug@ [schelmisch lachend]. Ah, nein (1), so hat es halt sein sollen (Gott).*
646 *Damals hatte ich gewusst, dass weder der Direktor, noch die Lehrer oder die Polizei was*
647 *machen können. Ich hatte einfach auf Gott vertraut. Ich habe das gelernt, dass (1) gut ich*
648 *wusste, dass (1) aber ich war schon verzweifelt: Mensch hatten die Lehrer, hatten die*
649 *wirklich nicht gemerkt, dass ich ein blaues Auge hatte oder eine gestauchte Hand oder*
650 *der andere neben mir so //. Sehen die das wirklich nicht oder schweigen sie einfach nur?*

Bm erkennt die äußeren Zeichen von Gewalt, kann aber schwer damit umgehen, da er bis jetzt eine andere zwischenmenschliche Umgangsweise gewohnt war. Der Interviewte möchte wissen, was sich abspielt, und spürt die Gewalt bald am eigenen Leibe: Bm wird in den Händen der gewalttätigen älteren Schüler zum „Spielzeug" (645) reduziert, wie der Interviewte diese Situation des Ausgeliefertseins metaphorisch auf den Punkt bringt. Doch Bm kann beim Erzählen sogar schelmisch darüber lachen, ein Zeichen, dass er diese dramatischen Erfahrungen hinter sich gelassen hat. In solchen Situationen konnte scheinbar niemand helfen, weder der Direktor, noch die LehrerInnen und nicht einmal die Polizei. In seiner Verzweiflung findet Bm Halt im Vertrauen auf Gott (644).

Es braucht eine Zeit, bis Bm eine Lösung für sich findet: durch gute schulische Leistungen *gewinnt er die Lehrer als Verbündete* und kommt auch in die Gunst der Ferienlager. Dadurch erreicht der Interviewte eine *Sonderstellung in der Klasse* und kann auch seinen Kollegen helfen, wie Bm später berichtet. Als Gegenleistung bekommt Bm *Schutz vor anderen gewalttätigen Schülern*. Der Interviewte erkannte, dass er als kleiner, zierlicher Junge gegen die großen, aggressiven Burschen keine Chance haben wird. In einer scheinbar ausweglosen Situation beweist Bm Problemlösungskompetenz.

Im Laufe des Interviews zeigt sich, dass Bm immer wieder versucht, in der Peergruppe hervorzutreten, um eine Sonderstellung gegenüber den anderen Burschen zu erreichen. Danach orientiert er auch sein Verhalten. Bm erzählt nicht ohne einen gewissen Stolz von der Überwindung dieser Schwierigkeiten, von seinen guten Leistungen in der Schule und den Preisen, die er bei verschiedenen Wettbewerben gewinnt. Seine Sonderstellung innerhalb der Klasse und bei den Heimkollegen erkauft sich Bm durch seine außerordentliche Leistungsbereitschaft und Wissensbegierde, nach dem *Motto: Wissen ist wichtig, bedeutet Kraft und Macht.* Dieses Motto zieht sich wie ein roter Faden durch Bm´s Heimleben. *Bm erkennt,* dass sich seine *Anstrengungen* beim Lernen *lohnen* – eine wichtige Erfahrung für seine weitere Entwicklung. Die LehrerInnen in der Schule vermitteln ihm, dass Wissen einen höheren Stellenwert als Geld hat (24-25). Durch die gute Beziehung zu seinen LehrerInnen stärkt sich seine *Bindungsfähigkeit*. Erst am Ende des Interviews, als Bm von seiner bevorstehenden Heimentlassung und über seine Zukunftspläne erzählt, zeigt sich, dass dieses ihn bis dahin begleitende Credo ins Wanken geraten zu sein scheint. Der Interviewte machte die Erfahrung, dass in der Gesellschaft außerhalb der Schule und des Heimes nicht mehr dieselben Kriterien für Erfolg gelten als bisher.

Die Ferienlager

Die Ferienlager – als „ökologische Peripherie“ (Baacke 2003, 81f) – sind ebenfalls ein häufig wiederkehrendes Thema im Interview: er lernt hier neue LehrerInnen kennen, die für ihn wichtige Bezugspersonen werden (32-33). Durch die Ferienlager lernt er neue Orte kennen (41-42) und macht entwicklungsrelevante Erfahrungen.

***Bm**: (...) Dann sind die Jahre vergangen, sind vergangen. (2) Dann haben die Ferienlager begonnen in dem Kinderheim. (2) Sie können sich vorstellen, in den Ferienlager ist man nach dem Prinzip mitgefahren (.) wer lernt, der geht, wer nicht lernt, der (3) bleibt im Heim und ah das war etwas Furchtbares im Heim die Ferien zu verbringen (2) da hat dir einer eine Faust in den Rücken gehauen oder (2) also lieber ist (.) sitzt man da und lernt etwas mehr und fährt in das Ferienlager mit. (2) Dort habe ich mehrere Lehrer kennen gelernt. Jetzt ah (1) aber die Basis für mich ah das war ist Herr MCm. Er (.) er war mit seiner Gruppe sehr verbunden und wir haben uns auch mehr an ihn gebunden gefühlt. Er hat sich uns mehr angenommen und (2) Herr Dm[29], der*

[29] Herr MCm und Herr Dm ist ein und dieselbe Person.

(2) {der leider ah gestorben ist} no. Sie haben sich mehr um uns gekümmert und wir hatten den Eindruck, dass also ich kann sagen, ich hatte den Eindruck (1) und aus dem, was sie uns gesagt hatten (1), dass wir die Zukunft sind, wir entscheiden, von uns hängt es ab, was aus uns wird, was morgen passiert. Na ja und wir (.) Sie können sich vorstellen, wir haben immer gelernt (1) in der Schule (.) wir waren vorbereitet (1) haben an Wettbewerben teilgenommen: wer schneller lernt, was weiß ich (2), und wir fuhren dann in das Ferienlager. Also die Ferienlager, durch die Ferienlager bin ich im ganzen Land umher gekommen. Da kann ich sagen nicht einmal, zweimal (1) dreimal habe ich dieselben Orte gesehen. Jetzt in letzter Zeit (1) da war ich mehr am Schwarzen Meer, am Schwarzen Meer, die letzten fünf Jahre, da wird es einem langweilig. Da kann ich sagen ah (1) da kommt es mir so vor, als würde ich gar nicht mehr hin gehen wollen. Da kommt es einem vor, es ist wie zu Hause. (2)

Der Interviewte erkennt, welche Ressourcen neben der Ausschaltung von Gewalt die Ferienlager beinhalten und nimmt sie für sich in Anspruch. Darin bestätigt sich Baackes These der ökologischen Peripherie. Eine an vielfältigen Erfahrungen reiche ökologische Peripherie kommt gerade sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die sonst in ihrem Alltag kaum Entwicklungsanreize haben, besonders zu Gute. Dadurch erweitert sich ihr Handlungsspielraum und es ergeben sich Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zum unmittelbaren, alltäglichen, eher negativ besetzten Umfeld.

Die Auswahl der Schüler, die ins Ferienlager gehen, hängt von ihren schulischen Leistungen ab. Hier wird wieder Bm´s Orientierung bestätigt: gute schulische Leistungen bedeuten Anerkennung, abwechslungsreiches Ferienprogramm, neue, wichtige Bezugspersonen kennenlernen und die Vermeidung von Gewalt.

Der *Lehrer MCm* wird für Bm zur *wichtigsten Bezugsperson, „die Basis" (32),* wie der Interviewte ihn bezeichnet, und das im Präsens, also noch immer aktuell: der Interviewte *internalisiert* die Botschaft des Lehrers an seine Schüler. Es liegt an jedem einzelnen von ihnen, wie sie ihre Zukunft gestalten (37-38). Diese Haltung fördert eine *aktive Problemlösungskompetenz, eine Handlungsorientierung und eine interne Kontrollüberzeugung.* Dies erreichen die LehrerInnen durch ihr Engagement und die Anerkennung, die sie den Schülern für ihre Leistungen entgegenbringen. Im Rahmen schulischer Aktivitäten, z. B. Wettbewerbe werden organisiert, ermöglichen die LehrerInnen ihren Schülern die Erprobung der *eigenen Selbstwirksamkeit*. Allerdings erkennt Bm einen Unterschied zwischen sich und den anderen Schülern: Bm sticht erneut positiv hervor, da nicht

alle Schüler der Aufforderung ihrer Lehrer Folge leisten. In diesen Darstellungen bestätigt sich die These von Werner und Smith (2001) im Hinblick auf resilienzförderde Faktoren, die besagt, dass die positive, unterstützende Beziehung zu einer relevanten Bezugsperson eine gute Entwicklung trotz schwieriger Lebensbedingungen ermöglichen kann.

Die relevanten Anderen: LehrerInnen, BetreuerInnen, der Heimdirektor

Wie bereits angeführt kommt den LehrerInnen und dem Heimpersonal eine entscheidende Rolle in der persönlichen Entwicklung der Heimkinder zu. Die Kinder werden angehalten, nicht nur gute schulischen Leistungen zu erbringen, sondern auch *positive soziale Eigenschaften* zu entwickeln: „s e i a u c h M e n s c h" (125), wie Bm einen seiner Lehrer zitiert. Der Interviewte stellt auch hier wieder sein ausgeprägtes Reflexionsvermögen unter Beweis, indem er die Bedeutung dieser Anforderungen betont. Darüber hinaus gilt für Bm *das Wissen „im Kopf"* (158) ist, was *zählt, und nicht die Benotung.*

Die positive Antwort der Schüler an die Anforderungen der Lehrer basiert auf einer gegenseitigen, engen Beziehung zwischen ihnen (siehe 19). Daher ändert sich auch das Verhalten mancher Schüler durch den Lehrerwechsel. Das *Verhalten der Heimkinder* ist somit *durch ihr Umfeld mitbestimmt*. Für den Interviewten werden die Lehrerfiguren zu Orientierungspersonen, die ihm wichtige Botschaften und Orientierungs-Werte (z. B. dass sie auf den „eigenen Beine stehen müssen" – 172) für das weitere Leben vermitteln.

Die Person des Heimdirektors kommt im Interview öfter vor. Als Bm den Direktor zur Rede stellt, wegen der in seinen Augen ungerechten Behandlung der Heimkinder durch die BetreuerInnen (547-551): darin dokumentiert sich Bm´s Mut, sich auf ein kritisches Gespräch mit einem Vorgesetten einzulassen und auch der gegenseitige Respekt, den die beiden Gesprächspartner füreinander haben, denn der Direktor gibt Bm sogar Recht. Bm beschreibt den Direktor in einem positiven Licht. Er unterstützt die jungen Kollegen beim Unterrichten und ist am Vorankommen der Heimkinder interessiert. In der Beschreibung, wie Bm eine Fensterscheibe zerschlagen hat und der Reaktion des Direktors, zeigt sich, dass der Interviewte einen *guten Ruf* hat. Diese Erfahrung – die Nachsicht des Direktors für seine strafbare Tat – bestärkt Bm in seinem *positiven Selbstbild*. Dem Entgegenkommen des Direktors in einer kritischen Situation antwortet Bm mit seinem Engagement im Alltag des Heimes. Interessant ist in diesem Zusammenhang diese Gegenseitigkeit zwischen Schülern und LehrerInnen bzw. Betreuungspersonal, die von Bm indirekt immer wieder betont wird.

Die Verpflegung und die Kleiderausgabe im Kinderheim

Das Essen- und die Kleiderausgabe im Kinderheim veranschaulichen wichtige, immer wiederkehrende und somit prägende Aspekte des Alltags, mit denen sich Bm im Interview kritisch auseinandersetzt. Wie er über diese Erfahrungen im Heim berichtet, weist auf das Gefühl von Fremdbestimmung und Hilflosigkeit bei den Kindern hin. Diese Offenheit der Darstellung aus der Perspektive des Heimkindes, das sich den gegebenen strikten Heimstrukturen unterordnen musste, kann sich Bm heute leisten, da er nun selber Geld verdient und selbst darüber bestimmen kann, wie er es ausgibt.

***Bm**: ... Die Jahre {sind dann vergangen}. (2) Also was ich noch so sagen kann, als ich klein war, da hat es mir gut gefallen. Ich weiß gar nicht einmal, wie all die Jahre auf einmal vergangen sind (1) aber ich weiß, ich habe darauf gewartet, dass es jetzt wird. Ich soll auf eigenen Beinen stehen, ich so::ll (1) Geld verdienen, ich soll meine Kleider selber kaufen, also alles als ich (1) ich konnte das nicht verstehen (1) warum die anderen // . (1) Es war ein Lehrer, Herr Mm, der zu uns sagte: „Hey du, d u r e g s t d i c h i m B ü r o a u f, ihr wollt Blusen, ihr wollt dies und jenes, {warum diese Aufregung}, denn am Ende kriegst du doch nur denselben Fetzen (1) denselben Dreck". So ungefähr hatten wir es damals verstanden. {Wir versuchten}, lass nur, ich komme schon dazu, mein eigenes Geld zu verdienen und dann kauf ich mir was ich will und was grad in Mode ist. {Und dann} (2) hab ich verstanden, diese Sache, dass du im Kinderheim s c h w e i g e n m u s s t (1) im Kinderheim gibt es {das Gesetz des Schweigens}, es gibt Streitereien (1) und es entsteht immer mehr (.) dieser Stress. Alle erwarten was von dir, sagen du bist wichtig. Aber {bis zuletzt} (2) du bist ja nur ein Kind, dass vorbeizieht. Sie sagten uns, also sie sagten zu uns, also früher sagten sie: also umsonst streitest du mit einem L e h r e r, t u s t F e n s t e r z e r s c h l a g e n und s o l c h e s Z e u g, denn (1) du gehst, wir bleiben. Also sie lehrten uns, dass es uns bewusst sein soll, was uns im Leben erwarten wird (1) denn das Gesetz gilt für alle, alle stehen unter den Gesetz. (1) Und es hat mir noch gefallen (.) ich habe folgendes gelernt (2) dass, also (1) also dass du dich bei allem auf dich selber verlassen sollst (1) also du sollst nicht erwarten, dass wer anderer (.) vor allem der Staat heutzutage, kommt und dir alles aufs Tablett gibt, {Wohnung, alles}. Du bist {im Kinderheim aufgewachsen} (.) nein, also am Schluss ist doch das Wissen, das dich weiterbringt. Also die haben sich damals um uns gekümmert. Jetzt weiß ich nicht, wie es noch geworden ist.*

Zum ersten Mal kommt in Bm´s Aussagen Ambivalenz zum Ausdruck: Einerseits gefiel ihm das Leben im Heim, andererseits konnte er es kaum erwarten, erwachsen zu werden und

einigermaßen selbstbestimmt leben zu können. Für Bm bedeutet „auf eigenen Beinen stehen“ (129), eigenes Geld verdienen zu können. Der Interviewte macht im Heim die Erfahrung, dass es sinnlos ist, sich gegen Ungerechtigkeit oder die bestehenden Machtstrukturen aufzulehnen oder sich ihnen zu widersetzen. Im Kinderheim herrscht „das Gesetz des Schweigens“ (137) und Bm erkennt, „dass du im Kinderheim s c h w e i g e n m u s s t“ (137). Hier übernimmt Bm die Perspektive des Heimpersonals über das Schweigen in Heim und über die Gewalt- und Unterdrückungsstrukturen, die darin herrschen: Bm stellt die Misstände zwar anfangs in Frage, merkt aber, dass er daran nichts ändern kann. Die Heimkinder trösten sich damit, dass der Heimaufenthalt für sie nur vorübergehend ist, und hoffen, dass es in Zukunft besser wird. Bm lernt, sich diesen Lebensstrukturen anzupassen und versucht, *daraus immer etwas Positives zu gewinnen*, was er stolz berichtet – eine *Haltung*, die der Interviewte immer wieder hervorhebt. Aus der damaligen schwierigen Situation lernt Bm etwas, das ihm seiner Meinung nach *auch für das spätere Leben hilfreich* ist, nämlich, dass er sich immer auf sich selber verlassen muss und nicht warten soll, bis jemand ihm von außen – damit werden staatliche Institutionen gemeint – Unterstützung anbietet (145-146). Was im Leben zählt, so die Schlussfolgerung von Bm, ist das eigene Wissen – eine Erkenntnis, die er durch die BetreuerInnen erworben hat.

In der untenstehenden Passage ist zu erkennen, wie über die Essenausgabe die Beziehung zwischen Betreuungspersonal und Heimkindern definiert wurde. Auch hier werden die Machtverhältnisse zwischen Personal und Heimkinder, deutlich.

***Bm**: (…) Das Essen im Heim, manchmal dachte ich (1) es ist so (.) als würde ich (.) nur deshalb da sein, nur um im Essensaal anwesend sein zu können. So einen Hunger hatte ich gehabt. Oder nur so, als würde ich sagen, dass ich gegessen habe. Also (.) das ist auch dieses System (.) mit dem Essen (.) denn es entsteht eine Routine (.) für die Lehrer, für jene, die auf dich aufpassen: immer gutes Essen (.) Es entsteht eine Routine. Komm ich mach´ das Essen nur so zum Spaß. Ich, wenn ich jetzt diese Routine berücksichtige (.) zu den Festtagen, dass das Essen besser ist. Na gut, diese Routine (.) aber dieses Essen esse ich nicht, weil (.) also ich esse es, weil ich Hunger habe. Deswegen hatten viele von uns Magenprobleme und (.) so ist es in einem Kinderheim. (1) Na gut, ich habe zu den Menschen aus der Stadt gefunden und ich aß// (.) also dort wo mich was gestört hat, da habe ich gleich einen Ort gesucht, wo ich mich an wen anhängen konnte. (1) Die Jause (.) ich habe wegen der Jause geweint, als ich klein war, oje. In der Schule als sie uns die Jause gaben (.) da ist einmal eine schreckliche Zeit gekommen, da haben sie uns keine Jause mehr gegeben. Und wir gingen in die Pause raus und dachten nur an die Jause: „Sieht mal her, die haben uns die Jause nicht gegeben.“ Und dann gingen wir zu den Köchinnen und:*

@“Was tut ihr die Jause stehlen, was macht ihr da?“@ Und wir waren viele Kinder, viele kleine Kinder: „Wo ist die Jause?“ „Geht hin ins Büro, denn da gibt es kein Essen, keine Jause (.) geht hin ins Büro.“ Und wir vergaßen das bis am zweiten Tag. Denn dann kam das Abendessen. Morgens aßen wir wieder (.) und dann gab es wieder keine Jause. So war es halt mit dem Essen (.) und mit den Kleidern. Wir machten Umstände auch bei den Kleidern, uah. Das waren keine modischen Kleider (1) aber die Farben von den Kleidern (.) und da hatten wir immer Umstände gemacht mit den Kleidern. Und es war da eine Frau, Frau Lw, oih die arme, und die hat sich viel drum bemüht. Sie kam bereits um 5 Uhr in der Früh ins Heim, eigentlich musste sie erst um (.) aber sie kam bereits um 5. Und ich weiß jetzt, wie sie das gemacht hat. Sie kam mit einem großen Sack auf dem Rücken (.) von dort vom Büro (.) oder die Wäscherei, oder wie das heißt, und sie kam nach oben. Wir schliefen noch und sie stellte die Kleider auf unsere Betten. Und wir (.) gleich, wollten gleich schauen: hat sie uns die Hose gegeben, die wir wollten? Oder die Bluse? Nein. Tschuk, tschuk, tschuk liefen wir zu ihr: „Frau Lw?“ „{Bleib dort ruhig. Psst.} Immer nur einer.“ Und es entstand dann eine große Schlange von zwölf Leuten (.) io::i::. Und dann sagte Frau Lw: „Was wollt ihr, ihr Zimperlichen?“ „Frau Lw, na ich mag das und das nicht.“ @“Ich komme seit neun Jahren ins Heim und//“@ [Bm ahmt Frau Lw nach und lacht dabei verschmitzt.] (.) sie schlug uns so mit der Bluse, aber sie tat uns damit nicht weh, aber sie schlug nur so zum Spaß auf uns zu. Sie war ein bisschen älter. @“Ich bin seit neun Jahren in diesem Heim und niemand macht solche Umstände wie ihr“@. [Bm ahmt wieder Frau Lw nach und lacht dabei verschmizt.] Und solche Sachen (.) aber das war nur Spaß. Uns gefiel das (.) aber manchmal (1) und wir hatten immer, jede Woche, Umstände dabei gemacht. Na gut, sie hat gewusst, wie sie damit umgehen soll, also (1) unser Verhalten. (1) Dieser ist so, jener anders (1) also sie wusste, wie sie mit jedem von uns umgehen soll, damit sie jeden von uns zufrieden stellen konnte. (1) Keinen von uns hat sie weggeschickt. Ich kann mich noch erinnern (.) na ja, manchmal wechselten wir unter uns die Kleider: (.) „He:: was, das ist ja mein Gewand, warum hast du es mir genommen?“ So, als hätte der die Hose weggenommen und nicht die Frau Lw uns die Hose gegeben. (1) Na gut, das ist das, an was ich mich noch erinnern kann. Ein Kinderheim hat gute, wie auch schlechte Seiten. Na gut, wenn es dir gelingt, aus schlechten gute Sachen zu machen, dass ist dann sehr gut. Und so ist es, ich habe versucht, aus allem etwas Gutes zu machen. Dass ich @Hunger hatte, ich werde halt einmal im Leben was Besseres essen@. [Bm lacht verschmitzt.] Wenn mir etwas nicht gelungen ist, na ja, dann werde ich es später einmal schaffen. Aber nein (.) nein (.) was mich, was mich eigentlich stört, das ist, dass du dir beim Lernen Mühe gibst und (.) es wird nicht anerkannt (.) es wird nicht berücksichtigt. Hey (.)

710 *wie bei einem Kind zu Hause (.) wenn er lernt (.) der bekommt dann von seinem Vater das,*
711 *was er sich wünscht. Das ist bei uns nicht so, nein. Ich hatte gelernt und (.) nein. (4)*

Das Essen im Heim war schlecht und offensichtlich auch zu wenig: Bm hat gehungert, die Heimkinder litten an Magenproblemen. Nur an Festtagen gab es bessere Mahlzeiten. Der Interviewte durchschaut, dass die LehrerInnen und die BetreuerInnen im Heim ein besseres Essen bekommen, und das stört ihn. Auch in dieser schwierigen Situation sucht der Interviewte aktiv nach einer Lösung: Er nimmt Kontakt zu Personen außerhalb des Heimes auf und lässt sich dadurch von den Heimstrukturen nicht prozessieren (668-670). Der starke Zusammenhalt der Heimkinder in „schrecklichen Zeiten" (672), wie Bm es bezeichnet, dokumentiert sich in ihrer gemeinsamen Aktion, als sie die ausgebliebene Jause lautstark von den Köchinnen reklamieren. Der Erfolg ihrer Forderung bleibt jedoch aus. Die Heimkinder müssen ihr Durchhaltevermögen unter Beweis stellen und bis zur nächsten Mahlzeit warten.

Ganz anders schildert Bm die Kleiderausgabe durch Frau Lw. Diese etwas ältere Frau gibt sich besonders viel Mühe und versucht den Wünschen der Kinder so gut es geht zu entsprechen. Sie weiß, wie sie mit jedem von ihnen umzugehen hat, kennt ihre Vorlieben, weist kein Kind ab und treibt mit ihnen auch noch Spaß. Der Interviewte beschreibt hier eine fürsorglich-herzliche Beziehung zwischen Frau Lw und den Heimkindern. Frau Lw ist für sie eine wichtige Bezugsperson mit mütterlichen Zügen.

Bm erkennt, dass das Leben im Heim sowohl seine guten als auch schlechten Seiten hat und für ihn ist es *wichtig, aus jeder Situation das Positive, das Gute zu gewinnen* – eine *Lebenshaltung*, die den Interviewten *besonders charakterisiert*. Aktuelle Engpässe, Schwierigkeiten oder Misserfolge werden überbrückt mit der *Hoffnung auf ein besseres Leben in der Zukunft*. Am Ende dieser Erzählpassage kommen aber auch ambivalente Gefühle hoch, was seine Existenz als Heimkind anbelangt und das Fehlen einer eigenen Familie. Was Bm am meisten am Heim stört, ist, dass die eigenen Leistungen bei den BetreuerInnen keine angemessene Anerkennung fanden. Ein Vater würde die schulischen Ergebnisse seines Sohnes honorieren, indem er seinen Wünschen entgegen kommen würde – so die Meinung von Bm. Der Interviewte hat also ganz bestimmte Vorstellungen von einer Vater-Sohn- Beziehung, die offensichtlich innerhalb einer Heimerziehung nicht von den Betreuern erfüllt wird oder nicht erfüllt werden kann.

Die Wettbewerbe als positiv-identitätsstiftende Gelegenheit

In einer Hintergrundkonstruktion – es geht dabei um die Begründung, wieso der Interviewte nicht bereit ist, zu seiner Mutter zu ziehen erzählt Bm, wie es den Heimkindern gelingt, einen guten Ruf bei den Mitschüler zu erlangen: gute Leistungen bei Mal- und Tanzwettbewerben bringen die ersehnte Anerkennung.

***Bm**: (…) Einem Kind kannst du nicht, also du kannst ihm nicht die Kindheitsfreude einfach so wegnehmen. Denn bis zuletzt wird's schlecht um ihn und was machst du dann? Ich hatte keine Erinnerung und ich hatte versucht, diese Erinnerungen (1) das war ein Glück von Gott in A-Stadt zu sein, m i t d i e s e n K o l l e g e n u n d d i e s e n L e h r e r n, die sich um uns gekümmert haben. Also, da habe ich gemerkt, dass sich jemand um uns kümmert und wir sind in der Schule nicht ausgegrenzt. Na ja, es waren schon manche Kollegen in der Schule, die Heimlinge zu uns sagten, und sie waren die Städter. Wir haben versucht ihnen zu zeigen, dass wir anders sind, dass sie selber drauf kommen, nicht, dass wir ihnen das gesagt haben: passt auf, ab morgen müsst ihr zu uns sagen, wir sind gut. Wir haben versucht, und auch die anderen, durch ah (1) im Heim haben wir Tänze vorbereitet, also für Wettbewerbe dort in der Stadt haben wir uns vorbereitet. Gemalt haben wir und so. Und wir, die vom Heim, haben versucht, dass wir möglichst an erster Stelle waren, damit sie dann sagen können, schaut´s wie die denken. Na gut, das hat dann noch ein, zwei Jahre gedauert. Denn vorher haben sie gemeint, wir sind m i s s h a n d e l t. Das ist dann auch vorbei gewesen. (1) Aber ich kann jetzt nicht, wenn die Mutter da gekommen ist, einfach sagen, jetzt gehe ich zu meiner Mutter daheim und fertig mit dem Kinderheim.*

Die *Heimkinder können* durch ausgezeichnete Leistungen das negative Image – wahrscheinlich aus den Medien, welche sie so oft als misshandelte, arme Kinder darstellen abschütteln. Der Interviewte spielt in diesem *positiven Identitätsbildungsprozess* eine aktive Rolle. Bm tritt in diesem Anerkennungskampf erfolgreich hervor, beweist eine *aktive Problemlösungskompetenz* und zeigt ein *lösungsorientiertes Handlungsmuster* (Konklusion in 332). Bemerkenswert ist die Unterstützung durch die Lehrkräfte, welche die Ausgrenzung der Heimkinder verhindern konnten. Auch hier ist die *unterstützende Rolle des sozialen Umfeldes* zu erkennen und deren *Bedeutung im Entwicklungsprozess* (positive Identitätsbildung) der Heimjugendlichen.

Das Zusammenleben der Kinder im Heim: brüderliche Feste und klare Machtstrukturen

Interessant ist auch Bm´s Theorie, wie Freundschaften unter Heimkindern geschlossen werden: es sei dieselbe Entwicklungsgeschichte, dasselbe geteilte Schicksal im Laufe vieler gemeinsam

verbrachter Jahre, was die Kinder und Jugendlichen im Heim „zusammenschweißt“(98), auch wenn sie dadurch „keine Seelenfreunde“ (97) werden. Kollektive Erfahrungen haben einen bindenden Charakter.

Das gemeinsame Singen und das Theaterspielen haben bei den jüngeren Kindern im Heim zur Entwicklung eines Wir-Gefühls beigetragen. Zu den „schöne(n) Momente(n)“ (596) im Heimleben zählen für den Interviewten auch die selbstorganisierten Feste:

584 ***Bm:*** *…Wir haben uns abends*
585 *gesammelt und es hat mir gefallen, wie die gedacht hatten, du dachtest, dass jetzt (1) wir*
586 *hatten wenig Geld, ein Stipendium, aber so wenig, wie halt im Kinderheim, aber wir*
587 *sammelten zusammen, jeder gab so viel er konnte. (1) Es war einer, Lm hieß der, der hatte*
588 *alles gewusst, der ist jetzt in Spanien, was schert ihn jetzt, der hat sich immer ausgekannt.*
589 *Der nahm das Geld, wir gaben ihm das Geld und er kaufte damit was zum Essen. Egal wie*
590 *wenig. Jeder konnte so viel Geld geben, so viel er wollte. Und er kaufte Essen daraus. Er*
591 *kaufte daraus Brot und Salami, billig und gut. @So sagten wir immer@ billig und viel, das*
592 *war unsere Devise. Und dann kam er abends und wir deckten einen großen Tisch, das war*
593 *u n s e r e P a r t y am Abend. (1) Oder wir sahen uns Filme im Fernsehen an, Karate-*
594 *Filme und so. Und nachher haben wir untereinander gekämpft. Oder es haben andere*
595 *gekämpft und wir rückten die Betten zusammen und sie kämpften wie Van Damme und*
596 *Cobra und lauter solche Sachen. Also es gab schöne Momente auch, als wir klein waren.*
597 *(2)…*

In dieser Passage, die beschreibt, wie die Heimkinder ihre Feste organisieren und feiern, dokumentiert sich ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation, zur Zusammenarbeit, zum gegenseitigen Vertrauen und zur Solidarität („jeder konnte so viel Geld geben, so viel er wollte“, 590). Den Kindern gelingt es dadurch, eigene Freiräume in einem sonst fremdbestimmten Umfeld zu erobern und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Eine andere Möglichkeit, eine tragende, solidarische Gemeinschaft auszuleben und Eigeninitiative zu erproben, war gemeinsames Fernsehen und die Nachahmung der Filmhelden. Durch den Zusammenhalt in der Gruppe kreierten die Heimkinder für sich eine Bühne, einen Platz abseits des Alltags, wo sie wie Helden agieren konnten.

In der folgenden Passage dokumentiert sich Bm´s Position innerhalb der Freundschaftsbeziehungen und der hierarchischen Peerstrukturen im Heim. Der Interviewte spricht von seiner Theorie über falsche Freundschaften und exemplifiziert sie anhand von Beschreibungen. Man erkennt daran, dass es dem Interviewten gelingt, die Machtstrukturen der

Peers im Heim zu durchschauen. Bm erklärt, wie er es geschafft hat, innerhalb dieses komplexen Beziehungsgefüges eine doch privilegierte Stellung einzunehmen.

***Bm**: (…) Na ja, und dann die Freunde drum herum (1) da habe ich angefangen, mich selbst zu verwirklichen, ich habe geschaut, ihnen voraus zu sein, ich sollte für sie was bedeuten. Denn das ist halt so, dein Wort hat wenig Bedeutung, wenn du nicht wer bist. Und dann habe ich begonnen, ihre Freundschaft zu gewinnen. Also (1) also im Kinderheim, da gibt es so was wie Cliquen. Und ich wollte mit dem Bestgestellten meiner Kollegen befreundet sein. Also mit dem Stärksten, denn ich, na ja (lacht) ich habe keine starke Faust, ich kann nicht gut hauen oder so. Denn wenn ich haue, na schau. [Der Interviewte haut mit dem Faust auf den Tisch und lacht dabei.] Und ich habe geschaut, dass mein Kollege stark ist, denn wenn ich was sagen wollte und es den anderen nicht gefallen hat, damit ich mich bei ihnen durchsetzten konnte. Denn wenn die sich gerächt hätten, dann hatte ich jemanden hinter mir: bum und fertig. Und das hat mir gefallen, denn es hat funktioniert manchmal. Es ist aber so, wenn aber die Clique falsch ist, also wenn es so drei, vier Leute gibt, die ( ) im Kopf (1) wie soll ich sagen, die gehen nicht mehr in die Schule und dann beginnen sie, die Regel zu machen, das ist dann nicht gut. Die gehen dann nicht mehr zur Schule und so. Und im Kinderheim musst du dann selber, als Mensch, musst du dann selber entscheiden, was gut und was schlecht ist. Und dann musst du gut überlegen, wo mach´ ich da mit, wer bin ich für sie (1) also ich soll nicht das Huhn sein: ich soll immer den Kürzeren ziehen, an ihrer Stelle büßen, ich soll ihr Dummer sein. Ich halte Wache und sie holen sich den Gewinn. Und das sind so Dinge, die ich im Laufe der Jahre gelernt habe und die sind wichtig in einem Kinderheim: wer in deiner Clique ist (2) und jetzt sage ich das nicht nur so, aber ich bin der Feindseligste (1) ich habe zu viele Feinde unter meinen Kollegen. Sie sagen zu mir, na der Bm, der ist nicht nett, aber er kommt immer zurecht. Und das freut mich, wenn ich das höre, dass ich nicht gutmütig bin. Die anderen fragen, warum freue ich mich denn? Nein, also bevor ich mich irgendwo dreinmische und als Schuldiger da stehe. Mischt ihr euch ein und dann werdet ihr sehen, wenn ihr reinfällt. Also wenn du was anstellst, so zum Beispiel du gehst Äpfel klauen und da kommt wer und erwischt dich. Diese Äpfel sind nicht für dich, denn du isst zwei, drei davon, wenn überhaupt, denn du steckst sie für wen anderen ein. Und wenn dich dann wer erwischt (1) da kannst du davon ausgehen, dass sie den, der dich klauen geschickt hat, nicht erwischen werden. Umsonst sagt du dann, der hat mich zum Stehlen geschickt (1) denn du bist es, der dann automatisch reinfällt und bei der Polizei zahlst du die Strafe (1) oder wirst dann vorgemerkt bei der Polizei, und dann, wenn du zurückkommst, beim Großen, dann wirst du geschlagen und nochmals zurückgeschickt. Der schickt dich dann*

nachts oder woanders oder (1) also der hat jetzt Pik auf dich, hat dich ins Auge gefasst, weil du ihn dort gepetzt hast. Und das ist etwas, wovor ich mich immer gehütet habe. Ich bin immer davon gelaufen, ich habe mich versteckt, unter den Betten habe ich mich versteckt. (1) Na ja, einmal bin ich doch in diese Falle getappt, einfach aus Lust, einfach einmal dabei zu sein, bei dieser Clique, auch einmal zu stehlen beim Pfarrer und so. Na ja, du willst ja auch mehr haben, mehr essen, dabei sein, in der Clique. Aber wenn du siehst, dass auch der neben dir sagt, ich will weg, ich möchte mich da fernhalten, das ist nicht gut. Ich will lieber derjenige sein, der den Befehl gibt. Und dann sagst, lieber wäre auch ich nicht mit euch gekommen. Na gut, diese Zeit ist vorbei, denn du wirst älter, und wenn du nicht deine Zukunft suchst, also, dass du unabhängig bist, du sollst den Befehl geben, dich sollen die (1) also, damit du, dass was du tun willst (1) es ist nicht gut, wenn du älter bist, in der siebten, achten Klasse, und es die anderen sind, die dich führen. Du bist dann für sie wie ein Diener: geh bring mir (Wasser), geh bring mir (1) also dann bist du vor den anderen Kollegen wie ein Knecht. Und es ist schade drum, in einem Kinderheim soweit zu kommen, denn du bleibst dann dabei. Auch wenn du meinst, ich werde schon davon loskommen. Wenn du das magst, das Huhn von wem anderen zu sein, dann ist das gut. Und es sind viele, die das wollen. Denn die meinen, der gibt mir eine Tschick, der gibt mir (1) na ja ich habe wen hinter mir. Wenn ich einen Kollegen hinter mir haben will, da muss ich dem was geben. Und ich habe versucht, den auf eine andere Art zu gewinnen, damit ich ihn hinter mir weiß. In der Schule, wenn er ein Problem hatte, dann hab ich mich eingemischt: „Tak, tak, tak, tak, dass er nicht schuldig ist, dass Sie nur ihn so sehen (1) immer die aus dem Kinderheim." Ich hatte so was wie, ich nenne es gern die Lebensschule. Ich habe das damals nicht gewusst, aber ich hatte es gern getan, jedem aus der Patsche zu helfen. Und dann hat mir derjenige gedankt: dem helfe ich jetzt auch, wenn er Probleme hat. Jm, diese Pm, na ja, das waren diese, die etwas dunkleren [Damit ist die Hautfarbe gemeint.], aber so haben sie das gemacht. Es war nett in der Schule solche Leute um dich zu haben. Also wenn es um Skandal ging, die solltest du um dich haben. Dann hast du keine Probleme gehabt (1) gut ist es, jemanden zu kennen, der einen immer da rausholt. (2) (…)

Der Interviewte hat das Bestreben, von den anderen geachtet zu werden. Bm möchte nicht der Handlanger von anderen werden, sondern selber derjenige sein, „der den Befehl gibt" (489). In einem Lebenskontext, in dem das Faustrecht gilt, wo der physisch Stärkere den Ton angibt, ist dies kein leichtes Unterfangen für jemanden, der eher schwach und klein von Statur ist. Dem Interviewten gelingt es jedoch, einen Weg für sich zu finden (499-501): Er verbündet sich mit dem Stärksten aus der Gruppe, „mit dem Bestgestellten" (453), und genießt dadurch dessen Schutz bei Raufereien (507-509). Im Gegenzug hilft Bm diesem in der Schule. Der Interviewte

erkennt seine Schwächen aber auch seine Stärken und versucht diese zu seinem Vorteil einzusetzen – ein Prozess, der eher seinem Naturell[30] entspricht, als mit Kalkül von ihm eingesetzt zu werden: „Ich habe das damals nicht gewusst, aber ich habe es gern getan, jedem aus der Patsche zu helfen." (503-504) Der Interviewte nennt diese Kompetenz selber „die Lebensschule" (503) – damit meint er vielleicht, dass er sich im Leben auskennt.

Sein Bestreben ist jedoch nicht nur, über andere zu bestimmen, es ist ihm auch wichtig, nicht von den Stärkeren ausgenutzt zu werden, nicht „das Huhn von wem anderen zu sein" (497). In einem Kinderheim muss jeder für sich entscheiden, was gut und was schlecht ist und welche Verbündete er hat (463-465). Es gibt aber auch Kinder, die ein unterwürfiges Verhalten bevorzugen, um die Gunst der Stärkeren zu gewinnen. Bm erkennt, dass dieses Beziehungsmuster der Dienende zu sein sich perpetuiert und dieser Mensch sich auch in seinem späteren Leben gleich verhält, wie der Interviewte an einer anderen Stelle im Gespräch konkludiert. Bm beweist in dieser Situation wieder gute Menschenkenntnis und die Fähigkeit zur Empathie. Seine Sprachkompetenzen zeigt Bm, indem er diese komplexen Erkenntnisprozesse so deutlich verbalisiert.

Auch aus späteren Erzählsegmenten des Interviews geht hervor, dass Bm eine privilegierte Stellung innerhalb der Peergroup vorzieht und seine Handlungen danach orientiert, diese Stellung behalten zu können.

Der Umzug nach B-Stadt und die Rückkehr ins alte Heim

In der sechsten Klasse finden Ereignisse statt, die einen möglichen Wandlungsprozess in Bm´s Orientierung auslösen. Ein Klassenlehrerwechsel steht bevor und Bm beschließt gemeinsam mit Baptisten, die er schon als kleines Kind kennen gelernt hat, in ein besseres Heim in die Hauptstadt zu übersiedeln. In unsicheren Zeiten orientiert er sich erneut nach außen und ergreift die Möglichkeit, in eine finanziell besser dotierte Betreuungseinrichtung in einer Großstadt zu

[30] An einer anderen Stelle im Interview (259-268), berichtet Bm, wie er einem Kind, dass kein Essen bekommen hat, das Essen ins Zimmer bringt. Wie er einmal in derselben Situation gewesen ist, damals hat ihm niemand geholfen. Bm´s Erkenntnis daraus: er muss den ersten Schritt wagen, wenn er sich bei seinen Heimkollegen beweisen will – ein Vorsatz, der nicht immer leicht umzusetzen ist, wie Bm nachdenklich anmerkt.

wechseln. Dabei macht der Interviewte wichtige Erfahrungen, die für seinen weiteren Lebensweg und seine weitere Entwicklung von Bedeutung sind.

***Bm**: Dann sind wir älter geworden, in der fünften, sechsten Klasse. Da bin ich draufgekommen, in der fünften und in der siebenten Klasse. In der sechsten Klasse war ich in B-Stadt[31], ich habe mich an welche Leute hingezogen gefühlt (2) das waren so Baptisten, die, na, die sind zu uns gekommen, als wir noch klein waren. Sie sind gekommen mit Päckchen zu uns ins Heim gekommen und uns allerhand so Zeug gebracht. Sie können sich vorstellen, man bleibt in Verbindung und (1) ja dann haben sie mich nach B-Stadt gebracht, damit ah, damit ich einen besseren Platz bekomme. Einmal dort angekommen, Sie können sich vorstellen, es ist nicht leicht, alles auf einmal liegenlassen (1) die Beziehungen zu den Freunden, Kollegen. Sie können sich vorstellen, im Kinderheim sucht man nach mehr Freiheit nach draußen. (3) Na ja, und ich habe mich gefreut, die haben mir dort Luxus und gute Bedingungen angeboten (.) alles dort in einer Stiftung. Aber ich bin (2) ich bin zum Entschluss gekommen (.) du ich habe (.) ich habe alles was ich brauche, aber die ringsherum sind nicht warm, herzlich. (2) Es ist so, als ob jeder versucht, für sich selber was zu ergattern und (1) ich bin noch nicht vorbereitet für diesen Schritt. Ich bin dort geblieben (.) so ein halbes Jahr, sogar länger. Sie haben gesagt, ich habe die Möglichkeit, zurück zu kommen, wenn ich will. Es war eine Art von ihnen zu reden, damit ich nicht (2) denn sie sagten auch zu mir: „Pass auf, wenn du schlimm bist, können wir dich, wenn du willst zurückbringen". Ich habe mich daran gehalten und habe mir gedacht, dann ist meine Entscheidung gut. Ich kann, wann immer ich will, von dort weggehen. Na gut, ich habe auch dort Preise gewonnen. Habe an Wettbewerben teilgenommen, damals (2) damals war ECm Präsident hm an der Macht und damals und ihm haben diese Aktivitäten in den Kinderhäusern gefallen. Und sein Sohn hat sich um die Kinderheime gekümmert, das Kinderheim P. hm [hustet]. Ja und mir hat es gefallen zu sehen, dass man sich gut um die Kinder in den Heimen kümmert. (2) Und dann habe ich gesagt, ich kehre zurück in meine Stadt, denn in B-Stadt ist viel (1) und viele sahen in mir so was, also etwas Großartiges und ich war dafür nicht vorbereitet für diesen Schritt. Denn so ist es, in A-Stadt dort sahen uns die anderen klein und hier ist es so, dass dich alle groß gesehen haben. Und ich habe mich entschlossen, ich gehe zum Büro, ich bin dorthin gegangen und habe gesagt, ich will zurück nach A-Stadt. (1) Also Möglichkeit hatte ich dort zu viele. Denn im Heim hier in der Stadt A-Stadt wussten wir nicht, da wussten wir nicht, was McDonalds ist, was (1) da kannten*

[31] Hauptstadt Rumäniens.

wir nicht diese speziellen Gerichte. So war es in B-Stadt. Und dann habe ich gesagt, ich gehe von B-Stadt weg (.) zurück nach A-Stadt. So ist es, was es kommen wird, das wird kommen. Denn, ah, die Freunde lässt man nicht für so etwas. Und dann bin ich zurückgekommen. Sie können sich vorstellen, alle haben gemeint, dass ich im Ausland war. Ja dann bin ich zurückgekommen (1) und das Wichtigste war, dass man zurückkommt, wenn man weggegangen ist, da ist es wichtig, was man hinter sich gelassen hat. Wenn du siehst, dass jeder dich anschaut und sagt, ja wir haben dich vermisst und so, dann (1) warst du ein guter Mensch. Und diese Sache hat mich gestört,

So erkennt Bm, dass die Kollegialität mit seinen Freunden im alten Heim und den bekannten Lehrern und Betreuer mehr wiegt als die vielen Möglichkeiten im neuen Heim, wo ein Klima des Alleingangs, ohne gute, authentische Beziehungen herrscht. Auch dort erbringt Bm gute Leistungen, die ihm zwar Anerkennung bringen, doch er erkennt, dass er das Leben noch nicht allein bestreiten kann, er braucht noch seine Peers im alten Kinderheim und die guten Beziehungen zu ihnen und zu den bekannten Betreuern. Darin dokumentiert sich eine gute Selbst- und Fremdeinschätzung des Interviewten. In einer späteren Passage (160-181) erwähnt Bm, dass der Aufenthalt in B-Stadt – „diese Sache" (180) – ihn „etwas durcheinander gebracht" (181), verwirrt hat.

Bm erfährt durch die Übersiedlung in das neue Heim in die B-Stadt mehrere neue Perspektiven auf das Leben. Wichtige, ihm bekannte Personen ziehen sich zurück (der Klassenlehrer verlässt die Klasse), Bm fühlt sich „durcheinander" (181). Hier werden Ansätze von biographischen Handlungsschemata deutlich, aber Bm ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht stark genug („ich war dafür nicht vorbereitet für diesen Schritt", 80). Es fehlt etwas oder eine geeignete Person, die die innere Wandlung zentriert, bündelt und positiv verwertet (Forschungswerkstatt Magdeburg, Jän. 2006).

Das Jahr in B-Stadt bot Bm Einblicke in „die weite Welt". Diese Zeit hat seinen Umweltradius erweitert und ihm wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse für seine weitere Entwicklung gebracht, wie Bm reflexiv darauf Bezug nimmt. An dieser Stelle dokumentiert sich seine starke Identifizierung, Verbundenheit und Solidarität mit den Heimkindern, deren Schicksal er auch teilt („Und dann habe ich gesagt, ich gehe von B-Stadt weg (.) zurück nach A-Stadt. […] Denn, ah, die Freunde lässt man nicht für so etwas." 85-87).

Bm weiß von der Wichtigkeit eines guten Ansehens: Er ist also um sein Image bei den für ihn relevanten anderen bemüht. Der Interviewte erkennt an der Art, wie er im alten Heim wieder

aufgenommen wurde (er wurde vermisst, die Freude bei seiner Rückkehr war groß), dass er von seinen Heimkollegen und Betreuern geschätzt und gebraucht wird: Bm hat ein positives Fremdbild und ein hohes Selbstwertgefühl gewonnen und erkennt dabei, dass er „ein guter Mensch“ (92) ist. Der Interviewte beweist Entschlusskraft und Durchsetzungsvermögen sowohl beim Umzug als auch bei der Rückkehr ins alte Heim. Bei dieser Gelegenheit konnte er seine gute Menschenkenntnis unter Beweis stellen.

Das 8. Schuljahr und die Befähigungsprüfung

Die für den weiteren schulischen Werdegang entscheidende Befähigungsprüfung findet in der 8. Klasse statt.

***Bm**: (...) Für alle war die achte Klasse a::h, von jetzt an bin ich groß, es tut mich niemand mehr hetzen (2) ich gehe in die Schule, wann ich will, es schaut niemand nach mir. Und so ist es (1) dann ist die Zeit ( ) dann kommt die Zeit, wo keiner hinter dir steht und schaut, wie du in der Schule weiterkommst, wie es ist. (1) Na ja, und in der achten Klasse (1) hier (.) für viele Kinder aus dem Kinderheim, das habe ich bemerkt, da kommt die Auswahl. Ihre Auswahl ist aber nicht am Ende der achten Klasse: wenn er die Prüfung nicht bestanden hat, dann geht er zum ( ). Die Auswahl findet am Anfang der achten Klasse statt. Ich habe das beobachtet, dass wenn du am Anfang der achten Klasse (1) wenn du da durchdrehst, in die Discos gehst oder (.) es sagt ja niemand, nicht in die Disco zu gehen, aber (1) ich bin schon auch gegangen als es Karneval war oder so ein Fest. Ich bin auch gegangen und habe mich unterhalten (.) aber ich habe nicht aus allem ein Fest gemacht. Wenn es zum Lernen war (1) na ja, ich habe auch geschlafen, denn in der achten, da verwöhnt man sich, in der achten Klasse. Aber du musst (1) ein Mittelweg finden (.) das Leben ist in deiner Hand. Also du wählst ob du ins Gymnasium gehst oder später auf einer Universität oder (1) das Leben kommt wie es kommt so. Und dann haben die Lehrkräfte, die Lehrer zu uns gesagt: ab hier gehen wir nicht mehr mit. Ich werdet nach S-Stadt kommen und dort (1). Und mir hat dieses Wort von Herr Mm gefallen, wie er zu uns sagte, er sagte: nicht a l l e müssen Chefs und Buchhalter werden, denn auch Straßenkehrer gibt es. Und wir dann, in der achten Klasse hatten wir nur dieses eine Wort: n a g u t, d a n n w e r d e i c h g e h e n u n d d i e S t r a ß e k e h r e n, na und? {Wir waschen} die Autos. Aber das war nicht ernst gemeint. {Es war nur Spaß}. Und als ich sah, dass die anderen ringsherum Mist bauten, na ja, wenn du groß bist, machst du, was du willst, du tust dich nicht um gute Dinge kümmern, du treibst dich mit schlechten Dinge herum {das mehr}, damit du zeigen kannst, wer du bist. (1) Diese Prüfungen sind dann gekommen, Mat= ah Fähigkeitsprüfungen, wie die heißen. (2) Ich habe auf die Schule*

nicht so viel Wert gelegt (2) ich habe der Schule einen Fußtritt verpasst (1) ah das war dann in den letzten so drei Wochen, da habe ich gespürt, dass ich lernen muss. Ich muss dann in di::e, wie heißt es nur (1) die Berufsschule gehen. Ich hatte gewusst, dass die Komplementarschule was ist (1) da bin ich nicht für die Komplementarschule geeignet. (2) Und, na ja, die alle ringsherum haben noch gelernt (1) die hatten diesen Vorteil, jene die mit den Lehrern gelernt hatten (1) wir sollen in der Klasse lernen. (2) Und dann, no (1) ich weiß nicht (1) i c h h a b e d i e P r ü f u n g b e s t a n d e n, so wie ich sie bestanden habe. Das hat mir gut gefallen, dass ich die Prüfung bestanden habe und dass es mir gelungen ist, diese Prüfung zu bestehen. Ich bin ins Gymnasium, nach M-Stadt gekommen. Der Herr Direktor hat mich gerufen, der Direktor wurde gerade gewechselt. Jetzt ist es Herr BMm. (1) Der (.) gemeinsam mit einigen Lehrer zusammen, die haben dann zu mir gesagt, he du, was ist das mit der Berufsschule, du bist ja nicht für d i e B e r u f s s c h u l e, denn du bist für das Gymnasium. Damals (1) ist es mir dann so vorgekommen, d u l i e b e G ü t e. Wie kommt das, denn ich, ich (.) mein Kopf bringt mich gar nicht soweit, da komme ich nie ins Gymnasium. Ich habe immer versucht ihnen zu sagen, ich bin nicht fürs Gymnasium, ich bin für die Berufsschule, de::nn (2) [Kurze Unterbrechung durch einen Jugendlichen, der ins Zimmer kommt und nach dem Betreuer, Herr Sm fragt. Das Aufnahmegerät wurde auf Wunsch von Bm für diese Zeit abgeschaltet. Dann auf den Jugendlichen hinweisend, der nach einem kurzen Wortwechsel mit Bm inzwischen das Zimmer verlassen hat]*: Das ist ein Kollege von mir. Wir sind seit klein zusammen aufgewachsen. Ich weiß (1) ich kann mich erinnern seit dem Säuglingsheim im H-Kinderheim, die Betten waren so* [deutet mit der Hand, wie die Betten zusammengestellt waren] *und jetzt sind wir auch zusammen, die damals im selben Schlafzimmer waren. Na gut, ich war jetzt ein Jahr länger im Gymnasium, ich bin jetzt ein Jahr länger ins Gymnasium gegangen (1) aber das ist eine interessante Sache, dass wir auch jetzt zusammen sind. Du meinst wir sind Brüder. (2) Ahm (1) über das Gymnasium, was könnte ich da sagen, es ist wie jetzt (1) einmal geh ich zur Schule, einmal nicht. Na gut, ich bin aber aufmerksam, was von uns verlangt wird. Jetzt ist es so, ich versuch möglichst viel zu wissen. Also, was du in der Berufsschule nicht erfahren kannst (1) oder was man dort verlangt (1) so, eher darum, damit ich nicht sitzenbleibe.*

Ein positiver Abschluss der Prüfung, wird bereits am Anfang des Jahres festgelegt und nicht bei der Prüfung selber: der Interviewte erkennt die Bedeutung eines bestimmten Lernverhaltens, das bereits am Anfang des Schuljahres feststehen muss, um Erfolg zu haben. In der 8. Klasse glauben die Burschen im Heim eine Sonderstellung zu haben: weil sie jetzt mehr Freiheiten genießen – oder sie sich nehmen – übersehen sie aber, dass es gleichzeitig

weniger Unterstützung durch die Lehrer gibt. Die Heimkinder müssen mehr Verantwortung für ihr Verhalten übernehmen („das Leben ist in Deiner Hand“ 197), was nicht allen gelingt. Bm geht dabei den „Mittelweg“ (197): er möchte den Spaß und die Unterhaltung nicht missen, konzentriert sich aber auch auf das Lernen und setzt es auch mit Erfolg um.

Bemerkenswert ist, dass sich Bm diesen Erfolg – die Aufnahme ins Gymnasium – nicht zugetraut hätte. Wo sind hier seine Selbssicherheit und seine fast zur Schau gestellte Lockerheit? In dieser Darstellung dokumentiert sich eine gewisse Unsicherheit, die tiefer sitzt, als vermutet werden kann. In einer späteren Passage (835-839) erwähnt Bm seinen Stolz, als erstes der Heimkinder ins Gymnasium aufgenommen zu werden, er hat das sprichwörtliche „Eis gebrochen“ (836). Dadurch öffnet er, Bm war „der Schlüssel“ (837), seinen Heimkollegen neue schulische Perspektiven. Wieder präsentiert sich Bm in einer Vorreiterrolle gegenüber den anderen Peers.

Das Vertrauen in Gott

Bm´s persönlicher Glaube an Gott zieht sich durch das ganze Interview. Sein Vertrauen auf Gott als Verbündeter in der Not gibt Bm Kraft und Hoffnung, die ihn so manche scheinbar aussichtslose Situation, z. B. schutzlos der Gewalt und Wut der älteren Kinder im Heim ausgesetzt zu sein (637-647), überwinden lässt. Gott lenkt sein Leben, er hat das Schicksal des Einzelnen in seiner Hand. Als kleine Kinder wurden sie von den Behörden nur als eine Aktennummer geführt, so Bm´s nachträgliche Einschätzung.

Gott spielt für Bm eine wichtige Rolle (324-325): der Interviewte räumt Gott einen gestalterischen *Platz in seinem Leben, in seinem Denksystem ein.* Die guten Erfahrungen und die wichtigen, tragfähigen Beziehungen zu Kollegen und Lehrern meint Bm seinem Glauben an Gott zu verdanken (324-325). Bm schöpft Zuversicht aus seinem Glauben. Diese Erkenntnis ist auch bei Werner und Smith (2001) zu finden, die das Vertrauen in Gott als resilienzfördernd bezeichnet.

III.1.2.2 Die Begegnung mit der Mutter

Die Beziehung zur leiblichen Mutter und zur Herkunftsfamilie ist für Bm ein zentrales, emotionsgeladenes Thema. In der Passage, in der Bm die Begegnung mit der Mutter, die ihn nach Hause mitnehmen will, schildert, ist ersichtlich, wie schwierig sich dieser Auseinandersetzungsprozess für ihn gestaltet. Es ist nicht einfach für Bm, in dieser Sache eine

klare Position zu beziehen, doch seine Fähigkeiten zur Selbstreflexion und sein Durchsetzungsvermögen sind ihm dabei sehr hilfreich, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und diesen letztendlich auch durchzusetzen.

***Bm**: (…) Als ich versucht habe, zu einer Familie zu gehen (1) also {zu meiner Mutter}, wie das so heißt. (2) Hmh. (1) Sie ist in der sechsten Klasse gekommen. Also, ich bin aus B-Stadt gekommen, aber ich bin nicht ein ganzes Jahr in B-Stadt gewesen. Ich weiß es nicht, das Jahr, das war, ich weiß nicht, was das für ein Jahr war, du meinst, es war ein gutes Jahr, also ich hatte <u>was zu wählen</u>. Nachdem ich aus B-Stadt gekommen bin, alle haben sich gefreut, und dann ist meine Mutter gekommen. Für mich ist meine Mutter // (.) ich weiß nicht, viele verstehen das nicht, dass ich meine Mutter akzeptiere (2) {von mir aus}. Ich habe das immer so gesehen, wenn ich ins Kinderheim gekommen bin (2) da habe ich mir gedacht, dass (1) bevor ich also bevor ich auf der Straße betteln gehe //. (1) Also (1) wenn ich einfach etwas experimentieren will, dann tue ich es auch. Als ich ein kleiner Bub war, hab ich mir gedacht: ich probier´s einmal, wie es ist, in der Nacht draußen zu schlafen, in der Kälte. Ich bin dann in den Garten gegangen und habe auf dem Rasen geschlafen. Es war kalt und ich habe gesehen, wie es war. Ich wollte einfach experimentieren, no, weil die Leute sagen, es ist so schlecht auf der Straße. Und dann bin ich draufgekommen, wie es ist, kein Essen zu haben. Und wie ich einmal nicht zum Essen bekommen habe, da sind die anderen gekommen und haben gesagt: es hat das und jenes gegeben und wie gut es geschmeckt hat, aber keiner hat mir was zum Essen gebracht. Aber mir ist es einmal passiert, ich glaube ich täusche mich nicht, ich kann mich erinnern, da hat einer nicht gegessen und ich kann mich erinnern, da habe ich ein Stück Brot mitgenommen und das Fleisch dazwischen gelegt, hab es in die Tasche gesteckt, so den Hendlhaxn zwischen die Brotscheiben und habe es ihm dann rübergebracht. Das war im Schlafzimmer, weil wir im Schlafzimmer waren. „<u>Danke Bm, danke, vielen Dank</u>“. Aber mir ist das niemals passiert, dass einer zu mir kommt. Nur so viel hatten sie gesagt, <u>da hatten wir gutes Essen, mah, war das Essen gut</u>. Und ich hab dann gelernt, dass ich zuerst diesen Schritt von mir aus tun muss. Das lernt man in einem Kinderheim. Dass man den anderen, dem nebenan hilft. Und das verlangt viel von einem ab, das Miteinander der Kinder im Heim. Aber am meisten hat mich das beeindruckt, als meine Mutter gekommen ist. Sie hat erwartet, dass ich zu ihr Mutter sage. Aber ich (2) ich kann da nicht zu jedem Mutter sagen. Denn sie war halt wie eine Frau von der Strasse, wie soll ich das sagen? Wie soll ich zu ihr Mutter sagen? Und dann habe ich zu ihr Frau gesagt. Und dann habe ich zu ihr gesagt //, Sie können sich vorstellen, wie es damals war (1) alle haben gewartet, dass die Eltern kommen und sie nach Hause mitnehmen. Ich wollte aber nicht. Ich war*

nicht so einer. K o m m i c h k a u f´ d i r S p o r t s c h u h e, k a u f e d i r e i n e s c h ö n e J a c k e (1). „Ja Mutter, aber“//. (1) Wie ich gerade aus B-Stadt zurückgekehrt bin, ich war gerade zurückgekommen //. (1) „Was, du warst weg, wo warst du denn? Wer erlaubt dir das? Und dann habe ich zu ihr gesagt: „Du hast mich ja ins Kinderheim gesteckt.“ U n d d a s K i n d e r h e i m, m a c h t w a s e s w i l l m i t m i r. (2) Und dann hat sie mir gesagt, da habe ich erfahren, dass ich noch eine Schwester habe, die ist älter als ich. Auch sie war im Heim, in O-Stadt, {dort ist auch ein Kinderheim}. Dort (1) ich will es nicht schlecht sprechen, dieses Heim in O-Stadt, mich (1) dieses Kinderheim in O-Stadt, das geht mich nichts an, dass, also, wie die dort die Mädchen im Denken einengen. Die sagen dort, passt auf, die Jungs sind so und so. Schaut, dass (2) also, die werden dort so eingeengt. Aber ich war in diesen Ferienlager, wo ich immer war, in CM-Stadt. Da ist auch ein Mädchenheim. Wenn du sehen würdest, wie offen diese Mädels dort im Denken sind, wie die Mädels aus der Stadt. Und sie wissen wie sie mit Jungs umgehen können. Sie tun sie nicht beiseite (1) nicht blöd angrinsen. Ich will die dort in O-Stadt nicht schlecht machen, sie beurteilen oder das Kinderheim dort. Aber das ist ein System, dass ich nie verstehen konnte, wie die dort sind. Ich freue mich, dass es ein Mädchenkinderheim in unserer Stadt gibt und auch sie werden von den Jungs reden, aber ich sehe nicht, dass sie offen sind. Also den Jungs gegenüber. Und sie leben mit dem Gedanken, dass sie in Luxusautos fahren. Aber sie kommen nicht zurück (1) na gut, ich vergleiche mich nicht mit einem Mädchen aus O-Stadt, denn wie soll ich sagen, du suchst ja eine neue Welt, denn auch sie, das Mädchen aus O-Stadt, genau wie ich, die wird versuchen ihr Leben in Ordnung zu bringen. Ich habe andere Interessen und sie auch. Aber was ich meine, (1) also wie sie mir davon erzählt hat, dass meine Schwester in O-Stadt ist, da habe ich gewusst, nach welchem System sie denkt und wie sie ist. Und dort (1) da ist dieser Terror. Ich war ja in O-Stadt im Ferienlager und habe gesehen, wie es dort zugeht. Und (1) als ich dann erfahren habe, dass ich auch noch einen Bruder habe, dann (1) ja dann: (1) „Sag gleich alle, wie viele sind wir?“ Und über meinen Bruder (1) also den hat sie aus dem Heim rausgenommen und auch meine Schwester und (1) na gut. „Willst du mich jetzt auch rausnehmen?“ „Ja, natürlich, und wenn du nicht mitkommst, da halte ich dich auf der Straße.“ (2) Und das hat sie alles vor dem Direktor gesagt. Ich bin dann so da gestanden und habe mir dabei gedacht (1) ich war da noch imstande zu sagen: „Meine Unterschrift zählt. Denn ich g e h e u n d d a n n l a u f e i c h a u f d i e S t r a ß e. Ich weiß, was das bedeutet, zu gehen. Lieber gehe ich und die Polizei fängt mich auf und bringt mich ins Heim zurück.“ „Ja woher weißt du das?“ Na wenn du etwas los haben willst, dann gehst du einfach weg. Nachher hat es mir Leid getan, dass ich so zu ihr gesprochen habe. Also, aber ich wollte ihr das Denken öffnen (1) ihre Denkweise, weil sie hat versucht, mir zu

sagen, was gut ist. Denn wenn sie weiß, was gut ist, dann ist es gut, im Heim zu sein. Na dann soll sie mich im Heim lassen. Denn ich habe damals in der sechsten Klasse begonnen zu verstehen. Ich komme vom Luxus, also hier sind wir vier und fünf waren wir in A-Stadt (2). Aber ich hatte gewusst, dass wir in Zukunft vereint sind (1) und es wird gut sein. Also du kannst nicht das Lachen aus der Kindheit mit was ( ) tauschen. Ich habe versucht zurückzukommen. Und viele haben mich nicht verstanden und haben mich damals verurteilt: Mensch, da warst du aber dumm. Viele sagen das, aber ich kann es nicht verstehen. Denn auch sie, wenn sie weggehen werden, dann ( ) na komm, fahr du nach Amerika. Dort gibt es alles was du dir wünschst, aber da musst du dich anstrengen, wenn du auch die Vorteile haben willst. Und du denkst, dass andere gearbeitet haben, damit du was hast. Denn du würdest gern alles umsonst haben, aber doch nicht alles umsonst haben, so wie ein Kind. Du siehst es jetzt mit anderen Augen. Einem Kind kannst du nicht, also du kannst ihm nicht die Kindheitsfreude einfach so wegnehmen. Denn bis zuletzt wird's schlecht um ihn und was machst du dann? Ich hatte keine Erinnerung und ich hatte versucht, diese Erinnerungen (1) das war ein Glück von Gott, in A-Stadt zu sein, m i t d i e s e n K o l l e g e n u n d d i e s e n L e h r e r n, die sich um uns gekümmert haben. Also, da habe ich gemerkt, dass sich jemand um uns kümmert und wir sind in der Schule nicht ausgegrenzt. Na ja, es waren schon manche Kollegen in der Schule, die Heimlinge zu uns sagten, und sie, die Städter. Wir haben versucht ihnen zu zeigen, dass wir anders sind, dass sie selber drauf kommen, nicht dass wir ihnen das gesagt haben: passt auf, ab morgen müsst ihr zu uns sagen, wir sind gut. Wir haben versucht, und auch die anderen, durch ah (1) im Heim haben wir Tänze vorbereitet, also für Wettbewerbe, dort in der Stadt haben wir uns vorbereitet. Gemalt haben wir und so. Und wir, die vom Heim, haben versucht, dass wir möglichst an erster Stelle waren, damit sie dann sagen können, schaut´s wie die denken. Na gut, das hat dann noch ein, zwei Jahre gedauert. Denn vorher haben sie gemeint, wir sind m i s s h a n d e l t. Das ist dann auch vorbei gewesen. (1) Aber ich kann jetzt nicht, wenn die Mutter da gekommen ist, einfach sagen, jetzt gehe ich zu meiner Mutter daheim und fertig mit dem Kinderheim. Ich hab dann gesagt: {„I c h k a n n n i c h t k o m m e n"}. „Ich kauf dir Sportschuhe." „Mutter, das kaufe ich mir, wenn ich das brauche." Und dann hat sie zu mir gesagt: „Warum nicht? Komm zumindest einen Tag nach Hause." „Nicht einen Tag, weil ich weiß, wie es ist, wie du lebst." Na ja, und ich habe zu ihr dann gesagt: „Warum hast du mich ins Kinderheim gesteckt?" Und dann hat sie gesagt, sie nennt mir nicht den Grund. Dann hat sie zum Weinen angefangen. Ich habe dann zum Direktor gesagt, ich will mit ihm reden, und dann hat er zu meiner Mutter gesagt: „Gehen Sie bitte nach draußen." Ich habe dann zum Direktor gesagt: „Machen Sie so ein Schreiben, wo es stehen soll, wenn sie mich nicht zurück bringt, dann holt mich die Polizei

dort ab.“ Dann hat der Direktor gesagt: „Überlegst du dir, was du da sprichst? Ich freue mich, dass du das sagst.“ Und damals, das war Herr Hm Direktor, der hat mir dann geholfen. Er hat dann meine Mutter wieder hereingeholt und hat zu ihr gesagt: „Wenn dieses Kind nicht nach Hause gehen will, was soll´s? Er geht in die Schule“ „Dann soll er zumindest in den Ferien nach Hause kommen. Ich will ihn mitnehmen.“ Dann hat sie mich hinausgebeten. Und ich kann mich noch erinnern, sie hat mir über ihr Leben erzählt. (2) „K o m m, nur um zu sehen, wie es mir geht.“ Ich habe sie verstanden. „Also ich freue mich (1) ich freuen mich, dass // (2) aber lass mich im Kinderheim.“ Mir war bew-, mir war bewusst, dass ich nicht mehr aus dem Kinderheim gehen wollte. Also wenn ich dort geblieben bin, da kann kommen wer will, ich bleibe dort. Lieber, also ich habe verstanden, dass ich einen Platz habe zum Schlafen, habe was zum Essen, was brauche ich mehr? Denn zu Hause muss ich dafür arbeiten. Ich bin dann nach Hause gegangen, aber bevor ich diesen Vorschlag akzeptiert habe, bevor ich nach Hause gegangen bin, bin ich zu einem Lehrer gegangen und habe zu ihm gesagt: (2) „Schauen Sie, das ist meine Mutter und so.“ (1) Und drei Minuten bevor ich ( ) bis sie zurückgekommen ist, da bin ich schnell gelaufen und hab zu ihm gesagt: „Sagen Sie dass ich am Freitag zurück muss, weil es ein Ferienlager gibt und so weiter und //.“ (1) Da habe ich versucht auf eigene Faust, als ich gemerkt hatte, dass der Direktor akzeptiert hat (1) der Direktor hat gesagt: eine Woche. Und ich habe dann zu Herrn Mm gesagt, er soll sagen, in zwei, drei Tagen muss ich wieder da sein, für eine Kontrolle. Und dann ist meine Mutter gekommen, ganz außer sich: „Was soll das, wenn der Direktor gesagt hat (1) wer sind Sie?“ Und dann habe ich zu ihr gesagt: „Wenn ich gut lerne, dann lass mich gehen, lass mich ins Ferienlager gehen, einen Ausflug machen.“ Dann hat sie gesagt: „Was soll das, jetzt kommst Du zu mir.“ Dann hat sie gesagt: „Gut, ich bring ihn zurück, ich bring ihn zurück. Ich habe nicht gewusst, dass er so gut lernt. Ich meine nur das System.“ Also ich habe das akzeptiert, bin nach Hause gegangen. Habe dort meine Schwester gesehen (1). „Ciao.“ „Ciao.“ Meinen Bruder. „Grüß dich.“ „Grüß dich.“ Und dann habe ich gemerkt, dass es ihnen nicht gut geht. Ich hatte das schon vorher gewusst, dass es ihnen nicht gut geht. In einem Zimmer hatten sie die Küche und auch die Betten. Und ich habe gelernt (1) wenn es meinen Eltern schlecht geht, dann soll ich selbst halbwegs zurechtkommen. Dann habe ich geweint, denn was wusste ich damals, dass ich weglaufen konnte. Aber ich habe das gewusst. Dann hat sie zu mir gesagt, dass sie mich in den Zoo bringt, dass //. (1) Aber ich bin von der ersten bis zur sechsten Klasse bereits drei, vier Mal in den Zoo mit dem Kinderheim gewesen. Ich habe genug davon. Also wenn ich irgendwo drei Mal schon gewesen bin, das ist genug für mich. Sicher, auch das Drumherum spielt eine Rolle, aber wenn du jetzt alleine hingehst //. (1) Also ich habe genug vom Zoo. Und nur höre ich sie sagen, sie bringt mich nicht mehr nach

A-Stadt. Wenn ich weine, dann bringt sie mich nicht mehr zurück. Denn sie hat kein Geld und (1). Dann habe ich gesagt: „Dann bring mich in den Zoo." Also //. (1) „Da hast du aber gesagt, du magst nicht hingehen, weil du ja dort schon warst." „Bring mich trotzdem hin." Ich dachte mir, ich werde auf alle Fälle von hier weglaufen. Also wenn ich am Bahnhof angekommen bin, dann gehe ich. (1) Na gut, dann hat sie mir geholfen (1) hat zu mir gesagt: „Nimm und iss was." „Ich habe keinen Hunger, lass es gut sein." Dann ist meine Schwester gekommen, mein Bruder. (1) „Komm und iss was." Gut sie sind älter als ich. Ich bin jetzt 19 Jahre alt, sie sind 23, 24. Und dann (2) das weiß ich nicht, ob es stimmt, aber laut Personalausweis habe ich keinen Vater, also mein Vater ist nicht eingetragen, aber dort im Bett lag ein Mann, der hatte eine helle Haut und war so wie ich und sagte, er sei mein Vater. Er war gelähmt. Jetzt weiß ich nicht (2) meine Mutter hat eine dunkle Hautfarbe und ich weiß nicht. (1) Mich hat das beeindruckt, da hat sie mir einen Brief gezeigt, dass ich einmal geschickt hatte. Und dann hat sie gesagt, i c h d a c h t e, d u w ä r e s t g r o ß u n d k a n n s t u n s h e l f e n. Also sie hat mit ihrem Gedicht begonnen, das sie auf der Straße vorsagt, das heutzutage jeder sagt.[32] *Und dann habe ich zu ihr gesagt: „Ja, ich bin vorbereitet in die Schule zu gehen." Also ich wollte nicht im selben Tempo gehen wie sie. Ich wollte ihr zeigen, wie ich denke. Dass ich anders denke. Sie hat das nicht akzeptiert. Ich sei ein Kind und so. Und dann bin nach A-Stadt zurückgekommen. Na gut, mein Traum ist es auch heute noch, mit einem Blumenstrauß zu meinen Eltern zu gehen. So halt, damit sie sehen, dass es mir gut geht. Ich will sie nicht enttäuschen. Da habe ich zu ihnen gesagt: „Wenn jemand kommen sollte, um mich zu adoptieren (1)" – ein Beispiel: ich kenne Leute in Kanada, wo ich weiß, dass sie mich adoptieren wollen. „Was tust du dann?"*[33] *„Das geht nicht, ich lass das nicht zu (1) denn ich verkaufe dich nicht." Und solches Zeug. Na ja, wie halt so wie ein Kindertraum halt ist: du dachtest, da gehst du nach Amerika. So ist es, wenn du Kind bist. „Was ist aber, wenn mich jemand wirklich adoptieren will?" „Wie, was soll das, ich habe dich im Kinderheim gelassen." „Gut, aber was verstehst du unter Kinderheim?" „Na was weiß ich." „Du kriegst was zum Essen, du gehst in die Schule, aber du bekommst keine Zukunft, da bleibst du alleine. Und wenn ich weg bin aus dem Heim, da bin ich auf eigene Beine und muss arbeiten. Und glaubst du,*

[32] Bm spricht die Tatsache an, dass viele Leute auf der Straße betteln und dazu eine Geschichte über ihr schweres Schicksal entweder singen – das tun meistens die Kinder – oder erzählen, und deutet damit auf die schwierige wirtschaftliche und soziale Lage im Land hin.

[33] Bm berichtet hier aus der Zeit Mitte der 1990er-Jahre, wo tatsächlich Kinder aus armen Familien an Ausländer verkauft wurden.

411 *dass ich das schaffe?“ Denn sie haben das nicht geschafft. Und dann hat sie zum Weinen*
412 *begonnen: „Denn ich verkaufe dich nicht, ich verkaufe dich nicht. Da brauchst du meine*
413 *Unterschrift.“ „Ja, genau so, wie du die Unterschrift brauchst, genauso brauche ich die*
414 *Unterschrift.“ Und dann hat sie gesagt: „Wer bringt dir all diese Sachen bei, wer?“ Und*
415 *dann habe ich begonnen ihr zu erklären, ich habe viele Infos, wenn es um mich geht, da*
416 *gefällt es mir (1) wenn es um wen anderen geht. (2) Wen ich mich jetzt für wen anderen*
417 *einsetze, und für ihn eine Entscheidung treffe und die ist gut, dann erwarte ich mir keinen*
418 *Dank dafür. Und wenn es dann um mich geht, wie soll ich mich da nicht dafür einsetzten,*
419 *denn es ist ja meine Zukunft? Ich denke nicht, dass ich wer weiß was in Zukunft erreichen*
420 *werde, aber im Leben da kommt auf einem so viel zu. (2) Na gut, dann ist das mit den Eltern*
421 *auch vorbei gewesen.*

Bm akzeptiert seine Mutter, geht jedoch auf Distanz zu ihr

Allem voran ist anzumerken, dass Bm sich damit abgefunden hat, dass ihn seine Mutter ins Kinderheim gegeben hat. Trotz allfälliger Kritik an den Heimbedingungen kann er sich damit identifizieren und zieht diese Alternative einem Leben bei seinen Eltern vor. Das Bettlerleben oder ein Leben in Armut entspricht dem negativen Gegenhorizont von Bm. Die Fähigkeit, diesen Anteil seiner Existenz zu integrieren und nicht von sich abzustoßen oder gar zu leugnen, ist ein wichtiger Aspekt für die Identitätsentwicklung von Bm. Diese Haltung ist keine Selbstverständlichkeit, da es auch Jugendliche gibt, die, egal wie arm ihre Familien auch sind, lieber zu Hause leben wollen und auf die dort aufwachsenden Geschwister extrem eifersüchtig sind und sich von ihren Eltern als ungewollt und ungerecht behandelt fühlen[34]. Eine positive Bewältigung des eigenen Schicksals fördert eine gute Entwicklung: diese Lebenshaltung, *aus allem einen Gewinn zu schöpfen, lösungsorientiert zudenken und agieren*, scheint eine *Grundhaltung* des Interviewten zu sein. Dadurch unterscheidet sich Bm von anderen Heimkollegen.

Die *emotional distanzierte Beziehung* des Interviewten zu seiner Mutter und zur Herkunftsfamilie ist verständlich, wenn man bedenkt, dass Bm im Kleinkindalter ins Heim kam. Werner und Smith (2001) bezeichnen diese distanzierte Haltung eines Kindes *zur problembelasteten Herkunftsfamilie* als förderlich für seine positive Entwicklung.

[34] Mündliche Mitteilung von Univ. Prof. Purcia von der Universität Lucia Blaga im März 2004 in SB-Stadt.

Die Mutter, stellvertretend für die Ursprungsfamilie, vs. das Kinderheim

Die intensive Auseinandersetzung Bm´s mit der leiblichen Mutter und mit seiner möglichen Rückkehr in die Herkunftsfamilie findet in einer Zeit der Neu- oder Umorientierung statt. Es ist die Zeit, als Bm gerade aus *B-Stadt* zurückgekehrt ist: der Interviewte hat *in der Zwischenzeit wichtige Erfahrungen gesammelt und Erkenntnisse gewonnen* – so z. B., dass positive, unterstützende, altbewährte Beziehungen wichtiger sind als materiell bessere Lebensbedingungen, mehr Möglichkeiten und mehr Freiheiten, wonach sich jedes Heimkind sehnt. Diese Einsichten, die bei Bm allerdings noch nicht geordnet und integriert erscheinen, sind ihm deutlich genug, um sich von seiner Mutter nicht für materielle Vorteile (Sportschuhe, eine neue Jacke oder einen Zoobesuch) „kaufen" zu lassen. Denn was ihm seine Mutter anbietet, um nach Hause zu kommen, kann sich Bm selber kaufen bzw. wurde ihm im Heim bereits angeboten. *Die Mutter hat Bm nichts zu bieten*, weder eine enge, emotionale Beziehung, noch bessere Lebensbedingungen, materielle Vorteile oder Zukunftsperspektiven. Dass es dem Interviewten gelingt, sich dem Wunsch seiner Mutter, ihn nach Hause zu nehmen, entgegenzusetzen, verdankt Bm seiner guten Beziehung zum *Direktor,* der sich spürbar freut, dass Bm das Heim bevorzugt. Auch ein anderer *Lehrer unterstützt ihn bei seinem Vorhaben,* im Heim zu bleiben. Dies spricht ebenfalls dafür, dass sich Bm im Heim trotz der vieler Nachteile und Probleme zu Hause fühlt.

In einer Hintergrundkonstruktion (249-265) berichtet Bm, was für ihn das Betteln bedeutet und stellt es als Alternative zum Heimleben dar, sollte er in die Herkunftsfamilie zurückkehren. Betteln heißt für Bm draußen in der Kälte schlafen zu müssen und zu hungern. Mit beidem hat Bm schon experimentiert, das eine freiwillig, das andere aus nicht näher erwähnten Gründen. Bm beweist hier *Experimentierfreudigkeit* gepaart mit Vorsicht denn für seine Experimente wählt er einen geschützten Rahmen, den z. B. heimeigenen Garten. Als Bm einem Kind, das nichts zu essen hat, Essen bringt, und es nicht wie seine anderen Kollegen hungern läßt beweist der Interviewte *Empathie*. Der Dank, den Bm dadurch bekommt, bringt ihm Anerkennung und die Erkenntnis, dass er in schwierigen, komplexen Situationen derjenige sein muss, der den ersten Schritt macht was allerdings *keine leichte Sache* ist, wie er erkennt. Dabei zeigt Bm, wie er *über seinen Schatten, über seine Kondition als „Heimling" springt,* und das zeichnet ihn aus. Bm´s Theorie über sich selbst, dass er sich von den anderen Peers aus dem Heim abhebt, bestätigt sich damit.

Indem Bm bei seinem Standpunkt bleibt, nicht mit der Mutter heimfahren zu wollen, beweist er *Willensstärke und ein ausgeprägtes Argumentationsvermögen, das der Interviewte selber – an einer anderen Stelle – mit „kann gut quasseln"* bezeichnet. *Bm weiß um die Ressourcen in seinem Umfeld,* indem er den Direktor und einen Lehrer als Verbündete für seine Pläne gewinnt. Der Interviewte erkennt, was für ihn von Vorteil ist, und kennt auch seine Rechte: „Meine Unterschrift zählt" (304-305). Die vielfältigen, zum Teil auch schwierigen Erfahrungen, mit denen Bm in der Großstadt konfrontiert wurde, kommen ihm nun zu Gute: er lernt aus Schwierigkeiten, was seine individuelle Entwicklung fördert und ihm neue Perspektiven auf das Leben eröffnet. Mit 12 oder 13 Jahren verdient Bm bereits sein erstes Geld, was zugleich Selbstbestimmung und Selbstständigkeit bedeutet – daher muss er sich nicht auf die materiellen Lockangebote der Mutter einlassen. In der Adoleszenz (finanzielle) Eigenverantwortung zu übernehmen, ist ein Prädikator für eine spätere positive Entwicklung (vgl. Werner und Smith 2001, Elder 1974/1999).

Erst als die Mutter ihren heranwachsenden Sohn *als ebenbürtiges, gleichgestelltes Gegenüber behandelt* (die Mutter erzählt ihm über ihr Leben und bittet ihn zu Besuch mit nach Hause zu kommen) kommt, es in der Auseinandersetzung zu einer Einigung. Bm möchte als Jugendlicher in der Interaktion mit Erwachsenen als gleichwertiger Partner behandelt werden und das wird er auch (siehe das Handeln des Direktors und des Lehrers in dieser Situation). Es kommt zu einem *gegenseitigen Verstehen* und zu einem *Kompromiss* (369-371). Bm zeigt sich *kompromissbereit.* Er versteht die Gefühle seiner Mutter. Die Mutter akzeptiert überrascht und anerkennend, dass ihr Sohn ein guter Schüler ist und er im Heim bessere Bedingungen als zu Hause hat.

Auffallend in dieser Passage ist die *emotionale Distanz vom Sohn zur Mutter*. Bm umschreibt, er könne zu ihr nicht Mutter sagen – offensichtlich hat er eine bestimmte Vorstellung, wie eine Mutter sein sollte, und diesem Bild entspricht seine Mutter nicht. In dieser Einstellung steckt die Gefahr der Mutteridealisierung. Für Bm ist seine Mutter, wie jede andere Frau auf der Straße (270). Der Interviewte scheut sich unter diesen Umstände nicht, die Dinge beim Namen zu nennen: Seine Mutter hat ihn als Kleinkind im Heim abgegeben, also ihre Verantwortung als Mutter nicht wahrgenommen, daher hat sie auch ihren Anspruch als Mutter über ihren Sohn verloren – so die Meinung des Interviewten. Bm fühlt sich dem Heim zugehörig, er identifiziert sich mit dem Heim. Das Heim trägt für ihn die Verantwortung.

Bm´s Ursprungsfamilie und die Suche nach der eigenen Identität

Bm´s Herkunftsfamilie lebt unter sehr schwierigen Verhältnissen, was vermutlich ausschlaggebend war, dass ihn seine Mutter bereits als Kleinkind ins Heim gegeben hat. Beim Besuch seiner Herkunftsfamilie werden Bm diese Zustände vor Augen geführt: der Vater ist bettlägerig, die beiden älteren Geschwister sitzen nur herum, die Mutter, vermutlich arbeitslos, versucht sich mit Betteln den Lebensunterhalt zu verdienen. Bm´s Bemerkung, dass seine Mutter ein „Gedicht" auf der Straße aufsagt (395-396), ist eine klare Umschreibung der damals üblichen Art zu betteln. Erneut stilisiert sich in dieser Passage die *Herkunftsfamilie mit ihrem Lebensstil* als *negativer Gegenhorizont*, dem Bm entkommen will.

Bm´s ältere Schwester ist ebenfalls in einem Heim aufgewachsen. Dieses Mädchenheim in O-Stadt kennt der Interviewte von Mädchen, die er in Ferienlagern getroffen hat. Es sind seiner Meinung nach Mädchen mit eingeengtem Denkvermögen, die unfähig sind, mit Burschen umzugehen (schüchtern, zurückgezogen, „blöd angrinsen" 287), und in einer anderen Realität leben. Es sind Eigenschaften, die er auch seiner älteren Schwester zuschreibt. Diese Darstellung entspricht Bm´s *negativem Gegenhorizont* (siehe auch die Bezeichnung „Terror" (297) für das Heimleben in O-Stadt), was er nicht verstehen kann und womit er nichts zu tun haben will – ein weiterer Grund für Bm, nicht in die Herkunftsfamilie zurückkehren.

Diesem negativen Horizont was seine *Beurteilung von Mädchen* anbelangt stellt Bm seinen *positiven Gegenhorizont entgegen*. Dabei schreibt er den Mädchen, die in CM-Stadt in einem anderen Heim aufwachsen, Eigenschaften zu, die er auch den Mädchen aus der Stadt zuschreibt: sie sind offener im Denken und wissen, wie sie mit den Burschen umgehen können. Daraus könnten auch seine Präferenzen für eine mögliche, zukünftige Partnerin erschlossen werden. Bm hofft, dadurch auch das eigene Leben „in Ordnung zu bringen" (294-295). In ihrer Studie zeigen Quinton und Rutter (1985), dass eine stabile Beziehung, mit einem Partner, der nicht im Heim aufgewachsen ist, ein guter Prädiktor für eine positive Entwicklung nach der Heimentlassung sein kann.

Bm ist auf der Suche nach seiner Identität: Er interessiert sich zwar für seine Familienmitglieder z. B. will er von der Mutter wissen, wie viele Geschwister er hat distanziert sich aber gleichzeitig von Eltern und Geschwistern aufgrund seiner Erfahrungen und seiner unterschiedlichen Denkweise. Diese Haltung betont der Interviewte in der Darstellung der Auseinandersetzung mit seiner Mutter immer wieder. Es muss ein *schwieriger und komplexer Prozess der Identitätsfindung für Bm* sein, der ihm zum damaligen Zeitpunkt vielleicht gar nicht

so bewusst war: Einerseits seine Herkunftsfamilie zu akzeptieren, als Teil seines Ichs, und andererseits sich von ihr abzugrenzen, da die Art, wie seine Herkunftsfamilie lebt und denkt, seinen negativen Horizont markiert. In dieser harten Auseinandersetzung mit seiner Mutter über seinen zukünftigen Lebensweg dokumentiert sich der schwierige Identitätsfindungsprozess, die innere Zerissenheit von Bm. Einerseits steht die Mutter stellvertretend für die Herkunftsfamilie, zu der Bm weder eine emotionale Bindung hat, noch in ihr eine Autoritätsinstanz anerkennt. Auf der anderen Seite steht das Heim mit seinen Kollegen („Das Lachen aus der Kindheit", 314), den BetreuerInnen und LehrerInnen, zu denen er eine wichtige, positive Bindung entwickelt hat und die für ihn bedeutende Bezugspersonen geworden sind. Bm *erkennt* seinen Vorteil, und was noch wichtiger ist, er *kennt seine Rechte*: „Meine Unterschrift zählt" (304-305). Indem Bm seinen Willen im Heim zu bleiben durchsetzt, beweist er *Willensstärke* und ein *ausgeprägtes Argumentationsvermögen.*

Die *Konfliktkultur* in der Herkunftsfamilie ist *keine offene*, die Mutter versucht *falsche Tatsachen vorzutäuschen,* wenn sie sich anderwärts nicht durchsetzten kann: sie droht, Bm nicht mehr nach A-Stadt zurückzubringen, weil sie kein Geld dafür hat[35]. In einer scheinbar ausweglosen Situation gibt Bm nicht auf und versucht, nach einer kurzen Phase der Verzweiflung (er bricht verzweifelt in Tränen aus), nach Lösungen zu suchen (*Handlungsorientierung*), um der Situation zu entkommen.

Des Weiteren dokumentiert sich in dieser Passage die Tatsache, dass Bm bereits früh lernen musste, für sich Verantwortung zu tragen und seinen Weg zu gehen. Bm hat eine distanzierte Haltung zur problematischen Situation der Herkunftsfamilie und wählt für sich die Fortführung seiner schulischen Laufbahn. Mit der Vorstellung der Mutter, Bm würde der Herkunftsfamilie helfen können, ist Bm überfordert. Er erkennt dies und distanziert sich erneut von seiner Mutter, indem er ins Heim zurückkehrt und seine schulische Laufbahn weiter verfolgt. Schulbildung war zur damaligen Zeit für Bm eine wichtige Orientierung. Es zeigt sich jedoch aus jetziger Perspektive, dass diese einst so starke Orientierung inzwischen ins Wanken geraten ist (siehe

[35] Es ging hier nicht um eine allzu lange Bahnstrecke, und die Bahnkarten waren nicht so teuer, dass man darin ein Hindernis finden musste. Zur Not sind Leute auch ohne Fahrscheine gefahren oder haben den Kontrolleur mit einer Geldsumme bestochen, die geringer war als der Preis für den Fahrschein – Anm. LM.

jene Passagen, wo es um die bevorstehende Heimentlassung geht (943-973): kein Bevorzugung der guten Schüler mehr durch Behörden, LehrerInnen und BetreuerInnen).

Wahrscheinlich um die wahren Intentionen und Gefühle seiner Mutter herauszufinden provoziert Bm sie mit der Frage, was denn seine Eltern tun würden, wenn ihn jemand aus einem fernen Land, z. B. Amerika, adoptieren wollte. In dieser Szene schwingt möglicherweise noch etwas anderes mit: Amerika steht für einen Kindheitstraum, ein fernes Land, mit dem die Hoffnung nach einem besseren Leben verknüpft wird. Inzwischen, wie bereits berichtet, bedeutet für Bm die weite Ferne mit den vielen Möglichkeiten nicht mehr unbedingt ein besseres und sicheres Leben, wie es Bm in B-Stadt erfahren konnte. Allerdings nennt Bm das Geldverdienen im Ausland am Ende des Interviews zumindest eine Zukunftsalternative. Andererseits deutet die Vorstellung der Adoption in einem fernen Land daraufhin, dass sich Bm über seinen weiteren Lebensweg Gedanken macht, über *mögliche Lösungs- und Unterstützungsmöglichkeiten: Bm sucht nach möglichen Ressourcen für sich*. Eine Adoptivfamilie aus einem reichen Land könnte ihn nach der Heimentlassung vermutlich besser unterstützen als die eigene Herkunftsfamilie oder das Heim.

Die verlockende Fremde für die Amerika stellvertretend steht *betrachtet Bm nüchtern*: Es mag sein, dass es dort Vorteile gibt, aber dafür muss was geleistet werden, umsonst gibt es nichts im Leben, außer in der Kindheit (320-321). Alles hat seinen Preis. Spricht Bm hier seine einigermaßen sorglose Kindheit im Heim an? In dieser Darstellung vermischen sich jedenfalls Bm´s Gedanken als Kind, jene als Heranwachsender und die aus der Gegenwart, dem Zeitpunkt des Interviews, als Bm kurz vor seiner Heimentlassung stand. Es dokumentiert sich darin Bm´s *Veränderung seiner Sicht- und Denkweise über das Leben* und seiner Perspektiven. Vielleicht *beginnt hier ein Wandlungsprozess* seiner Denk- und Handlungsmustern, mit Sicherheit aber lässt sich die Entwicklung eines *biographischen Handlungsschemas erkennen* (vgl. Kap. II.2.4.5).

Umgang mit widersprüchlichen Gefühlen

Seine Beziehung zur Ursprungsfamilie stellt der Interviewte metaphorisch in seiner Traumerzählung (400-401) vor: Er wünscht sich, den Eltern einmal dankend einen Blumenstrauß überreichen zu können. Zweierlei ist Bm dabei wichtig: seinen Eltern zu zeigen, dass es ihm gut geht, und sie als Sohn nicht zu enttäuschen. Darin dokumentiert sich die Tatsache, dass sich Bm seinen Eltern einerseits zeigen will, dass er seinen eigenen Weg gehen konnte, und gleichzeitig ihnen zu beweisen, dass dieser Weg der richtige war. Somit gelingt es

Bm, seine Wurzeln nicht zu verleugnen, sondern aus einer schützenden Entfernung diese positiv in seine Identität zu integrieren. Das ist, wie bereits bei Werner und Smith (2001) angeführt, eine gute und wichtige Voraussetzung für eine weitere adäquate Entwicklung der Persönlichkeit. In Bm´s Traumszene dokumentiert sich jedoch noch etwas anderes: es ist eine positive Zukunft, die sich Bm in seiner Vision vorstellt bzw. erwartet, „auch heute noch" (400), wie er betont, trotz der aktuell eher unsicheren Situation.

Bm *schafft* im Alter von 12 bis 13 Jahren und später mit 19 Jahren *einen adäquaten Umgang mit widersprüchlichen Gefühlen, was von emotionaler Stabilität/Reife* des Interviewten zeugt. Einerseits fühlt sich Bm den Kollegen und den LehrerInnen im Heim verbunden und andererseits fühlt er sich auch seiner Mutter verpflichtet, zu der er zwar eine distanzierte Beziehung hat, sie aber als Mutter akzeptiert und nicht enttäuschen will. Vermutlich rührt daher dieses innere Bestreben, ihr gegenüber als folgsamer Sohn auftreten zu wollen – Bm ist von den Tränen seiner Mutter beeindruckt, allerdings, wie sich später zeigt, nicht von ihrem „Gedicht"[36] (395).

Nach langem Ringen mit sich selbst – Jahre später ist das in der aktuellen Darstellung der damaligen Szene noch spürbar – gelingt es Bm, in einem *Reflexionsprozess* zu erkennen, was zu seinem Vorteil ist, und entscheidet sich für den Verbleib im Heim (vgl. 337-338 und „mir war bew-, mir war bewusst, dass ich nicht mehr aus dem Kinderheim gehen wollte." 353-354). Der Interviewte möchte seine Handlungen absichern und reflektiert die Konsequenzen seines Handelns. Bm zeigt *Eigeninitiative* und beweist dabei Entschlossenheit und Willensstärke.

In der Passage, in der Bm erzählt, was es bedeutet im Heim aufwachsen zu müssen (408-411) – und, ob dies seiner Mutter bewusst war, als sie ihn ins Heim gegeben hat – dokumentiert sich Folgendes: Weil die Mutter diese Frage mit einem lapidaren „Na was weiß ich." (408) abweist, fühlt sich Bm verantwortlich seiner Mutter – und gleichzeitig auch der Interviewerin – verständlich zu machen, welche Bedeutung dieses Schicksal für ihn hat. Diesmal scheinen seine Bedürfnisse im Heim nicht befriedigt worden zu sein, seine Erwartungen sind differenzierter und Bm klingt eher besorgt um seine Zukunft als zufrieden mit seiner Wahl. Der Interviewte spürt, dass Unterkunft und Essen im Leben nicht genug sind, es *fehlt* noch etwas und das sind –aus dem aktuellen Stand betrachtet – wahrscheinlich *die Zukunftsperspektiven und eine klare*

[36] Siehe Fußnote 32.

Orientierung und Unterstützung nach der Heimentlassung: „da bleibst du alleine“ (409). Bm kommt zu einer harten, aber notwendige Erkenntnis: das Heimleben ist nur eine Durchgangszeit, keine Dauerstation.

III.1.2.3 Die bevorstehende Heimentlassung und weitere Zukunftspläne

Das Jugendamt als eine bürokratische Institution

Auf die Frage, wer den Heimkindern hilft, wenn es unter ihnen zu Auseinandersetzungen kommt oder wenn sie mit etwas unzufrieden sind, kommt Bm zum ersten Mal auf das Jugendamt zu sprechen. Der Interviewte betrachtet das Jugendamt als eine Institution, die zum Leben der Heimkinder dazugehört.

***Yw**: Und wenn ihr in der Schule unter euch Kollegen irgendwelche Unstimmigkeiten hattet (.) oder ihr wart einfach unzufrieden? (1)*

***Bm**: Wir sagten das den Lehrern. Aber wir haben das dann doch unter uns geregelt, wenn Sie wissen was ich meine? [Bm blickt Ym fragend an.]*

***Yw**: Mhm.*

***Bm**: Ich weiß nicht, so waren halt die Lehrer, dass (.) na ja, die hatten uns auch geholfen (.) aber {nur mit Worte}. Und im Kinderheim werden die Dinge nicht nur mit Worte gelöst. Nein. (1) Aber das gefiel mir (.) wir sagten, dass wir zum Direktor gehen. Da dachten wir, dass der Direktor, der was ganz Großes ist, ja (.) und der löst es dann. @Was h a t t e e r d a n n g e l ö s t?@ [Bm lacht verschmitzt.] Denn der Direktor ist ja auch nur ein Mensch. Nicht er macht ja die Gesetzte, weil er ja auch nur von wem anderen bestellt wird. Na ja (1) was gibt's da noch im Kinderheim? (.) Es ist schön, zu wissen, was man aus einem Kinderheim nehmen kann. Auch jetzt (.) hier, wir sind alle hier (.) in SB-Stadt, der ganze Stock hier sind wir aus dem Kinderheim (.) es ist schön was wir aus dem Kinderheim mitnehmen. Viele verurteilen es, dass sie im Kinderheim sind, dass es schlecht ist (.) und das haben sie dauernd im Kopf (.) und verstehen nicht, Mensch, d a s a n z u n e h m e n, w a s h a l t g u t i s t. Ich mag das Gute von hier mitnehmen. (1) Wenn Sie mir glauben, die Direktion (.) es gibt eine Kreisdirektion in SB-Stadt, denn {nein}, aber (.) ich weiß gar nicht, ob sie mich überhaupt kennen. Witzig ist, dass sie eher die Schlimmen kennen (.) dass immer sie berücksichtigt werden (1) und gibt ihnen (.) hilft ihnen. (.) Aber ich versteh das nicht, warum müssen die so werden (.) zu dem Punkt*

gelangen, das man verzweifelt ist, nicht mehr zur Schule geht, (und jenes nicht mehr tun), damit sie deine Unzufriedenheit ernst nehmen? Und das kann sowieso niemand ändern, {außer Gott}. Selbst wenn sich die Präsidenten ändern, oder so (.) die bleiben immer dieselben. Und das gefällt mir so, wie es ist, ich danke ihnen dafür, für das wie sie sind, für diese Funktionen, die sie dort haben (.) und es freut mich, dass sie mich (.) nur aus den Akten kennen. Mehr nicht. Manchmal hätte ich es gern, dass sie mich zu ihnen rufen und (1) na ja, die Jahre vergehen und die anderen ringsherum sind gestresst, (1) kannst kein Vertrauen mehr zu ihnen haben, du kannst dich nicht mehr auf sie verlassen (2). [Ein Junge, der an der Tür klopft und herein kommt, unterbricht das Interview.]

Bm: *(2) Ich bin bei dieser Sache mit der Direktion stehengeblieben. Nicht, dass ich neidisch wäre, aber (.) die machen sich die Gehälter. Ich urteile sie nicht, aber (.) es entsteht eine Routine (1) die sitzen in ihren Büros und (.) sie könnten sich schon mehr einbringen. Komm nicht in den Kinderheimen und beachte nur die (.) die enttäuschen. (2) Sie verstehen (.) die Kinder nicht. Sie verstehen nur die Dummen oder (.) jene die sich gegen etwas auflehnen, meistens sind da andere im Hintergrund (.) und die wissen, ah, denn jedes Kind kann zu Informationen kommen und geht zur Direktion, die soll helfen, soll uns unterstützen. Aber die Direktion, die versteht nicht zuerst zu überprüfen, wer denn der ist, der daherkommt. Denn wenn es einer ist, der (1) ins Gefängnis kommt, ein Einbrecher (.) der respektiert seinen Lehrer nicht, was hat das für einen Sinn ( ). Na gut ich schau mir seine Akten an: ja, wo willst du morgen übersiedeln? Was brauchst du? Was ist das Problem? Und dann geh´ ich//. Oder ich habe andere gesehen (.) die haben alles hingeschmissen und sind auf der Straße gelandet. Na warte, ich geh jetzt in die Schule und lerne was und dann werden sie sehen: wer seid ihr da? Also das regt mich schon auf. Das gibt mir schon zu bedenken. Nimm die Akten, nimm die Akten von dem, der schuldig ist, lies die und vergleiche sie mit dem, der lernt. Weil der, der kommt dann nicht, wenn er was braucht. Ich habe da viele Probleme gehabt auch mit der Versetzung. Die Lehrer und der Heimdirektor haben das lösen müssen, denn die Direktion (.) ich habe mich auf sie verlassen und eine Frau von dort (.) ich will da keine Namen nennen (.) aber das ist nur so (.) vor mir diese Frau, die dort arbeitet (.) Frau Aw, Frau Dw, ja Frau ADw. Ich hatte Glück, weil ich bei diesem Wettbewerb teilgenommen habe, „Edelweiß“ heißt das Wettbewerb und ich nenne es auch noch*

„Hühnerstallblume“[37]*. Denn da ist auch einiges krumm gelaufen, nicht hier, im Kreis SB sondern zentral in B-Stadt. Also es gibt in allem solche krumme Dinge, die die Erwachsenen tun und ich denke mir dabei: „Warum soll ich das selber nicht auch tun, wenn ich einmal groß bin?“ Denn du bekommst es mit, mit der Zeit, du merkst ja, was da läuft. Und das versteh ich nicht, denn sie versuchen, das zu verstecken: „Ja wir sind dazu da, um euch zu verstehen.“ Ich mag ihre Art, wenn sie sagen wir sind hierher gekommen, damit wir eure Probleme verstehen, die Dokumente (.) geh, das ist ein Kinderspiel. Falte das Papier zusammen und zünd´ es an. Dann komm her und frag mich, was das Problem eigentlich ist. Und versuch mir zu helfen. Nicht so, dass du nur schreibst, du faltest dann die Blätter zu den Akten zusammen, der Monat vergeht, du kriegst dein Gehalt und gehst schön Heim schlafen. Du kümmerst dich um deine Familie, oder um dein (.) Starleben (1) komm ich habe anderes (1) ich habe einen Sohn geboren. Ja warte mal, mach deine Arbeit wie für den Herrn, wenn schon, wie es so heißt. Ich kann mich noch an die Lehrer in A-Stadt erinnern. Die hatten ja auch ihre Probleme, aber die hatten sich um uns bemüht, da glaubtest wahrlich du bist an erster Stelle. Und das hat mich dann so zum Lernen angespornt, zum Lernen (1) na gut, der, ah ah (1) es gab Schokolade oder (.) wie es früher war diese (.) Waffeln. Und da sagte er, schaut, da habt ihr was, wenn ihr lernt. Und sie legten die Jause auf´s Katheder und uah (.) ihr kriegt es nicht, wenn ihr nicht das Gedicht gelernt habt oder halt was anderes im Rumänisch-Unterricht. Und wir schauten uns das an und dachten, wer nicht weiß, der gibt es dem, der das weiß. Und das spornte an, immer alles zu wissen. Ich hatte immer gewonnen, denn ich wusste (.) es gibt drei, vier die sich nicht auskennen. Und da war ich eifersüchtig, weil es manchmal auch ein anderer da war, der gut beim Lernen war und da musste ich dann mit ihm teilen. @Ua::@. Und so war es halt. Und das mochte ich, als ich klein war, aber (.) die Direktion möchte ich jetzt nicht schlecht machen, ich bin sowieso nicht mehr lange da. Ich freue mich, dass sie was für uns getan haben, aber wenn es sowieso dieses Personal gibt (das sich um die Kinder kümmern soll), die sollen sich die Schüler anschauen, die die bessere Noten haben (.) nicht wenn einer zum Schreien anfängt, dass die Köchin kein gutes Essen kocht, (denn das gilt ja für alle) oder wenn du dein Gesetz im Kinderheim machen willst. Das ist auch wahr, dass es Fehler auch seitens der Lehrer gibt und (.) da kriegst Kopfschmerzen, wenn du siehst, welche Fehler die machen, wie soll man selber dann keine Fehler machen? Die werden dann lahm und die Kinder führen sie dann oder (.) aber die Direktion kann ich*

[37] Wortspiel: auf Rumänisch heißt das „Floare de cotet“, in Anspielung an das Edelweiß, welches „Floare de colt“ heißt.

nicht verstehen. Die eine Frau da, die hat uns aufgeschrieben, du bist der, du bist der und du, wer bist du? Ich heiße Bm. Und in welcher Klasse gehst du? Ich [lacht] ich habe dann Spaß halber gesagt, ich weiß es nicht, schauen Sie mal in den Akten rein. Also, wenn sie nicht einmal das wissen. Ich bin seit fast zwölf Jahren in dem Kinderheim und die weiß nicht, wer ich bin. Warte mal (ist das wirklich so, dass) und ich bin nicht der einzige, der das erlebt hat. Und dann gehst zu ihnen und bittest sie um etwas, und wenn du sie um etwas bittest, da erinnern sie sich, dass du es bist so, hast dies und jenes nicht (.) und wir versuchen das zu lösen, nimm´ diese Telefonnummer. Nicht dass es mir so was passiert ist, aber ich denke mir aus, wie es ist, in so einer Situation zu sein. Deshalb habe ich versucht, meine Probleme selber zu lösen und wenn ich unzufrieden war, habe ich es für mich behalten. Und ich habe versucht, es so zu lassen, wie es ist, aber ich habe gesehen, wir sind ja auch nur Menschen. Und wenn du dann hingehst und die sagen dir, dass sie das Problem gelöst haben (.) das haben sie aber nicht. Die Zeit hat das Problem gelöst und so war es halt. Denn die Direktorin, da gehst hin und die sagt zu dir (sie hat das mit der Versetzung gemacht). Es freut mich, wenn das so wäre, aber: „Kannst du es beweisen?" sag ich zu ihr. (5)

Die LehrerInnen und die PädagogInnen, der Heimdirektor und das Jugendamt sind wichtige Instanzen des Heimlebens, doch die Probleme untereinander lösen die Heimkinder selbst. Den Grund dafür erklärt Bm folgendermaßen. Die Lehrer versuchen zwar, die Heimkinder zu unterstützen, jedoch „{nur mit Worten}" (718) und damit werden im Heim „die Dinge […] nicht gelöst" (718-719), meint Bm. Selbst der Direktor, der als Innbegriff von Autorität von den Heimkindern als „was ganz Großes" (720) gesehen wird, ist in schwierigen Situationen machtlos, „auch nur ein Mensch" (721-722), weil die Gesetzte, die die Rahmenbedingungen bestimmen, von anderen gemacht werden – wer das ist, darauf geht Bm nicht näher ein. Der Interviewte durchschaut hier das vorhandene hierarchische System und die Machtstrukturen, die das Leben im Heim regeln. Bm versucht, in diesem Kontext seinen eigenen Weg zu gehen, vor allem das Gute und Schöne zu sehen und für sich zu behalten – im Heimleben ist dies die Gemeinschaft der Heimkinder, die sich über die Jahre gebildet hat und auch jetzt noch besteht (724-726). Diese Sicht der Dinge teilen aber nicht alle Heimkinder: viele von ihnen denken nur an das Negative im Heim und verurteilen ihr Schicksal als Heimkind (726-728).

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen präsentiert der Interviewte das Jugendamt als eine anonyme Autorität, die keinen Bezug zu den Heimkindern hat und sich nur dann um sie kümmert, wenn sie verhaltensauffällig geworden sind (730-732). Bm versteht nicht, warum das Jugendamt sie nicht schon vorher unterstützt und sich der Probleme der Heimkinder annimmt,

bevor Verzweiflung und Ausweglosigkeit auftritt. Bm empfindet das Jugendamt als eine Art anonymen Elternersatz das ist etwas Stabiles, Dauerhaftes, denn es sogar politische Veränderungen überdauert: „die bleiben immer dieselben“ (735-736, beim Jugendamt, Anm. LM). Gott wird in der Not zu Hilfe gerufen (734-735): er ist der einzige, der ungerechtes Schicksal ändern könnte, ein möglicher Retter in der Not. Ironisch (737-738) meint Bm, froh zu sein, dass ihn die MitarbeiterInnen des Jugendamtes nur aus den Akten kennen – obwohl gerade diese Umstände vom Interviewten vorher kritisiert wurden. Vielleicht nimmt Bm die Darstellung dieses Zustandes als Gelegenheit wahr, um seine Bewältigungskompetenz unter Beweis zu stellen, und er versucht über das Jugendamt zu stehen. Gleich im nächsten Satz aber: „Manchmal hätte ich es gern, dass sie mich zu sich rufen und // (1)“ (738-739) – ein abgebrochener Satz, in dem Bm indirekt seinen Wunsch nach Anerkennung durch das Jugendamt zum Ausdruck bringt, dass die Beziehung zu dieser Institution eine persönliche und relevante wäre. Bm sehnt sich nach einer menschlichen, vertrauensvollen Beziehung. Seine Sehnsucht in dieser Hinsicht, scheint aber vom Jugendamt nicht erfüllbar zu sein, daher auch der Satzabbruch. Bm versucht eine Erklärung für diese Haltung seitens der Mitarbeiter des Jugendamtes zu finden: sie sind „gestresst“ (739) – damit meint Bm auch die anderen BetreuerInnen, denn Bm konkludiert: die Zeit vergeht und er hat niemanden, dem er vertrauen kann, auf den er sich verlassen kann, niemand hat Zeit für ihn: „kannst kein Vertrauen mehr zu ihnen haben, du kannst dich nicht mehr auf sie verlassen“ (739-740). Dieses „kein … mehr“ und „nicht mehr“ deutet daraufhin, dass Bm in der Vergangenheit sehr wohl Vertrauenspersonen im Heim hatte, auf die er sich verlassen konnte: das sind vermutlich jene LehrerInnen, die ihn gefördert haben bzw. die BetreuerInnen im Ferienlager. Darauf nimmt Bm etwas später wieder Bezug, wenn er beschreibt, wie die Lehrer in A-Stadt die Heimkinder durch Wettbewerbe und Belohnungen förderten (776-785).

Das Jugendamt als eine bürokratische Institution, deren Mitarbeiter unehrlich sind („krumme Dinge, die die Erwachsenen tun“, 765-766) und ihre Aufgaben nicht erfüllen, das stört Bm der falsche Schein: die Beamten kümmern sich nicht um die wahren Probleme der Jugendlichen, sondern nur um ihre eigene Karriere, weil sie selber ein gemütliches Leben führen wollen. Die Angestellten des Jugendamtes seien nur auf das eigene Wohl und das ihrer Familien bedacht (769-775). Die Heimkinder bleiben unter diesen Umständen auf der Strecke, denn die Betreuung ist nur oberflächlich und damit wertlos: „Falte das Papier und zünde es an“ (770-771). „Mach Deine Arbeit wie für den Herrn“ (775-776) – so äußert sich Bm´s verzweifelter Ruf nach einem authentischeren Umgang mit den Heimkindern und ihren Problemen. Der

Interviewte fragt sich, ob er als Erwachsener nicht auch so agieren sollte. Misstrauisch wendet sich Bm vom Jugendamt ab und glaubt nicht an deren Kompetenzen, die Heimkinder unterstützen zu können. Daher versucht der Interviewte, seine Probleme soweit wie möglich selber zu lösen (804-806). Dennoch wünscht er sich eine individuelle Betreuung, eine persönliche Beziehung zu den MitarbeiterInnen des Jugendamtes und erwartet, dass die guten Schüler gefördert werden, und dass nicht nur den Verhaltensauffälligen besondere Beachtung geschenkt wird.

Zukunftsperspektiven und -probleme

Von selbst kommt Bm nicht auf die Zukunft zu sprechen. Erst als die Interviewerin das Thema anspricht, beginnt er über seine Zukunftsgedanken zu erzählen. Auch in dieser Passage, wie so oft im Laufe des Interviews, alternieren in seinen Darstellungen die Expertenebene, die sich auf das Heimleben und die Heimkinder allgemein bezieht, und die Ebene seines persönlichen Lebenslaufes. Die Verschränkung der beiden Perspektiven kann als eine starke Identifikation und ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl des Interviewten mit der Gemeinschaft der Heimkinder gedeutet werden.

819 ***Yw**: Und welche Pläne hast du jetzt?*

820 ***Bm**: Das ist es ja (1) hmh (1) also das ist der Plan (.) das Kinderheim lehrt dich zu lernen*
821 *(.) oder zurück zu bleiben, also du wirst dann so einer // (.) na gut, das verstehe ich nicht:*
822 *die erziehen uns bis zu einem gewissen Alter und dann lassen sie uns los. Na gut ihr Prinzip*
823 *ist das: ich habe ihnen zu essen gegeben, die haben wo zu schlafen, haben Bücher, haben*
824 *Gewand (.) aber was machst du in der Zukunft mit ihnen? Manche sind gut und die anderen*
825 *nicht. Und es gibt welche, die wirklich nur schwer von dort weggehen können. Um die ist*
826 *es schlimm, weil sie eben keine Zukunft haben. Sie sind so, weil es niemanden gibt, der zu*
827 *ihnen sagt, schaut´s (1). Und ich bin jetzt auch so (.) der Wind bläst durch. Als ich jünger*
828 *war, da hatte ich Pläne, ich wollte Fahrer werden. Jetzt könnte ich die Fahrschule machen,*
829 *@aber was mach ich@ [lacht verschmizt]? (Ich bin Fahrer). Aber ich weiß gar nicht //.*
830 *(1) Viele aus dem Kinderheim sind bei einer NGO untergebracht, bleiben dort ein Jahr,*
831 *lümmelst dort noch ein halbes Jahr und dann suchst du eine Anstellung. Suchst eine*
832 *Unterkunft (.) wenn ich die hätte, da würde ich lieber noch fünf Jahre auf die Uni gehen.*
833 *Aber woher diese Freude? (.) Hm. Ich glaube, wenn sich jemand kümmert (.) nicht nur um*
834 *mich jetzt (.) sonder um die andern, die die Prüfung geschafft haben// (2).*

Im Kinderheim hat man die Möglichkeit etwas zu lernen, wer das aber nicht tut, kommt nicht weiter, bleibt „zurück“ (821). Was Bm mit dem Zurückbleiben meint, führt er nicht aus, er bricht den Satz ab. Darin dokumentieren sich die eigenen Unsicherheiten, was mit den Jugendlichen geschieht, die es nicht schaffen, und seine Unkenntnis, wie man dies verhindern kann. Diese Unklarheit der Zukunft ist eng mit der Vorgehensweise des Jugendamtes verbunden, das nach einem „Prinzip“ (822) handelt, das für den Interviewten nicht nachvollziehbar ist, handelt. Für Bm erscheint die Unterstützung der Kinder im Heim wertlos, wenn diese bei ihrer Heimentlassung nicht weitergeführt wird. Der Interviewte stellt sich die rhetorische Frage, was denn das Jugendamt mit diesen Jugendlichen in Zukunft vorhat, die außerhalb des Heimes vermutlich nicht zurechtkommen. Diese haben „eben keine Zukunft“ (826), „weil es niemanden gibt, der zu ihnen sagt“ (826-827), wie es weitergehen soll. Darüber wird während des Heimaufenthaltes nicht gesprochen. Und zu diesen Jugendlichen, zählt sich nun auch Bm selbst. An dieser Stelle ist ein tiefer Zweifel in seiner Stimme zu spüren, von seinem bisherigen Selbstvertrauen und seinem starken Selbstbewusstsein scheint nicht viel übrig geblieben zu sein. Metaphorisch fasst Bm seinen aktuellen Gefühlszustand zusammen mit: „der Wind bläst durch“ (827) – er scheint an dieser Stelle zu schwach zu sein, der Zukunft die Stirn zu bieten.

Der Interviewte hat jedoch nicht immer so pessimistisch über seine Zukunft gedacht. Als er jünger war, hatte er Zukunftspläne, er wollte nämlich LKW-Fahrer werden. Diesen Plan jetzt zu verwirklichen hat für ihn offensichtlich keine Bedeutung mehr, mit einer LKW-Fahrerausbildung wüsste er nichts anzufangen (828-829). Möglicherweise hat er sein Interesse an diesem Beruf verloren. Wie immer in einer schwierigen Situation fehlt dem Interviewten auch jetzt nicht die Fähigkeit zur Selbstironie. Auf Orientierungslosigkeit deutet aber der Satzabbruch in Zeile 829.

Auf Expertenebene berichtet nun der Interviewte, welche Chancen die Jugendlichen nach der Heimentlassung haben: die Unterbringung in einer NGO. Den Aufenthalt in dieser Einrichtung bezeichnet Bm als „Lümmeln“ (vgl. 830-831), obwohl er weiß, was dort gemacht wird: es wird nach Arbeit gesucht und nach einer Wohnung. Vielleicht redet der Interviewte so abschätzig über diese Sozialeinrichtungen, weil er der dortigen Betreuung misstraut.

Am liebsten würde Bm weiter studieren, aber „diese Freude“ (833) kann sich der Interviewte nicht gönnen. Näher geht er auf diese Zukunftsvorstellung nicht ein, daher kann auch nicht gesagt werden, wie ausgereift sie bereits ist. Der Interviewte glaubt aber, wenn jene

Jugendlichen gefördert würden, „die die Prüfung geschafft haben“ (834) – dabei handelt es sich um die Befähigungsprüfung nach der 8-ten Schulstufe, welche für den weiteren schulischen und beruflichen Werdegang eine entscheidende Rolle spielt, könnte ihnen eine gute Zukunft bevorstehen – damit meint er auch sich selbst. So hätte vermutlich Bm den Satz vervollständigt. Der Satzabbruch deutet auf die verbauten Zukunftsperspektiven der lernwilligen Heimjugendlichen. Und wieder deutet er indirekt darauf hin, dass nichts für die Zukunft der begabten Heimkinder getan wird.

Im Verlauf des Interviews wird das Thema Zukunft weiter elaboriert: sowohl potenzielle Chancen als auch latente Schwierigkeiten werden erkennbar. Im Zusammenhang mit der Heimentlassung ist immer wieder eine gewisse Anspannung zu spüren.

Eine positive Befähigungsprüfung wird von Bm als eine erste Chance auf eine bessere schulische Ausbildung im Gymnasium dargestellt. Da der Interviewte diese Prüfung als erster im Heim, bestanden hat, hatte er eine bedeutende Vorreiterrolle, die Bm auch mit Nachdruck metaphorisch hervorheb: „dass ich das Eis gebrochen habe, ich habe die Bombe zum Platzen gebracht (1) meinst ich, ich war der Schlüssel, wie es so heißt“ (836-837). Bm ist sich seiner Beispielfunktion für seine Heimkollegen bewusst. Die nächste Hürde auf seinem schulischen Werdegang steht aber bereits bevor: es ist die Matura, die Bm den Zugang zum Studium verschaffen und den weiteren Verbleib im Heim garantieren würde. Für den Fall eines Misserfolges hat Bm einen Ausweg bereit: Bekannte Sponsoren könnten ihm den Besuch einer Fachschule finanzieren (868-869), wodurch er ebenfalls im Heim bleiben könnte. Das Heim scheint für Bm trotz der Nachteile, die er immer betont, doch der Ort zu sein, der ihm Sicherheit gegenüber dem Leben außerhalb gibt, das er noch zu wenig kennt, noch nicht „getestet“ (863) hat.

Bezüglich seiner beruflichen Laufbahn hat Bm konkrete Vorstellungen: er möchte Geschäftsmann werden. In diesem Zusammenhang scheint die Zukunft wieder eine positive Wende zu nehmen: „Also die Zukunft (.) die sehe ich gut, in jeder Hinsicht.“ (848) Dazu fehlt ihm nur das passende Umfeld – Bm ist sich der schwierigen gesellschaftlichen Verhältnisse und seiner Randposition in der Gesellschaft bewusst. Diese Darstellung der Zukunftsperspektiven steht nun im Widerspruch zu den vorherigen Aussagen (826-827), als Bm sich seiner Zukunft gar nicht so sicher war. Daraus kann auf seine aktuelle Ambivalenz geschlossen werden, einer ins Wanken geratenen Orientierung, die zwar bisher erfolgreich war,

ihn aber aktuell, vor der Heimentlassung, zwischen Zuversicht und Ausweglosigkeit schwanken lässt.

Sollte sich sein Berufswunsch nicht verwirklichen lassen, kann sich der Interviewte einen einstweiligen Auslandsaufenthalt vorstellen – da müsse er sich „links und rechts umschauen, wie ich aus dem Land raus kann“ (871-872) betont Bm lösungsorientiert. Mit dem ersparten Geld würde Bm dann zurückkehren und versuchen, ein Geschäft aufzubauen. Dem Interviewten ist es ein Anliegen, erfolgreich zu sein, bevor er eine Familie gründet. Voller Hoffnung betont er: „Sowieso (.) sowieso, ich denke es wird einen Platz auch für mich geben“ (859-860). Dem negativen Gegenhorizont aus beruflicher Perspektive entspricht eine körperlich schwere Arbeit, weil „da kann ich nicht mithalten“ (861) ist sich Bm seiner zarten körperlichen Konstitution bewusst.

Neben Arbeit und dem Wunsch „Familienvater“ (858) zu werden, darf Geselligkeit und Unterhaltung im Leben nicht fehlen, denn: „Ich habe auch immer geschaut, dass ich Spaß habe, also ich habe alles bis jetzt gekostet“ (887-888). Gefeiert hat Bm mit vielen seiner Freunde, auch den Jugendlichen aus der Stadt, doch am liebsten ist er mit seinen Kollegen aus dem Heim zusammen – erneut betont der Interviewte hier seinen Heimbezug und seine Verbundenheit mit den Heimkollegen. Diese Lebensfreude, die in dieser Textpassage zum Vorscheint kommt, charakterisiert seine Lebenseinstellung.

Etwas gedämpfter scheint Bm´s Stimmung zu sein, wenn er über die konkrete Umsetzung seiner Zukunftspläne nachdenkt. Erneut werden hier das Jugendamt und die Zuständigen im Heim – „Die da oben“ (895) kritisiert. Dem Interviewten ist bewusst, dass die Heimjugendlichen ohne externe Unterstützung aus eigener Kraft es nicht schaffen würden sich gesellschaftlich zu integrieren. Dann laufen sie Gefahr, straffällig zu werden oder aber unfähig den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen und würden hungern müssen. Bm kann nicht verstehen, weshalb gerade in so einem entscheidenden Moment die Heimbetreuung versagt: „Denn auf den letzten Hundert Meter hilft Dir niemand mehr (.)“ (900-901) – es fehlt eben die Hilfe für den Start ins Leben außerhalb des Heimes. Das Jugendamt und der Heimdirektor beschränken sich nur auf den bürokratischen Teil der Angelegenheit: „Sie tun nur unterschreiben und dann gehst du.“ (901-902) Die zuständigen Behörden scheinen überfordert zu sein. Wenn Bm darüber nachdenkt: „dass auch für mich dieser Tag kommen wird“ (902), ist hier eine gewisse Angst zu hören. Je konkreter Bm in seinen Erzählungen zur Heimentlassung wird, umso mehr Unsicherheiten bezüglich dieses Schrittes werden direkt oder indirekt artikuliert. Intuitiv denkt

sich Bm, dass auch für ihn jemand zuständig sein müsste, der sich um ihn „kümmern müsste (.) schon vorher einen Arbeitsplatz finden, der sich interessiert, der sich bemüht, der dir zeigen soll“ (904-905). Der Interviewte wünscht sich in der weiteren Ausführung seiner Zukunfsperspektiven eine interessante Arbeit mit entsprechendem Gehalt – wieder einmal Bm´s Wunsch nach Authentizität und Gerechtigkeit.

Unterstützungsbedarf bei der gesellschaftlichen Integration von Heimkindern

Das Thema wurde von der Interviewerin initiiert und von Bm ausführlich elaboriert (943-973). Wenn es um *die Heimentlassung* bzw. die Integration in die Gesellschaft geht, beginnt Bm´s Kredo, das ihn im Leben stehts begleitet hat, ins Wanken zu geraten.

Bm erkennt offensichtlich, dass in der Gesellschaft außerhalb des Heimes andere Kriterien für Erfolg gelten als innerhalb. *Bm´s Orientierungssystem scheint ins Wanken zu geraten. Zur Zeit des Interviews* befindet sich Bm auf der *Suche nach einer neuen Orientierung*, die ihm bei der Bewältigung der bevorstehenden Situation – Schulabschluss, Heimentlassung, gesellschaftliche Integration – hilfreich sein kann. In dieser Neuorientierungsphase – wo das altbekannte Anreiz- und Belohnungssystem an Gültigkeit zu verlieren scheint – hat Bm noch keine *beratende* oder *unterstützende Person* gefunden. Weder die jetzigen Erzieher, noch der Schul- bzw. Heimdirektor, noch die Lehrer in der Schule oder die zuständigen Personen vom Jugendamt scheinen dafür geeignet zu sein. Unter diesen Umständen, kann es zu einer „sekundären Devianz“[38] (Diem, Forschungswerkstatt Magdeburg, Jän. 2006) kommen.

Bereits in der Eingangspassage deuten seine inkohärenten und inkorrekten Satzkonstruktionen (104-107) zum ersten Mal auf mögliche Unsicherheiten hin, vielleicht auf eine *ungewisse Zukunftssituation aus der damaligen Perspektive*. Der Interviewte stellt eine Parallele her zwischen der Zeit im Kinderheim in A-Stadt, als Heimkinder von der damaligen Sozialpolitik als „Hoffnungsträger“ betrachtet wurden, und der jetzigen Situation als Jugendlicher in SB-Stadt, kurz vor der Entlassung aus dem Heim, und fühlt sich alleingelassen. Hier dokumentiert sich die *diskrepante Haltung* der Tagespolitik[39] zu unterschiedlichen Zeitpunkten der

[38] Sekundäre Devianz: Ein Jugendliche, der unter schwierigen Lebensverhältnissen aufwächst und diese positiv bewältigt, kann durch eine weitere beeinträchtigende Situation in der darauffolgenden Lebensetappe ein deviantes Verhalten entwickeln.

[39] Zum Einfluss des Umfeldes auf die Entwicklung des Individuums siehe Kap. I.1.5.

Entwicklungsgeschichte des Interviewten. Gleichzeitig wird ersichtlich, wie die Außenwelt und die Sozialpolitik die Entwicklung bzw. den Lebenslauf von Heimkindern beeinflussen kann. Den Heimkindern werden zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Biographie *unterschiedliche Botschaften* vermittelt: einerseits sollten sie sich anstrengen und sich beim Lernen bemühen, da ihre Leistung entsprechend Anerkennung und Belohnung findet, denn ihre Zukunft liege in ihrer Hand („das wir die Zukunft sind, wir entscheiden, von uns hängt es ab was aus uns wird, was morgen passiert." 37-38) – so die Botschaft der Volksschullehrer[40]. Andererseits gibt es kurz vor der Heimentlassung keine Unterstützung und keine Orientierung mehr. Das am Anfang nur kurz agerissene Thema der *Orientierungslosigkeit im Hinblick auf die bevorstehende gesellschaftliche Integration* wird in den letzten Passagen des Interviews immer präsenter. Es fehlt offensichtlich an den relevanten anderen, die den Jugendlichen Werte, eine Haltung und eine Orientierung vermitteln und sie kurz vor der Heimentlassung begleiten und anspornen bzw. sie für deren Leistung belohnen und ihnen Anerkennung entgegenbringen.

Nach der Heimentlassung muss Bm dann „auf eigene[n] Beine[n]" (410) stehen und selbst für sich sorgen. Damit *schätzt er seine Lage realistisch ein*. Andere Jugendliche wissen nach der Entlassung nicht wohin und halten sich immer in Heimnähe oder „illegal" im Heim bei ihren ehemaligen Kollegen.[41] In diesen Darstellungen vermischt sich m. E. Vergangenes und Gegenwärtiges, was vor allem an von Argumentationen dominierten Stellen (vgl. Nohl 2006) deutlich wird. Das aktuelle problemgeladene Thema der Heimentlassung und Zukunftsgestaltung wird auf seine früheren Erfahrungen projiziert und so die Vergangenheit aus aktueller Perspektive wiedergegeben. In diesem Zusammenhang ist dem Interviewten auch klar, dass er in seiner Herkunftsfamilie kein positives Beispiel sehen kann, denn „sie haben es nicht geschafft" (411). Darin dokumentiert sich, dass die Herkunftsfamilie für Bm dem negativen Horizont entspricht und er sich davon distanzieren will und muss. Ausgehend von dieser Erkenntnis – auf die der Interviewte immer wieder direkt oder indirekt zu sprechen kommt – entwickelt Bm Eigeninitiative, versucht sein Leben nach Möglichkeit aktiv mitzugestalten und sich dabei nicht prozessieren zu lassen. Das heißt sich den Verlaufskurvenmechanismen der Heimsozialisation zu entziehen und eine *positive, selbst*

[40] In Rumänien dauert die Volksschule von der 1. bis zur 8. Schulstufe und danach folgt das Gymnasium oder die Berufsschule, je nach Ergebniss der Befähigungsprüfung.

[41] Mündliche Mitteilung, Pädagoge SOm, Kinderheim in SB-Stadt im Oktober 2005.

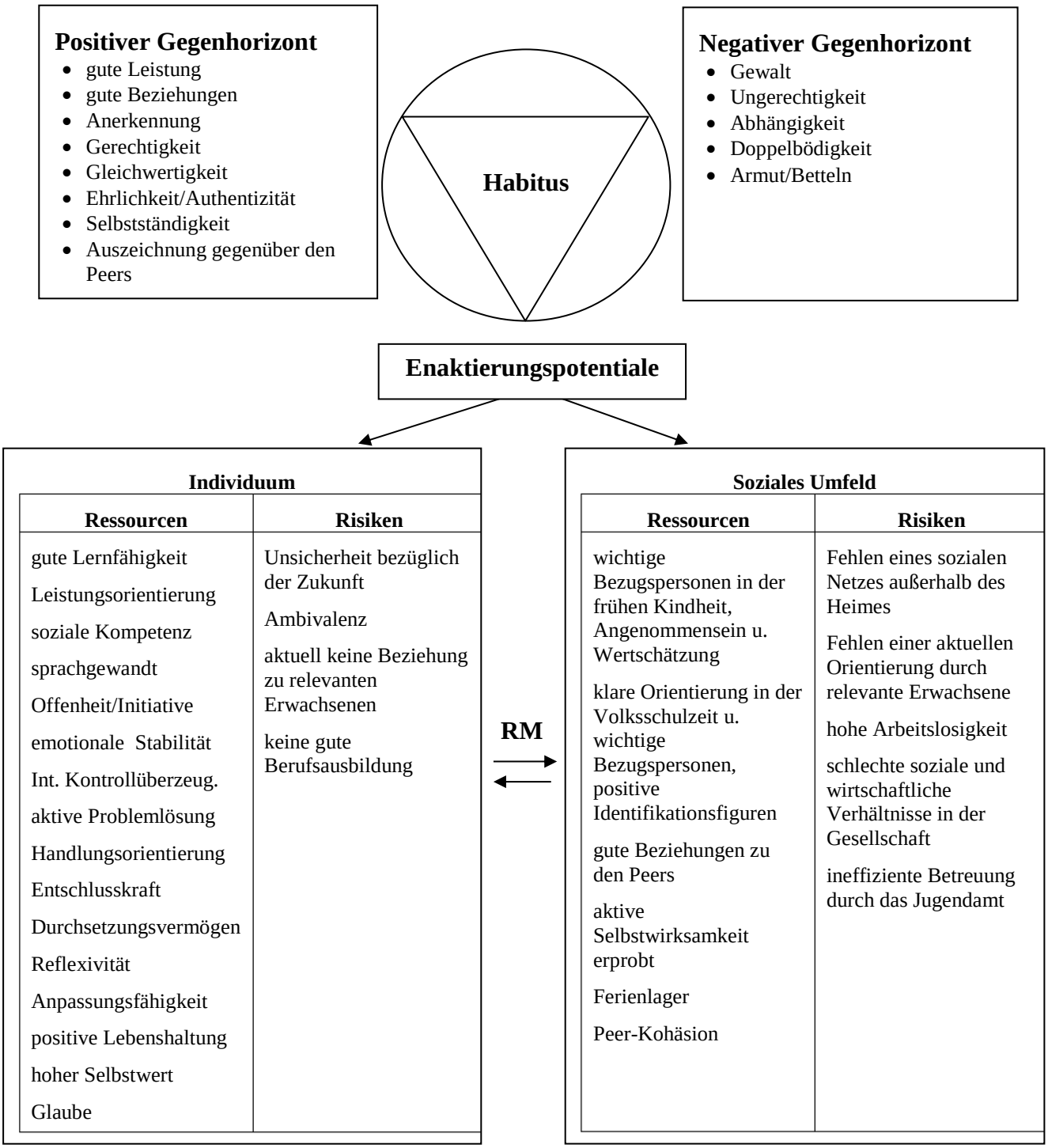
gesteuerte Entwicklung anzustreben. *Trotz Zukunftssorgen und Bedenken* zeigt sich Bm zuversichtlich, zukünftige negative Erfahrungen meistern zu können, genauso wie in der Vergangenheit (z. B. siehe Passage, wo es um die emotionsgeladene Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie geht) und versucht, auch in der aktuellen Situation eine *positive Lebenshaltung* zu bewahren.

Was Bm am Heimleben stört, was im Kinderheim zählt und was danach bleibt

Bm stört es, dass jene Kinder bzw. Jugendlichen, die sich mehr Mühe beim Lernen geben und ein gutes Benehmen haben, nicht besser gefördert werden. Die BetreuerInnen im Heim wenden sich eher den schwierigen, auffälligen Kindern und Jugendlichen, zu. Bm erwartet, dass gute Schulleistungen honoriert werden: durch besseres Essen (522-523). Der Lehrer CMm, der die Ferienlager organisiert, ist in dieser Hinsicht eine Ausnahme. Diese allgemeine Haltung der ErzieherInnen ist für den Interviewten „entmutigend" (532). Bm dachte darüber nach, selber auffällig zu werden, um die Aufmerksamkeit der BetreuerInnen auf sich zu lenken. Bm ist eine klare Beziehung zu den BetreuerInnen wichtig, „damit ich mich bei ihnen auskenne" (535-536), um zu wissen, welche Handlungsmöglichkeiten er hat, „was meine Wahl ist" (536), um Anerkennung und Belohnung zu bekommen. Diese Erfahrungen aus der Vergangenheit im Heim bezeichnet Bm als keine leichte Zeit, die er aber aus jetziger Perspektive gelassen betrachtet und für ihn abgeschlossenes ist: „na gut, das ist auch vergangen" (552), obwohl die Problematik noch aktuell ist, da im abschließenden Teil des Interviews im Zusammenhang mit der Betreuung durch das Jugendamt im Zuge der bevorstehenden Heimentlassung dieses schwierige Thema wieder angesprochen und begeklagt wird.

Die Grundversorgung im Kinderheim ist gesichert: Essen, Kleider, ein Bett zum Schlafen, die Möglichkeit zur Schule zu gehen. Aber eine persönliche Begleitung ist nicht gegeben, hier ist Bm auf sich gestellt und muss: Selbstverantwortung für sein Tun übernehmen, das ist sein Beitrag und daran wird er im Heim gemessen, davon hängen sein Ruf und seine Anerkennung ab.

Abb. 4: Graphische Darstellung der Orientierungsfigur von Bm, 19 Jahre



Legende: RM = Resilienzmechanismen

III.1.3 Resilienz im Lebenskontext von Bm

III.1.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes

- *Realistische Einschätzung des Lebens und seiner Lage*, weil Bm gut informiert ist, hat gute Menschenkenntnisse, Empathie, Reflexivität, Erkennen von Prozessen innerhalb sozialen Strukturen und Zusammenhänge.
- *Der Glaube an Gott*: schöpft daraus Zuversicht, Vertrauen in einer besseren Zukunft, Hoffnung auf Gerechtigkeit (vgl. Werner und Smith 2001).
- *Schafft die Balance in einem schwierigen Identitätsfindungsprozess*: akzeptiert sein Schicksal als Heimkind, distanziert sich von der problematischen Herkunftsfamilie (vgl. Werner und Smith 2001) aber ohne sie enttäuschen zu wollen und will sich in Zukunft erkenntlich zeigen.
- *Kann sich Gehör für seine Anliegen verschaffen*: Bm ist gut informiert und kennt seine Rechte, hat ausgeprägtes Argumentationsvermögen, agiert selbstbestimmend (Übersiedlung nach B-Hauptstadt, dann die Rückkehr nach A-Stadt, die Konfrontation mit der Mutter, Auseinandersetzung mit dem Direktor in der Causa Begünstigung auffälliger Heimkinder).
- *Emotionale Stabilität*: schafft einen adäquaten Umgang mit widersprüchlichen Gefühlen (die Auseinandersetzung mit der Herkunftsfamilie, die Beziehung zu den BetreuerInnen im Heim und zu seinen Peers).
- *Leistungsorientierung:* sein andauerndes Bemühen um eine gute schulische Ausbildung.
- *Selbstverantwortung*: Lernt früh Verantwortung für sich zu übernehmen und für Probleme selber eine Lösung zu finden (z. B. gegen Armut selber Geld zu verdienen) (vgl. Elder1974/ 1999).
- *Unterstützende Netzwerke:* Schafft sich eine gute Position in seinem sozialen Umfeld, die auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung basiert, sowohl bei den Peers (Hilfestellung in der Schule, Sprachgewandtheit, Entgegenkommen, Empathie) als auch bei den relevanten Erwachsenen (gutes Benehmen, gute schulische Leistungen, gewinnt Preise bei Wettbewerben).
- *Positive Grundhaltung im Leben*: versucht aus allem etwas Positives zu gewinnen.

- *Erkennt die Ressourcen* aus seinem unmittelbaren Umfeld und nimmt sie für sich in Anspruch.

Die Heimeinweisung als Kleinkind bedeutet einen Risikofaktor, welcher Verlaufskurvenpotentiale enthält. Da hat Bm nicht die Möglichkeit über sich zu bestimmen, es sind die Behörden, die an seiner Stelle wichtige Entscheidungen treffen. Nichtsdestotrotz macht Bm positive Erfahrungen im Heim in der frühen Kindheit und entwickelt enge Beziehungen sowohl zu Gleichaltrigen als auch zu relevanten Erwachsenen. So erklärt sich, weshalb Bm die Gewalterfahrungen im Schulheim nicht ohne weiteres akzeptiert und eine geeignete Bewältigungsstrategie entwickelt. Bm übernimmt bereits als kleiner Junge Verantwortung für sich und bemüht sich für die schwierige Situation, mit denen er im Heim konfrontiert wird, eine Lösung zu finden. Er lässt sich dabei von den *Verlaufskurvenpotenzialen* des Heimlebens *nicht prozessieren*.

Seine Entscheidung nach B-Hauptstadt zu übersiedeln, um mehr Freiheiten und Möglichkeiten im Leben zu haben, ist als ein erster *Ansatz eines biographischen Handlungsschematas* zu betrachten und genauso seine Rückkehr nach A-Stadt. Aufgrund persönlicher und externer Ressourcen gelingt es Bm trotz der schweren Bedingungen im Heim Eigeninitiative zu ergreifen und mehr oder minder ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Der Aufenthalt im Heim in der B-Hauptstadt kann als Beginn eines *Wandlungsprozess*es bewertet werden. Bm erkennt, dass nicht nur die materiellen Werte und das Weiterkommen in der Gesellschaft zählen, sondern dass vertrauensvolle Beziehungen zu seinen Mitmenschen ebenso von Bedeutung sind. Der Übergang ins Gymnasium nach der Volksschule, als erster Schüler aus seinem Kinderheim, kann auch als den Anfang eines Wandlungsprozesses interpretiert werden.

Die *institutionellen Ablaufmuster* der Heimsozialisation zeigen sowohl Förder- und Entfaltungsmöglichkeiten als auch Widersprüche und Zwänge auf. Dem Interviewten gelingt es relativ gut die Ressourcen – gute BetreuerInnen und LehrerInnen, Ferienlager, die Vorbereitung und Teilnahme an Wettbewerben – für seine Entwicklung zu nützen. Nicht zuletzt ist die Grundsicherung in Form von Unterkunft und Verpflegung ein Gut, dass Bm zu schätzen weiß, spätestens als er die sozialen und ökonomischen Lebensverhältnisse seiner Familie kennenlernt. Die Widersprüche und Zwänge, mit denen Bm während seiner Heimsozialisation konfrontiert wird, liegen vor allem im strukturellen und menschlichen Bereich, sie sind aber auch durch die Sozialpolitik des Landes bedingt. Es ist einerseits die teilweise unzureichende

Verpflegung der Kinder im Heim, die Versorgung mit Kleidern, aber auch der inadäquate Umgang mit Gewalt und das Ausnützen der autoritäreren Position seitens des Heimpersonals, was Unzufriedenheit und Betroffenheit beim Interviewten auslöst. Bm versucht jedoch jede Schwierigkeit nach seinen Möglichkeiten mit Zuversicht und Kreativität zu bewältigen. Für die aktuelle problematische Situation, die Heimentlassung, hat Bm noch keine Lösung gefunden. Er fühlt sich vom Jugendamt und vom Heimpersonal im Stich gelassen.

III.1.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus von Bm

Zum aktuellen Entwicklungsstand

Aus den Erzählungen geht hervor, dass Bm mit sich, seinen Leistungen und seiner Heimkarriere zufrieden ist. Innerhalb seiner Peers hat er eine Modellfunktion, doch ist er sich der Unterstützung durch seine Freunde im Notfall nicht ganz sicher. Spaß am Leben und eine zufriedenstellende Freizeitgestaltung sind dem Interviewten wichtig, wie er sie aktuell gestaltet, darauf geht er nicht näher ein. Über Beziehungen zum anderen Geschlecht werden ebenso keine Angaben gemacht. Demzufolge ist zu vermuten, dass Bm keine Freundin hat. Erfolg in der Schule und gute Leistungen waren für Bm von Anfang an ein Leitmotiv in seiner Entwicklung. Soziale Verantwortung und Empathie gegenüber seinen Heimkollegen charakterisieren den Interviewten genauso gut wie eine ausgeprägte Problemlösungskompetenz und die Fähigkeit auch aus schwierigen Situationen das Beste herauszuholen. Zu seiner Ursprungsfamilie, die in großer Armut lebt, hat Bm ein distanziertes Verhältnis, ohne sie jedoch abzulehnen. Für die Zukunft wünscht sich Bm die bevorstehende Matura zu schaffen und zu studieren. Sollte es diese Möglichkeit nicht geben, so plant der Interviewte ins Ausland zu gehen und mit dem gesparten Geld heimzukehren und eine Existenz aufzubauen. Der Wunsch nach einer eigenen Familie gehört auch zu Bm´s Zukunftspläne. Seine bisherige allgemein geltende Meinung, dass sich durch Leistung und Engagement der angestrebte Erfolg einstellt und die Erreichung der eigenen Ziele möglich wird, gerät nun angesichts der bevorstehenden Heimentlassung ins Wanken. Bm fühlt sich vom Jugendamt im Stich gelassen, da er sich bezüglich seiner gesellschaftlichen Integration nicht adäquat betreut fühlt. Auch die Heimleitung beschränkt sich in diesem Zusammenhang nur auf die Erledigung bürokratischer Angelegenheiten.

Der aktuelle Lebenskontext

Bm ist dabei sein bisheriges *ökologisches Zentrum*, das Heim in SB-Stadt, aufgrund der bevorstehenden Heimentlassung zu verlassen – das ist ein Hauptthema im Interview, deshalb

geht er auf das aktuelle Heimleben kaum ein. Die Heimkollegen und seine Freunde, ebenso wie die Heimbetreuung spielen keine große Rolle im bevorstehenden gesellschaftlichen Integrationsprozess. Das ökologische Zentrum verliert seine ursprüngliche Bedeutung.

Im *ökologischen Nahraum*, der Nachbarschaft finden keine Freizeitaktivitäten statt, auch werden keine Kontakte zu Nachbarn genannt.

Als *ökologischer Ausschnitt* wird allein die Schule erwähnt, wo Bm nun maturieren will. Der Interviewte beteiligt sich nicht mehr an außerschulischen kulturellen Aktivitäten wie früher.

Die *ökologische Peripherie*, die durch die Ferienlager und die Orte, an denen die unterschiedlichen Wettbewerbe ausgetragen wurden, bei denen Bm viele Erfolge erzielen konnte und die eine wichtige entwicklungsfördernde Rolle hatten, bleibt im aktuellen Lebenskontext ausgespart. Seine ganze Kraft und Aufmerksamkeit gilt der bevorstehenden Heimentlassung. Das Jugendamt scheint seiner Rolle im Integrationsprozess nicht gerecht zu werden.

Der *gesellschaftliche Kontext* kennzeichnet sich durch eine schwierige wirtschaftliche Situation mit hoher Arbeitslosigkeit, vor allem unter den Jugendlichen, und eine geringe Entwicklung sozialer Dienste, Dienstleistungen und finanzieller Unterstützungsmaßnahmen. Sozialpolitische Maßnahmen zur Bekämpfung von Armut und Ausgrenzung innerhalb der Gesellschaft befinden sich in Rumänien, Anfang des 21. Jh. erst in der Entwicklungsphase.

Der Resilienzstatus

Bm Bestrebungen auch unter dem negativen Einfluss des Aufwachsens im Heim ein selbstbestimmtes Leben zu führen tragen zu seiner positiven, resilienten Entwicklung bei. Diese schwierigen Erfahrungen und deren gelungene Bewältigung – z. B. die Übersiedlung nach B-Hauptstadt aber auch die Rückkehr nach A-Stadt, die Verweigerung in das unsichere Leben der Herkunftsfamilie zurück zu kehren – führen dazu, dass Bm Fähigkeiten und Stärken entwickelt, die es ihm ermöglichen Schwierigkeiten zu überwinden und persönlich daran zu wachsen.

Aktuell jedoch fühlt sich Bm in seiner bisherigen Handlungsorientierung unsicher in Anbetracht der anstehenden Herausforderungen, die eine zukünftige gesellschaftliche Integration nach sich ziehen. Als Risiko gilt in diesem Zusammenhang die ineffiziente Betreuung durch das Jugendamt und der Heimleitung, und das Fehlen relevanter anderer Bezugspersonen, an die sich Bm orientieren kann.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass Bm eine Strategie des Überlebens in einem rauen Umfeld und im Bewusstsein seiner körperlichen und sozialen Unterlegenheit entwickelt hat. Neue Erfahrungen und Chancen, aber auch immer wieder auftretende Schwierigkeiten mit denen Bm konfrontiert war, haben seine Entwicklung vorangetrieben. Nun gilt es im neuen Kontext der Heimentlassung die geeigneten Anpassungsstrategien zu finden, die ihm weiterhin eine resiliente Entwicklung ermöglichen.

III.2 Das Relevanzsystem von GTw, 20 Jahre

III.2.1 Fallzusammenfassung GTw

GTw ist in BL-Stadt aufgewachsen, einer mittelgroßen Stadt im Osten Rumäniens. Sie wurde nach der Geburt von ihrer Mutter im Krankenhaus zurückgelassen. Nach 3 Jahren hat sie die Mutter zu sich genommen und ca. 4 Jahre bei sich behalten. In der Ursprungsfamilie herrscht Gewalt, Alkoholkonsum und große Armut. Im Alter von 7 Jahren kommt GTw gemeinsam mit ihren Brüdern ins Kinderheim. GTw hat insgesamt 4 Brüder. Der älteste, Lm, studiert heute in der Hauptstadt, B-Stadt, Management. Ein jüngerer Bruder, Fm, geht ins Lyzeum in BL-Stadt. Die zwei jüngsten, zehn und zwölf Jahre, wurden vor 7 Jahren von einer Familie in den USA adoptiert. GTw´s Eltern leben getrennt. Die Mutter lebt in einem Dorf in der Nähe von BL-Stadt mit einem neuen Partner zusammen. Der Vater lebt in BL-Stadt, GTw kennt seine Adresse nicht, sie vermutet, dass er obdachlos ist.

Als die Geschwister ins Heim kommen, ist das für sie ein eher erfreuliches Ereignis, da sie alle hoffen, dadurch der Armut und der Gewalt des Elternhauses zu entkommen. Die Mutter hat sie entsprechend darauf vorbereitet und ihnen mitgeteilt, dass sie selber auch einige Jahre im Kinderheim gelebt hat. Das Leben im Heim gestaltet sich nicht ganz nach der Vorstellung von GTw. Auch hier gibt es Gewalt und die ErzieherInnen haben nicht die Möglichkeit auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder einzugehen. Die Geschwister entfremden sich mit der Zeit voneinander. Auch die Beziehung zur Mutter wird immer loser, wenn auch die wenigen Besuche sowohl die Mutter als auch die Kinder sehr erfreuen. GTw hat engagierte LehrerInnen in der Schule und scheint einen guten Anschluss zu den Peers gefunden zu haben. In der Freizeit betreibt sie Leistungssport und zeichnet gerne. Als sie und ihre Freundinnen einmal während der Sommerferien von älteren Heimjugendlichen zur Arbeit gezwungen werden, gelingt es GTw mit Unterstützung der Heimärztin in einem Spital aufgenommen zu werden und so der Unterdrückung und der Gewalt zu entkommen. Dort lernt sie eine Krankenpflegerin, Frau Ew, kennen, mit der sie sich befreundet, und welche seither für GTw eine Art Mutterersatz wird.

GTw schafft die Befähigungsprüfung und hat somit das Recht, ins Gymnasium zu gehen. Die Heimleitung und die ErzieherInnen zeigen aber kein Interesse, die Mädchen aus dem Heim, welche diese Prüfung geschafft haben, bei der Anmeldung ins Gymnasium zu unterstützen. Die HeimbetreuerInnen behaupten, dass weder in der Berufsschule noch im Gymnasium Plätze frei

wären. Aufgrund GTw´s Initiative werden die betreffenden Mädchen doch in der Berufsschule in SB-Stadt aufgenommen.

Mit Hilfe ihrer deutschen Sponsorenfamilie lernt GTw eine Journalistin in SB-Stadt kennen, die ihr eine Arbeitsstelle in einem Straßenkinderprojekt vermittelt. GTw ist begeistert vom Vertrauen, dass ihr die Projektleiterin entgegenbringt und auch von ihrem korrekten und freundlichen Umgang. Die Arbeit mit den armen Kindern macht GTw sehr viel Freude. Sie lernt dabei viel fürs Leben. Mit Unterstützung der Projektleiterin, die gleichzeitig auch Direktorin des Altenheimes in der Stadt ist, gelingt GTw die Aufnahme ins Gymnasium. Sie wurde zwar nicht in ihrem Wunschzweig, Sprachen, aufgenommen, aber im technischen Zweig, wo sie bereits in die zwölfte Klasse geht und sich inzwischen gut eingelebt hat. In Mathematik und Physik hat sie Schwierigkeiten, da das Niveau in der Berufsschule sehr niedrig war.

Durch Zufall lernt GTw ein amerikanisches Ehepaar kennen, das in SB-Stadt im Rahmen der Organisation Peace Corps tätig ist. Der Frau, die bereits viele Jahre in einem Adoptionsamt arbeitet, gelingt es, die beiden Brüder von GTw in Amerika ausfindig zu machen und den Kontakt zur Schwester herzustellen. Die Freude von GTw ist sehr groß, da ihre früheren Versuche, die Brüder zu finden, fehlschlugen.

Zur Zeit des Interviews hat GTw, wie sie selber behauptet, ein volles Programm: Neben der Schule hat sie Nachhilfestunden in Mathematik, um die Matura zu schaffen; sie macht einen Englischkurs und besucht die Fahrschule. All das wird von der amerikanischen Familie finanziert, mit der sie mittlerweile befreundet ist. Darüber hinaus möchten ihre amerikanischen Sponsoren GTw ein Studium in den USA ermöglichen. GTw würde am liebsten Medizin oder Recht studieren.

Wenn GTw an ihre Zukunft denkt, so wünscht sie sich, all das weitergeben zu können, was sie bisher von anderen bekommen hat. Eine eigene Familie mit Kindern zu gründen, ist ihr wichtig.

III.2.2 Entstehungsgeschichte des Habitus von GTw 20 Jahre

„Da habe ich gemerkt, dass ich kein Kind mehr bin.“

GTw ist gemeinsam mit ihren vier Brüdern in einer sehr armen und von Gewalt geprägten Familie aufgewachsen. Die Heimeinweisung im Alter von 7 Jahren durch die Mutter bezeichnet sie als Rettung. Im Heim gelingt es ihr, die dortigen schwierigen Situationen zu bewältigen und die Lern- und Freizeitangebote für sich zu nutzen. Dank ihrer Lernbereitschaft und

Wissbegierde gelingt GTw eine gute schulische Laufbahn ohne Unterstützung der Herkunftsfamilie. GTw hat immer relevante andere Personen außerhalb des Heimes an ihrer Seite, die ihre Entwicklung fördern, und die sie bei der Erreichung ihrer Ziele unterstützen.

Heimerfahrung vom Anfang an

Für GTw ist es ein einschneidendes Ereignis, dass sie bereits nach der Geburt von ihrer Mutter im Spital zurückgelassen wurde. Damit beginnt sie auch ihre Lebensgeschichte.

***GTw**: Ja, also, wie so soll ich das sagen, als ich geboren wurde, meine Mutter hat mich im Kinderspital gelassen, bis ich 3 Jahre alt war. Dann hat sie mich nach Hause genommen und 3, 4 Jahre hat sie mich bei sich behalten und dann wieder im Kinderheim.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und dort bin ich aufgewachsen bis jetzt. Zurzeit wohne ich auch dort. Auch jetzt bin ich im Kinderzentrum, im Kinderschutzzentrum.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und ich habe noch 4 Brüder. Zwei sind in Amerika adoptiert.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Dann habe ich noch einen Bruder, der in B-Hauptstadt studiert. Und, der andere Fm, der jünger ist als wir, der ist in BL-Stadt, dort wo wir geboren sind.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Er geht auch ins Gymnasium. Mit der Zeit ist es mir gelungen, ahm, dass ich mich in Verbindung setzte mit meinen Brüdern in Amerika. (1)*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und natürlich bin ich sehr, sehr froh darüber. Also das ist so passiert, da kann ich sagen, als wäre es von Gott gewollt. Ich habe eine Frau am Postamt getroffen, und diese Person hat, in ahm (2) beim Adoptionsamt gearbeitet.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und sie hat mir geholfen, dass ich mit ihnen im Kontakt treten kann. Gut, ich hatte sie mehr als 5, 6 Jahre nicht mehr gesehen. Ich habe sie 6, 7 Jahre nicht mehr gesehen, denn sie waren klein. Sie waren 3 und 6 Jahre alt. Na ja, wir waren alle*

im Kinderheim und von dort//. Dort gab es unterschiedliche Kinderschutzzentren in unserer Stadt, für die ganz kleinen, das war das Säuglingsheim. Mhm, dazwischen, also zwischen 3 und 7 Jahren sind sie in einem anderen Kinderheim gewesen. Und wir, die älteren, ab 7 Jahren aufwärts, wir waren in einem anderen Kinderschutzzentrum. Und wie meine Brüder in einem anderen Heim waren, da hat sie diese Familie (1) adoptiert.

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und ich habe erst später erfahren, dass meine Brüder adoptiert wurden, denn ich hatte sie immer wieder auch besucht. Und dann ist wer gekommen und hat mir gesagt: „GTw, schau, Deine Brüder sind weg." Und// (2). Das ist ungefähr mein Leben. Meine Eltern, mein Vater – von ihm weiß ich nichts mehr. Also meine Eltern leben nicht zusammen.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Meine Mutter wohnt gemeinsam mit wem anderen. Sie hat nicht ihre eigene Wohnung. Mein Vater ist, so wie er ist, treibt sich herum, @weiß auch nicht wo@ [verlegen, lachend gesprochen], denn ich habe ihn schon seit einigen Jahren nicht mehr gesprochen, seitdem ich ihn zuletzt getroffen hatte. Wir sind so ziemlich verstreut, getrennt so.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Mein Bruder ist in B-Hauptstadt, ich in SB-Stadt, der andere in BL-Stadt. @Hmh. Und so.@ [lacht verlegen]. So, das wärs. (1) Soll ich auch sagen, was ich mache, oder wie?*

***Yw**: Ja, klar, alles was Du erzählen magst <unverständlich>.*

***GTw**: Jetzt, also jetzt lerne ich Englisch und mache die Fahrschule, und in Mathe, da bin ich letzten Schuljahr, und @hmh@ da habe ich ziemlich Probleme mit Mathe, wie immer.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und ich hoffe, ich schaffe die Matura und dass ich weiterkomme, denn das ist es, was ich mir wünsche. (2) Das wär´s, so. (2) Wenn Sie noch Fragen haben, da können Sie mich fragen.*

Zentraler Punkt im Leben von GTw ist die Tatsache, dass sie von ihrer Mutter gleich nach der Geburt im Spital zurückgelassen wurde, wo sie vermutlich die nächsten 3 Jahre gelebt hat. Obwohl „also“ (8) keine positive Erfahrung berichtet wird, scheint es nach dem neutralen Ton und der verwendeten klaren, knappen Ausdrucksweise, dass GTw ihre Vergangenheit überwunden hat und darüber – aus jetztiger Perspektive – keine negativen Gefühle äußert. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Aspekt, dass die IP erst viel später und von einer fremden Person über ihre ersten Jahre im Kinderspital erfährt:

68 ***GTw**: Und natürlich, also ich habe nicht gewusst, bis zu (.) einmal, als mir eine*
69 *Frau, mein Bruder war einmal krank, –*

70 ***Yw**: Mhm.*

71 ***GTw**: Und als ich ihn besuchen kam, diese Frau hat mich einfach erkannt, und sie*
72 *hat mich gefragt: „Bist Du nicht die Tochter von Mw?“ – der Name meiner Mutter.*
73 *Und ich habe gesagt: „Ja, aber woher kennen Sie mich?“. Und sie hat zu mir*
74 *gesagt: „Kind, Du bist ja bei uns aufgewachsen bis Du 3 Jahre alt warst. Und daher*
75 *kenne ich Dich.“ ((Erst damals habe ich die Wahrheit erfahren)), ich habe das*
76 *vorher nicht gewusst. Und selbstverständlich, ab dem 3. Lebensjahr hat sie mich*
77 *dann zu Hause behalten, so ungefähr 4 Jahre lang.*

Diese Episode im Leben von GTw bleibt ihr verborgen, bis sie von einer Frau im Krankenhaus, in dem sie ihren kranken Bruder besucht, erkannt wird – als Tochter von Mw – und ihr darüber Auskunft erteilt. Diese Erfahrung erzählt die IP in Dialogform der direkten Rede, dies weist auf eine besondere Bedeutung dieser Erfahrung hin. Und tatsächlich, in einem schnellen Sprachtempo erklärt GTw, dass sie erst damals die Wahrheit erfahren hat. Das Personal im Spital, zumindest diese Frau, dürfte ihre Mutter gekannt haben. Es hat wahrscheinlich eine gewisse Beziehung zwischen der Mutter und dem Krankenhauspersonal gegeben. Es ist auch möglich, dass die Mutter in diesen drei Jahren die Tochter auch besucht hat und mit ihr in Kontakt geblieben ist – darüber wird aber keine Auskunft gegeben. „Selbstverständlich“ (76) wurde GTw dann mit 3 Jahren von ihrer Mutter nach Hause geholt, wo sie die nächsten 4 Jahre lebte – damit drückt die IP aus, dass entweder eine Vereinbarung zwischen dem Spital und ihrer Mutter getroffen wurde oder aber, dass sie erwartet hatte, dass ihre Mutter sie zu sich nimmt, weil sie der Mutter wichtig war. So hat sie es jedenfalls wahrgenommen. In einem späteren Teil des Interviews beschreibt GTw ihre Mutter als liebevoll und fürsorglich, trotz sehr schwierigen Lebensverhältnissen.

GTw lebt drei bis vier Jahre bei ihrer Herkunftsfamilie. Genau so „selbstverständlich“ (76), wie sie die Mutter aus dem Kinderspital abholt, wird sie dann einige Jahre später von ihr ins Heim gebracht, wie die IP an einer weiteren Stelle im Interview betont, ohne dabei über die Gründe zu berichten (über die schwierigen Lebensverhältnisse in der Ursprungsfamilie berichtet GTw erst später). Seitdem lebt GTw im Kinderheim (10-11). Sie spricht es mit einer Selbstverständlichkeit aus, als wäre das Kinderheim ihr zu Hause. Vermutlich – spätere Aussagen im Interview bestätigen es – ist es der IP gelungen, mit dem Leben im Heim zurecht zu kommen und ihre Bedürfnisse als Kind und später als Jugendliche zu befriedigen.

GTw hat noch vier Brüder, von denen zwei in Amerika bei Adoptiveltern leben. Wir erfahren nun, dass die IP aus einer kinderreichen Familie stammt. Von den beiden anderen Brüdern erwähnt GTw nur, wo sie zurzeit leben und was sie machen: Der Ältere studiert in B-Hauptstadt und der jüngere Bruder geht in BL-Stadt ins Gymnasium. Mehr wird über die beiden Brüder nicht erwähnt, es scheint keine Beziehung zu ihnen zu geben (diese Vermutung wird im weiteren Verlauf der Interviews bestätigt, als GTw von ihrem heftigen Streit mit ihrem älteren Bruder berichtet).

Inzwischen ist es der IP gelungen, auch mit ihren Brüdern in Amerika in Kontakt zu treten. Vermutlich hat es nie einen Abschied gegeben, aber auf jeden Fall hatten sie keine Verbindung zueinander – was im weiteren Interview bestätigt wird. Nun folgt eine kurze 1-Sekunden-Pause und die Bemerkung, dass sie natürlich besonders froh darüber ist – vermutlich spricht sie damit den neuen Kontakt zu den Brüdern in Amerika an. Im Folgenden geht GTw kurz darauf ein, wie es dazu gekommen ist: Es ist so gewesen, „als wäre es von Gott gewollt“ (25) – die IP spricht in diesem Fall einer höheren Macht die Kraft zu, die Dinge in ihrem Leben richten zu können. Der verwendete Konjunktiv weist darauf hin, dass es aber nicht so war. Es war so, als ob Gott dieses Treffen mit der Frau am Postamt, die ausgerechnet im Adoptionsbereich tätig war, gewollt hätte. Dem war aber nicht ganz so – einen Teil der Arbeit hat die IP selber geleistet. Einerseits kann gesagt werden, dass GTw meint, die Ereignisse, die in ihrem Leben passieren, seien Gott gewollt. Anderseits gestaltet sie ihr Leben auch aktiv mit. Der Glaube an Gott wird mit positiven Erfahrungen in Verbindung gebracht. Diese Einstellung ergibt offensichtlich eine ausgewogene Mischung zwischen Gelassenheit und Initiative, die es GTw ermöglicht über schwierige Situationen hinwegzukommen. Wenn es darum geht, eine Ressource (in diesem Fall die Frau, welche die notwendigen Informationen und Kenntnisse hatte) aus dem Umfeld in

Anspruch zu nehmen, wird GTw aktiv, eine Verhaltensweise, die sie im Laufe des Interviews immer wieder unter Beweis stellt.

Diese Frau, die GTw zufällig „am Postamt“ (25) trifft, kann der IP aufgrund ihrer beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen weiterhelfen und den Kontakt mit ihren Brüdern in Amerika herstellen. Ganz genau weiß die IP nicht, wie lange sie ihre Brüder nicht mehr gesehen hatte. Es waren fünf, sechs oder sogar sieben Jahre – sie wurden im Alter von drei und sechs Jahren adoptiert. An dieser Stelle erfahren wir auch, dass bereits alle fünf Geschwister zu diesem Zeitpunkt im Heim lebten. Die Eltern dürften es nicht geschafft haben, für die Kinder zu sorgen.

Der Satzabbruch: „Na ja, wir waren alle im Kinderheim und von dort//“ (30-31) weist eventuell darauf hin, dass die IP Schwierigkeiten hat, über die Adoption der beiden jüngeren Brüder zu sprechen. Vermutlich hätte der Satz wie folgt geendet: „und von dort wurden die beiden jüngeren Brüder abgeholt“. Sie als Schwester hat weder etwas dagegen unternommen, noch war sie anwesend. Diese Hypothese lässt sich durch die nachfolgenden Sätze bestätigen: Die IP versucht, die Interviewerin über die Art der Kinderheime in der Stadt und der Einweisung der Kinder je nach Alter in unterschiedliche Heime aufzuklären: Säuglingsheime für unter Dreijährige, Kinderheime für Drei- bis Siebenjährige und dann die Heime für Kinder ab sieben Jahren. So ist es verständlich, dass sie nicht bei ihren jüngeren Brüdern sein konnte, da sie aufgrund ihres Alters in einem anderen Kinderheim war.

Es klingt fast wie eine Anklage: Nur weil die beiden jüngeren Brüder allein im anderen Heim waren, ist eine Familie gekommen und hat sie – jetzt folgt eine 1-Sekunden-Pause, was vermutlich bedeutet, dass die Adoption der beiden jüngeren Brüder schwer für GTw war. Es dürfte keinen Abschied gegeben haben zwischen den Geschwistern. Das geht daraus hervor, dass GTw gar nichts vom Weggang der Geschwister gewusst hat – sie hat davon „erst später erfahren“ und zwar durch eine fremde Person irgend „wer“ (38-39) – hier wechselt die IP in die direkte Rede, ein Hinweis darauf, dass es sich vermutlich um eine bedeutende Erfahrung in ihrem Leben handelt. Dass die Adoption ohne ihr Wissen geschehen ist, musste für die ältere Schwester insofern enttäuschend gewesen sein, da sie ihre kleineren Brüder „immer wieder auch besucht“ (39) hat. Die Botschaft dieser fremden Person dürfte kurz gewesen sein: „Gw, schau Deine Brüder sind weg“ (40). Der folgende Satz wird abgebrochen: „Und//“ (2) (40) – vermutlich kann oder will die IP darüber nichts mehr erzählen – vielleicht weil zu schmerzhaft. Dann folgt nach einer 2-Sekunden-Pause die (erste) Konklusion: „Das ist ungefähr mein Leben“ (40-41). Allerdings folgt danach noch eine Ausführung über die Eltern so als würde das

Leben der Eltern das ihre nicht betreffen, als würde sie außerhalb stehen, was auch tatsächlich der Fall ist. Die Eltern leben nicht mehr zusammen, zu ihrem Vater hat GTw keinen Kontakt und die Mutter lebt „mit wem anderen“ (44), vermutlich bei einem anderen Partner, denn im Nachsatz folgt die Präzisierung, dass die Mutter keine eigene Wohnung hat. Das klingt so, als würde GTw dadurch auch bei ihrer Mutter kein Zuhause mehr haben – es schwingt dabei spürbar eine (endgültige) Trennung zwischen Mutter und Tochter mit: die Tochter ist auf sich gestellt, die Mutter wohnt bei einem neuen Partner. Diese Aussage klingt nach einem Bruch in der Mutter-Tochter Beziehung.

„Mein Vater ist, so wie er ist, treibt sich herum, @weiß auch nicht wo@ [verlegen, lachend gesprochen]“ (45-46) – diese Aussagen über den Vater weisen daraufhin, dass der Vater immer gleich geblieben ist, vermutlich hat er sich auch, als die Kinder zu Hause lebten so verhalten. Der Vater ist also die meiste Zeit abwesend, seine Tochter weiß gar nicht, wo er ist. Diese Aussage klingt verlegen, die IP versucht es irgendwie lustig darzustellen – ein Zeichen, dass sie sich vielleicht für ihren Vater geniert oder, dass sie ihren Vater und sein Verhalten nicht allzu ernst nimmt, denn dessen Abwesenheit scheint sie nicht sehr betroffen zu machen. GTw hat seit Jahren keinen Kontakt mehr zu ihrem Vater. Eine andere Interpretationsmöglichkeit dieser Interviewstelle: GTw stellt den Vater und sein Verhalten so dar, dass sie ihn nicht hätte vermissen können, um einen möglichen Schmerz über die de facto Abwesenheit des Vaters in ihrer Kindheit, erst gar nicht aufkommen zu lassen. Welche der beiden Interpretationsvarianten letztendlich die treffende ist, konnte zum Zeitpunkt der Verfassung der aktuellen Arbeit nicht festgehalten werden.

Mit ihrer Schlussfolgerung: „Wir sind so ziemlich verstreut, getrennt, so.“ (47-48) bringt die IP die Situation ihrer Familie auf den Punkt. Die Geschwister leben inzwischen alle anderswo, und auch die Eltern sind getrennt. Wieder geht GTw auf die beiden älteren Brüder und auf sich ein – alle drei leben in unterschiedlichen Städten: der ältere Bruder in B-Hauptstadt, sie in SB-Stadt und ein jüngere Bruder in BL-Stadt. Als würde sie selber ihre familiäre Situation nicht ganz ernst nehmen, lacht GTw erneut verlegen, und drückt damit aus: die Situation ist, so wie sie ist, da kann sie nichts daran ändern, sie versuche für sich ein anderes, besseres Leben daraus zu machen. Mit ihrer Konklusion „So, das wärs.“ (51) meint die IP vermutlich, dass diese knappe Umschreibung der familiären Situation auch ihr Leben wäre. Irgendwie unsicher, nach einer kurzen 1-Sekunden-Pause, fragt GTw die Interviewerin, ob sie auch über ihr jetziges Leben erzählen soll. Dabei sieht man eine klare Trennung zwischen ihrer Familie und GTw,

den großen Unterschied zwischen ihrem Leben, das sie mit ihrer Familie assoziiert und ihrem jetzigen Dasein.

Nachdem die Interviewerin ihre Frage bejaht, berichtet GTw über ihr momentanes Leben: „Jetzt, also jetzt …“ (54) – GTw lernt Englisch, macht die Fahrschule und ist bemüht, ihre Probleme in Mathematik in den Griff zu bekommen („wie immer“ (56) – Mathematik scheint also nicht ihr Lieblingsfach zu sein). Da sie das letzte Schuljahr absolviert folgt mit der Matura ein wichtiger Abschnitt. Die IP hofft, die Matura zu bestehen, um weiterzukommen (um zu studieren, wie sich später im Interview herausstellt): Sie will einfach „weiterkommen“ – das scheint ihr wesentlich zu sein. Nun folgt die tatsächliche Konklusion, jetzt hat sie auch über sich in der Gegenwart gesprochen, das Bild von ihrem Leben ist abgerundet.

Die Heimeinweisung als Rettung aus der Not: Risiken und Ressourcen stehen eng beieinander

Wenn GTw über ihr Leben bei ihren Eltern erzählt, wird verständlich, wieso sie ihre Heimeinweisung im Alter von 7 Jahren als „selbstverständlich“ bezeichnet, und sogar als ihre Rettung.

***GTw**: Die Sachen sind eher traurig, so. @Hmh.@ [lacht verlegen, irgendwie verschämt] Also mein Vater hat sehr viel getrunken, es hat viel Gewalt gegeben zu Hause, er hat die Mutter geschlagen. Da hat unsere Mutter ihre Arbeit verloren, genauso wie unser Vater, weil er immer getrunken, getrunken, getrunken hat (2) und, damit wir was zum Essen hatten, hat meine Mutter Geld versteckt, damit wir was hatten. Sie hat nicht gegessen, damit wir was zu essen hatten. Wir liefen von zu Hause weg in dieser Zeit, weil mein Bruder Lm, wie schon gesagt, er war älter als ich, und wir liefen gemeinsam weg. Also lauter solche Dinge. Es gab Tage, da hatten wir nichts zum Essen. Wir hatten nichts. Da war es im Winter, da kann ich mich erinnern, als ich einmal weglief, da hatte ich Hauspatschen an, und da hat mir eine Frau Stiefelchen gegeben, @um sie anzuziehen@, das war mitten im Winter und ich hatte Patschen an. Also wir waren sehr, sehr, sehr, sehr arm. Ich kann nur sagen, meine Mutter, als sie mich ins Kinderheim gebracht hat, sie hat mich gerettet. Also, sonst würde ich jetzt nicht da stehen, wo ich bin. Ich glaube nicht, dass ich jetzt so wäre, wie ich bin.*

Das verlegene, verschämte Lachen über die doch so schwierigen Erlebnisse zu Hause lässt vermuten, dass die IP diese negative Erfahrung bereits verarbeitet hat. Das Lachen darüber ist zwar ein Hinweis in diese Richtung, jedoch weist die Verlegenheit in ihrer Haltung darauf hin, dass die Erfahrungen aus frühester Kindheit in bewusster Erinnerung als eher schmerzhafte, negative Ereignisse geblieben sind. Die Erinnerungen an ihre Ursprungsfamilie sind in der Tat traurig. GTw spricht vom Alkoholmissbrauch des Vaters, von Gewalt in der Familie und von bitterer Armut (90-100). Der Vater ist alkoholkrank („hat sehr viel getrunken" – 90) und schlägt die Mutter. Wegen des exzessiven Alkoholkonsums verliert er seine Arbeit („weil er immer getrunken, getrunken, getrunken hat (2)" – 92). Die IP erkennt den Zusammenhang, obwohl sie damals noch ein junges Mädchen ist. Auch die Mutter wird arbeitslos. Als unausweichliche Konsequenz kommt es zu Armut in der Familie. Um die Kinder zu ernähren, muss die Mutter Geld verstecken (93) und auf Essen verzichten (94). Aufgrund dieser schwierigen Zustände läuft GTw gemeinsam mit dem älteren Bruder von zu Hause weg – die Wiederholung dieser Aussage (94-96) zeigt, dass dies öfter geschah. GTw war damals noch im Vorschulalter und ihr Bruder nur wenig älter. Das mehrmalige Weglaufen der Kinder zeigt die verzweifelte Lebenssituation, in denen GTw aufgewachsen ist. Welche negativen Erfahrungen sie in der eigenen Familie noch gemacht hat, fasst die IP unter „Also lauter solche Dinge." (96) zusammen und schlussfolgert: „Es gab Tage, da hatten wir nichts zum Essen. Wir hatten nichts." (96-97). In diesen knappen Beschreibungen gelingt es der IP, einen guten Einblick in die Zeit zu geben, die sie als Kind bei ihren Eltern verbracht hat. GTw erinnert sich jedoch an ein Erlebnis mit positivem Ausgang. Als sie einmal mitten im Winter von daheim weggelaufen ist und nur ein paar Hausschuhe trug, schenkt ihr eine Frau ein Paar „Stiefelchen". Das Wort Stiefelchen deutet an, dass die IP damals noch recht klein gewesen sein muss. Ihr Lachen (99) weist auf ihre Freude hin, dass eine schwierige Situation einen guten Ausgang fand. Diese Episode sollte noch einmal zeigen, in welcher Armut ihre Ursprungsfamilie gelebt hat: „Also wir waren sehr, sehr, sehr, sehr arm." (100)

Aus diesen Darstellungen geht hervor, dass GTw schon als Kind initiativ wurde, wenn sie mit einer schwierigen Situation konfrontiert war. Bereits damals trifft sie auf Fremde außerhalb der Familie, die ihr behilflich sind. Durch diese Darstellung der Lebensverhältnisse in ihrer Ursprungsfamilie beweist die IP ein ausgesprochen gutes Reflexionsvermögen.

Es ist die Mutter, die mit der Heimeinweisung ihren Beitrag zur „Rettung" aus dieser ausweglosen Situation leistet (101-102). GTw betont das Wort „gerettet" und verleiht ihm so

noch mehr Bedeutung. Die IP ist sich im Nachhinein der Wichtigkeit dieses Schrittes seitens der Mutter für ihre weitere positive Entwicklung bewusst: „Also, sonst würde ich nicht da stehen, wo ich bin. Ich glaube nicht, dass ich jetzt so wäre, wie ich bin.“ (102-103). Darin dokumentiert sich, dass GTw ihre Heimweisung als gewinnbringend für sich betrachtet und das Aufwachsen im Heim für sie eher positiv konnotiert ist.

Die Mutter bereitet die Kinder auf die bevorstehende Heimeinweisung vor, und die Freude der Kinder ist groß, da sie darin eine Möglichkeit sehen, der Armut und der Gewalt zu entkommen. Auch haben sich die Geschwister gefreut, im Heim weitere Kinder kennenzulernen, was darauf hindeutet, dass sie eher isoliert gelebt haben und wenig Spielkameraden hatten. Doch eine gewisse Ernüchterung stellt sich bald ein: Gewalt und andere Missstände gab es im Heim auch. Doch GTw gelingt es, nicht nur die schwierigen Situationen zu bewältigen, sondern auch die vorhandenen Ressourcen für sich zu nützen.

***GTw**: Ja, das kann ich schon sagen. Also es waren einige Menschen, wie soll ich das sagen, es gab einige Menschen, die wollten alles nur für sich.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Also, die haben nichts in uns Kindern gesehen. Also die hatten uns nicht umsorgt, so wie Kinder es brauchen. Sie haben nicht bedacht, dass wir auch vielleicht Verständnis brauchen, sondern ganz im Gegenteil – die waren sehr streng mit uns. Ja, und wenn es so war, dass wir Fehler gemacht haben, oder wenn wir gestohlen hatten, denn wir waren ja Kinder, hast das gemacht, was dir im Kopf eingefallen ist, dann hast du eins draufgehaut bekommen. Und wenn du mal nachdenkst, was alles ein Kind tut, das weiß nicht, warum es geschlagen wird, wenn es ihm nicht gesagt wird. Schau, du hast gestohlen. Es waren wenige, die nachdachten und uns sagten, schau, das ist schlecht, das ist nicht gut. Aber die meisten waren solche, die nur für sich waren. Also auch wenn wir Pakete bekamen, denn wir waren von Deutschen gesponsert, die hatten unsere Sachen.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Also ich kann sagen, es war sehr viel Korruption bei uns.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und wenn ein Kind, es war ja sein Recht, sich über einen Erzieher beschwert hat, also niemand hat ihm Achtung geschenkt. Und wir hatten keinen Respekt, so*

ungefähr. Also wir hatten keine Rechte im Kinderschutzzentrum, dort wo ich war. Und (2) ich habe auch verloren, ich habe auch gewonnen. {Es war vieles.} (2) Und auch hier, bevor wir hier ins Gymnasium gekommen sind, die wollten uns gar nicht gehen lassen. Erst als wir gesagt haben, das geht so nicht, und wir haben uns entschlossen, die ganze Gruppe, denn wir waren mehrere, wir haben uns entschlossen, gemeinsam ins Büro zu gehen und zu sagen, wir wollen dorthin gehen, es ist unser Recht. Noch dazu, dass wir an einem Landes-Wettbewerb teilgenommen haben, da ging es um Kinderrechte. Und jetzt, wo ich das gewusst hatte, Sie können sich vorstellen, dass ich das auch angewendet habe, das hat uns geholfen. Und dann ist ihnen nichts anderes übrig geblieben, denn wir waren eine Mannschaft @hm@.

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und natürlich, dann haben sie das akzeptiert. Und so bin ich hier in SB-Stadt angekommen. Und hier habe ich auch die Berufsschule abgeschlossen und jetzt gehe ich ins Gymnasium, im letzten Jahr, in der zwölften Klasse, und @wenn ich es schaffe, gehe ich weiter @mhm@. (2)*

Die ErzieherInnen teilt GTw in zwei Gruppen ein: Die meisten von ihnen waren nur auf ihre eigenen Interessen bedacht und sind nicht auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen. Auf die Fehler (z. B. das Stehlen) der Heimkinder reagierten sie mit Schlägen und sie veruntreuten Sachspenden. Wenige BetreuerInnen beschäftigten sich tatsächlich mit den Kindern, dachten über ihre Arbeit nach und versuchten den Kindern zu erklären, was gut und was schlecht ist (160). Die IP konkludiert, dass es im Heim sehr viel Korruption gab. Die Kinder hatten im Heim keine Rechte und waren der Willkür ihrer ErzieherInnen ausgeliefert. Sie hatten niemanden, an den sie sich wenden konnten. GTw sagt, dass den Kindern keine Achtung geschenkt wurde, und dass vor ihnen niemand Respekt hatte. Die IP erkennt ihre Verluste, aber auch ihre Gewinne durch das Leben im Heim (169) – sie beweist durch diese knappe Schlussfolgerung, dass sie die positiven Erfahrungen von den negativen unterscheiden kann. „{Es war vieles}“(169), konkludiert die IP knapp. Diese kurzen Bemerkungen und der leise Sprachton, lassen darauf schließen, dass es meist negative Erfahrungen im Heim gegeben hat, denen die Heimkinder ausgesetzt waren, und sie vieles zu ihrem Nachteil erleben mussten. Der IP ist es dennoch gelungen, in diesem schwierigen Umfeld Erfolge für sich zu erzielen.

Durch die Teilnahme an einem Wettbewerb über Kinderrechte schafft es GTw, jene Kenntnisse zu erwerben, die ihr in einer schwierigen Situation hilfreich sind: Sie wendet das Gelernte an

(176) – „das hat uns geholfen“ (176). Die Heimverwaltung und/oder die BetreuerInnen verweigern den Mädchen das Recht auf weiterführende Schulbildung in einer anderen Stadt. Die Heimkinder treten als geschlossene Gruppe auf und forden ihre Rechte. Mit Erfolg, denn „ihnen [den BetreuerInnen, Anm. LM] ist nichts anderes übrig geblieben, denn wir waren eine Mannschaft @hm@“ (177). Die Heimkinder beweisen dabei Solidarität und die Fähigkeit, sich zu organisieren und für ihre Interessen einzutreten. Dem gegenüber scheint die Heimverwaltung machtlos, denn sie mussten dann „natürlich“ (179) die Entscheidung und die Wünsche der Kinder akzeptieren. Nicht ohne Genugtuung und Freude erzählt die IP diese Episode (@hm@ – 178), die sicher zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls beigetragen hat.

Es dürfte eine gute Entscheidung für GTw gewesen zu sein, denn in SB-Stadt schließt sie die Berufsschule ab und geht dann weiter ins Gymnasium, wo sie jetzt im letzten Jahr, in die zwölfte Klasse geht. Wenn sie auch diese Schule erfolgreich schafft, will sie weitermachen – das spricht GTw mit einem fröhlichen Lachen aus, was für ihre Courage und ihren Optimismus steht. Eine gewisse Unsicherheit, gepaart mit Hoffnung, es doch zu schaffen, ist dabei zu vernehmen. Aus diesen Zeilen erkennt man ihren Drang nach Weiterbildung und Wissen – Eigenschaften der IP, die sich durch das ganze Interview ziehen.

Den eher negativen Erfahrungen mit den HeimerzieherInnen stellt GTw ihre durchaus erfreulichen und positiven Erfahrungen mit den LehrerInnen gegenüber.

***GTw**: Ah, bei uns im Heim, wir hatten Schule, auch eine Schule, auch die Schlafzimmer waren dort, auch die Klassenzimmer. Und dort gab es Professoren, Lehrer, nicht aus dem Kinderzentrum, und es waren, wie die Lehrer von der I-Schule, von mehreren Schulen, und sie kamen zu uns, um zu unterrichten. Schule (.) und es waren natürlich Professoren, @hm@, also die waren wirklich super. Also die Lehrer, die ich hatte, das waren gute Menschen, also ich habe vieles dabei gelernt, was mir sehr geholfen hat und mir auch jetzt noch nützlich ist. (2)*

***Yw**: Kannst Du mir denn etwas von der Schule erzählen, wenn Du Dich noch daran erinnern kannst?*

***GTw**: Was soll ich sagen (1) @hm@ wir waren viele. Gut, wir wurden aufgeteilt, wie es auch jetzt gemacht wird, in A, B, C. Was soll ich sagen? Um zehn Uhr hatten wir die Jause, weil wir dort auch eine Mensa hatten, wo wir auch aßen, es war alles, was wir brauchten. Es war eine wirklich große Institution. Ahm (1) und sie lehrten uns genau das, was auch die anderen in der Volksschule lernten. Genau*

was die anderen gemacht hatten, haben wir auch gemacht. Also wir, weil wir vom Kinderzentrum waren, und wir keine Eltern hatten, es war, wie wenn wir dem Jugendamt gehört hätten, eigentlich so war es (1) und die Regierung. Alles war, zahlten alles für uns (.) bis heute ist es so.

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und wir hatten Lehrer, die hatten uns alles beigebracht, alles was notwendig war, alles was verlangt war. Und dann, ah (1) die Institution, wo wir gewohnt haben, da wurde gebaut, es gab eine Baustelle, und dann haben sie uns alle auf die Volksschulen aus der Stadt aufgeteilt. (1) Und dann, natürlich haben sie uns aufgeteilt, nach Gruppen, ahm (1) und so, immer waren wir in Gruppen aufgeteilt. Weil jede Gruppe hatte einen Erzieher oder zwei.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Sie halfen uns bei den Hausaufgaben oder dann, als wir Pakete aus Deutschland bekommen haben, weil, ich habe Ihnen vorher gesagt, sie haben uns gesponsert, sie waren auch jene, die uns betreut haben. Also, wie ein Mentor, wie ein Erzieher.*

Die IP ist mit ihren LehrerInnen im Heim in der BL-Stadt sehr zufrieden: diese waren gute Lehrer und gute Menschen, von denen sie viel Nützliches und Hilfreiches lernen konnte. Die gute schulische Vorbereitung zeigt sich im erfolgreichen Bestehen der Befähigungsprüfung, wodurch GTw motiviert ist, ihre Schullaufbahn weiter zu führen trotz des Widerstandes der Heimleitung. Dadurch sind vielleicht die Leistungsorientierung und der schulische Erfolg der IP zu erklären. Die LehrerInnen waren auch „gute Menschen“ (229), das heißt, sie haben Werte abseits der Leistung vermittelt. Auch GTw beweist soziale Kompetenzen, wenn sie sich zum Beispiel in einem Straßenkinderprojekt in SB-Stadt engagiert, worüber sie später im Interview berichtet.

Die Kinder wurden in der Heimschule in Klassen eingeteilt, wie es auch in einer Schule außerhalb des Heimes üblich war. Und in ihrer Schule wurde dasselbe unterrichtet wie in den anderen Schulen (237-238). Damit will GTw die Ähnlichkeit der Heimschule mit den regulären Schulen unterstreichen und jene zwischen den Heimkindern und anderen Kindern. Der einzige Unterschied war, dass sie keine Eltern hatten. GTw beschreibt das Heim als eine „wirklich

große Institution“ (236), in der es alles gab, was die Kinder gebraucht haben. Die IP drückt hier ihre Zufriedenheit mit den strukturellen und organisatorischen Aspekten des Heimlebens aus.

Interessant ist auch, wie GTw sich und die anderen Kinder aus dem Heim definiert: als ob sie „dem Jugendamt gehört hätten, eigentlich so war es (1)“ (239-240). Einerseits war es eine Tatsache, dass das Jugendamt für die Heimkinder zuständig war, und andererseits erkennt man aus ihrer Bemerkung, dass das Jugendamt seine Aufgabe nicht so verantwortungsvoll erfüllt hat – dafür spricht die Konjunktivform des Verbes.

Wiederholt wird in dieser Passage von den guten LehrerInnen in der Schule gesprochen (243-244), was für die Qualität des Unterrichts steht, wenn GTw im Nachhinein behauptet, die LehrerInnen hätten ihnen alles beigebracht, was notwendig war und was von den SchülerInnen später verlangt wurde. Auch in diesem Interview wird die Bedeutung der kompetenten und engagierten LehrerInnen für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn gerade bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen betont.

Aufgrund einer Baustelle im Heim wird die Heimschule geschlossen und die Heimkinder werden auf die Volksschulen der Stadt aufgeteilt – daher dürfte die IP auch den Vergleich mit den Schulen außerhalb des Heimes haben. Wir erfahren in diesem Zusammenhang, dass die Kinder im Heim in Gruppen aufgeteilt waren, die von ein oder zwei ErzieherInnen betreut waren. Wie groß diese Gruppen waren ist unbekannt. Vermutlich war der recht Betreuungsschlüssel recht niedrig und die Qualifikation des Betreuungspersonals nicht ausreichend, was durch ihr Verhalten im Umgang mit den Vergehen der Kinder zu schließen ist. Diese HeimlehrerInnen halfen den Kindern bei den Hausaufgaben und beim Verteilen der Pakete deutscher Sponsoren. Die IP nennt sie daher Mentoren (252), da sie eine begleitende Funktion über ihren Lehrstatus hinaus erfüllen.

Bezüglich ihrer Freizeitaktivitäten bezeichnet GTw sich und ihre HeimkollegInnen mit einem Lächeln als „burschikos“, dann nimmt sie auf die eigene Person Bezug und meint, dass sie burschikos war, als sie noch klein war. Die IP war sehr sportlich: Fußball, Leichtathletik und Gymnastik. Der IP dürfte es im Sportverein aus einfachen, nachvollziehbaren Gründen gut gefallen haben. Das Miteinander, die Spiele hatten Spaß gemacht und so die Lust auf Leistungssport gefördert, was gewiss für ihre spätere Entwicklung förderlich war. Ab der 5. oder 6. Schulstufe interessiert sich die IP für Englisch. GTw bemüht sich, alleine Englisch zu lernen und holt sich bei anderen Unterstützung. Die IP bemüht sich besonders für Dinge, die

sie interessiert. Darüber, wie sie ihre Ziele verfolgt und sich dabei, wenn notwendig, Unterstützung holt, berichtet GTw öfters in ihren Erzählungen.

GTw besucht in ihrer Freizeit eine befreundete Frau – offensichtlich eine relevante andere Person abseits des Heimes. Solche Kontakte sind förderlich für die Heimkinder, weil sie ihnen Einblicke in das Leben außerhalb des Heimes verschaffen. Mit den KollegInnen aus dem Heim wird gemeinsam Fußball oder andere Spiele mit sehr bildhaft klingenden Namen gespielt: „Kücken und Adler ahm Das Giftfläschchen“ (240/ Gesamttranskript). Mit ihrem Bruder, der aus einem anderen Kinderheim übersiedelt ist, verbringt GTw immer wieder Zeit gemeinsam – damals gab es noch einen gewissen Kontakt zu einem der Brüder. In den Sommerferien haben die Heimkinder in großen Gruppen für zwei Wochen in Deutschland Urlaub gemacht. Was genau dort geschieht, das berichtet GTw nicht, nur: „und kamen zurück, glücklich @dass wir alles hatten, und (.) ja@“ (244/ Gesamttranskript). Klar ist, dass die Kinder in Deutschland eine schöne Zeit verbringen konnten und glücklich heimkehrten, froh darüber, dass sie so vieles hatten – entweder aus Deutschland mitbekommen hatten, oder aber sie freuten sich, wieder gut zurückgekommen zu sein. Es scheint so, als ob GTw eine erfüllte und zufriedenstellende Freizeitgestaltung im Heim hatte.

Frau EPw, die Ersatzmutter von GTw

Während ihrer Zeit im Kinderheim wird die Beziehung zur leiblichen Mutter immer lockerer, trotz der Besuche bei der Mutter. Die Mutter bemüht sich während dieser gemeinsamen Zeit, fürsorglich zu sein: Sie kocht für ihre Kinder und teilt mit ihnen, was sie hat. Manchmal besucht die Mutter ihre Kinder auch im Heim.

In der Zeit als GTw im Heim in BL-Stadt lebt, wird Frau EPw, eine Kinderpflegerin, zur Ersatzmutter. In der folgenden Passage erzählt GTw die Umstände, wie sie Frau EPw kennengelernt hat.

***Gw**: EPw, sie ist auch aus BL-Stadt. Ich habe sie kennengelernt, als ich zehn Jahre alt war. @Ha, ha@ in einem Sommer, als ich im Spital war (.) und wir haben uns gegenseitig gemocht, natürlich. Es war Sommer und es waren die Assistierten, so haben wir jene genannt, die schon auf der Uni waren, waren so 20 Jahre und älter, und wir, wir waren zehn Jahre alt. Und natürlich, die hatten uns meistens angehalten, an ihrer Stelle zu arbeiten. Wir sollten, sollen ihre Zimmer anstreichen oder ihre Teppiche waschen, und solches Zeug. Und weil uns das nicht gefallen hat, haben wir beschlossen, wir lassen uns ins Krankenhaus einliefern. Und im Spital,*

wo wir hinwollten, da hat die Ärztin gearbeitet, die auch bei uns im Kinderzentrum gearbeitet hat. Und ich habe gesagt, auch zu meinen anderen Freundinnen: „Kommt, wir sollen gemeinsam hingehen und uns ins Spital einliefern lassen, warum sollen wir das machen, was die uns anschaffen, und dass sie uns schlagen in den Ferien und solche Sachen? Kommt, gehen wir lieber ins Spital." Und natürlich haben wir zusammen gesprochen, haben das der Frau Doktor RAw, Gott habe sie selig, weil sie jetzt gestorben ist, wir haben mit ihr gesprochen und haben zu ihr gesagt: „Schauen Sie, wir wollen nicht im Kinderheim bleiben, zumindest diese Ferien, weil dort allerhand passiert und wir haben gesagt, wir wollen das nicht mehr, wir wollen es auch etwas ruhiger haben." Und dann war sie damit einverstanden und hat gesagt: „Ja, natürlich, ich werde schreiben, dass ihr unterernährt seid und dass ihr eine Behandlung machen müsst mit Eisen, Calcium." wissen Sie?

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und dann hat sie uns alle dort aufgenommen, wir waren drei insgesamt. Sie hat uns alle drei aufgenommen und natürlich habe ich dort diese eine Frau getroffen. Gut, sie hat als Pflegerin gearbeitet, bei den Kindern (.) sie mag sehr die Kinder.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und als ich sie gesehen habe, da habe ich gefragt: „Uah, wer ist diese Dame?" Und ich habe sie sehr gemocht, gleich vom Anfang an hat sie mich innerlich angezogen. (.) Und (1) ich habe immer mit ihr gesprochen und so. Und da hat sie mich einmal gefragt: „Gw, willst Du nicht einmal zu mir nach Hause kommen?" Und auch wie sie sich gekleidet hatte, da hatte ich gedacht, die ist r e i c h, dass, @was weiß ich@. Sie ist die Art von Person, die sehr gepflegt, die//. Und ich habe gedacht, oh, @die wird reich sein@, was weiß ich. Und als ich zu ihr nach Hause gekommen bin, da war es nicht so, wie ich es gedacht hatte. Und nachher hat sie mir vieles über ihr Leben erzählt, und solche Sachen. (1) Und dann bin ich zurückgekommen und wir sind dann so in Verbindung geblieben. Bis zum heutigen Tag. Und mit ihr rede ich noch am Telefon, jede Woche ruft sie mich an.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und ich kann sagen, sie ist wie eine Mutter. Also, sie hat für mich gesorgt, sie hat mir immer Ratschläge gegeben, sie war an meiner Seite, wie eine Mutter, das kann ich sagen. (2)*

***Yw**: Kannst Du mir bitte vielleicht etwas mehr über sie erzählen, was bedeutet, dass sie wie eine Mutter –*

***GTw**: Ja, zum Beispiel, wie bei uns im Zentrum das Essen nicht so gut war, so, da bin ich zu ihr gegangen und sie hat mir immer was zum Essen gegeben. Zu Ostern hat sie mich zu sich nach Hause mitgenommen und natürlich, da haben wir gemeinsam gefeiert. Auch jetzt zu den Feiertagen, in den letzten drei Jahren, da war ich immer für 3, 4 Tage auch bei ihr zu Hause.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Oder, wenn es Probleme gegeben hat, und weil ich Vertrauen zu ihr hatte, da habe ich ihr alles erzählt so und so. Und sie hat mir Ratschläge gegeben: „Gw, ich glaube, es ist besser so zu handeln, weil so und so." Und solche Sachen. Immer ist sie mir zur Seite gestanden. Auch jetzt zum Beispiel, da hatte ich keine @Bettwäsche, ha, das war auch ein Problem und sie hat mir die Bettwäsche@ geschickt. Und auch Essenspakete, weil wir nicht so viel Essen haben, oder. Sie denkt sich und schickt uns Essen. Und ich möchte nur sagen, sie ist eher arm. (1) Aber (.) ich denke mir so (2) ihre Seele (.) ist reich. (.) Das Wenige, das sie hat, das teilt sie. Und ich möchte sagen, da sind auch meine Brüder, mein Bruder Fm, der kam auf Besuch. Alle, die kamen, hat sie zum Essen eingeladen. Wie viele Freundinnen habe ich nicht zu ihr mitgebracht? Und alle hat sie zum Essen eingeladen und//. (1) Jetzt wenn ich mal so nachdenke, wenn Du was mit Liebe schenkst, dann schenkst du mehr, als du glaubst. (1) Ich weiß es nicht. (3)*

GTw schildert die Freundschaft zu Frau EPw als eine Beziehung, die auf Gegenseitigkeit beruht hat: „wir haben uns gegenseitig gemocht, natürlich" (615-616). Es war wieder einmal der Zufall, der dazu geführt hat, dass GTw Frau EPw kennegelernt hat. Da die älteren Jugendlichen in den Sommerferien die jüngeren zwingen zu arbeiten, sucht GTw einen Ausweg und bittet die Heimärztin um Unterstützung. Die gesamte Angelegenheit bespricht die IP mit ihren Freundinnen und beweist dabei nicht nur Initiative sondern auch Organisationstalent und die Fähigkeit, Ressourcen aus ihrem Umfeld im eigenen Interesse zu mobilisieren. Erfinderisch und kreativ ist GTw in ihrer Problemlösungskompetenz und der Art Hilfe zu holen, als sie das

Spital als Fluchtort vor der Gewalt ihrer älteren Heimkolleginnen auswählt. GTw ist nicht bereit, Gewalt oder Befehle von den älteren Heimjugendlichen hinzunehmen. Es trifft sich dabei gut, dass die Heimärztin gleichzeitig Spitalsärztin ist. Diese lässt sich auf GTw´s Vorschlag ein und leistet ihren Beitrag dazu: die drei Mädchen aus dem Heim werden ins Spital mit der fingierten Diagnose Unterernährung eingewiesen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Kooperationsbereitschaft der Heimärztin und vom Krankenhaus die Heimkinder auf diese ungewöhnliche Weise zu unterstützen. Dass diese Erfahrung von besonderer Bedeutung für GTw ist, geht auch aus der Tatsache hervor, dass sie in der Erzählung die direkte Rede verwendet.

Genauso „natürlich" (632), wie die Ärztin auf ihren unüblichen Vorschlag eingegangen ist und die Mädchen zum Schutz vor Gewalt ins Spital aufnimmt, genauso lernt GTw die Frau EPw kennen. Es ist offensichtlich eine gewisse Natürlichkeit der Geschehnisse im Leben der IP – zumindest stellt sie das so dar. Darin dokumentiert sich eine gewisse Selbstverständlichkeit, mit der die IP die Geschehnisse in ihrem Leben annimmt, auch wenn die Erfahrungen nicht immer leicht waren. Aus ihren Aussagen geht eine positive Einstellung zum Leben.

Zwei Dinge waren entscheidend für die Freundschaft zwischen GTw und Frau EPw: dass diese Frau Kinder gern hatte und dass sie ein gepflegtes Aussehen hatte. Daraus zieht die IP den Schluss, dass Frau EPw reich sein müsse: „Uah, wer ist diese Dame?" (641-642) ist Ausdruck von GTw´s Bewunderung. Zuerst wurde GTw von EPw eingeladen. Auch wenn sie dadurch sah, dass EPw nicht reich war, so wie sie es erwartet hätte (647-648), wandte sie sich nicht von ihr ab. Frau EPw hat der IP aus ihrem Leben erzählt, das dürfte GTw beeindruckt haben, denn sie besuchte sie wieder „und wir sind dann so in Verbindung geblieben. Bis zum heutigen Tag." (650-651). Nähe entsteht hier über den Einblick in die eigenen Lebenserfahrungen, das war GTw wichtiger als Geld oder Reichtum. So beginnt eine nunmehr zehnjährige durch Freundschaft gekennzeichnete Beziehung zwischen den beiden.

Frau EPw ist für GTw in der Zeit, in der sie im Heim in BL-Stadt lebt, die Ersatzmutter: „Und ich kann sagen, sie ist wie eine Mutter." (653). Die Tatsache, dass GTw hier den Präsens verwendet – „sie ist" lässt darauf schließen, dass sie diese Frau auch jetzt noch als eine Mutter empfindet: Sie hat immer für sie gesorgt, ihr Ratschläge gegeben, ist ihr immer zur Seite gestanden. Selbst die spätere Distanzierung von EPw, als GTw dann nach SB-Stadt übersiedelt, entspricht einem „natürlichen" Ablöseprozess zwischen Mutter und Tochter.

Auf die Frage, was GTw mit „wie eine Mutter“ meint, antwortet sie nicht direkt, sondern beschreibt diese alltäglichen Erfahrungen, die sie dabei gemacht hat. Die Berichtform ist ein Zeichen, dass die Unterstützungen seitens EPw keine einmaligen Erfahrungen waren sondern immer wieder geschehen sind und noch immer geschehen. Die Regelmäßigkeit, Zuverlässigkeit und Kontinuität der Fürsorge von Frau EPw machen letztendlich diese Ersatzmutter-Beziehung aus.

Wenn das Essen im Heim nicht gut war, gab ihr EPw zu essen. Feiertage wie Ostern haben sie „natürlich“ (660) gemeinsam verbracht und in den letzten drei Jahren, vermutlich seit GTw in SB-Stadt lebt, wurde sie für ein paar Tage von EPw eingeladen. Diese vertrauensvolle Beziehung nützte GTw, um mit Frau EPw ihre Probleme zu besprechen. Bemerkenswert dabei ist, dass Frau EPw ihren Rat immer auch argumentierte. Offensichtlich war es ihr wichtig, dass GTw versteht, warum sie in einer bestimmten Situation so handeln sollte. Die IP sollte ihren Rat nachvollziehen können und dabei auch etwas lernen (665-666). Die Beziehung beruhte auf Gegenseitigkeit: So wie EPw über ihr Leben erzählte, so gab auch GTw Einblick in ihr Leben. „Immer ist sie mir zur Seite gestanden“ (666-667), betont GTw zum zweiten Mal, was auch letztendlich eine gute Mutter ausmacht. Bis heute sendet Frau EPw Pakete nach SB-Stadt, einmal mit Bettwäsche, als die IP vermutlich keine hatte, und immer wieder Essenspakete: „Sie denkt sich und schickt uns Essen.“ (669-670). Daraus ist zu schließen, dass es vielmehr Frau EPw ist, die sich Sorgen macht und deswegen Pakete schickt, ohne dass GTw das verlangen würde. Der Kontakt zwischen den beiden, wenn sichtlich locker geworden, ist auch aus der Entfernung nicht abgebrochen. Sie telefonieren jetzt noch einmal in der Woche miteinander und es ist Frau EPw, die anruft.

Es ist sehr eindrucksvoll, wie GTw ihre Ersatzmutter, Frau EPw, beschreibt: Sie ist eher arm, aber „ihre Seele (.) ist reich. (.)“ (671). Die IP expliziert diese metaphorische Aussage: Das Wenig, das sie hat, teilt sie mit den anderen. Ihrem Bruder und ihren Freundinnen gegenüber zeigt sich Frau EPw ebenfalls großzügig. Das Essen, das sie den Kindern immer wieder gibt (674-676), steht für Fürsorglichkeit, Geborgenheit, Zuwendung – das ist das, was Kinder zum Aufwachsen am meisten brauchen. GTw´s überaus reflexive und empathische Konklusion dazu: „wenn Du was mit Liebe schenkst, dann schenkst Du mehr als Du glaubst“ (675-676). Es schwingt sehr viel Sensibilität und Menschenkenntnis in dieser Aussage mit.

Der Wandlungsprozess: positive Erfahrungen in SB-Stadt

In der Zeit, die GTw in SB-Stadt verbringt, gelingt ihr die gewünschte Weiterführung der schulischen Laufbahn und sie macht bedeutende Erfahrungen im sozialen Bereich, die zur Förderung ihrer persönlichen Entwicklung entscheidend sind. GTw erkennt diesen Entwicklungssprung und geht reflektierten darauf ein.

***Yw**: Und jetzt gehst Du ins Gymnasium. Könntest Du mir bitte erzählen, wie es all diese Jahre hier war für Dich in SB-Stadt?*

***GTw**: Ah, an erster Stelle kann ich sagen, dass ich mich enorm viel verändert habe. (.) Also, indem ich hinaus in die Welt gegangen bin, da habe ich eine andere Welt gesehen. Also, ich habe gelernt, so wie jeder andere Mensch zu sein. Also, wir, wie wir im Kinderheim gelebt haben, da sind wir nur unter uns aufgewachsen. Wir waren wilder, weil, die Leute waren gewalttätiger zu uns. Wir hatten vor allem Angst. Also ich hatte ein Verhalten, das war viel (.) anders. (.) Na gut, das ist nicht die Schuld eines Kindes, oder, weil wir so aufgewachsen sind in dem Umfeld. Aber einmal in die Welt hinausgegangen, (.) da habe ich gesehen, wer ich wirklich sein kann. (1)*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: So wie ich eigentlich bin. (.) Ich habe gesehen, was ich eigentlich machen kann. Und ich möchte sagen, dass ich vieles gelernt habe, von jedem. Und ich habe gesehen, dass ich auch so sein kann. Und nicht nur ich, auch jeder andere von uns. Wenn er etwas Gutes sieht, kann es für sich behalten und auch dasselbe tun. (2) Und, wie soll ich das sagen, es ist alles gut gelaufen. Also der Beruf hat mir gut gefallen, vor allem weil es am PC ist. Eigentlich ist das Buchdruckerei. Aber wir haben diesen Berufsnamen Textverarbeiter, was ich nicht so genau verstanden habe, warum. (.) Es hat mir gut gefallen, ich habe Leute kennengelernt, die waren ziemlich freundlich zu mir.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Mit uns allen. Sie waren super, die haben uns allerhand Ratschläge gegeben, sie haben uns sogar gemocht. (1) Also es war alles super. Und dann bin ich zu dem Schluss gekommen, dass ich mehr machen kann. Und ich will auch mehr. Und so*

habe ich entschieden, ins Gymnasium zu gehen (.) wo ich jetzt bin. Und ich kann sagen, dass ich sehr zufrieden bin mit mir. Und ich hoffe weiterzugehen.

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Ich weiß, dass jeder von uns, wenn – egal von wo er abstammt, egal woher er kommt – wenn jemand ihm eine Freundschaft anbietet, (.) er wird es besser machen können und wird die Hoffnung haben, mehr zu erreichen, als er vorher gedacht hätte. Er wird Selbstvertrauen gewinnen, sein Optimismus wird steigen.*

***Yw**: Mhm. (3) Jetzt hast Du mir erzählt, ahm, als Du hierher, nach SB-Stadt gekommen bist, Du hast viel Neues erfahren, hast mehr Vertrauen zu Dir bekommen. Kannst Du mir vielleicht ein Erlebnis erzählen, als Du das erfahren hast, als Dir das klar war, dass Du das erlebst?*

***GTw**: @Hm@, gut. Also ich kenne diese Familie in Deutschland, und die haben sich das sehr, sehr gewünscht, dass ich ins Gymnasium gehe. Gut, natürlich, ich habe mir das auch gewünscht. Nur, das Problem war, dass es so war, dass die aus dem Kinderzentrum nicht damit einverstanden waren, dass wir ins Gymnasium gehen, dass wir weitermachen.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Na gut, die Zeit ist vergangen und da waren wir im letzten Jahr, hier in der Berufsschule. Und ich habe mich dafür entschieden und auch mit meiner Familie*[42] *darüber gesprochen, dass ich ins Gymnasium gehen will. Und im letzten Jahr, was habe ich da getan – ich habe Frau HBw getroffen, sie ist Journalistin in SB-Stadt, natürlich durch diese Familie DX aus Deutschland, da habe ich Frau HBw getroffen und habe zu ihr gesagt, wenn ich jetzt im letzten Berufsschuljahr bin, da würde ich gern auch arbeiten. Frau HBw hat in mich Vertrauen gehabt und hat gesagt: „Ja Gw, schau ich habe was gefunden". Kennen Sie das K-Spital?*

***Yw**: Nein, das sagt mir nichts.*

***GTw**: Beim Altenheim.*

[42] Die Sponsorenfamilie aus Deutschland, Anm. LM.

***Yw**: Ah, ja.*

***GTw**: Dort, die dortige Direktorin hat ein Projekt mit Straßenkindern gemacht. Und sie hat mir gesagt: „Gw, wo willst Du arbeiten, mit den Kindern oder (1) ahm mit den Alten, dass Du sie umsorgst und so.“ Und nachdem ich Kinder gern habe, können Sie Sich vorstellen, dass ich mich für die Kinder entschieden habe.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und da habe ich gesagt: „Ich möchte bei den Kindern sein“. Gut, ich habe mit den Kindern gearbeitet. Es war normal, dass diese Person, die eine Direktorin war, dass sie kontrolliert, dass sie sich das alles öfters anschaut, um zu sehen, wie ich mit den Kindern umgehe, wie ich mit gewissen Dingen und Situationen zurecht komme. Ob ich es schaffe, ob es mir gefällt, ob es mir Freude macht, mit ihnen zu arbeiten, um mein Verhalten den Kindern gegenüber zu sehen. Und natürlich hat mich das sehr beeindruckt, die Art und Weise, wie sie mich am Anfang empfangen hat, als ich das Vorstellungsgespräch hatte.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Also, ich war bloß ein Kind, ich kam ja von der Berufsschule und sie hat mich behandelt, wie einen Menschen, also eine Person, die weiß, dass sie Respekt verdient.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Unabhängig vom sozialen Status. Und das, was mich enorm viel beeindruckt hatte, sie war immer korrekt zu mir. Es sind viele, die eben, weil Du ein Kind bist, da hast Du weniger Rechte.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Du hast mehr Pflichten. Aber sie war nicht so, sie war immer korrekt zu mir. An einem bestimmten Tag bekam ich meinen Lohn. Wenn es ein Problem gibt, sagte sie zu mir, es stört mich nicht, aber ich will, dass Du pünktlich bist, dass Du das und jenes machst. Und dann, wenn es darauf ankam, dass ich was verlangen wollte, da hat sie sich dadurch nicht gestört gefühlt. Sie sagte: „Gw, es kann passieren, dass ich was vergesse, Du kannst es mir sagen“. Und Frau Rw hat sich dann auf mich verlassen können und hat mich bei Frau HBw gelobt, die mich da vermittelt*

hat, dass ich mit den Kindern arbeiten konnte. Also alle haben mich gemocht. Und dann habe ich gesehen, dass (1) wie soll ich das sagen, dass die Menschen mich auf ihre Art unterstützt haben.

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Die Menschen haben mir irgendwie die Hoffnung gegeben, eine Chance gegeben zu arbeiten. Also, die hatten mir vertraut. Und auch denke ich mir, Frau HBw, die hatte mich erst kennengelernt und sie hatte den Mut, hatte das Vertrauen gehabt, mit ihrer besten Freundin zu reden. Sie hat keinen Augenblick überlegt, was, wenn GTw mich enttäuschen wird? Was wenn GTw, eben, weil sie aus einem Kinderheim kommt, und sie kann mit einem Kind nicht gut umgehen? Sie hat das nicht (.) nie so gemacht. Sie hatte Vertrauen in mich und, wie soll ich das sagen, (1) entschlossen war sie und hat für mich geredet: Ich möchte, dass die Gw arbeiten kann und, was weiß ich noch. Also, sie hat dieses Risiko auf sich genommen, wie man das so sagt, obwohl wir uns erst vor kurzem kennengelernt hatten. Es waren vielleicht drei Monate, glaube ich. Und sie hat schon Vertrauen zu mir gehabt. Und auf diese Weise hat mir Frau Rw sehr viel geholfen auch mit dem Einschreiben ins Gymnasium, mit der Unterkunft im Sommer. Also sie hat mir sehr viel geholfen. Und dann habe ich gemerkt, wenn Du etwas Gutes tust, dann bekommst Du auch Gutes zurück, wenn Du aus dem Herzen arbeitest, dann geht es Dir gut. Und so habe ich das gelernt (.) und habe es gemerkt.*

***Yw**: Und was hast Du dabei noch so gelernt?*

***GTw**: Oh, da kann ich sagen, dass ich sehr vieles gelernt habe. Da habe ich gemerkt, (1) dass ich kein Kind mehr bin, (2) ahm, ich bin nicht mehr das Kind, das (2) ich damals war, als andere, ahm (1) mir das beigebracht hatten, wie ich mich verhalten sollte, mich erzogen hatten. Jetzt war ich an der Reihe, den anderen was beizubringen, sie zu unterstützen, ihnen beizustehen.*

In dieser langen Passage kommt sehr gut zum Ausdruck, wie sich GTw in den letzten Jahren in SB-Stadt weiterentwickelt hat. Es sind wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse, welche die IP gemacht hat und die sie weiter gebracht haben. Und es sind die Menschen, die GTw in diesem neuen Umfeld abseits des Heimes in BL-Stadt trifft, die diesen Weiterentwicklungsprozess fördern. Freundschaft, Vertrauen, Hoffnung, Mut und neue Chancen – das sind nicht nur

Schlagwörter, wenn GTw darüber berichtet. Oft betont sie, wie gut alles gelaufen ist in diesen vergangenen Jahren.

Das erste, was GTw über die letzten Jahre in SB-Stadt berichtet, ist, dass sie sich „enorm viel verändert“ (313) hat. Knapp formuliert, ist das die treffendste Aussage dafür. Indem sie aus dem Heim in BL-Stadt in eine andere Welt gekommen ist, hat sie ein anderes Umfeld kennengelernt. Dort war es für GTw möglich, „so, wie jeder andere Mensch zu sein.“ (315). Demgegenüber stellt die IP das Leben im Heim in BL-Stadt, wo sie aufgewachsen ist: die Kinder waren „wilder“, „weil, die Leute waren gewalttätiger zu uns. Wir hatten vor allem Angst. Also ich hatte ein Verhalten, das war viel (.) anders“ (317-318) – damit spricht GTw das Verhältnis zu den ErzieherInnen im Heim in BL-Stadt an, das oft von Gewalt geprägt war. Die häufig angewandte Gewalt in der Erziehung hat bei den Kindern ein ängstliches, ebenso wildes Verhalten ausgelöst. Vor diesem Hintergrund betrachtet, hat sich GTw in SB-Stadt sehr verändert. Die IP versucht jetzt nicht, Schuldige zu finden für das ängstliche und „wilde“ Verhalten der Heimkinder, vermutet aber, dass es (auch) am Umfeld gelegen ist. Viel wichtiger ist die Tatsache, dass sie in die Welt hinausgegangen ist und dadurch die Chance bekommen hat, herauszufinden, wer sie wirklich sein kann und was sie alles machen kann (320-321). Die Möglichkeit, in einem neuen sozialen Umfeld zu leben und mit anderen Personen in Interaktion zu treten, sich auszutauschen und dabei neue Erfahrungen zu machen, neue Herausforderungen anzunehmen, das sind wichtige Voraussetzungen für eine Persönlichkeitsentwicklung und Verhaltensänderung. Für GTw steht fest, dass sie vieles gelernt hat, von jedem, den sie in den letzten Jahren in SB-Stadt getroffen hat.

Eine weitere bedeutende Erkenntnis für GTw ist, dass sie herausgefunden hat, dass sie auch so sein kann, wie die Menschen in ihrem neuen Umfeld, also außerhalb des Kinderheimes. Und mehr noch, dass diese Veränderung nicht nur für sie möglich ist, sondern für „jede(r)[n] andere[n] von uns“ (325-327) – damit meint die IP ihre HeimkollegInnen. Wer etwas Gutes sieht, wem was Gutes widerfährt, der merkt sich das und kann „auch dasselbe tun“ (326), so die Konklusion von GTw.

Warum es der IP in SB-Stadt so gut gefallen hat, liegt eindeutig an den Menschen, die sie dort kennengelernt hat; diese waren freundlich zu ihr und zu allen anderen Heimkindern auch (331-334) – „Sie waren super“ (333). Das besondere an diesen Menschen war, dass sie sich mit der Situation der Heimkinder auseinandergesetzt haben, ihnen Ratschläge gegeben haben und „sie haben uns sogar gemocht. (1) Also es war alles super.“ (334). Darin dokumentiert sich die

Bedeutung des Angenommenseins, des Gemochtwerdens für die Heimkinder – offensichtlich keine alltägliche Erfahrung. Diese Tatsache, die Zuneigung anderer zu spüren, hat GTw zum Schluss gebracht, dass sie zu mehr fähig ist, als bisher angenommen (335-336). Sie verspürt erneut den Wunsch, mehr aus sich selber machen zu wollen. Die IP erkennt, dass mehr kann, als sie vermutet hat, als andere erwartet haben oder ihr erlaubt haben zu erreichen. Der eigene Wunsch, all das, was noch in ihr drin steckt zuzulassen, konkretisiert sich in der Entscheidung zur Weiterführung ihrer Schulbildung: „Und so habe ich entschieden, ins Gymnasium zu gehen (.) wo ich jetzt bin. Und ich kann sagen, dass ich sehr zufrieden bin mit mir. Und ich hoffe weiterzugehen." (335-337).

Das Kennenlernen und die Interaktion mit den Menschen in SB-Stadt haben einen Wandlungsprozess eingeleitet. Es ist der Moment in ihrem Leben, in dem die IP sich bewusst entscheidet, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und mehr aus ihrem Leben zu machen, als ihr die Heimverwaltung zugebilligt oder zugetraut hätte. Eine wichtige Erkenntnis von GTw ist, dass sie diesen Wandlungsprozess jedem der Heimkinder zutraut, wie jedem anderen Menschen auch, wenn man ihm die Freundschaft anbietet: Die Fähigkeiten vermehren sich und Hoffnung kommt auf, mehr erreichen zu können, als vermutet. Dadurch gewinnt man Selbstvertrauen und wird optimistischer (340-342), wie GTw konkludiert.

Eine entscheidende Rolle bei diesem Wandlungsprozess spielt ihre Sponsorenfamilie DX aus Deutschland, deren Wunsch es war, dass GTw ihre Schulausbildung weiterführt und ins Gymnasium kommt. Grundsätzlich war auch sie damit einverstanden, nur die Heimverwaltung war dagegen (349-351). Über eine Journalistin aus SB-Stadt, Frau HBw, eine Bekannte der Familie DX, lernt GTw die Leiterin des Altenheimes in SB-Stadt kennen, die auch ein Straßenkinderprojekt leitet. Dort bekommt die IP eine Beschäftigung. Und mehr noch: durch die Vermittlung dieser Direktorin gelingt GTw die Einschreibung ins Gymnasium.

In erster Linie beindruckt GTw das Vertrauen, dass ihr diese Menschen, mit denen sie nun zu tun hat, entgegenbringen, obwohl sie sich erst sei kurzer Zeit kannten und sie im Kinderheim aufgewachsen war (400-405): die Journalistin, Frau HBw und die Altenheimleiterin, Frau Rw. Die Direktorin stellt GTw frei, ob sie im Altenheim oder mit Straßenkindern arbeiten will selber Entscheidungen treffen zu dürfen scheint für die IP eine neue Erfahrung gewesen sein. Sie entscheidet sich für das Straßenkinderprojekt, da sie Kinder gernhat. Diesen Dialog mit der Projektleiterin erzählt die IP teilweise in direkter Rede, was darauf hindeutet, wie bedeutsam das Vorstellungsgespräch für GTw war. Die Art und Weise, wie die Direktorin sie von Anfang

an empfangen hat, beeindruckt IP: den Respekt, der ihr entgegengebracht wurde, obwohl sie sich noch als Kind sieht und bloß von der Berufsschule kam, „unabhängig vom sozialen Status“ (382), ist GTw aus ihrem bisherigen Leben in BL-Stadt nicht gewohnt. Dieses Verhalten der Direktorin hat die IP wachsen lassen.

Die Korrektheit, welche die Projektleiterin GTw entgegenbringt, beeindruckt sie sehr (386-391). Die klaren Anweisungen, die ihr ihre Arbeitgeberin erteilt, und die Gewissheit, sie für allfällige Probleme als Ansprechpartnerin zu haben, überraschen die IP sehr positiv. GTw vergleicht und bewertet diese neuen Erfahrungen vermutlich mit den Erfahrungen, die sie mit dem Betreuungspersonal im Heim in BL-Stadt gemacht hat.

Eine Verkettung von Erfahrungen lässt die IP über die eigenen Erwartungen hinaus wachsen und leitet den Beginn eines Wandlungsprozesses in ihrer Entwicklung ein: der vertrauensvolle und respektvolle Umgang der Chefin mit ihr; die Freude bei der Arbeit, die sie verlässlich erledigt; das Lob, das sie für die geleistete Arbeit erhält; die Unterstützung, die sie. Die Hoffnung, das Vertrauen, der Mut und das Engagement, mit dem andere Leute ihr begegnen, erklären die starke Persönlichkeitsentwicklung von GTw. Während dieser glücklichen Erfahrungen stellt GTw fest: Jemand, der etwas Gutes tut, bekommt dieses wieder zurück. Die Wandlung in ihrer Entwicklung beschreibt GTw selbst sehr treffend (414-418): Sie merkt, dass sie kein Kind mehr ist. Was ihr andere früher beigebracht haben, gibt sie nun selber weiter. Was sich darin dokumentiert, ist die Tatsache, dass die Betreuung im Heim in BL-Stadt doch einiges an Qualität geboten hat – diese Aussagen sind eine indirekte Anerkennung an ihre Mutter, an diejenigen ErzieherInnen im Heim, die sich achtsam um die Heimkinder gekümmert haben und an andere relevante Personen, die zu ihrer Entwicklung beigetragen haben.

Mehr als die weiterführende Schulbildung sind es also die Erfahrungen aus dem Straßenkinderprojekt in SB-Stadt, die sie so sehr geprägt haben. Sie übte dort folgende Tätigkeiten aus: Unterstützung bei den Hausaufgaben, Lesen lernen und den Kindern erklären, was sie in der Schule nicht verstanden haben. Darüber hinaus wurde gespielt, gesungen und Theaterstücke vorbereitet. Die IP beschreibt ihre Erkenntnisse und Erlebnisse aus dieser Zeit sehr einfühlsam.

414 ***GTw**: Und die Straßenkinder sind natürlich sehr, sehr arme Kinder, die mit der*
415 *Familie Probleme haben, eben auch Schläge, Vergewaltigungen, ah sehr, sehr, sehr*
416 *große Gewalt kann ich sagen. Und natürlich, dass ich immer mit Kindern arbeiten*
417 *wollte. Ich möchte sagen, als ich mich neben den Kindern gesehen habe, da habe*

ich so {e i n e G e n u g t u u n g gespürt}. (2) Kinder schenken Dir oft Freude, ohne dass Du es merkst. Es gab manchmal, dass ich freu// ah traurig, traurig war und als ich dort ankam, als ob sie mir die ganze Trau, Trauer weg nahmen und gaben mir Freude zurück.

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Und ich möchte noch sagen, dass es schmerzhaft ist, Kinder zu hören, die sagen, dass sie vergewaltigt wurden, dass sie sagen, dass der Vater sie schlägt oder die Mutter und sie einfach hinauswerfen, anstelle, dass sie ihre Kinder fragen: „Mein Kind, was wünscht Du?“ Also, das ist eine sehr, sehr schmerzhafte Sache. Und ich kann sagen, dass ich Gott dankbar bin, dass ich diese Chance hatte, zusammen mit diesen Kindern zu sein. So wie ich war. Fast ein Jahr habe ich dort gearbeitet, neun Monate, und ich möchte sagen, dass ich mich freue, über diese Augenblicke, die ich gemeinsam mit den Kindern verbracht habe. Ich habe sie sehr geliebt (1) ich habe aus allen Kräften versucht, ihnen nahe zu sein. Weil ich wusste, dass sie das brauchen. Deswegen hat man auch dieses Kinderzentrum, das Kinderzentrum für Straßenkinder gemacht, damit wir, die Mitarbeiter, den Kindern das anbieten, was die Eltern nicht geben können.*

***Yw**: Mhm.*

***GTw**: Unterstützung, Geborgenheit. Dass wir mit ihnen Geduld haben, damit sie das Gute im Leben sehen können, damit sie sehen, was es Schönes und Gutes gibt, damit sie wissen, was gut und schön ist. Dass sie lernen zu respektieren und, dass sie nicht so werden, wie ihre Eltern. Aber oft kommt man dazu, weil sie mehr mit den Kindern, ah, mit den Eltern zusammen sind. Weil bei uns sind sie bloß vier Stunden, wenn überhaupt, und die restliche Zeit mit den Eltern. Und umsonst machen wir so viel, wenn die Eltern viel zu wenig tun. {Ich weiß nicht} aber sie tun viel zu wenig für sie. Und es ist schade. Na gut, ich habe sie besucht, weil ich dann, wie ich ins Gymnasium gekommen bin, da hatte ich keine Zeit mehr zu arbeiten, @ich musste lernen@. Ich habe das Zentrum noch besucht, ich habe sie noch besucht. Sie haben sich immer @sehr gefreut, weil sie mich gekannt haben und ich habe sie gekannt@. Und auch für mich war es eine große Freude, mit ihnen zu spielen. Aber es tut mir so leid um die Kinder, sie haben so eine gute Seele, (.) {es sind Kinder (.) die viele Begabungen haben, (1) es sind Kinder, die es verdienen (.)*

Geborgenheit, Geduld, Hilfe (.) etwas, was andere Leute nicht sehen. Sie schenken ihnen keine Beachtung.} „Er ist Zigeuner, l a s s ihn sein." Das stimmt nicht. Egal welche Zugehörigkeit er hat, {ein Kind verdient es immer unterstützt zu werden}. Weil er dadurch Hoffnung bekommt, {weil er dadurch eine Chance im Leben bekommt. Weil (.) wenn wir ein wenig nachdenken, die Kinder sind doch unsere Zukunft, oder? (2) Aber es sind wenige, die so denken.} Und so bin ich dazugekommen diese Leute kennenzulernen, die mich sehr viel unterstützt haben, ich hatte was zu lernen, {das kann ich sagen}. (2)

Im dem Straßenkinder-Projekt lernt die IP die Not dieser Kinder kennen: Gewalt in der Familie, Vergewaltigung, Verwahrlosung. Es war schon immer GTws Wunsch, mit Kindern arbeiten zu können, der nun in Erfüllung geht. Sie spürt Freude dabei, mit diesen Kindern zusammen sein zu können und etwas für sie zu tun (416-418). Die Arbeit macht ihr Spaß und sie bekommt sehr viel dadurch zurück. Für sie ist es schmerzhaft festzustellen, wie schlecht die Straßenkinder von ihren Eltern behandelt werden, und sie sieht diese Zeit, neun Monate, auch als eine große Chance für sich selber – es ist auch die Zeit der eigenen Wandlung. Im Kontext der Arbeit im Straßenkinderprojekt erlebt GTw nicht nur die Verletzbarkeit und die Not benachteiligter Kinder, zu denen sie auch bis vor kurzem noch gezählt hat, sie hat nun die Gelegenheit, ihre eigenen Stärken, Kenntnisse und Fähigkeiten einzusetzen, um diese Kinder zu fördern, und sie überwindet dabei die selbst erlebte Benachteiligung.

GTw stand den Straßenkindern sehr nahe und hat mit allen Kräften (430-432) versucht, ihnen zu geben, was sie brauchten – weil sie vermutlich aus eigener Erfahrung wusste, dass sie diese Nähe und Stärkung nötig haben. Hier schwingen sicherlich die eigenen negativen Erfahrungen aus GTw´s Kindheit mit aber auch die erlebten Chancen. In diesen Kindern sieht sie sich selbst und ihre Brüder wieder. GTw erkennt die Bedeutung des Kinderzentrums als Ort, wo die Kinder das bekommen sollen, was sie von ihren Eltern nicht erhalten: Unterstützung, Geborgenheit, Geduld und wie sie über das Schöne und Gute im Leben unterrichtet werden können – damit sie das Schicksal der eignen Eltern nicht wiederholen müssen. Die IP erkennt bei ihrer Arbeit die Bedeutung des Lernens am Modell und den Modellcharakter, den die Betreuer für ihre Kinder haben. Aber auch den größeren Einfluss, den die Eltern auf ihre Kinder haben, und bedauert den geringen Beitrag, den sie zur Verbesserung deren Situation leisten kann.

Durch ihr Mitgefühl diesen Kindern gegenüber spürt GTw ihre „gute Seele" und nimmt ihre Begabungen wahr. Vor dem Hintergrund des eigenen Schicksals weiß sie, dass benachteiligte

Kinder mehr Geborgenheit, Unterstützung und Beachtung verdienen, und zwar unabhängig von ihrer Herkunft. Die IP plädiert hier gegen die Diskriminierung der Zigeunerkinder und beweist Zivilcourage. Alle Kinder brauchen Hoffnung und eine Chance im Leben – aber GTw ist sich bewusst, dass nicht alle Erwachsenen diese Meinung vertreten. Ihr Glück war, dass sie auch auf Menschen gestoßen ist, die sie unterstützt haben, ihr vieles beigebracht und ihre Entwicklung gefördert haben. Aus diesen einschneidenden Erfahrungen und Erkenntnissen heraus hat GTw den Zukunftswunsch entwickelt, selber einmal einen Verein zur Unterstützung benachteiligter Kinder zu gründen, mit dem einfachen Namen „Hoffnung". Die Zukunftsvorstellung, über die GTw im abschließenden Teil der Interviews spricht, gibt ziemlich deutlich das Bedürfnis wieder, all jene Zuversicht und Hoffnung weiterzugeben, die sie selber erfahren hat.

Die aktuellen Förderer: ein amerikanisches Ehepaar

Zurzeit wird GTw von einem amerikanischen Ehepaar unterstützt, das bei „Peace Corps", einer US-amerkanischen NGO[43] im Rahmen einer Wohltätigkeitsorganisation für Kinder in SB-Stadt mitarbeitet. Vor allem finanziell wird die IP von ihnen unterstützt, damit sie eine gute schulische und berufliche Ausbildung erhalten kann. GTw erkennt in der Motivation ihrer Förderer den Wunsch, ihr eine sichere Zukunft zu ermöglichen. In der ersten Begegnung mit den Amerikanern ist die offene Art der IP, mit ihrem Umfeld zu interagieren, deutlich zu erkennen.

***GTw**: Ah, ja. Cw hat ein Paket aus Holland bekommen (.) ihr Freund ist in Holland. CTw ist meine Freundin, meine Kollegin. Und natürlich: „GTw, magst Du mit mir zur Post gehen?" „Gut." Wir sind gegangen und wir haben dort so gewartet, und dann sind die Deutschen gekommen. Und weil uns fad war, da haben wir zum Lachen begonnen, wir wollten was machen. Und ich: „Cw, was glaubst Du, woher kommt diese Frau, Cw, aus Holland oder aus Deutschland?" Sagt sie: „Aus Amerika." @Hm.@ Und dann haben wir begonnen mit ihr zu reden, (.) wir haben sie gefragt, woher sie kommt (.) was sie hier macht. Und sie hat mir dann erzählt, (.) was sie tut. Und dann habe ich ihr von meinen Brüdern erzählt (.) dass ich versucht habe, mit ihnen im Kontakt zu treten und es ist mir nicht gelungen und so. Und diese Frau hat mich nach meiner Emailadresse gefragt, und als sie die Antwort*

[43] Non-Govermental Organization

gehabt hat, dann hat sie mir eine Nachricht geschickt: „Gw gute Nachrichten.“ Und so sind wir in Verbindung geblieben. Und dann hat sie mir ein Fotoalbum geschickt mit meinen Brüdern aus Amerika (.) und da habe ich mich sehr gefreut. Das war wirklich ein gutes Zeichen, @hm@. (2)

Wahrscheinlich war es Zufall, als GTw eine Freundin auf die Post begleitet, um ein Paket von ihrem Freund aus Holland abzuholen. Das Warten am Postamt wird mit Rätselraten über die Herkunft ausländischer Frauen überbrückt. Als die Freundin eine Frau als Amerikanerin identifiziert, beginnen sie mit ihr zu reden. Dieses @„Hm“@ (731) deutet schon darauf hin, dass sich GTw bereits etwas gedacht hat, als sie erfahren hat, aus welchem Land diese Frau kommt. Die beiden Mädchen beginnen mit der Amerikanerin ein Gespräch und erfahren von ihr, was sie in SB-Stadt tut. Daraufhin erzählt GTw von ihrem Problem, die beiden in Amerika adoptierten Brüder nicht kontaktieren zu können. Die IP erkennt in der Amerikanerin eine potenzielle Ressource und spricht sofort ihr Anliegen an, zumal die Frau in SB-Stadt in einem humanitären Verein aktiv war und bereits langjährige Erfahrung in Adoptionsangelegenheiten hat, wie die IP an einer anderen Stelle des Interviews berichtet – für GTw also genau die richtige Anlaufstelle für ihr Problem. Und tatsächlich findet ein Mailadressenaustausch statt und die gute Nachricht lässt nicht lange auf sich warten. GTw bekommt ein Fotoalbum von ihren Brüdern aus Amerika: „da habe ich mich sehr gefreut. Das war wirklich ein gutes Zeichen, @hm@. (2)“ (739) – die Freude der IP, von ihren beiden jüngeren Brüdern wieder eine Nachricht bekommen zu haben, ist sichtbar groß und wird im Laufe des Interviews immer wieder ausgesprochen. GTw argumentiert ihre Freude indirekt mit der großen Ähnlichkeit zu ihren in Amerika adoptierten Brüdern und empfindet dabei ein Zugehörigkeitsgefühl, das sie zu den anderen Mitgliedern ihrer Herkunftsfamilie nicht hat.

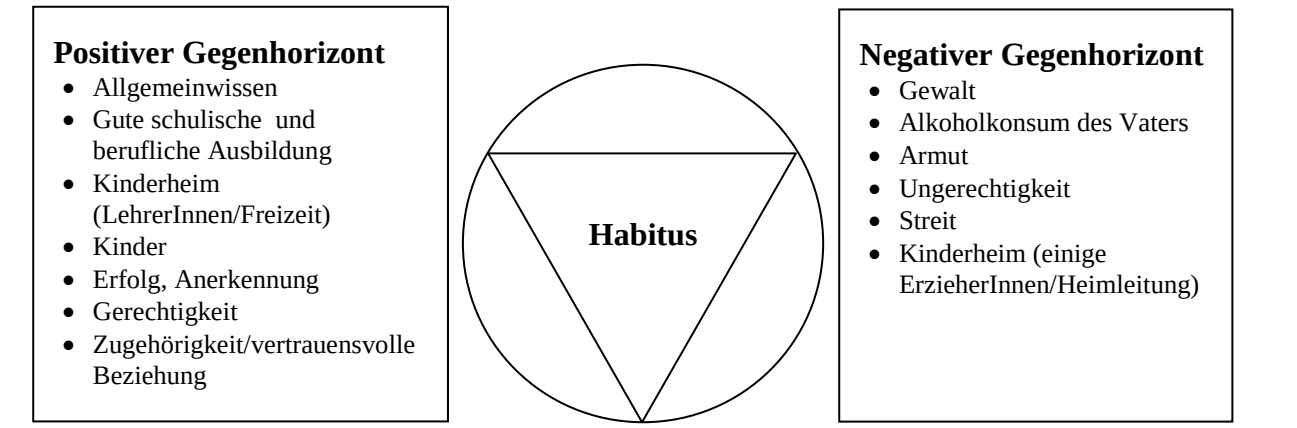
In dieser Passage dokumentiert sich GTw´s Vermögen, potenzielle Ressourcen in ihrem Umfeld zu erkennen und ihre Anliegen so zu formulieren, dass die angesprochenen Personen, ihr Unterstützung anbieten. All diese Fähigkeiten fördern eine resiliente Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen, die unter schwierigen Lebensbedingungen leben, weil es ihnen ermöglicht, ihr Umfeld für ihre Probleme zu sensibilisieren und Hilfe zu mobilisieren.

GTw bleibt mit Nw, der amerikanischen Frau und ihrem Mann in Verbindung. Diese finanzieren ihr Nachhilfestunden in Mathematik, ihren Englischunterricht und auch die Fahrschule. Es ist offensichtlich, dass das amerikanische Ehepaar an einer positiven Entwicklung der IP interessiert. Die Nachhilfe in Mathematik ist notwendig, weil es nicht ihr Lieblingsfach ist und der Unterrichtsstoff im Gymnasium deutlich schwieriger ist als in der Berufsschule. Eigentlich wollte die IP in ein Gymnasium mit Schwerpunkt Sprache gehen, doch gab es Probleme bei der Platzzuweisung. Nur durch die Unterstützung ihres verständnisvollen Klassenlehrers und Lehrer aus der neuen Schule ist es ihr und den anderen Heimkolleginnen

gelungen, sich anzupassen und jetzt auf die Matura hinzuarbeiten. GTw will später einmal Medizin oder Jus studieren. Das amerikanische Ehepaar möchte sie so unterstützen, dass sie in den USA studieren kann. Daher finanzieren sie der IP den Englischunterricht und den Führerschein. GTw gibt zwar zu, dass sie im Moment ein sehr volles Lernprogramm hat, aber sie erkennt die Notwendigkeit dieser Anstrengung, ist sich der vorhandenen Hürden bewusst und setzt entsprechende Prioritäten.

So wie in BL-Stadt Frau EPw Ersatzmutter war, scheint es in SB-Stadt zuerst die Altenheimleiterin und dann das amerikanische Ehepaar zu sein, die für die IP die Rolle der Ersatzeltern spielen. Tatsächlich trifft GTw sie mehrmals in der Woche und sie gehen gemeinsam Essen. Auch hier steht das Essen vermutlich wieder für elterliche Zuwendung.

Abb. 5: Graphische Darstellung der Orientierungsfigur GTw, 20 Jahre



Enaktierungspotentiale

Individuum

Ressourcen	Risiken
Ressourcen im Umfeld aufspüren	Schulische Wissenslücken
Konfliktlösungskomp.	kein Interesse an einer Beziehung zu den Eltern
Ehrgeiz	
Lernbereitschaft	
Leistungsorientierung	
Wissensdurst	
Ziele setzen und verfolgen	
Prioritäten setzen	
Aufwachsen vom Säuglingsalter an im Kinderspital	
Akzeptanz ihrer Lebenssituation	
Bewältigung negativer Erfahrungen	
Kontaktfreudig/kommu-nikativ/hilfsbereit	
Reflexionsvermögen	
Initiative ergreifen	
Selbstvertrauen	

RM

Soziales Umfeld

Ressourcen	Risiken
Kontinuität in der Heimkarriere	Keine Unterstützung und kein Kontakt zur Herkunftsfamilie
Gute Lehrer in der Heimschule	Keine gute Beziehung zu den beiden älteren Brüdern
Fördernde Freizeitgestaltung in BL-Stadt (z. B. Leistungssport)	Armut in der Familie
Unterstützende Lehrer im Gymnasium	Gewalt und Alkoholsucht des Vaters
Wichtige relevante andere: Frau EPw, die deutsche Sponsorenfamilie DX, die Journalistin HBw, die Altersheimleiterin Rw, das amerikanische Ehepaar vom Peace Corps	desinteressierte Heimverwaltung und ErzieherInnen
Kontakt zu den jüngeren Brüdern in den USA	
engagierte ErzieherInnen im Heim	

Legende: RM = Resilienzmechanismen

III.2.3 Resilienz im Lebenskontext von GTw

III.2.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes

- GTw besitzt die Fähigkeit, negative Erfahrungen aus der Vergangenheit konstruktiv zu bewältigen. Sie hat eine hohe Problemlösungskompetenz.
- Sie erkennt potenzielle Ressourcen in ihrem Umfeld und kann sie zu ihrem Vorteil nutzen.
- Sie hat ein ausgeprägtes Reflexionsvermögen und zeichnet sich durch Offenheit, Initiative und Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit zur Anpassung.
- Sie kennt die eigenen Interessen, setzt sich Ziele und verfolgt sie mit großer Willensstärke.
- Sie orientiert sich an einer guten schulischen und beruflichen Ausbildung.
- Sie hat eine gesunde Distanz zu den schwierigen Verhältnissen in der Herkunftsfamilie entwickelt.
- Sie hat ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen.
- Sie ist zufrieden mit sich selbst und ihrer Lebenssituation.

Verlaufskurvenpotential: Die Armut und die Gewalt in der Familie bedeuten ein hohes Risiko für die Entwicklung von GTw. Ihre Mutter bringt sie deshalb ins Kinderheim und verhindert, dass GTw auf der Straße aufwächst. Es gelingt ihr sich der Unterdrückung durch ältere Heimjugendlichen zu entziehen, indem sie eine Spitalseinweisung für sich und ihre Freundinnen durch die Heimärztin erreicht. Als die Heimleitung in BL-Stadt sich einer weiterführenden Schulbildung von GTw widersetzt, lässt sie sich nicht prozessieren und ergreift die Initiative. Gemeinsam mit anderen Heimkolleginnen gelingt es ihr, bei der Heimleitung ihre Übersiedlung nach SB-Stadt und damit die Weiterführung ihrer schulischen Laufbahn durchzusetzen.

Biographische Handlungsschemata: Eine gute schulische und berufliche Ausbildung ist der IP ein sehr wichtiges Anliegen, das sie mit viel Engagement verfolgt. Dementsprechend handelt sie und nimmt die Sache selbst in der Hand, als sie feststellt, dass die Heimleitung kein Interesse hat, ihre schulische Ausbildung zu unterstützen. Es gelingt GTw durch die Unterstützung relevanter Anderer, ihre schulische Laufbahn nach den eigenen Vorstellungen fortzusetzen.

Wandlungsprozess: Durch das Kennenlernen wichtiger Bezugspersonen, die ihr Vertrauen und Respekt entgegenbringen, gelingt es GTw, bei ihrer Arbeit im Straßenkinderprojekt nicht nur ihre Fähigkeiten und ihr Potenzial unter Beweis zu stellen, sondern sogar über ihre eigenen

Erwartungen hinauszuwachsen. Diese einprägsamen Erfahrungen nimmt sie zum Anlass, die Verantwortung für ihr weiteres Leben zu übernehmen und zu hoffen, dass sie mehr aus ihrem Leben machen kann. Diese Erkenntnis leitet einen Wandlungsprozess in ihrer Entwicklung ein.

Institutionelle Ablaufmuster: GTw gelingt es, das Beste aus ihrer Situation zu machen. Als Heimkind nützt sie die Chance, durch kompetente LehrerInnen in der Heimschule eine schulische Basis zu bekommen, und in der Freizeit nützt sie die vielfältigen Angebote, vor allem die sportlichen Aktivitäten – beide Aspekte sind für ihre Entwicklung förderlich. Darüber hinaus hat GTw in Frau EPw aus BL-Stadt eine Ersatzmutter gefunden, von der sie ebenfalls Unterstützung erhält. Als die Heimleitung ihre schulische Entwicklung eingrenzen will, widersetzt sich GTw diesen Zwängen mit Erfolg. Als die Aufnahme in einem Gymnasium, welches nicht ihrer Wahl entsprach, erfolgt ist, hat sich GTw gut an die Situation angepass. Zurzeit wird sie von einem amerikanischen Ehepaar unterstützt. Die IP bringt außergewöhnliche Lernleistungen und ihre Förderer tragen durch ihre finanzielle Unterstützung das ihre dazu bei.

III.2.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus von GTw

Der Entwicklungsstand

Trotz schwieriger Lebensverhältnisse ist GTw zufrieden mit ihrem Leben, mit sich selbst und mit ihrer Entwicklung. In Beziehung zu ihren Peers zeigt sie Initiative, Organsiationstalent und übernimmt Verantwortung. GTw erwähnt in ihrem Interview nur in einem Zusammenhang ihren Freund. Die Beziehung dürfte für sie nicht von großer Bedeutung sein. Früher hat GTw in ihrer Freizeit Leistungssport betrieben und gezeichnet. Jetzt hat sie andere Prioritäten: Sie lernt Englisch und macht den Führerschein. Ihr schulisches und berufliches Weiterkommen ist ihr sehr wichtig und dafür opfert sie gerne ihre Freizeit. GTw hat klare Zukunftsvorstellungen: sie möchte Medizin oder Recht studieren, wenn möglich in den USA. Zu ihren Zukunftsplänen gehören auch die Gründung einer eigenen Familie und Kinder. Durch ihr Engagement während der Arbeit mit den Straßenkindern hat GTw Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft und soziale Verantwortung gezeigt. Sie versucht, sich in ihrem Lebensbereich für Gerechtigkeit einzusetzen und besitzt die Fähigkeit, Schwierigkeiten aus der Vergangenheit gut zu überwinden. Die IP kann ihre Interessen gut verfolgen und erkennt potenzielle Ressourcen in ihrem Umfeld, die sie erfolgreich zu ihren Gunsten einsetzt. Indem sie öfter in Konfliktsituationen die Initiative ergreift und sich um eine Lösung bemüht, beweist sie

Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Zu den komplizierten Verhältnissen der eigenen Herkunftsfamilie ist es ihr gelungen, eine distanzierte – was ihre Mutter anbelangt auch anerkennende – Beziehung aufzubauen. Mit ihren jüngeren Brüdern in den USA steht sie in engem Kontakt.

Der aktuelle Lebenskontext

Das ökologische Zentrum ist für GTw das Heim in SB-Stadt geworden. Zu ihren Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und relevanten Anderen in diesem Bereich wird nichts berichtet – vermutlich gibt es sie nicht oder sind für die IP nicht von Bedeutung. De facto ist das amerikanische Ehepaar, das eigentlich einer potenziellen ökologischen Peripherie angehört, sehr wichtig für GTw geworden. Auch das Zuhause des Ehepaars in SB-Stadt ist Teil ihres ökologischen Zentrums geworden. Es besteht eine enge Beziehung zwischen GTw und ihren Förderern, die sie finanziell und emotional unterstützen. Im Gegenzug erbringt die IP außergewöhnliche Leistungen. Die Unterstützung durch das amerikanische Ehepaar ist für GTw insofern notwendig, weil seitens der Heimleitung oder des Jugendamtes keine ähnlichen Unterstützungsmöglichkeiten bestehen.

In ihrem ökologischen Nahraum ist GTw zurzeit kaum anwesend. Ihre Zeit verbringt sie ausschließlich in ökologischen Ausschnitten: im Gymnasium, in dem sie mit leistungsbezogenen Herausforderungen konfrontiert aber auch von den LehrerInnen unterstützt wird, in der Fahrschule, bei der Mathematiknachhilfe und im Englischunterricht. All diese Aktivitäten sind GTw sehr wichtig, daher verzichtet sie gerne auf Freizeit, um ihr angestrebtes Ziel – eine gute schulische und berufliche Ausbildung und zu maturieren – zu erreichen.

Ihr einstiges Zuhause ist zur ökologischen Peripherie geworden: das Kinderheim in BL-Stadt. Auch Frau EPw, welche von GTw Ersatzmutter genannt wird, spielt keine zentrale Rolle mehr in ihrer Entwicklung. Zur ökologischen Peripherie gehören in gewisser Weise – wenn auch eher abstrakt und nur bedingt für GTw erreichbar – die USA, wo ihre beiden jüngeren Brüder leben, woher ihre beiden aktuellen wichtigsten Bezugspersonen kommen und wo auch sie in Zukunft leben möchte.

Eine entscheidende Auswirkung auf ihre Entwicklungsmöglichkeiten und -risiken hat das gesellschaftpolitische System des Landes, das sich im wirtschaftlichen Wandel befindet. Eine hohe Arbeitslosenrate und das Nichtvorhandensein eines geeigneten staatlichen sozialen Netzwerkes wirken sich auf die Integration sozial benachteiligter Jugendlicher hemmend aus.

Unterstützung bekommt diese Zielgruppe vor allem durch einheimische und ausländische NGOs.

Der aktuelle Resilienzstatus

GTw hat ein altersadäquates Entwicklungsniveau erreicht, trotz schwieriger Lebensverhältnisse in der Vergangenheit. Mit ihrer Willensstärke, ihrem Durchsetzungsvermögen und der Fähigkeit, Ressourcen in ihrem Umfeld zu aktivieren, ist es ihr gelungen, Konflikte zu bewältigen und ihre Ziele zu erreichen. Neben ihren individuellen Ressourcen wie Wissensdurst, Lern- und Leistungsbereitschaft stehen ihr auch wichtige Bezugspersonen zur Seite, die ihre Entwicklung maßgeblich fördern. Ein nicht zu beseitigendes Risiko bleibt nach wie vor die Anwesenheit der Eltern oder der Bezug zur Herkunftsfamilie. Trotzdem gelingt GTw eine resiliente Entwicklung. Eine entscheidende Kompetenz von ihr ist, sich dem Umfeld möglichst gut anzupassen und aus allem das Beste zu machen. Im Moment ist GTw mit sich und ihrer Lebenssituation zufrieden, auch wenn sie sich bewusst ist, dass es immer wieder Hürden geben wird, die es zu bewältigen gibt. Sie glaubt daran, auch in Zukunft Möglichkeiten zu finden, um ihre Ziele zu erreichen.

III.3 Das Relevanzsystem von Sm, 16 Jahre

III.3.1 Fallzusammenfassung Sm

Sm ist 16 Jahre alt. Er hat drei Brüder. Sein Vater ist Automechaniker und arbeitet in einer Werkstatt in SB-Stadt. Als Sm neun Jahre alt ist, stirbt seine Mutter an Lungenentzündung. Seine Mutter war Hausfrau.

Bis zum 5. Lebensjahr lebt Sm gemeinsam mit seiner Familie in SB-Stadt. Dann übersiedeln sie nach I-Dorf. Sm wird mit acht Jahren eingeschult. Vorher war er bei der Mutter zu Hause. Sm half ihr gerne im Haushalt beim Kochen und im Garten oder fütterte die Tiere des Nachbarn, die bei ihnen auf den Hof eingestellt waren. Sm hat selber sogar einfache Gerichte gekocht. Mit seinen Freunden spielte er auf dem Dorfplatz Fußball oder er fuhr mit dem Fahrrad herum. Der Interviewte erinnert sich gerne an diese Zeit mit der Familie und bezeichnet sie als sehr schön. Der Tod der Mutter war für Sm eine sehr traurige Erfahrung. Danach übernahm für kurze Zeit der ältere Bruder die Betreuung der beiden jüngeren. Der jüngste Bruder, Dm, inzwischen zwölf Jahre alt, wurde damals von einer mit den Großeltern mütterlicherseits bekannten Familie aus BV-Stadt adoptiert. Die drei älteren Brüder kommen ins Heim, weil der Vater arbeiten gehen musste und es niemanden gab, der auf die Kinder aufpassen konnte.

Die drei Brüder werden im Heim in B-Dorf aufgenommen. Der Interviewte erinnert sich an seine Heimkollegen, als er dort zur Schule ging und davon, dass es Rangeleien mit den Dorfkindern gegeben hatte. Im Winter gab es Schlittenfahrten auf die umliegenden Hügel und im Sommer gingen die Heimkinder Waldbeeren pflücken. Der Vater besuchte Sm einige Male im Heim, sowie auch an seinem zehnten Geburtstag. Die Ferien verbringt Sm manchmal bei seiner Verwandtschaft. Sm verbringt fünf Jahre im Heim im B-Dorf. Da dieses Heim geschlossen wird, übersiedelt Sm mit seinen Brüdern und den verbliebenen Heimkindern in ein Heim in A-Stadt. Den Heimdirektor im B-Dorf bezeichnet Sm als streng.

Die Übersiedlung nach A-Stadt bedeutet für Sm eine Umstellung, doch er gewöhnt sich rasch an die neue Situation. Aus der Zeit in diesem Heim erzählt Sm über die Geburtstagsfeste, die für die Heimkinder von einem Verein organsiert wurden, von der Nachmittagsbetreuung in der Schule, die sie manchmal geschwänzt hatten, und den LehrerInnen, die sie in dieser Zeit zum Einkaufen schickten. In einem ehemaligen Schweinestall baute sich Sm gemeinsam mit seinem Freund eine kleine Hütte in der sie sogar einen Ofen hatten. Viel Spaß hatte Sm auch, als er im

Winter in A-Stadt mit den Heimkollegen rodeln ging. In diesem Heim verbringt Sm zweieinhalb Jahre, dann übersiedelt er ins Heim in SB-Stadt.

Da der Interviewte die Befähigungsprüfung in der achten Klasse nicht mit einer ausreichend guten Note schafft, wird er an eine Berufsschule, wo noch freie Plätze waren, zugeteilt. Sm wollte in die Automechaniker-Klasse gehen, da jedoch hier keine Plätze mehr waren, musste er sich mit der Spengler-Ausbildung zufrieden geben. Der älteste Bruder, Cm, der bereits 18 Jahre alt ist, macht eine Mechaniker-Ausbildung in P-Stadt. Im Rahmen dieser Berufsausbildung kann Cm die Fahrschule gratis machen. Sein zweitältester Bruder Vm, der 17 Jahre alt ist, lebt noch im selben Heim mit Sm. Der Interviewte geht gern in die Schule und versteht sich gut mit den LehrerInnen und MitschülerInnen1. Den Praxisunterricht mag er lieber als die Theorie. Jedoch hat Sm bei der Herstellung von Werkzeugen Schwierigkeiten, weil diese Tätigkeit so viel Kraft erfordert.

In den Sommerferien fährt Sm gemeinsam mit den anderen Heimkindern in ein Feriencamp im L-Tal, das von amerikanischen Baptisten organisiert wird. In diesem Camp wird den Heimkindern ein straff organsiertes Rahmenprogramm mit Bibelunterricht und sportlichen Aktivitäten wie Basketball, Fußball und Volleyball angeboten. Des Weiteren spielten die Kinder Karten, bastelten gemeinsam und sahen sich Dokumentarfilme an. Die Freizeit verbringt Sm meistens gemeinsam mit seinen Freunden am Fluss, der ans Camp-Gelände angrenzt. In diesem Feriencamp findet Sm Freunde, mit denen er auch über sein Leben sprechen kann. So hat er auch zwei Freundinnen kennengelernt. Die Zeit, die Sm mit diesen Mädchen gemeinsam in den Sommerferien im L-Tal verbracht hatte, bezeichnet der Interviewte als seine schönste Erinnerung, weil sie sich zu dritt so gut verstanden haben und vieles gemeinsam unternahmen.

Seinen Vater, der in derselben Stadt lebt, besucht der Interviewte nur manchmal. Er arbeitet als Autospengler in einer Fabrik und ist mit dem Heimverwalter und dem Heimchauffeur gut bekannt. Sm hat noch Kontakt zur Verwandtschaft des Vaters. Die Großeltern mütterlicherseits wohnen in einem entfernteren Teil des Landes. Mit seinem älteren Bruder telefoniert er ab und zu und sie schreiben sich Briefe.

Stolz ist Sm, wenn er eine gute Note in der Schule bekommt oder wenn er gut Basketball spielt. In seiner Freizeit liest der Interviewte gerne, er flaniert durch die Stadt oder er schläft. Wenn er verärgert ist, zieht sich Sm eher zurück, möchte lieber mit niemanden darüber reden und wartet bis die Traurigkeit vorbei ist. Wenn er aber Streit mit seinen Kollegen hat, sagt er ihnen offen

seine Meinung, wenn sich dafür eine gute Gelegenheit bietet. Bei Schwierigkeiten weiß Sm, dass er sich an den Heimpädagogen wenden kann.

Nach dem Abschluss der Berufsschule möchte Sm, wie seine beiden älteren Brüder auch, die Ausbildung und die Fahrschule in P-Stadt machen. Dann will er sich eine Arbeit in SB-Stadt suchen. Sollte er keine Arbeit finden, würde der Interviewte seinen Vater um Unterstützung bitten. Wenn er eine Familie haben wird, möchte Sm in SB-Stadt in einem Haus wohnen und nicht in einem Wohnblock, wie er als kleines Kind mit seiner Familie gewohnt hatte.

III.3.2 Entstehungsgeschichte des Habitus von Sm

„… nicht ich habe die Schule ausgesucht, sondern der Computer."

Die Vergangenheit von Sm ist durch den frühen Tod der Mutter und durch das Aufwachsen in Heimstrukturen geprägt, wobei seine Peers und die gute Beziehung, die er zu ihnen hat, eine wichtige Rolle in seiner Sozialisation spielen. Die beiden älteren Brüder, die ebenfalls im Heim aufgewachsen sind, haben für den Interviewten einen Modellcharakter. Die Beziehung zum Vater ist gut, aber eher distanziert, im Notfall scheint sich Sm dessen Hilfe sicher zu sein. Der Kontakt zur erweiterten Familie väterlicherseits ist zum Großteil noch erhalten.

Die Ursprungsfamilie und der frühe Tod der Mutter

Für Sm scheint die Tatsache, dass er in einer Familie geboren wurde, besonders wichtig, denn er stellt diesen Sachverhalt unmissverständlich gleich am Anfang des Interviews fest. Sm betont damit seine Zugehörigkeit zu einer Familie und will sich vermutlich vom Bild eines ausschließlich im Heim aufgewachsenen Kindes distanzieren, obwohl er sich auch zu seinen Heimkollegen zugehörig fühlt, so wie er später im Laufe des Interviews betont.

***Sm**: Ich wurde in einer Familie geboren (.) ich habe noch drei Brüder, welche (.) einer ist in BV-Stadt adoptiert (1). Hmh. Mein Vater arbeitet hier in SB-Stadt. Meine Mutter ist gestorben, als ich (.) 9 Jahre alt war. Und aus diesem Grund bin ich ins Heim gekommen, weil mein Vater uns nicht betreuen konnte, weil er in die Arbeit musste und es war niemand da, der bei uns bleiben konnte. Er hat uns ins Kinderheim nach B-Dorf gebracht. (2) Dort bin ich (.) dort habe ich 5 Jahre meines Lebens verbracht (.) gemeinsam mit mehreren Kollegen. (1) Ich ging zur Schule. (2) Nach, ah (.) nach 5 Jahren (.) da sind, ah, die Eltern, Adoptivfamilien gekommen, ah, damit sie die Kinder, die Kinder aus den Kinderhäuser nehmen und*

so sind wir, ah (.) so in etwa 50 (.) nein, ungefähr 30 Kinder sind wir noch geblieben. Dann haben die von der Direktion[44] gemeint, das Heim sollte aufgelöst werden, und ich bin nach (1) A-Stadt gekommen. Dort habe ich noch 2 ½ Jahre verbracht. Also aus der 7. Klasse, im 2. Trimester bis (.) jetzt in der 10. Klasse.

***Yw**: Mh.*

***Sm**: Ich ging zur Schule (.) nachmittags machten wir (2) so gemeinsam mit anderen Kollegen. Und (2) so ist das Leben vergangen. Das war´s. (5)*

***Yw**: Kannst du dich noch erinnern an die Zeit (.) als du ganz klein warst, weiß ich (.) ah, nachdem du geboren wurdest? Also als du ganz klein warst. Also als du klein warst und in den Kindergarten gegangen bist?*

***Sm**: Da kann ich mich nicht so erinnern. In den Kindergarten bin ich nicht gegangen. Also direkt (.) wie ich 8 Jahre alt geworden bin, da hat mich die Mutter zur Schule gebracht (.) in der ersten Klasse. Die erste Klasse habe ich in einem Dorf besucht. Da (.) hier (.) in der Nähe von SB-Stadt. Und ab der zweiten Klasse, ah (.) in B-Dorf.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: (4)*

***Yw**: Und kannst du dich vielleicht noch erinnern an das Dorf, in dem du aufgewachsen bis? Kannst du mir vielleicht etwas über deine Eltern erzählen, ah, über deinen Vater (.) über deine Mutter (.) deine Brüder?*

***Sm**: Also ich habe noch // der kleinste Bruder heißt SDm (.) der Mittlere heißt SVm (.) und der älteste SCm. (4)*

***Yw**: Und wie alt sind sie?*

***Sm**: Ah (.) der Kleinste ist, ah, so zwölf Jahre (1) so, der mittlere hat, ah, wird 17 Jahre alt, das ist Vm und der Älteste ist 18 Jahre alt (2) Cm. (2) So. (3) Meine Mutter hieß SAw (2) und mein Vater heißt (.) SNm. (2) So. (5) Früher hat mein Vater hier in SB-Stadt in einer Fabrik gearbeitet. Eine Autofabrik (1) und er kennt*

[44] Damit wird die Bezirksdirektionsstelle des Jugendamtes gemeint.

zwei Angestellte von hier (.) den Verwalter (.) der ist älter und, ah, den Fahrer der Schule. (2) Und (1) die Mutter war Hausfrau. (4) Das war´s.(3)

***Yw**: Kannst du mir vielleicht etwas erzählen über dich und deine Brüder, als ihr klein ward?*

***Sm**: Als wir klein waren und (.) nachdem die Mutter gestorben ist (.) da sind wir noch einige Monate zu Hause geblieben. (1)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Und der älteste der Brüder, ah, der hat uns zum Putzen angehalten. Also er hat auf uns aufgepasst. Und als er kam (.) so (.) also als es Winter war, da @mussten wir ihn mit dem Schlitten ziehen, sonst hat er uns geschlagen@. (2) So. (1) Es war schön zu Hause (.) da kann man nichts sagen. [Der Interviewte spricht langsam aber betont und hat eine gewisse Wehmut in der Stimme.] Bei den Eltern. (4)*

***Yw**: Und wo war das?*

***Sm**: In I-Dorf.*

***Yw**: In IXX ? [Die Interviewerin hat den Namen des Dorfes nicht verstanden.]*

***Sm**: In I-Dorf, nahe von M-Dorf. (7) Mit der Schule komme ich gut zurecht. (3) Ich lerne Autospengler. (13)*

***Yw**: Kannst du mir vielleicht aus deiner Vorschulzeit was erzählen?*

***Sm**: Ich kann mich daran nicht mehr erinnern. (2)*

***Ym**: Wieso?*

***Sm**: Da sind die Jahre vergangen, hm. [Sm schmunzelt.]*

***Yw**: Vielleicht kannst Du mir was von deinem Vater und deiner Mutter erzählen, ah (.) als ihr alle zusammengelebt habt. Wie war es damals?*

***Sm**: Hm. Es war ah (.) schön. Denn die Mutter (.) bevor sie gestorben ist, da ist sie irgendwo hingegangen (.) Nüsse holen. (1)*

***Yw**: Hmh.*

***Sm**: In einem Obstgarten, gemeinsam mit meinem Vater. Und sie hat dann Lungenentzündung bekommen. Dann hat man sie hier ins Spital nach SB-Stadt gebracht. Da ist sie einige Monate geblieben. Dann haben sie festgestellt, dass sie gesund wurde und man hat sie entlassen und (.) bevor sie nach Hause gekommen ist (.) der Vater eines Freundes, meines besten Freundes ist an einem Abend ins Wirtshaus gegangen, hat getrunken und dann ist er von einem Gelände in einen Graben gefallen und ist gestorben. Und sie (.) genau an dieser Stelle, als mein Vater gemeinsam mit meiner Mutter vorbeigefahren ist, genau an dieser Stelle ist sie auch gestorben, meine Mutter. Auch an derselben Stelle. (3)*

***Yw**: Im Auto?*

***Sm**: Ja, im Auto. Ja.*

***Yw**: Als sie aus SB-Stadt kamen?*

***Sm**: Ja, als sie aus SB-Stadt, aus dem Spital kamen, bevor sie noch zu Hause angekommen sind.*

***Yw**: Obwohl der Arzt gemeint hat, sie wäre gesund?*

***Sm**: Gesund. Ja, ja. (9)*

Als Sm neun Jahre alt ist, stirbt seine Mutter und er muss mit seinen beiden älteren Brüdern ins Heim. Der Vater bringt die Kinder ins Heim in B-Dorf, weil er sie nicht betreuen kann, da er arbeiten gehen muss. Arbeit scheint für Sm einen wichtigen Stellenwert im Leben zu haben. Jedenfalls rechtfertigt für ihn die Arbeit seines Vaters die Heimunterbringung der Kinder. Der jüngste der Brüder wird von einer mit den Großeltern mütterlicherseits bekannten Familie adoptiert, wie später im Interview zu erfahren ist (175-180).

Die Art, wie Sm über den Grund seiner Heimeinweisung berichtet, zeigt, dass er diese Tatsache für sich angenommen hat, es internalisiert und nicht weiter kritisch hinterfragt hat. Andererseits spricht diese kritiklose Annahme der Heimeinweisung durch seinen Vater für eine gute, vertrauensvolle Vater-Sohn-Beziehung. Der Vater bringt Sm ins Heim (14-15), aber der Interviewte ist es, der diese Zeit dort verbracht hat (15): Darin zeichnet sich ein Versuch der aktiven Übernahme seines Schicksals ab.

Im Heim im B-Dorf verbringt Sm die nächsten fünf Jahre. Dann folgt wieder ein Bruch in seinem Leben: die Übersiedlung ins Heim nach A-Stadt. Eltern und Adoptiveltern holen einen

Teil der Kinder aus dem Heim in B-Dorf – der Vater von Sm ist jedoch nicht darunter. Infolge dessen wird das Heim geschlossen[45] und die verbliebenen Kinder müssen nach A-Stadt übersiedeln. Sm berichtet zwar genau über den Zeitpunkt des Umzugs, geht aber nicht näher auf die damit verbundenen Erfahrungen und Erlebnisse ein. Der Interviewte beschränkt sich darauf, die Schule zu erwähnen und die Nachmittage, die er mit den Kollegen verbracht hat – so ist sein Leben bis zum jetzigen Zeitpunkt vergangen. Die genauere Beschreibung des Heimlebens bleibt dabei ausgespart.

Die konfliktfreie Erwähnung der Brüche in seinem Leben gibt Anlass zu behaupten, dass der Interviewte diese Ereignisse möglicherweise problemlos überstanden hat. Die Brüche in seinem Leben präsentiert Sm als Fakten. Die Tatsache jedoch, dass er sich auf keine Erzählungen bezüglich dieser Bruch-Erfahrungen einlässt, lässt vermuten, dass es eher einen emotionalen Bruch gegeben hat, eine emotionale Abspaltung, die dem Interviewten ermöglicht hat, diese schwierige Zeit des Heimlebens – zumindest von außen betrachtet – unbeschadet zu überstehen.

Nach der frühen Kindheit gefragt, antwortet Sm, dass er sich daran nicht mehr erinnern kann. Sm ist nicht im Kindergarten gewesen. Seine ersten Angaben beziehen sich auf die Einschulung mit acht Jahren, als ihn seine Mutter zur Schule bringt. Im I-Dorf, nahe SB-Stadt, wo die Familie zu dieser Zeit wohnt, besucht er die erste Klasse. Ab der zweiten Klasse geht Sm dann in die Schule in B-Dorf, wo er im Kinderheim lebt.

Sm erzählt nichts über das Leben im I-Dorf, über das Leben der Familie, als sie noch zusammengelebt hat, selbst wenn er ausdrücklich danach gefragt wird. Der Interviewte gibt lediglich Fakten zu Protokoll: Name und Alter seiner Brüder, der Name und der Beruf der Eltern. So erfahren wir, dass sein Vater in einer Autofabrik gearbeitet hat, in der Stadt, wo Sm jetzt zu Schule geht, und, dass der Vater mit dem Verwalter und dem Chauffeur des Schülerheimes befreundet ist. Diese beiden Bekannten des Vaters dürften eine Verbindung zum Vater und zu seiner Ursprungsfamilie herstellen und deshalb in diesem Zusammenhang erwähnenswert sein. Über die Mutter von Sm erfahren wird, dass sie Hausfrau war – sie hat sich also um Kinder und Haushalt gekümmert. Aus späteren Berichten – Sm erzählt, wie er als Kind der Mutter im Haushalt hilft, beim Putzen und Kochen (147-156) – geht hervor, dass es

[45] Mündliche Mitteilung durch eine Mitarbeiterin des Jugendamtes in SB-Stadt, Oktober 2006.

eine enge Beziehung zwischen Mutter und Sm gegeben hat. Seine Mutter dürfte in der frühen Kindheit für den Interviewten eine wichtige Bezugsperson gewesen sein.

In diesem protokollartigen Bericht über die Ursprungsfamilie (29-47) dokumentiert sich eine aktuelle emotionale Distanz zu den Familienmitgliedern, die jedoch nicht unbedingt negativ zu bewerten ist. Es scheint, als gäbe es bloß eine lose Beziehung zu den anderen Brüdern und dem Vater. Aber, wie es später im Interview ersichtlich wird, als es um seine Zukunft und den Berufseinstieg geht, kommt den älteren Brüdern und dem Vater eine wichtige Rolle zu. Das bedeutet, es gibt eine nicht sehr enge, aber gute Beziehung zwischen Vater und Sohn und zu den drei älteren Brüdern.

Über seine anderen Brüder berichtet Sm erst aus der Zeit nach dem Tod der Mutter; der älteste Bruder übernahm die Betreuung der Geschwister und auch des Haushaltes und hielt die jüngeren Brüder zum Putzen an (53). Der älteste Bruder stilisiert sich jetzt schon zu einer Leitfigur für Sm, jedoch kommen auch seine dominanten Züge zum Vorschein: er ließ sich von den jüngeren Brüdern mit dem Schlitten ziehen, und bei Ungehorsam gab es Schläge (55). Das Lachen in der Stimme von Sm, wenn er darüber erzählt, ist ein Hinweis darauf, dass der Interviewte aus jetziger Perspektive diese Erlebnisse als brüderliche Rangeleien betrachtet. Sm konkludiert: „(2) So. (1) *Es war schön zu Hause (.) da kann man nichts sagen.* [Der Interviewte spricht langsam, aber betont und hat eine gewisse Wehmut in der Stimme.] Bei den Eltern. (4)“ (55-58). Der wehmütige Ton in der Stimme lässt Sm an dieser Stelle als etwas verträumt erscheinen. Er scheint für einige Momente seiner Erzählung in der Vergangenheit versunken zu sein. Es drängt sich nun die Frage auf: Wieso erzählt Sm nicht mehr über diese Zeit mit den Eltern, erst recht, wenn diese Zeit so schön war? Vielleicht aus Schutz? Jedenfalls ist zu vermuten, dass die Zeit seiner frühen Kindheit für Sm ein bedeutender, schöner Lebensabschnitt gewesen ist, den er vielleicht emotional vor der Gegenwart schützen möchte. Womöglich ist es ein Kapitel im Leben, das durch den plötzlichen Tod der Mutter beendet wurde, und vielleicht hat der Interviewte bisher noch mit niemandem darüber gesprochen. Oder aber Sm möchte der Interviewerin gegenüber nicht emotional wirken, wenn er über schwierige Erfahrungen in seinem Leben berichtet.

Obwohl sich Sm kaum auf Erzählungen über seine Familie einlässt, ist er trotzdem bemüht, den Erwartungen der Interviewerin zu entsprechen – so zum Beispiel, als er versucht zu verdeutlichen, in welchem Dorf er aufgewachsen ist (59-62). Gleich danach aber, nach einer sieben-Sekunden langen Pause, kommt Sm auf die Gegenwart zu sprechen, als würde er mit

seinen Aussagen beruhigend wirken wollen: „Mit der Schule komme ich gut zurecht. (3) Ich lerne Autospengler.“ (62-63). Dieser Bruch in der Darbietung der Erzählung kann dahingehend gedeutet werden, dass Sm in Konfliktsituationen, die Schwierigkeiten mit einem Abbruch und Sprung-nach-vorne zu überwinden versucht. Auch im weiteren Verlauf des Interviews lässt sich der Interviewte kaum auf die Erzählung oder Beschreibung problematischer Ereignisse ein.

An die frühe Kindheit kann sich Sm nicht mehr erinnern, was in dieser Passage bereits zweimal betont wird. Das Schmunzeln wenn er als Begründung die vielen Jahre nennt, die inzwischen verstrichen sind, lässt vermuten, dass Sm an dieser Stelle etwas unausgesprochen lassen möchte, oder aber, dass er sich für seine Erinnerungslücken entschuldigen will.

Der Tod der Mutter ist in dieser Textpassage das dominante Ereignis. Die Beschreibung der Umstände, die zum Tod seiner Mutter geführt haben, wird von Sm in der bereits bekannten Art wiedergegeben: eine chronologische, knappe Aufreihung von Fakten, ohne auf einzelne Ereignisse näher einzugehen (70-88). So umfasst die Erzählung über den Tod der Mutter den vermeintlichen Grund ihrer Erkrankung, die Einweisung ins Krankenhaus und den längeren Aufenthalt. Dann folgt die Entlassung aus dem Krankenhaus und die Fahrt nach Hause mit dem plötzlichen Tod an einem Ort, an dem es schon einen Todesfall gegeben hat: nämlich den Tod des Vaters des besten Freundes von Sm. An dieser Stelle ist ein Widerspruch in der Darstellungsweise des Interviewten zu orten: Einerseits dieser enorme Zeitraffer, in welchem die Ereignisse um den Tod seiner Mutter geschildert werden, und anderseits der relativ hohe Detailierungsgrad über den Ort des Todes. Es scheint so, als ob der Interviewte den Tod seiner Mutter schicksalhaften, äußeren Umständen zuordnet. Widersprüchlich sind auch die Ereignisse selbst: Die Mutter wird gesund aus dem Spital entlassen, stirbt jedoch auf dem Heimweg. Diese Wiedergabe der damaligen Geschehnisse hört sich an, wie von einem neunjährigen Kind erzählt. Der nun bereits 16-jährige Sm scheint diese Theorie über den Tod der Mutter unkritisch akzeptiert und internalisiert zu haben und gibt sie unreflektiert wieder. Die Art der Darstellung dieser tragischen Erfahrung weist darauf hin, dass der Interviewte sich auf die Ereignisse, um den Tod der Mutter, nicht näher einlassen will oder kann. Vermutlich hat Sm über diese doch so einschneidende Erfahrung in seinem Leben noch nie mit jemandem gesprochen.

Heimleben 1: Übergänge und das „Zuhause“

Ein weiterer Versuch der Interviewerin, Näheres über die Zeit zu erfahren, in der Sm gemeinsam mit seiner Familie gelebt hat – in diesem Fall über gemeinsame Feiern, wird vom Interviewten erneut geblockt. Dafür macht Sm wieder einen Sprung nach vorne in die Zeit, die er im Heim verbracht hat. Über diese Zeitspanne in seinem Leben ist Sm eher bereit zu berichten.

***Yw**: Kannst du dich vielleicht an Zeiten erinnern (.) an Weihnachten, an Ostern oder (.) an andere Feiertage, an deine Geburtstage? (.)*

***Sm**: Nein (.) nein. Also nachdem meine Mutter gestorben ist, die Geburtstage, die habe ich im Kinderheim gefeiert. (2) Denn es kamen (.) da ist einmal eine Stiftung aus SB-Stadt nach A-Stadt gekommen (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Ah, die „Mission ohne Grenzen“ [46] und die haben Torten und Geschenke mitgebracht. Die haben dann den Geburtstag von mehreren Kindern gemeinsam gefeiert, nicht nur meinen Geburtstag. (6)*

***Yw**: Kannst du dich sonst noch an die Zeit in A-Stadt erinnern (.) oder an die Zeit davor in B-Dorf?*

***Sm**: Manchmal @da haben wir gerauft miteinander, hmh,*

***Yw**: @Hmh@*

***Sm**: Wir rauften mit den Kollegen aus dem Dorf, hmh@. Wir, die Kinder aus dem Heim, mit den Kindern aus dem Dorf, da hatten wir immer (.) Konflikte (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Sonst (.) hab´ ich es gut gehabt. (.) Auch in der Schule (.) auch mit den Freunden. Mit den Kollegen. Mit denen habe ich mich gut verstanden. (4)*

[46] Eine ausländische Hilfsorganisation.

***Yw**: Kannst du dich vielleicht noch an jene Zeit erinnern?*

***Sm**: Als wir in A-Stadt waren?*

***Yw**: In B-Dorf und dann in A-Stadt.*

***Sm**: A::h wir liefen auf die Hügel in der Nähe (.) im Winter gingen wir rodeln. (2) Dann haben wir auch noch Walderdbeeren gepflückt. (2) Aber es hat mir nicht gefallen, weil wir einen bösen Direktor hatten. (6) Als, ah, als sie das Heim aufgelöst haben (.) wir haben uns aufgeregt, weil wir die Schlitten haben wollten, damit wir rodeln gehen können (.) weil es uns fad war, bis die Busse gekommen sind. (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Und die Lehrerin von dort hat gesagt: „Nein, denn ihr dürft das nicht.“ Dann sind wir durch die Fenster reingekrochen (.) es war ein Netz, das haben wir dann geöffnet, wir haben dann die Fenster zerschlagen, haben dann die Rodeln rausgegeben und (.) auf dem Schnee. (4) Na ja, als wir in A-Stadt angekommen sind (1) am ersten Tag hat es mir nicht so gut gefallen, denn (.) ich habe mich (.) ich weiß nicht (.) irgendwie so (.) anders gefühlt. Wie wir von einem Kinderheim ins andere gekommen sind. Am Anfang hat es mir in A-Stadt nicht gefallen, aber dann habe ich mich dort gewöhnt. Und auch mit den Kollegen (.) mit den Schulkollegen //. (4) Als ich zuerst gekommen bin (.) – denn Sie wissen, in A-Stadt da gibt es große Wohnhäuser – wir gingen da unten, denn gerade dort, wo wir rodeln wollten, da wohnte ein Lehrer von uns in so einem Wohnhaus, und wir gingen oben hinauf und von dort fuhren wir los, bis hin zum Weg. @Mit den Plastiksäcken (.) mit dem Schlitten@. (4) Na, ja als ich dann hier in SB-Stadt angekommen bin (2) da habe ich mich besser, da habe ich mich besser gefühlt, denn ich war zu Hause. Mit dem mittleren Bruder, mit Vm // denn ich //. Er ist einmal nach I-Dorf arbeiten gegangen und dort hat er einen Freund gefunden, der den Vater gekannt hat. Sie sind dann mit dem Auto gefahren, sind hergekommen, haben ihn nach Hause geführt. Und als ich im ersten Jahr in SB-Stadt gekommen bin, da*

hat mich Vm hingebracht. (2) Und dann bin ich wieder hingegangen (.) aber seit den Winterferien nicht mehr.[47] *Bin ich nicht mehr daheim gewesen.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Aber ich muss diesen Samstag wieder hingehen. (3) Mit den Schulkollegen hier verstehe ich mich gut. (1) Auch mit dem Klassenlehrer. (3) Jetzt diese Woche, erst am Dienstag bin ich gekommen, denn ich war krank (2) ich habe geträumt, ich bin in A-Stadt ( ). In dieser Woche, als ich in A-Stadt war, da habe ich Basketball gespielt, mit den Mädels @hmh@. (7) Aber so (.) allgemein gesprochen, da kann ich mich nicht mehr erinnern, was ich zu Hause gemacht habe, als ich klein war (2) zu Ostern oder zu Weihnachten. (2) Da kann ich mich nicht mehr so sehr erinnern.*

Im Heim werden die Geburtstagsfeste gemeinsam mit mehreren Kindern gefeiert: es steht also nicht das Individuum, sondern die Kindergruppe im Vordergrund. Diese Feste werden nicht vom Betreuungspersonal des Heimes organisiert, sondern von einer externen, ausländischen Hilfsorganisation. Diese bringt dann die Torten und die Geschenke mit – das heißt, eine Rundumversorgung der Heimkinder bei einem festlichen Anlass. Das Heimpersonal kommt hier in den Beschreibungen gar nicht vor.

Das Erste, woran sich der Interviewte in der Zeit im Heim erinnert, sind die Raufereien zwischen den Heimkindern und den Dorfkindern im B-Dorf – auch wenn das nur „manchmal" (99) vorkam, Konflikte gab es „immer" (103). Das Wir-Gefühl der Heimkinder und ihr Zusammenhalt in der Gruppe werden hier angesprochen. Diese Aussagen weisen auf eine wenig gelungene Integration der Heimkinder in die Dorfgemeinschaft hin. Das Leben im Heim, im B-Dorf wird weiter von Sm als idyllisch beschrieben: das Herumstreifen auf den umliegenden Hügeln, das Sammeln von Walderdbeeren und das Rodeln im Winter. Diese Beschreibung spricht für eine Naturverbundenheit des Interviewten. Jedoch, scheinbar um das schöne Bild vom Heimleben zu relativieren, erwähnt Sm im gleichen Atemzug den „bösen Direktor" (112), als einen der Aspekte, die Sm im Heim „nicht gefallen" (111-112) haben. Es geht um Verbote: Der Direktor und in weiterer Folge eine Lehrerin verbieten den Kindern das Rodeln. Der Interviewte beschreibt in kurzen Zügen die Szene der Übersiedlung aus dem Heim im B-Dorf nach A-Stadt. Scheinbar aus mangelnder Beschäftigung – was wiederum auf die

[47] Das Interview mit Sm findet an einem Tag Mitte April 2006 statt.

Qualität der Betreuung schließen lässt – vielleicht auch die Gelegenheit nützend, sich am Schluss doch einmal durchzusetzen, missachten die Heimkinder das Rodelverbot, brechen gemeinsam ein und holen sich die Rodeln. Die Heimkinder zeigen in dieser Situation Initiative und Durchsetzungskraft. Näher wird auf diese doch problematische Situation nicht eingegangen – der Ausgang bleibt offen. Bezeichnend bleibt der konflikthafte Abschied vom alten Kinderheim im B-Dorf, was auf eine problematische Beziehung zwischen Heimkinder und Betreuungspersonal schließen lässt. Anzumerken ist in dieser Passage noch die vom Interviewten benützte „wir-Form" (111, 112, 113, 114), obwohl die Frage in Singular gestellt wurde. Darin dokumentieren sich die starke Identifikation von Sm mit seinen Peers und die Zugehörigkeit zur Heimkindergruppe.

Die Umzüge aus dem Heim in B-Dorf nach A-Stadt und zwei Jahre später nach SB-Stadt werden nur kurz erwähnt. Die Eingewöhnung in A-Stadt bedurfte einer Umstellung, aber Sm gewöhnt sich schnell daran. Auch mit den neuen Heim- und Schulkollegen versteht sich der Interviewte gut. Bald wird wieder gemeinsam gerodelt – offensichtlich eine beliebte Freizeitbeschäftigung des Interviewten im Winter. Diesmal ist aber die Landschaft eine andere: Es sind nicht mehr die Dorfhügel, sondern es wird auf der Straße zwischen den großen Wohnhäusern gerodelt, wo einer seiner Lehrer wohnt. Die kurze Gewöhnungsphase in der neuen Umgebung deutet auf die Anpassungsfähigkeit von Sm und auf die Leichtigkeit, mit der er in der neuen Peergruppe Anschluss findet.

Im neuen Schülerheim in SB-Stadt, wo der Interviewte nun die Berufsschule besucht, fühlt sich Sm gleich wohl: „da habe ich mich besser, da habe ich mich besser gefühlt, denn ich war zu Hause." (130-131), wie Sm gleich zweimal betont. Bemerkenswert ist in dieser Textpassage, dass Sm zum ersten Mal einen Ort als „zu Hause" bezeichnet. Der Interviewte verwendet nun das Personalpronomen „ich", wenn er von sich spricht, und nicht mehr die Pluralform „wir", wie noch einige Zeilen davor, als Sm von der Zeit in B-Dorf oder in A-Stadt berichtet. Mit den neuen Schulkollegen und den neuen Lehrern in SB-Stadt kommt Sm gut zurecht. Durch den mittleren Bruder, Vm, knüpft Sm jetzt den Kontakt zu den Bekannten und vermutlich auch Verwandten[48] väterlicherseits in I-Dorf. Anfangs fahren die Brüder gemeinsam nach I-Dorf, um zu arbeiten, dann geht Sm alleine in den Ferien dorthin. Wieder fällt das Wort „daheim"

[48] An einer anderen Stelle im Interview gibt Sm bekannt, dass er noch viele Cousins und Onkel väterlicherseits kennt, die in den umliegenden Dörfern von SB-Stadt wohnen, darunter auch I-Dorf.

(136) im Gespräch, diesmal im Zusammenhang mit I-Dorf. Das lässt vermuten, dass Sm auch Verwandte in I-Dorf besucht, mit denen er sich gut versteht.

Heimleben 2: Das Betreuungspersonal, die Schule, die Freizeit und die Peers

An einer späteren Stelle im Interview, als der Interviewte abermals aufgefordert wird, über die Zeit im Heim zu erzählen, kommt Sm auf den Heimdirektor in B-Dorf zu sprechen, erneut in einem eher schlechten Licht, was jedoch später relativiert wird (232-235). Diese differenzierte Betrachtungsweise des Heimlebens, deutet darauf hin, dass es auch eine schöne Zeit im Heim in B-Dorf gegeben hat. Interessant ist, dass sich Sm noch „an alle" (228) erinnern kann. In dieser Passage ist es ersichtlich, dass es dem Interviewten leichter fällt, über seine Betreuer und die Zeit im Heim zu berichten als über seine Ursprungsfamilie.

227 ***Yw**: Kannst du dich vielleicht noch an die Erzieher von dort erinnern?*

228 ***Sm**: Ja, an alle kann ich mich erinnern. Ich habe sie noch nicht vergessen.*

229 ***Yw**: Mhm.*

230 ***Sm**: (2) Der Schlimmste dort war der Direktor in B-Dorf. Dort durftest du nicht,*
231 *bevor die Früchte reif wurden, da durftest du nicht in den Garten gehen, denn dann*
232 *(.) hat er dich geschlagen. (4) Aber manchmal, da war er auch ganz in Ordnung.*
233 *(4) Aber am besten habe ich mich mit dem Schneider von dort verstanden. (2) Er*
234 *hat mir das Nähen an der Nähmaschine beigebracht. (6) Als ich in der 7. Klasse*
235 *war (.) im 1. Semester (.)*

236 ***Yw**: Mhm.*

237 ***Sm**: Eine Lehrerin, eigentlich nicht nur damals, eigentlich*
238 *immer (.) denn ich bekam Geschenke aus Norwegen (.) und ich bekam Filzstifte und*
239 *so, solches Zeug für die Schule. Und wenn die Lehrerin etwas für die Schule*
240 *zeichnen wollte, da haben die Lehrer immer von mir die Stifte verlangt. (3) Oder*
241 *wenn es um´s Lernen ging (.) denn dort war das Programm so: Am Vormittag von*
242 *8 bis 2 da musstest du in die Schule gehen. Wenn du zurückgekommen bist, da bist*
243 *du in die Kantine gegangen, hast gegessen (.) und dann, um 3 bei den*
244 *Nachhilfestunden bis 6, so ½ 7 bis 6. Und in dieser Zeit musstest du lernen, die*
245 *Hausaufgaben machen. Und wenn es um´s Lernen war (.) ich und noch zwei andere*
246 *Burschen (.) wir waren immer die Ersten, die zuerst rausgingen. (2) Nach der Pause*

(.) denn es gab eine Pause um 5, um 10 vor 5, wir hatten 10 Minuten Pause, nach der Pause sind wir nicht mehr reingegangen zu den Nachhilfestunden. Wir sind draußen geblieben. (2) Und samst// samstags und sonntags (.) da gaben sie uns (.) die Fahrräder, die wir von irgendwelchen Ausländern bekommen hatten. (2) Oder (1) auch so, so in der 7. Klasse (.) wir gingen rein zum Nachhilfeunterricht, blieben keine Stunde oder so drin und alle Lehrerinnen: ((„Gehst du nicht bis zum Kaufhaus rüber, gehst du nicht bis zum Kaufhaus?“))[49] *(14) In A-Stadt, als ich nach A-Stadt in der 7. Klasse, im 2. Semester, so gegen Ende des Semesters, gekommen bin (.) da habe ich mich am besten mit den Kollegen dort verstanden. Und in der 8. Klasse, da habe ich einen Freund, einen besten Freund gehabt. Der war auch aus B-Dorf. Mit dem habe ich mich immer gut verstanden. (1) Auch in der Schule auch (.) auch in den Pausen. (1) Einmal in A-Stadt, als es (.) nachdem wir zum Nachhilfeunterricht reingegangen sind und als der Nachhilfeunterricht zu Ende war, da bin ich in den Garten gegangen und habe gesehen, dass das Gras trocken ist. Und dann @habe ich das Gras aus dem Garten angezündet@ (6) Aber (.) der Erzieher hat nichts gesagt. (2) Oder auch so einmal, denn wir, dieser Bursche und ich (.) wir waren immer zusammen (2) und da wir einige Schweineställe hatten, die wurden nicht mehr benützt, weil wir keine Schweine mehr hatten, da @haben wir uns ein Zimmer da drin hergerichtet@. (1) Wir haben die Wände angestrichen (1) und @einen Ofen haben wir auch gemacht@. Und als wir den Ofen reingetragen haben, da haben wir Papier und Holz reingesteckt (1) @da ist dann so viel Rauch rausgekommen@ und ich sag dann zu ihm: „Hör zu, ich geh hier raus, ich halte es da nicht länger aus.“ Wir sind dann rausgegangen (.) haben die Tür zugemacht (1)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Denn dort war das zugedeckt (1)*

***Yw**: Mhm.*

[49] Nach Abschluss des Interviews wurden diese Aussagen der LehrerInnen von Sm erklärt: Es ging dabei um die Anfrage seitens der LehrerInnen, ob die SchülerInnen, die den Nachmittagsunterricht verließen, für sie kleine Einkäufe tätigen wollten.

273 ***Sm**: Und als die dann die Tür aufgemacht haben @uah, da ist so viel Rauch*
274 *rausgekommen. Wahnsinn.@ (6)*

Neben dem Heimdirektor, den Sm als den „Schlimmste[n]“ (230) bezeichnet, und ihn dabei wieder mit Verboten und Gewalt in Zusammenhang bringt, erwähnt der Interviewte nun eine positive Bezugsperson: Es ist der Heimschneider in B-Dorf. Im Gegenzug zum Direktor hat sich Sm mit dem Schneider des Kinderheimes in B-Dorf „am besten“ (233) verstanden. Der Interviewte liefert indirekt die Erklärung dafür: Der Schneider hat ihm das Nähen an der Nähmaschine beigebracht. Auf das Wie geht Sm hier ebenfalls nicht ein. Es dokumentiert sich darin, dass der Interviewte gern handwerkliche, leichte kreative Tätigkeiten verrichtet.[50] Sm ist lern- und wissbegierig. In dieser Interaktion zwischen Sm und Schneider dokumentiert sich das besondere Interesse, das ein Bediensteter des Heimes einem Zögling gegenüber entgegenbringen kann. Durch das gemeinsame Lernen an der Nähmaschine, dürfte sich eine wichtige Beziehung, eine tragende Beziehung zwischen Schneider und Sm entwickelt haben, was sich positiv auf Sm´s Entwicklung ausgewirkt haben dürfte. Eine positive Beziehung zu relevanten Erwachsenen, die gleichzeitig fordernd und fördernd ist, hat eine resilienzfördernde Wirkung, so Werner und Smith (2001).

Zu der Vermittlung schulischer Inhalte nimmt der Interviewte nicht Bezug, dafür aber werden indirekt Angaben zur materiellen Ausstattung der Schule im B-Dorf gemacht und zur Qualität der Nachmittagsbetreuung. Es sind Sm´s Filzstifte, die die Lehrer verwenden, wenn sie etwas zeichnen wollen, und das nicht nur gelegentlich, sondern „eigentlich immer“ (237-238). Diese Filzstifte hat der Interviewte von seiner Patenfamilie[51] aus Norwegen, die ihm regelmäßig Hilfspakete schickt. Aus diesen Aussagen geht einerseits hervor, wie dürftig die Schule, die Sm in B-Dorf besucht, ausgestattet ist, und andererseits die besondere Stellung, die der Interviewte durch die ausländischen Filzstifte in der Schule genießt, was zur Stärkung seines Selbstwertes beigetragen haben kann, wenn Lehrer zur Ausübung ihrer Tätigkeit auf seine Unterstützung

[50] Vgl. dazu die Unterstützung der Mutter im Haushalt und im Gegenzug dazu der Praxisunterricht in der Berufsschule, dessen manuelle Tätigkeiten als Spengler dem Interviewten Schwierigkeiten bereiten.

[51] Solche Patenschaften waren bei Heimkindern in Rumänien in den 1990er-Jahren und Anfang des 21. Jh. sehr verbreitet.

angewiesen waren. Trotz der Bedeutung, die diese Hilfspakete für Sm haben müssten, nimmt er nicht näher Bezug auf seine Patenfamilie aus Norwegen[52].

Der Interviewte beschreibt mit genauen Stundenangaben den Schul- und Lernalltag (240-246) und geht erneut nicht auf den Inhalt des Schulunterrichts ein. Von der Nachmittagsbetreuung ist nur bekannt, dass die Kinder hier ihre Hausaufgaben machen mussten. Der Interviewte verwendet dabei das Verb müssen („musstest du lernen" – 244), das bedeutet, es ging nicht um eine freiwillige Tätigkeit, ein freiwilliges Angebot sondern um etwas, was die Heimkinder tun mussten. Dass Sm das Personalpronomen „du" verwendet anstelle von „ich" oder „wir" (242-243), zeigt wie sehr er sich von dem Schulprogramm und dessen Ablauf distanziert. Danach wechselt Sm wieder in die ich-Form als es um die eigenen Initiativen und die seiner Freunde geht (245-252). Wie ungern Sm die Hausübung machte, ist den nächsten Zeilen recht deutlich zu entnehmen: Der Interviewte berichtet, dass er gemeinsam mit zwei anderen Burschen als erste aus dem Nachmittagsunterricht rausgingen, besser gesagt nach der Pause um zehn vor fünf kamen sie einfach nicht mehr zurück, das heißt, sie nahmen sich diese Freiheit. Was sie taten, wird nicht erzählt, auch nicht erwähnt, sie blieben draußen – Hauptsache aber, sie „mussten" nicht lernen. Sm ist also mit Peers unterwegs. Der Peer-Anschluss ist für den Interviewten wichtig. In der 7. Klasse bleibt Sm der Nachmittagsbetreuung überhaupt ganz fern: Die BetreuerInnen stoßen sich nicht an seiner Abwesenheit, sie geben ihm sogar Einkaufsaufträge (252-254). Darin dokumentiert sich die Gleichgültigkeit der Betreuungslehrer gegenüber dem, was die Heimkinder lernten – kein Wunder, dass Sm ein Jahr später die Befähigungsprüfung nicht schafft (424-426). Es stellt sich natürlich die Frage, wieso Sm diese Episode überhaupt erwähnt? Um zu zeigen, dass er durch seine Dienstleistungen (Filzstifte ausborgen, einkaufen gehen) bei den Lehrern gefragt ist, oder um die Missstände in der Nachmittagsbetreuung aufzuzeigen?

Die Freizeitgestaltung im Heim läuft wie der Schulunterricht nach Plan: Samstags und sonntags bekommen die Heimkinder ihre Fahrräder, dann dürfen sie ihre Runden drehen. Radfahren ist eine beliebte Betätigung von Sm, er ist auch als Kind in I-Dorf gerne mit dem Fahrrad unterwegs gewesen. Doch Sm und seine Freunde versuchen, auch außerhalb dieses rigiden

[52] Auch die Spender der Fahrräder, die die Heimkinder in A-Stadt am Wochenende bekamen, werden vom Interviewten nur als „irgendwelche Ausländer" bezeichnet. Es fehlt auch hier der persönliche Bezug zu den Unterstützern.

Zeitplans ihren Spaß zu haben. Manchmal ergeben sich Aktionen, die ein „Wahnsinn“ (279) sind – wie der Interviewte das nennt – so zum Beispiel das Anzünden des trockenen Grases im Hof des Heimes oder das Einrichten eines „Zimmers“ im ehemaligen, heimeigenen Schweinestall. Erwähnenswert ist, dass es seitens der Erzieher dazu scheinbar keine Reaktion gibt: Weder Verbote oder Tadel werden ausgesprochen, noch der Versuch unternommen die Initiativen der Heimjugendlichen in Freizeitprojekte zu integrieren. Diese Tatsache spricht für eine von Sm bereits erwähnten „laissez-faire“-Haltung des Betreuungspersonals im Heim. Andererseits ermöglicht gerade diese indifferente Haltung der Erzieher, dass die Heimkinder – im gegebenen Fall Sm – ihre Experimentierfreude, ihre Grenzerfahrungen („das Spiel mit dem Feuer“), ihre Kreativität und die altersgemäße Abenteuerlust ausleben können. Vordergründig steht in dieser Passage aber die enge Beziehung zwischen Freundschaft und Freizeitgestaltung, die Fähigkeit von Sm, feste Freundschaften schließen zu können („einen besten Freund“, 256). Diese Aussage kommt sowohl in der frühen Kindheit vor, als auch jetzt, wenn Sm über seine Zeit im Heim in B-Dorf erzählt. Die Freude an der gemeinsamen Freizeitgestaltung mit Freunden geht sehr gut aus der Episode hervor, in der Sm über die Einrichtung eines eigenen Zimmers im Schweinestall berichtet – der Ton der Stimme wirkt dabei sehr lebendig, ganz im Gegenteil zur üblichen Sprachtonalität.

Im Wie der Darbietung dieser Erlebnisse dokumentiert sich die Haltung des Interviewten zu den gemachten Lebenserfahrungen. Sm tut sich mit dem Erzählen einzelner Erlebnisse und Erfahrungen aus seinem Leben schwer, er wählt meist den Bericht- oder Beschreibungsmodus. Möglich, dass er diese negativen Erfahrungen noch nicht „ganz verarbeitet“ hat. Jedoch auch positive Erfahrungen, wie das Nähen lernen und sonstige Erlebnisse mit den Peers werden teilweise nur kurz erwähnt oder im Bericht- oder Beschreibungsmodus wiedergegeben.

Die Ferienlager der Baptisten, die Beziehung zu den Peers und die beeindruckendste Erfahrung in Sm´s Leben

Die Ferienlager, die regelmäßig im Sommer von amerikanischen Baptisten organisiert werden, bedeuten für den Interviewten eine wichtige ökologische Peripherie: da gibt es für Sm die Möglichkeit, Freundschaften mit anderen Peers zu schließen und an einem abwechslungsreichen, wenn auch etwas straff organisierten, Programm teilzunehmen.

278 ***Sm**: Und dann auch jetzt (.) jetzt in den Ferien. Also jedes Mal,*
279 *wenn wir in den Ferien nach A-Stadt oder nach B-Dorf gefahren sind, da (.) sind*
280 *Leute von einer Stiftung gekommen, das waren einige Baptisten**,** die haben*

Ferienlager für uns organisiert, im L-Tal, in RS-Dorf (1) und (.) eine Woche lang. (2) Also nur die gern hingehen wollten sind gegangen, die nicht gehen wollten, nicht. (2) Dort kannst du dir wahre Freunde machen (1) mit ihnen reden (.) ihnen über dein Leben erzählen. Die erzählen dir dann über ihr Leben (1).

Yw: *Mhm.*

Sm*: (42)*

Yw*: Kannst du mir vielleicht etwas über diese Ferienlager erzählen, was ihr dort gemacht habt?*

Sm*: (4) Als wir in B-Dorf waren (.) also (1) als dieses Ferienlager zum ersten Mal organisiert wurde (1) ich kam zu der Zeit zu einer Familie hier nach SB-Stadt (.) nicht bei meinen Eltern, und gerade in der Woche, wo ich weggegangen bin, da sind die anderen Kinder ins Ferienlager gefahren. Und ich bin erst in der zweiten Woche nachgekommen. Dort habe ich zwei Freundinnen gefunden (1) ja und die eine ist in Amerika und die andere ist hier in SB-Stadt. Ich habe mich gut mit ihnen verstanden. Bei jedem Spiel (.) bei allen Spielen (.) da war ich, die beiden (.) und noch andere zwei, drei Burschen dabei. (10) Da hatten wir dort ein ziemlich volles Programm: es war gut, wenn wir so 1 oder 2 Stunden frei hatten. Sonst gab es (.) Bibelstunde (.) so (1) Handarbeit (1) Freizeit (.) also davor war noch das Mittagessen (.) nein das Frühstück (.) Freizeit bis sie dann geputzt haben (1) Bibelstunde, ah, Handarbeit (1) dann kam das Mittagessen. Nach dem Mittagessen (.) da kam (.) da musstest du, da war die Ruhephase. Danach (.) na gut, in dieser Ruhephase da konntest du schlafen oder gehen (.) aber (.) nicht weiter als die Schaukeln waren, denn dort gab es auch Schaukeln und weiter oben, da war die Hütte der (.) der amerikanischen Freiwilligen. (1) Wenn du nicht wolltest (.) oder du konntest auch zu den Schaukeln gehen, wenn du wolltest, aber ohne laut zu sein. Aber wir waren eher immer am Fluss. Denn es ist nicht (1) ah (.) wie heißt das (.)*

Yw: *Mhm.*

Sm*: es gibt keine Mauer (.) keinen Zaun, da kannst du direkt reingehen… [Ende der Kasette]*

Sm*: (6)*

***Yw**: Also (1) also du hast mir grad erzählt, was ihr da im Ferienlager im L-Tal gemacht habt.*

***Sm**: Ja. (.) Also, was ich Ihnen gerade erzählt habe, das war (.) wie das Programm war (1) und wir sind dann in dieser Freizeit entweder zum Fluss gegangen (.) oder zu den Schaukeln oder (.) aber zum Basketballplatz, denn hinter den Hütten, da gab es einen Basketballplatz.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Wir haben dort mit den Bällen gespielt, aber {ich habe es lieber gehabt im Wasser zu sein}. (1) Oder (.) bevor sie die Hütten gebaut haben, da gab es Zelte. (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Und im Zelt da musstest du dir selber sauber machen (1)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: die Matten musstest du rausholen und// ich gemeinsam mit einem Kollegen von mir, wir haben eine Matte genommen (.) nein zwei Matten und haben sie im Fluss reingetan @und wir haben uns drauf gesetzt, damit uns der Fluss weiterzieht@.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Denn wir sind immer mit (.) ein Lehrer hat uns immer dort begleitet. Und der hat uns gefragt, was wir mit den Matten vorhaben. Da haben wir gesagt, @dass wir sie waschen@. Aber wir haben sie ins Wasser reingesteckt und die waren dann voll Wasser und als du sie dann rausgezogen hast, da waren sie schwer. (2)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: (2) Oder im Sommer (.) diesen Sommer gehen wir wieder hin, denn letzten Sommer (1) da sind wir nicht einmal gut dort im Ferienlager angekommen (.) wir sind aus A-Stadt weggefahren, um viertel zehn, und wir sind im Ferienlager um viertel elf angekommen, denn wir haben kurz auch bei der Polizei in T-Stadt angehalten (.) denn (1) jemand hat was gestohlen (1) aus dem Ferienlager.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Dann sind wir dort angekommen, denn als wir dort angekommen sind, da waren noch einige Burschen, (1)*

***Yw**: Hm.*

***Sm**: die auch von hier (.) aus SB-Stadt waren. Na und dann haben wir das Gepäck neben der Hütte hingestellt (.) und sind dann Fußballspielen gegangen, (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: bis auch die anderen Kollegen gekommen sind (.) aus A-Stadt und aus (.) AG-Stadt, denn bevor sie die Hütten gebaut haben, da sind wir nur immer je ein Kinderheim hingefahren. Und dann plötzlich (.) hat die Leiterin (.) dieses Ferienlagers (.) auch die Kinder aus AG-Stadt mitgebracht. (1)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Und seitdem gehen wir immer nur gemeinsam. (1)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: (5) So (.) nach der Ruhezeit (1) ah (.) bist du in dem Esssaal gekommen und die haben dann Filme vorgeführt (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: oder Zeichentrickfilme. (2) Dann gab es eine Jause, (.)*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: danach gab es diese Bibelstunde (.) dann kam das Abendessen. Nachdem du gegessen hast, bist du draußen geblieben, bis sie geputzt haben. Dann hast du noch eine halbe Stunde gewartet, bis sie das vorbereitet haben, und dann haben sie wieder Filme vorgeführt und du konntest so viel zuschauen so viel du wolltest (2) bis am Ende des Filmes.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: (3)*

***Yw**: {Und was habt ihr beim Handarbeiten gemacht?}*

***Sm**: Wie bitte?*

***Ym**: Beim Handarbeiten, was habt ihr da getan, kannst du mir was erzählen?*

***Sm**: Mhm. Ja. Sie haben uns beigebracht, wie wir (.) Flugzeuge (.) Boote (.) machen können. Und es gab manchmal Wettbewerbe: wir nahmen unsere Boote und ließen sie schwimmen (.) von hier, von der Küche bis unten, am Fluss*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: und (2) das, welches die Ziellinie @als erste erreicht hatte, war die Siegerin.@*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: So. (2) Dann haben sie uns noch (.) letztes Jahr glaube ich (.) gezeigt, wie wir Bohnensäcke machen können. Also (2) wir haben uns schon bemüht diese Säcke zusammenzunähen (2) denn auch (.) die Nadel konnte nicht recht gut reinpassen (.) in diesem Stoff, dieser Leinwand.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: (9) Und am zweiten Tag (.) da wurde das Programm wiederholt. (6)*

Was in dieser Interviewpassage besonders auffällt, ist die Fülle an Informationen, die Sm weitergibt. Weder über seine Familie, noch über das Leben im Heim gibt es – wenn auch mit Zwischenfragen der Interviewerin – so vieles zu erzählen, wie über die Ferienerlebnisse im L-Tal. Es sind externe Betreuungspersonen, die den Heimkindern wichtige, entwicklungsfördernde Erfahrungen außerhalb des Heimes anbieten. Sm betont gleich am Anfang, dass es um eine freiwillige Beteiligung an diesen Freizeitangeboten geht – vermutlich eine seltene Vorgehensweise im Heimalltag. Was Sm mit dieser Zeit verbindet, sind die Freundschaften („wahre Freunde", 283), die er dabei macht, gleich von Anfang an. Es sind nicht nur Burschen, mit denen sich der bereits 14-jährige Sm gut versteht, sondern auch Mädchen. Mit zwei Mädchen, einer Amerikanerin und einem Mädchen aus SB-Stadt versteht sich Sm besonders gut, wie es aus der doppelten Betonung ersichtlich ist – „Bei jedem Spiel (.) bei allen Spielen." (295). In diesem Kontext erfahren wir auch, dass der Interviewte an wahren Freundschaften interessiert ist und sich auch aktiv darum bemüht („Dort habe *ich* zwei Freundinnen *gefunden.*" (293), hervorgeh. LM). Was Sm mit „wahre Freunde" (283) verbindet,

das ist das gemeinsame Gespräch, sich vom eigenen Leben zu erzählen und die Betonung der Gegenseitigkeit. In diesen Aussagen dokumentiert sich der Wunsch und die Sehnsucht nach Mitteilung, nach Gemeinschaft mit Gleichaltrigen, nach Harmonie und Beziehung, nach gegenseitigem Verständnis. Auch in dieser Passage zeigt sich, dass Sm einen guten Anschluss zu den Gleichaltrigen finden kann.

Der straff organsierte Tagesablauf im Ferienlager (siehe 296-301 und 356-366) bietet zwischen den Esszeiten, Handarbeit- und Bibelstunden, den Filmvorführungen genug Spielraum für Eigeninitiative der Heimkinder. Ruhepausen sind genau eingeplant, deren Einhaltung ist aber freiwillig bei Rücksichtnahme auf jene, die dieses Angebot in Anspruch nehmen. Es gibt auch Sportangebote wie Basketball und Fußball. Sm verbringt die Freizeit am Nachmittag gemeinsam mit anderen Burschen (dafür steht das „wir" – 306) „eher immer am Fluss" (306), denn da gibt es „keine Mauer (.) keinen Zaun, da kannst du direkt reingehen." (309). Der Fluss, das fließende Gewässer ohne beschränkten Zugang, steht vermutlich für Abenteuer, für Bewegung und auch für den Lebensfluss.

Ebenfalls am Fluss spielt sich eine Episode ab, die der Interviewte mit einer ungewohnten Lebhaftigkeit und Anteilnahme wiedergibt. Es geht um die Umfunktionierung von Matratzen zu einem improvisierten Floß. Hier geht es um Teamarbeit: Gemeinsam bringen die Burschen die Matten zum Fluss, setzen sich darauf und der Fluss soll sie „@ (...) weiterziehen@" (326). Der Lehrer kann noch erfolgreich getäuscht werden, nicht aber die Natur – die Matratzen saugen sich voll Wasser und schwimmen wohl nur kurz. Diese Textpassage (324-331) kennzeichnet sich durch eine äußerst metaphorische Dichte. Einerseits steht der Fluss für Bewegung, für den Wunsch der Jugendlichen zum Weiterkommen. Doch das gewählte Fortbewegungsmittel – mangels eines geeigneten – ist unpassend, was ein Vorankommen der beiden Jugendlichen verhindert. Die Komik der Situation ist Sm bewusst, das verrät uns das Lachen in seiner Stimme.

In einer Hintergrundpassage (333-352) berichtet Sm mit Einzelheiten von der Fahrt zum Ferienlager im letzten Jahr: genaue Zeitangaben werden gemacht und ein Detail am Rande erwähnt – der Besuch bei der Polizei, um einen Diebstahl zu melden. Die Anfahrtszeit zum Ferienort ist relativ kurz, sie beträgt nur eine Stunde – das heißt, die ökologische Peripherie befindet sich nicht in allzu großer Entfernung zu den Ortschaften, in denen die Heimkinder wohnen. Bei der Ankunft im Ferienlager kann sofort mit dem Spielen begonnen werden – es entfallen damit jegliche Wartezeiten, die Heimkinder befinden sich an einem ihnen bekannten

Ort. Etwas anderes dokumentiert sich in dieser Hintergrundpassage auch noch: dem Interviewten ist es wichtig zu erwähnen, dass im Unterschied zu früher, diesmal Kinder aus unterschiedlichen Heimen gemeinsam in das Ferienlager kommen. Die Art, wie diese scheinbar unwichtigen Informationen wiedergegeben wird, zeigt, dass es eine starke Identifikation bei Sm mit den Heimkindern gibt. Die Heimkinder aus dem eigenen Heim werden in diesem Zusammenhang wie eine eigene Familie betrachtet. Dieses Zusammenführen von Kindern aus unterschiedlichen Heimen in einem Ferienlager, ermöglicht den Austausch untereinander und fördert eine positive Identitätszugehörigkeit als Heimkind.

Aus dieser Zeit stammt die schönste Erinnerung von Sm, eine beeindruckende Begegnung. Es geht um die Bekanntschaft mit zwei Mädchen.

462 ***Yw**: Ahm, könntest du mir erzählen //. [Das Interview wird kurz unterbrochen durch*
463 *einen Pädagogen, der ins Zimmer reinschaut, dann aber gleich wieder hinausgeht.]*
464 *Ahm, könntest du mir erzählen, ahm, über deine schönste Erinnerung, das, was dir*
465 *am meisten gefallen hat, ahm, wenn du so darüber nachdenkst?*

466 ***Sm**: @Da kann ich mich nicht mehr erinnern@.*

467 ***Yw**: Was dich vielleicht besonders beeindruckt hat. Was dich insbesondere*
468 *beeindruckt hat.*

469 ***Sm**: Als ich das erste Mal im Ferienlager in L-Tal war.*

470 ***Yw**: Mhm.*

471 ***Sm**: Als ich die beiden Freundinnen (.) die beiden Mädchen kennengelernt habe.*
472 *(2)*

473 ***Yw**: Mhm.*

474 ***Sm**: (2) Mit ihnen habe ich mich am meisten unterhalten (3) auch beim Essen (1)*
475 *und auch außerhalb des Programms (.) immer mit ihnen (1) gemeinsam (2) ( ) (2)*

476 ***Yw**: Könntest du mir vielleicht erzählen, wie das so war?*

477 ***Sm**: (1) Wir haben Fußball gespielt (.) Tennis, ah Tennis, Volleyball (1) Karten*
478 *haben wir gespielt (1), dann haben wir noch gezeichnet (2).*

479 ***Yw**: Bist du noch mit ihnen im Kontakt?*

480 ***Sm**: Ja, ich treffe sie doch jede Sommerferien. (2)*

481 ***Sm**: Kannst du mir vielleicht etwas über diese Mädchen erzählen?*

482 ***Yw**: Die eine ist von hier, aus SB-Stadt und die andere ist aus Amerika. (2)*

483 ***Yw**: Und was machen diese Mädchen?*

484 ***Sm**: Das Mädchen aus SB-Stadt geht ins Gymnasium (.)))(aber wir sehen uns sonst*
485 *nicht (.) nur im Ferienlager (1) die andere (2) weiß ich nicht. (2) Also nur in den*
486 *Sommerferien.)((*

487 ***Yw**: Mhm.*

488 ***Sm**: (2)*

489 ***Yw**: Und ist dieses Mädchen auch eine Baptistin ah (.) Baptistin.*

490 ***Sm**: Ja, sie ist Baptistin (1)))aber sie geht nicht hier in die Kirche (.) sondern in*
491 *C-Stadt.(((5)*

Die Frage nach der schönsten Erfahrung des Interviewten, sollte – nach einer 26 Sekunden-Pause – den Erzählfluss wieder in Gang setzten. Zuerst traut sich Sm keine schöne Erfahrung zu. Dann aber, als nach einer beeindruckenden Erinnerung gefragt wird, erwähnt Sm sein erstes Ferienlager, das er im L-Tal verbracht hat und dabei zwei Freundinnen kennengelernt hat. Es zeigt sich, dass diese Ferienlager für Heimkinder aus SB-Stadt wertvolle ökologische Peripherien sind, die ihnen positive, entwicklungsfördernde Erfahrungen ermöglichen. Es ist die gemeinsam verbrachte Freizeit, die diese Freundschaften so wichtig macht: es wird gemeinsam Sport betrieben, Karten gespielt und man betätigt sich miteinander kreativ. Das gemeinsame Gespräch beim Essen, aber auch außerhalb des alltäglichen Programms, wird gesucht. Diese Freundschaften zeigen die Sehnsucht von Sm nach Gemeinschaft mit gleichaltrigen Jugendlichen des anderen Geschlechtes. Der Kontakt zu den beiden Mädchen besteht jedoch nur in den Ferien, obwohl eines von ihnen in derselben Stadt wohnt wie Sm. Die Langsamkeit in der Stimme und die Undeutlichkeit des Inhaltes (484-491) lassen vermuten, dass hier ein unausgesprochener Konflikt sein könnte: vielleicht ist es der Wunsch von Sm die beiden Mädchen öfter zu treffen. Trotz des guten gegenseitigen Verstehens, weiß Sm relativ wenig über diese beiden Mädchen zu berichten. In dieser Passage dokumentiert sich der gute Zugang zu den Gleichaltrigen, die Kommunikationsfähigkeit des Interviewten, die aus dem bisherigen Erzählfluss des Interviewten nicht zu vermuten war.

Im Unterschied zu der eher sehr aktiven Freizeitbeschäftigung in den Ferien, gestaltet Sm seine jetzige Freizeit während der Schulzeit relativ passiv.

239 ***Yw**: Und in der Freizeit, wenn du nicht in die Schule gehst?*

240 ***Sm**: Lesen, lesen (1) lesen*
241 *tue ich gern. (3) Ich tue gern durch die Stadt flanieren (2), schlafen.(5)*

Der Interviewte liest gerne – eine Qualifikation, die für den schulischen Erfolg nicht unwesentlich ist, woraus von einer guten Lernfähigkeit beim Interviewten ausgegangen werden kann, soweit Sm nicht Gegenteiliges berichtet. Außerdem spricht Sm von einem guten Zurechtkommen mit den Lehrern in der Schule. Das Flanieren entspricht einer typischen Beschäftigung seines Alters: Sm sucht den Kontakt zu Gleichaltrigen.

Schule, Berufsausbildung und Zukunftspläne – die Rolle der älteren Brüder und des Vaters

Obwohl Sm von sich aus kaum über seine schulische Laufbahn erzählt, ist es erstaunlich, wie klar ihm seine berufliche Laufbahn und Zukunftsvorstellungen sind. Aus dieser Passage geht hervor, dass sich der Interviewte seine aktuelle berufliche und schulische Ausbildung nicht selbst ausgesucht hat, aber versucht, für sich das Beste daraus zu machen. Als Orientierung gelten ihm seine beiden älteren Brüder und sein Vater.

414 ***Yw**: Magst du vielleicht jetzt etwas über die Schule erzählen? (1) Wie es dir hier in*
415 *der Schule geht? (3) Wie du überhaupt zu dieser Schule gekommen bist?*

416 ***Sm**: Nicht ich habe diese Schule ausgesucht. (1) Also das war so, als ich die*
417 *Befähigungsprüfung[53] gemacht habe, die habe ich nicht geschafft, weder beim*
418 *ersten Termin noch beim zweiten. (2)*

419 ***Yw**: Mhm.*

420 ***Sm**: Und der Computer hat uns dann an die Schulen verteilt.*

421 ***Yw**: Mhm.*

422 ***Sm**: Manche sind in*
423 *der AI-Schule gelandet, einige in der IPAS-Schule (.) andere in der C-Schule. (1)*

[53] Siehe Fußnote 27, Seite 148.

424 *Und mich (.) mit noch anderen zwei Kollegen (.) hat er uns hierher eingeteilt. ( )*
425 *Nach den Einschreibungen, da wollte ich in die Automechaniker-Klasse gehen,*
426 *aber (.) es gab keine freien Plätze mehr und die haben mich dann in die Spengler*
427 *Klasse. (2)*

428 ***Yw**: Mhm.*

429 ***Sm**: (7)*

430 ***Yw**: Und wie sind die Lehrer dort?*

431 ***Sm**: Ja, {ziemlich gut}. (2)*

432 ***Yw**: Und gefällt dir dieser Beruf?*

433 ***Sm**: Nicht so sehr @weil du schmutzig wirst@.*

Das Kapitel Schule kommt überhaupt selten im Interview von Sm vor und wenn, dann er nur knappe Aussagen darüber macht. Bezeichnend ist die Erfahrung, nicht selber die Schule aussuchen zu können, sondern sich vom „Computer" – aufgrund der Note bei der Befähigungsprüfung, die der Interviewte zweimal nicht geschafft hat – auf die freien Schulplätze einteilen zu lassen. Die Art, wie Sm diesen Prozess beschreibt (416-427), lässt darauf schließen, dass er damit einverstanden war und mangels anderer Möglichkeiten seine jetzige schulische Ausbildung akzeptiert hat. Die Heimkinder werden auf unterschiedliche Schulen aufgeteilt und Sm landet mit zwei anderen Heimkollegen in seiner jetzigen Schule. Selbst innerhalb der fremdbestimmten Schule kann der Interviewte seinen Ausbildungsschwerpunkt nicht selber wählen, aus für ihn nachvollziehbaren Gründen: „es gab keine freien Plätze mehr" (426). So lernt Sm nun Spengler und ist damit, wie es scheint, zufrieden, selbst wenn das nicht die Berufsausbildung seiner Wahl war. Bezeichnend für diese Darstellung ist die Akzeptanz des Interviewten ohne Auflehnung und ohne Kritik. Es ist die Art von Sm, jenem Weg zu folgen, den ihm die Lebensumstände zugeteilt haben und zu versuchen, darin seinen Platz zu finden. Anerkennung für seine Leistung ist dem Interviewten in diesem Zusammenhang wichtig – auch ein Zeichen dafür, dass er versucht, aus der gegebenen Situation das Beste zu machen. Danach gefragt, was ihm wichtig ist, was ihm Freunde bereitet oder worauf er stolz ist, gibt Sm folgende Antwort:

517 ***Sm**: Also, wenn ich gut lerne (.), wenn ich in der Schule eine gute Note bekomme.*
518 *(1) Solche Dinge (.) die einen jeden @stolz machen würden, hm@.*

In dieser Aussage dokumentiert sich noch etwas: das Bestreben von Sm, nicht auffallen zu wollen. Im Unterschied zu Bm ist Sm jener Typ vom Heimkind, der sich aus der Masse der Heimkinder nicht ausdifferenzieren und mit besonderen Leistungen brillieren will. Es ist die Gemeinschaft mit den Gleichaltrigen, die Sm aufsucht und anstrebt. Das einzige, womit Sm in der Schule nicht zufrieden ist – auch diese Antwort kommt nach expliziter Anfrage durch die Interviewerin – sind seine Leistungen im Praxisunterricht, weil ihm das Schneiden der Metallstücke für die Anfertigung von Ersatzteilen so schwer fällt.

Bezüglich seiner beruflichen Laufbahn und seinen Zukunftsperspektiven scheint der Interviewte zuversichtlich zu sein, selbst wenn er das nicht explizit so formuliert.

***Yw**: Und hast du überlegt, was du später einmal machen willst, nach der Schule?*

***Sm**: Ich möchte nach P-Stadt gehen und möchte noch 6 Monate diesen Kurs machen und dann, wenn ich die Schule beendet habe, wenn ich dann 18 Jahre geworden bin (1), und wenn ich diesen Kurs beendet habe, da kann ich die Fahrschule machen. Gratis. (4) Danach (jetzt werde ich erst 17, wenn ich aber 18 werde). Danach komme ich wieder nach SB-Stadt zurück und suche mir eine Arbeit.*

***Yw**: Hast du überlegt wie das ist, wenn du keine Arbeit findest?*

***Sm**: Daran habe ich noch nicht gedacht. (1) Aber wenn ich keine Arbeit finde, dann gehe ich zu meinem Vater und sage ihm (.) er soll mit dem Besitzer reden (.) damit der mich auch dort anstellen soll. (2)*

***Yw**: Und wo arbeitet dein Vater?*

***Sm**: Neben VSG[54], aber ich weiß nicht, wie diese Firma heißt.*

***Yw**: Und was arbeitet dein Vater?*

***Sm**: Auch Spengler, aber kein Autospengler. (1) Das nennt man anders. (1) Aber ich weiß nicht wie. (3)*

***Yw**: Und wohnt dein Vater jetzt auch in SB-Stadt?*

***Sm**: Ja.*

[54] Ein bekanntes Unternehmen in SB-Stadt.

***Yw**: Und seht ihr euch öfters? Kommt er dich besuchen?*

***Sm**: Nein, ich gehe zu ihm hin. (3)*

***Yw**: Und kommen ihn auch die anderen Brüder besuchen?*

***Sm**: Hm (.) das weiß ich nicht (2) denn der Älteste ist bei der Firma in (.) P-Stadt geblieben (.) und arbeitet jetzt dort. Und als ich das letzte Mal mit ihm telefoniert habe (.) da hat er gesagt, er redet vielleicht damit, Vm auch dort bleiben kann. Aber Vm hat mich letzte Woche angerufen und hat gesagt, er muss diese Woche nach A-Stadt kommen. Ich weiß aber nicht, ob er gekommen ist.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: (26)*

Sm hat bereits konkrete Vorstellungen, was er nach dem Schulabschluss machen will und wie seine berufliche Zukunft ausschauen soll. In knappen Worten berichtet er über seine Zukunftspläne: Nach dem Schulabschluss will er nach P-Stadt fahren und dort einen sechs-monatigen Kurs belegen und anschließend gratis Fahrschule absolvieren. Da haben die älteren Brüder einen Vorbildcharakter, weil beide denselben beruflichen Weg gegangen sind. Danach plant der Interviewte, zurück nach SB-Stadt zu kommen und eine Arbeit zu suchen. Im Falle, dass er keine Arbeit finden sollte, wird der Vater um Hilfe gebeten: Sm erhofft sich dann in der Firma, wo sein Vater tätig ist, eine Arbeitsstelle zu finden. Diese Lösungsvorstellung, wo der Vater eine zentrale Rolle spielt, spricht abermals für eine vertrauensvolle Vater-Sohn Beziehung. Es sind klare Vorstellungen und genaue Umsetzungsschritte, die der Interviewte bezüglich seiner Zukunft hat. Bemerkenswert ist auch seine Unbeirrtheit, wenn er mit der Möglichkeit konfrontiert wird, nicht gleich eine Arbeitsstelle zu finden.

In dieser Passage wird die Beziehung der drei älteren Brüder untereinander und zu ihrem Vater verdeutlicht. Die drei älteren Söhne sind miteinander in Kontakt und unterstützen sich gegenseitig. Was die Beziehung zu ihrem Vater anbelangt, so ist es hier eher von einer Hingeh-Struktur auszugehen: Es sind die Jugendlichen, die den Vater besuchen und weniger umgekehrt. Doch scheint sich zumindest Sm der Verlässlichkeit dieser Verbindung zu seinem Vater sicher zu sein.

Bei der Umsetzung der eigenen Zukunftsvorstellungen ist der Aspekt der Konfliktbewältigung ein wesentlicher. Aus der Thematisierung des Umgangs mit Problemen und Schwierigkeiten im Rahmen des Interviews mit Sm geht nicht nur seine persönliche Art der Konfliktbewältigung

hervor, sondern es ergeben sich auch Einblicke in die Beziehung zwischen Betreuungspersonal und den Heimjugendlichen in solchen Alltagskonstellationen.

***Yw**: Und wenn dich einer einmal ärgert, wenn du traurig bist (1) wenn du ein Problem hast (1) was machst du dann?*

***Sm**: Ich rede mit niemandem. (3)*

***Yw**: Was machst du dann?*

***Sm**: Ich sitze und (2) aber ich rede mit niemand darüber. (3)*

***Yw**: Ja (.) tust du dich dann (.) verstecken (.) @hinter einem Gebüsch?@*

***Sm**: @Hmh@. Nein. Ich sitze, ich sitze einfach in meinem Zimmer (.) und spreche mit niemandem. (2)*

***Yw**: Und kommt da keiner zu dir (.) und fragt dich (.) hey, du, Sm, was ist los?*

***Sm**: Doch sie kommen. Aber ich sage ihnen nichts.*

***Yw**: Und wie (.) was sagst du dann zu ihnen (.): geh´ weg, oder?*

***Sm**: Nein, nein, das nicht. (.) Aber ich sag ihnen nur, sie sollen mich in Ruhe lassen.*

***Yw**: Und tun sie das auch?*

***Sm**: @Warum nicht?@*

***Yw**: Und du sitzt so alleine (2) bis der Ärger (.) bis der Ärger vorbei ist?*

***Sm**: Ja, bis es vorbei ist.*

***Yw**: Und wie lange dauert das?*

***Sm**: So (.) @ungefähr eine halbe Stunde@. (1) @So viel@. (3)*

***Yw**: Und wenn der Herr SOm[55] vorbeikommt (1) und nachfragt?*

[55] Herr SOm ist der zuständige Pädagoge vom Jugendamt.

***Sm**: Nein (.) ich mag das nicht, (.) meine Probleme mit wem anderen zu besprechen. Ich behalte sie für mich (.) und wenn der Moment kommt (.) dann @hol ich alles raus@.*

***Yw**: Und wie machst du das?*

***Sm**: Na, wenn mich jemand ärgert ( ) all diese Sachen, die er zu mir gesagt hat (.) die sage ich ihm dann zurück, also ich sage ihm das auch (.) zurück.*

***Yw**: Ja und was sagt der andere dann?*

***Sm**: Der regt sich auf. (2) Manchmal @will mich der dann schlagen oder er beschimpft mich@. (3)*

***Yw**: Und was machst du dann?*

***Sm**: Ich? Nichts. Ich bleib stehen @und fang an zu lachen@ (1) über das, was der sagt.*

***Yw**: Und was ist, wenn der dann hinter dir ist?*

***Sm**: Das geht nicht, da gibt's doch den Erzieher. Denn dieser Mann[56] da, der vorher reingekommen ist, der steht am Gang und wenn du einmal „Erzieher" rufst, dann kommt er herein ins Zimmer. Dann sagst du ihm, @was für ein Problem du hast und dann holt er sich den hier aufs Zimmer, hm@ (1) @und schlagt ihn@.*

***Yw**: Ja?*

***Sm**: Ja. (1) Aber, na gut (.) manchmal redet er aber auch mit ihnen: „Pass auf, es ist nicht gut, was du da machst". Oder sie sollen ihn (.) sollen mich in Ruhe lassen.*

***Yw**: ( ) die Pädagogen?*

***Sm**: Nein. (3) Also nur dann, wenn ihn jemand aufregt. (2) Sonst (.) hat er mit uns nichts zu tun. (3)*

***Yw**: Und wofür ist Herr SOm zuständig?*

[56] Der Mann, der hier genannt wird, ist der Erzieher, der für das Burschenheim zuständig ist.

***Sm**: Herr SOm (.) er kümmert sich nur um die aus A-Stadt.*

***Yw**: Mhm.*

***Sm**: Er geht in die Schulen, schaut sich die Noten an, wenn (.) wenn sie unentschuldigt fehlen (1) so. Und Herr (.) der andere Pädagoge, der steht nur da und passt auf die Kinder auf, (1) dass sie sich nicht schlagen, dass in den Zimmern nicht eingebrochen wird (1) so viel.*

***Yw**: Mhm. Fragt er euch auch, ob ihr was braucht.*

***Sm**: Nein.*

***Yw**: Und wenn du was braucht, wohin gehst du?*

***Sm**: Na ja, (.) zuerst zum Pädagogen (.) entweder Herr SOm oder den anderen Pädagogen und wenn er dir nicht helfen kann (.) zum Direktor. ( ) Wenn der auch nicht kann, dann gehst du zur Jugendamtdirektion[57]. So viel.*

***Yw**: Mhm. Ist es jemals passiert, {dass du was gebraucht hast}?*

***Sm**:{Nein}(4)*

[57] Damit ist die Bezirksdirektion des Jugendamts gemeint.

Es dokumentiert sich in dieser Passage ganz deutlich, dass Sm im Falle eines Konfliktes zuerst einmal alleine sein will und mit niemand darüber redet, selbst wenn Kollegen oder ein Erzieher nachfragt (544-546). Der Interviewte macht auf genaue Nachfrage Angaben über die Zeit, die er braucht, um über den Ärger hinweg zu kommen: gerade einmal 30 Minuten. Es ist eine erstaunlich klare und reflektierte Art, wie Sm über seinen Rückzug berichtet. Das Lachen in seiner Stimme verrät uns, dass Sm allem Anschein nach mit seiner Konfliktbewältigungsstrategie zufrieden ist – wobei auch ein Hauch Selbstironie mitschwingt. Die Tatsache, dass Sm seine Probleme weder seinen Heimkollegen, zu denen er eine gute Beziehung zu haben scheint, noch den Heimerziehern anvertraut, legt nahe, dass er sich in schwierigen Situationen nicht an eine vertraute Person wenden will. Das ist insofern etwas überraschend, weil der Interviewte in einer anderen Passage (283-284) darüber berichtet, wie gerne er mit seinen Peers über das Leben redet – scheinbar bleiben jedoch konflikthafte Situationen aus den Peergesprächen ausgespart. Vermutlich hat es in der Vergangenheit niemanden gegeben, der bei Problemen ein offenes Ohr für Sm gehabt hat, so dass er es alleine schaffen musste, darüber hinweg zu kommen. In Abwesenheit einer Vertrauensperson gelingt es dem Interviewten, durch das Allein-da-sitzen, den Schmerz oder Ärger vorüber gehen zu lassen. Sm fängt sich so wieder, gewinnt Kraft und Mut, um im entscheidenden Moment seinem Kontrahenten entgegenzuhalten: dann sagt er demjenigen alles zurück (568-569). Der Interviewte hat im Hinblick auf die Konfliktbewältigung eine Strategie entwickelt, wie er kurzfristig das Problem überstehen bzw. aussitzen kann und dann – in einem für ihn passenden Augenblick auf eine entladende Art und Weise seinem Ärger freien Lauf lassen kann. Diese positive Haltung – Sm kann über sich selber lachen – lässt darauf schließen, dass Sm weniger jemand ist, der sein Probleme in sich hineinfrisst, auch wenn er sich im Streitfall, zunächst zurückzieht und den Kontakt zu den anderen meidet. Das an- oder gar auslachen seines Kontrahenten (574-575) sollte in diesem Fall weniger als Provokation seitens Sm interpretiert, sondern eher seiner ruhigen, besonnen Art, die Geschehnisse im Leben guten wie bösen hinzunehmen, zugeschrieben werden. Hinter der teilweise gelassenen Haltung des Interviewten steht jedoch der Schutz durch den Heimpädagogen, der immer in greifbarer Nähe ist. Sm weiß also um das Schülerheim, als einen Ort, wo er im Konfliktfall mit seinen Kollegen oder wenn Gefahr droht mit der Unterstützung des diensthabenden Pädagogen rechnen kann (577-588).

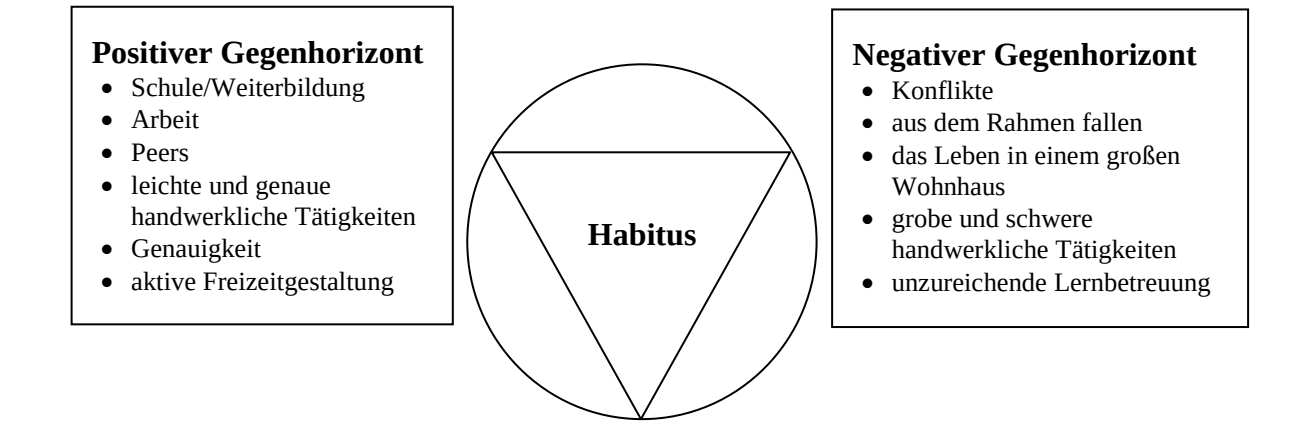
Aus den Aussagen des Interviewten im Umgang mit Schwierigkeiten geht die Rolle des Betreuungspersonals im Heim hervor. Es sind zwei Betreuer, die hauptsächlich für die Bewohner im Schülerheim verantwortlich sind. Der Heimerzieher hat für Ruhe und Ordnung

im Heim zu sorgen, damit es zu keiner Gewalt zwischen den Schülern kommt. Die Maßnahmen, die der Pädagoge einsetzt, sind jedoch auch mit Gewalt verbunden. Nur selten setzt der Erzieher verbale Aufklärungsmethoden (583-588) zur Lösung des Konfliktes ein. Der zweite Erzieher, Herr SOm, der Pädagoge vom Jugendamt, ist die Kontaktperson zu den Schulen und deren Schülern: er interessiert sich für ihre Leistungen und der Anwesenheit im Unterricht.

Aus dieser Darstellung geht hervor, dass der pädagogische Auftrag im Schulheim sich wenig nach den Bedürfnissen der Jugendlichen richten kann. Vielmehr beschränkt sich dieser auf eine Kontrollfunktion: einerseits die Verhinderung von Gewaltakten unter den Heimjugendlichen und anderseits die Kontrolle der Schulleistung und der Anwesenheitspflicht. Wenn Sm was brauchen sollte, würde er sich zuerst an die beiden Erzieher und dann an den Heimdirektor wenden. Als letzte Ansprechstelle wird das Jugendamt genannt. Fazit: Der Interviewte hat sich noch nie mit einem besonderen Anliegen an die Heimbetreuer gewendet (603-604), was ja auch für seine Konfliktlösungsstrategie bezeichnend ist (Validierung von 564-565): Sm sucht immer selber nach einer passenden Lösung im Falle einer schwierigen Situation.

Diese Passage zeigt, wie anhand eines Aneinanderreihens von Frage und Antwort im „Reißverschluss-Format“ in der Interaktion Interviewerin-Interviewpartner ein bestimmter Sachverhalt (genauer: die Herangehensweise des Interviewpartners im Falle einer schwierigen Situation) gemeinsam rekonstruiert wird. Anzumerken ist dabei die Bedeutung eines humorvollen Einwurfes (siehe 547), welcher in der gegebenen Situation die Weiterführung der Darstellung des Interviewten gefördert hat.

Abb. 6: Graphische Darstellung der Orientierungsfigur von Sm, 16 Jahre



Individuum

Ressourcen	Risiken
gute Mutter-Kind-Beziehung in der frühen Kindheit schöne Erinnerungen an die Ursprungsfamilie Anpassungsfähigkeit Vertrauen im Vater gute Beziehung zu den älteren Brüdern kreativ/initiativ fleißig/hilfsbereit vielseitig interessiert Anschlussfähigkeit und gute Beziehung zu den Peers klare Zukunftsvorstellungen differenzierte Betrachtungsweise seiner Mitmenschen	konfliktscheu Tendenz zu einer konfliktfreien Annahme der Brüche in seinem Lebenslauf mit der Gefahr der emotionalen Abspaltung

RM

Soziales Umfeld

Ressourcen	Risiken
gute Vater-Sohn-Beziehung, Verwandtschaft des Vaters Rollenmodell der älteren Brüder Zusammenhalt der Peers im Heim ein gutes Umfeld in I-Dorf Bezug zur Natur in B-Dorf positive relevante Bezugspersonen materielle Unterstützung durch ausländische Paten fördernde ökologische Peripherie	Verlust der Mutter ökonomisch arme Ursprungsfamilie streng strukturiertes Heimleben wenig interessiertes Betreuungspersonal schlechte materielle Ausstattung der Schule fehlendes Engagement seitens des Jugendamts Freundschaften, die in den Ferienlagern geschlossen wurden, konnten nicht aufrechterhakten werden

Legende: RM = Resilienzmechanismen

III.3.3 Resilienz im Lebenskontext von Sm, 16 Jahre

III.3.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes

Resilienzmechanismen

- Sm versucht, den Erwartungen der anderen zu entsprechen, und ist um Anpassung bemüht. So gelingt es ihm, die Brüche in seinem Leben (z. B. Tod der Mutter, zweifacher Heimwechsel) durch seine Fähigkeit zur Anpassung nach außen hin angepasst und unbeschadet zu überwinden, aber nach innen um den Preis der Gefahr einer emotionalen Abspaltung. Konflikte, die nicht integriert werden können, werden nicht thematisiert, sondern übersprungen.
- Er zeigt Offenheit gegenüber Gleichaltrigen, findet schnell Anschluss an Peers, zu denen er eine gute Beziehung hat, ist an wahrhaftiger Freundschaft interessiert und darum bemüht.
- Er zeigt Initiative, ist vielseitig interessiert, fleißig, lernbereit, weist eine aktive Freizeitbetätigung auf.
- Er hat einen guten Bezug zu relevanten Erwachsenen (Vater, Heimschneider, ältere Brüder) – ist ressourcen- und lösungsorientiert im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten.
- Er hat klare Zukunftsvorstellungen und Ideen zu deren Umsetzung.

Prozessstrukturen des Lebenslaufes

Der frühe Tod der Mutter und die Heimeinweisung sind einschneidende Ereignisse, die ein hohes *Verlaufskurvenpotenzial* beinhalten. Durch seine Anpassungsfähigkeit ist es Sm bisher gelungen, sich nicht dadurch prozessieren zu lassen und eine, den schwierigen Umständen entsprechend gute Entwicklung einzuschlagen, die zumindest den Erwartungen seines Umfeldes weitestgehend entspricht. Genau darin liegt jedoch die Gefahr eines zukünftiges Verlaufskurvenpotenzials: dadurch, dass die Kinderheime oder die Schule nicht den Raum und die Möglichkeiten bieten, wo Sm seine inneren Konflikte, die schwierigen Erfahrungen seiner Vergangenheit thematisieren und verarbeiten kann, beinhalten die *institutionellen Ablaufmuster* eine potenzielle Tendenz zur Prozesssierung.

Sein Interesse um eine wahrhaftige Freundschaft mit Peers und seine klaren Zukunftsvorstellungen können als eine beginnende Tendenz eines *biographischen Handlungsschemas* interpretiert werden.

Ereignisse, die einen *Wandlungsprozess* bei Sm initiieren hätten können, fehlen bislang in seinem Lebenslauf.

III.3.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus

Der Entwicklungsstand

Sm hat eine gute Beziehung zu seinen Peers und es hat sich gezeigt, dass er einen schnellen Anschluss zu Gleichaltrigen findet. Gute Freunde, wahre Freundschaften sind dem Interviewten wichtig. Sein offener Zugang auf seine Peers zuzugehen, kann als Stärke bewertet werden und ist eine Ressource auf dem weiteren Lebensweg. Seine Erfahrungen mit gegengeschlechtlichen Peers in den Ferienlagern zeigen, dass Sm sich mit Mädchen gut verstehen kann. Die Tatsache jedoch, dass er seine Freundinnen nur im Rahmen dieser ökologischen Peripherien trifft, gibt dem Interviewten nicht die Möglichkeit, die Beziehung zu einer gegengeschlechtlichen Partnerin im Alltag zu erproben. In seiner Freizeit hat Sm Initiative gezeigt und diese gemeinsam mit Freunden mitgestaltet. Die Beziehung zum Vater wird durch die Besuche, die der Interviewte bei ihm macht, erhalten und kann als zufriedenstellend für Sm bewertet werden. Sm scheint im Heimleben auch ohne die Unterstützung seiner Eltern zurecht zu kommen. Wenn er jedoch Hilfe braucht, weiß Sm, dass er sich an seinen Vater wenden kann. Der Interviewte hat bereits Pläne, wie seine zukünftige Berufslaufbahn ausschauen soll, und weiß, welche Schritte er da zu setzen hat. Eine wichtige Vorbildfunktion nehmen dabei seine beiden älteren Brüder ein. Sein Interesse am Leben der anderen und der Wunsch, auch über das eigene Leben zu reden, wie es aus den Erfahrungen des Interviewten in den Ferienlager hervorgeht, deutet auf eine Auseinandersetzung mit der eignen Identität hin. Ob Sm zur Übernahme sozialer Verantwortung bereit ist, kann nicht gesagt werden. Seine Problemlösungsstrategie kennzeichnet sich vor allem durch seine Anpassungsfähigkeit an die vorgegebenen Rahmenbedingungen und durch das Ergreifen von Initiativen.

Zum aktuellen Lebenskontext

Das *ökologische Zentrum* von Sm besteht aktuell aus zwei Kinderheimen: das Heim in A-Stadt, wo er die letzten zweieinhalb Jahre verbracht hat und jetzt noch die Ferien verbringt, und das Schülerheim in SB-Stadt, wo er zur Schule geht. In SB-Stadt möchte Sm auch in Zukunft leben. Hier lebt sein Vater, und seine Verwandtschaft väterlicherseits lebt in den naheliegenden Dörfern. Die Ausstattung dieser beiden Heime ist eher dürftig, eine Tatsache, an der sich der

Interviewte nicht zu stören scheint. Er scheint sich da wohl zu fühlen, im Sinne, dass er sich mit seinen Peers gut versteht, und es ist anzunehmen, dass er zu den Betreuern ein gutes Verhältnis hat.

Der *ökologische Nahraum* besteht für Sm zurzeit aus der Nachbarschaft der Heime in A-Stadt und SB-Stadt. Dazu äußerte sich Sm im Interview kaum. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen aus der Nachbarschaft nicht vorhanden sind. Die Wohngegend de Heime in A-Stadt und SB-Stadt bietet wenige Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung. Die Heimjugendlichen scheinen mehr unter sich zu bleiben und das Heimgelände zur Freizeitgestaltung zu nutzen, was auch Sm tut. Demnach gibt es wenig Wechselwirkung zwischen dem ökologischen Nahraum und dem ökologischen Zentrum.

Als *ökologische Ausschnitte* können die Schule und das SB-Stadtzentrum in Betracht gezogen werden. Über die Qualität der Schulausbildung werden keine präzisen Auskünfte gemacht. Man kann davon ausgehen, dass sich Sm gut mit seinen Schulkollegen und den LehrerInnen versteht. Das Schulheim in SB-Stadt befindet sich auf dem Areal der Schule, somit ist eine enge Beziehung zwischen dem ökologischen Zentrum und dem ökologischem Ausschnitt Schule gegeben. Das SB-Stadtzentrum verwendet der Interviewte zum Flanieren in seiner Freizeit. Da lässt sich vermuten, dass sich Peer-Beziehungen mit Gleichaltrigen entwickeln können. SB-Stadt ist eine wirtschaftlich relativ florierende Stadt, wo das kulturelle und soziale Angebot weiter entwickelt ist als in anderen Städten des Landes. Diese Tatsache kann als Ressource für den Interviewten gelten, der seine Zukunft in SB-Stadt aufbauen will.

Zur *ökologischen Peripherie* von Sm zählen die Ferienlager der Baptisten und die Besuche bei seiner Verwandtschaft in den naheliegenden Dörfern, wo der Interviewte einige Tage in den Ferien verbringt. Über die Zeit, die Sm bei seinen Onkeln und Cousins verbringt, ist nur bekannt, dass er gern dort ist. Die Besuche ermöglichen Sm vermutlich, das Familienleben außerhalb eines Heimes kennenzulernen. Der Bezug zu seiner Verwandtschaft ist dem Interviewten wichtig und er hat einen guten Kontakt zu seinen Cousins – was eine Ressource auch für die Zukunft sein kann. In den Ferienlagern bietet sich für Sm neben einer relativ abwechslungsreichen Freizeitgestaltung auch die Möglichkeit, Freundschaften zu gleichaltrigen Mädchen und Burschen zu schließen. Der Interviewte erlebt diese Zeit als eine sehr intensive, glückliche Erfahrung und bezeichnet sie als seine schönste Erinnerung. Die Ferienlager können als reichhaltige *ökologische Peripherie* betrachtet werden, die seinen Handlungsradius erweitert und eine Ressource für seine Entwicklung darstellt.

Als relevante *Exosysteme* von Sm gelten das Jugendamt und das Wirtschaftssystem in der Stadt, in der der Interviewte lebt. Das Jugendamt ist zur Zeit des Interviews in Restrukturierung. Diese Tatsache wirkt sich insofern auf den Interviewten aus, als die Unterstützung durch das Jugendamt nur beschränkt gegeben ist. Das Jugendamt wird von Sm nicht einmal in Erwägung gezogen, wenn es um seine Zukunftspläne und deren Umsetzung geht. Die Berufsschule, in die Sm geht, gehört nicht zu den besten der Stadt. Der Interviewte denkt selber, vermutlich im Bewusstsein dieser Tatsache, an Weiterbildungsmöglichkeiten nach dem Schulabschluss. Das Wirtschaftssystem in SB-Stadt erlebt aktuell einen Aufschwung, daher kann von einer zukünftig guten Arbeitsmarktsituation ausgegangen werden. Allerdings befindet sich das gesellschaftliche System des Landes im Wandel, was neben einer hohen Arbeitslosenrate bei Jugendlichen auch ein unausgereiftes Netz an sozialen Unterstützungsmaßnahmen nach sich zieht.

Der Resilienzstatus

Bei Sm ist ein altersadäquater Entwicklungsstand gegeben. Als Ressourcen gelten seine Offenheit im Umgang mit den Peers, sein Initiative in der Freizeitgestaltung und seine Anpassungskompetenz. Der Kontakt zum Vater und die Beziehung zu seinen beiden älteren Brüdern sind ebenfalls entwicklungsfördernd. Das Fehlen der Mutter und sein Unvermögen, Konflikte zu thematisieren, stellen Risiken dar. Zurzeit ist eine gute Passung zwischen Sm und seinem sozialen Umfeld gegeben.

III.4 Das Relevanzsystem von SAEw, 17 Jahre

III.4.1 Fallzusammenfassung SAEw

SAEw macht eine Ausbildung als Schneiderin und wohnt zurzeit in einem SchülerInnenheim in SB-Stadt. Sie ist Halbwaise, ihr Vater ist an Lungenentzündung gestorben, als SAEw drei Jahre alt war. An ihren Vater kann sie sich nicht mehr erinnern. Ihre Mutter wohnt in G-Dorf, einem Vorort von SB-Stadt, in Untermiete. SAEw hatte fünf Geschwister: Ein Bruder ist als Baby gestorben, ein anderer bei einem Zugunglück ums Leben gekommen. Der jüngere Bruder lebt ebenfalls im Heim. Der ältere Bruder wohnt in SB-Stadt in Untermiete, ist Fließbandarbeiter und gehört einer Baptistengemeinde an. Die ältere Schwester ist verheiratet, hat eine kleine Tochter und wohnt wie die Mutter in G-Dorf. SAEw ist die Jüngste der vier lebenden Geschwister.

Aufgrund des Unfalltodes ihres zweiten Bruders wird der Mutter empfohlen, ihre jüngste Tochter im Heim in TR-Stadt unterzubringen. SAEw geht zu der Zeit in die 1. Klasse und ist ein kluges Mädchen, wie sie selber von sich sagt. Nach dem Umzug ins Heim ist SAEw weiterhin eine gute Schülerin. In der Schule wird sie von ihrer Banknachbarin verachtet, trotz der Hilfestellungen, die SAEw ihr gibt. Im Heim hat SAEw gute Freundinnen, an die sie sich gerne erinnert. Über die Beziehung zu den LehrerInnen und den HeimpädagogInnen berichtet sie nichts. In den Sommerferien fährt sie gemeinsam mit ihren Freundinnen in ein Ferienlager im L-Tal. Dabei lernt sie eine amerikanische Freiwillige kennen, mit der sie sich sehr gut versteht. Gemeinsam mit ihren Heimkolleginnen nimmt sie auch an einem Sportwettbewerb für Heimkinder und –jugendliche teil.

Die Ausbildung als Schneiderin, die sie zurzeit macht, ist nicht ihre Wunschausbildung, SAEw will lieber Verkäuferin werden. Auf Anraten ihrer Mutter will SAEw die begonnene Ausbildung trotzdem fertig machen. Über sonstige Zukunftspläne macht SAEw keine Angaben.

Ab und zu tritt SAEw auf eine ehemalige, ältere Heimkollegin, von der sie damals im Heim in TR-Stadt öfters geschlagen wurde. Sie leben jetzt wieder im selben Heim. Ihr gegenüber hegt sie keine Ressentiments mehr, aber mit ihr eine Freundschaft schließen könnte sich SAEw nicht vorstellen. Mit einer Freundin aus dem Heim in TR-Stadt, die noch dort lebt, ist die IP in Briefkontakt.

SAEw besucht gelegentlich ihre Mutter, zu der sie eine gute Beziehung zu haben scheint. Über ihre ältere Schwester erzählt SAEw mit Freude. Eine besonders gute Beziehung hat SAEw zu ihrem älteren Bruder. Dieser unterstützt sie auch finanziell. Über ihren jüngeren Bruder, der auch im Heim lebt, berichtet SAE nichts.

III.4.2 Die Analyse des Kontextprotokolls und der Orientierungsfigur von SAEw

III.4.2.1 Kontakt, Einstieg und Abschluss des Interviews

Der Kontakt

Der Kontakt zur IP entsteht durch die Heimpädagogin. Obwohl SAEw an dem Nachmittag frei hätte und bereits einen Termin hat, willigt sie auf Anfrage der Pädagogin ein, mit mir ein Interview zu führen. Daraus ist ersichtlich, dass SAEw kompromissbereit ist, sie zeigt Gutwillen und kommt mir entgegen, vielleicht aus Neugier. Die IP dürfte eine gute Beziehung zur Heimpädagogin haben.

Der Einstieg ins Gespräch und der Abschluss des Interviews

Trotz der bereitwilligen Erklärung, mit der Interviewerin ein Gespräch zu führen, weigert sich SAEw, aufs Band aufgenommen zu werden. Die IP gibt anfangs keine Auskunft über die Gründe dieser Verweigerung. Erst am Ende des Gesprächs, das durchaus entspannt verlaufen ist und interessant war, gibt SAEw zu, sie hätte anfänglich ein ungutes Gefühl gehabt.

Dieser Einstieg ins Gespräch lässt vermuten, dass SAEw trotz der relativen Offenheit, mit der sie auf fremde Personen zugeht, doch eine gewisse Scheu und Vorsicht vor neuen Situationen und ein Misstrauen fremden Personen gegenüber hat. Vielleicht ist ihr Selbstvertrauen noch nicht so weit gefestigt, dass sich SAEw ohne weiteres auf neue Situationen einlassen will und kann – vermutlich hat sie in der Vergangenheit negative Erfahrungen in unbekannten Situationen gemacht. Dieses gemeinsame Gespräch dürfte jedoch für SAEw eine positive Erfahrung gewesen sein, dafür spricht das offene und lockere Gesprächsklima, die Bereitschaft, der Interviewerin ihre Privatfotos und sogar einen ihrer Briefe zu zeigen. Nicht zuletzt spricht auch der überaus freundliche Abschied dafür: SAEw betonte dabei, sich zu freuen, die Interviewerin kennengelernt zu haben – diese Aussage wurde in einem authentischen, etwas schüchternen Ton gemacht.

III.4.2.2 Zum Inhalt des Interviews

Wenn es der IP auch schwer fällt, über ihr Leben zu erzählen – als Grund gibt sie an, sich nicht mehr erinnern zu können – kommt sie selber mit einem Lösungsvorschlag, um dieses Hindernis zu überwinden: sie holt aus ihrem Zimmer Fotos und beginnt, von sich und ihrer Familie zu erzählen. Darin dokumentiert sich Folgendes: SAEw ist lösungsorientiert und versucht, das entstandene Problem gemeinsam mit der Interviewerin zu bewältigen. So ergab sich schnell eine Gesprächsbasis, die für den weiteren Verlauf des Interviews förderlich war.

III.4.2.3 Die Herkunftsfamilie

Das erste Foto – die Restfamilie

Das erste Foto, das mir die IP vorstellt, zeigt die Mutter, die vier Geschwister und eine Frau aus Holland, die der Mutter Hilfsgüter übergibt. Die Kinder beschäftigen sich mit sich selber und sind sichtlich erfreut über die Geschenke. Die Holländerin packt tatkräftig die Kartons aus, die Mutter steht eher passiv am Rande, in einer Empfängerposition. Im Hintergrund ist ein Schrank zu sehen, Fenster und Gardinen, viele Kuscheltiere, die Wohnung scheint in einem heruntergekommen Zustand zu sein.[58]

Die Haltung der Mutter lässt vermuten, dass sie mit ihrer Situation – die vier Kinder alleine durchzubringen – überfordert und stark auf Hilfe angewiesen war, und diese Hilfe nimmt sie passiv an. Eine gewisse Initiativlosigkeit und eine massive Überforderung lassen sich in dieser Haltung der Mutter vermuten. Diese Einschätzung der Mutter geht auch aus dem Zustand der Wohnung – soweit im Bild ersichtlich – hervor. Nach der Anzahl der Kuscheltiere zu schließen hat diese Familie bereits viele ausländische Hilfspakete erhalten.

Die fröhlichen Kinder zeigen, dass sich die Geschwister gut miteinander verstehen und dass sie die schweren Lebensverhältnisse der Familie nicht direkt zu spüren bekommen. Der fröhliche Blick der Kinder lässt vermuten, dass die Mutter möglichst wenig von den eignen Sorgen an die Kinder weitergibt.

Auf dem zweiten Foto ist die Familie auf einem Fest in einem öffentlichen Raum, einem Restaurant oder Club zu sehen. Die Dekoration lässt darauf schließen, dass die Aufnahme zu

[58] Bei dieser Einschätzung ist die subjektive Perspektive der Interviewerin zu berücksichtigen.

Weihnachten oder Silvester entstanden sein muss. Ein Tisch steht in der Mitte, auf beiden Seiten je eine Bank. Auf der rechten Bank im Vordergrund sitzt der Vater, dann gereiht die Kinder, SAEw als kleinste am anderen Ende. Der Vater schaut mit ernstem Gesicht in die Kamera, die Kinder scheinen das Fotografieren nicht zu beachten und sind fröhlich miteinander beschäftigt. Die Mutter sitzt auf der anderen Bank im Vordergrund, blickt auf ihre Familie, nicht in die Kamera, und hat ebenfalls ein ernstes Gesicht. Neben ihr sitzen andere Frauen und Kinder. Aus diesem Bild, das als einziges die gesamte Familie zusammen zeigt, lassen sich einige Vermutungen ableiten: Dss Foto spricht einerseits für die Teilnahme der Familie am sozialen Leben mit Freunden und/oder Verwandten – andereseits lassen sich an den Gesichtern beider Eltern die schwierigen Lebensverhältnisse ablesen. Der ernste Blick des Vaters lässt erahnen, dass es trotz des Festes „nicht sehr viel zum Lachen gab". Ein schweres Leben steht ihm ins Gesicht geschrieben. Die Kinder hingegen scheinen unbefangen, fern jeder Belastung – sie lachen miteinander und beachten die Kamera gar nicht. Auch da dokumentiert sich, dass die Eltern nach Möglichkeit ihre Kinder von den Lasten des täglichen Lebens fernhielten. Der ernste Blick der Mutter – sie schaut nicht in die Kamera, sondern besorgt auf ihre Familie, die ihr gegenüber sitzt – scheint diese Einschätzung zu bestätigen. Die restlichen Frauen und Kinder, die neben der Mutter auf der Bank sitzen, machen einen fröhlichen Eindruck. Aus diesem Foto lässt sich schließen, dass die IP eine relativ sorglose frühe Kindheit gemeinsam mit ihren älteren Geschwistern hatte. Wie schwierig das Leben der Familie gewesen sein muss, dokumentiert sich an der Gestalt der Eltern. SAEw erzählt beim Zeigen dieses Bildes nichts über ihre Eltern, deren Beruf oder ihre Beziehung zu den Geschwistern oder den anderen Personen auf dem Bild. Das Schweigen der IP vor diesem Bild lässt vielleicht erahnen, dass eine gewisse Wehmut an die Kindheit vorhanden ist – vielleicht ist gerade diese Zeit eine Quelle der Kraft für die Bewältigung der darauffolgenden Schicksalsschläge und für ihre starke Haltung.

Todesfälle in der Familie

Ein weiteres Foto zeigt die Kinder zu Hause, allem Anschein nach bereit, auf das oben genannte Fest zu gehen. Die drei Brüder sind im Hintergrund, SAEw als kleinste der Geschwister vorne in der Mitte. Es fällt auf, dass die ältere Schwester in diesem Bild nicht dabei ist, SAEw sagt auch nichts dazu. Auf diesem Foto zeigt SAEw ihren Bruder, der bei einem Zugunglück ums Leben gekommen ist. Im Hintergrund des Fotos sieht man eine Couch, darauf Kinderspielzeug – SAEw erkennt dabei eine ihrer Puppen. Am Boden liegt Kinderspielzeug herum. Die

Wohnung scheint auch auf diesem Foto eher verwahrlost. Vermutlich hat gerade der Anblick ihrer Puppe bei der IP neue Erinnerungen aus der Kindheit geweckt. Jedenfalls erzählt sie anhand dieses Fotos am meisten. So erwähnt SAEw zum ersten Mal, dass ihr Vater an einer Lungenentzündung gestorben ist, als sie drei Jahre alt war. Von ihm weiß sie nur, vermutlich aus Erzählungen der anderen Familienmitglieder, dass er gerne fischen gegangen ist und dass er während seiner Krankheit „einen Kübel voll Blut gespuckt" hat. Selber kann sie sich an ihren Vater nicht mehr erinnern. Diese Darstellung vom Tod ihres Vaters lässt vermuten, dass die Familie damals in armen Verhältnissen gelebt und einen unzureichenden Zugang zu medizinischer Versorgung hatte. Der Tod eines Bruders noch im Babyalter, der nun erwähnt wird, könnte ebenfalls darauf schließen, dass die sozial-medizinische Betreuung in der Familie unzureichend war. Der Tod eines älteren Bruders bei einem Zugunglück geschah als er Äpfel stehlen wollte. Das lässt einerseits schlussfolgern, dass die Familie von SAEw in Armut gelebt hat, und andererseits, dass die Mutter zu diesem Zeitpunkt bereits alleine war und nur schwer die Aufsicht und die Betreuung der Kinder bewältigen konnte.

Die IP erzählt mit einer gewissen „gesunden" Distanz all diese tragischen Ereignisse aus ihrer Herkunftsfamilie, ohne dabei teilnahmslos zu sein. Wie weit SAEw diese tödlichen Vorfälle in ihrer Familie bereits verarbeitet hat, kann aus diesen Aussagen nicht geschlossen werden. Vom Vater hat sie keine Erinnerung, hat also keine Beziehung zu ihm gehabt und auch nicht zum als Baby verstorbenen Bruder – das lässt vermuten, dass diese Verluste für die IP zum Zeitpunkt des Interviews keine schmerzlichen Gefühle mehr auslösen. Eine emotionale Stärke dürfte SAEw dabei geholfen haben, über diese beiden tragischen Vorfälle und über den Tod des verunglückten Bruders hinweg zu kommen.

Zur aktuellen Situation der Herkunftsfamilie

Ein Foto, auf dem SAEw´s Mutter mit ihrer ältesten Tochter zu sehen ist, bringt sie dazu, mehr über die gegenwärtige Situation ihrer Familie zu berichten. Das Foto zeigt die Mutter und die älteste Tochter, der Kleidung nach an einem Sommerabend, gemeinsam einen Plastikbecher Bier haltend. Im Hintergrund ist ein Gastgarten zu sehen. Über das Foto selber sagt SAEw nur wenig, mehr über die beiden Protagonistinnen. Die Mutter lebt in G-Dorf, einem Vorort von SB-Stadt in Untermiete bei einer Frau. Sie ist arbeitslos und lebt von zwei Pensionen, die selbst in Summe wenig Geld einbringen. SAEw besucht ihre Mutter manchmal, die sich daüber sehr freut. Von ihrer Mutter bekommt sie immer den Rat, auf sich aufzupassen. Ihre ältere Schwester wohnt auch in G-Dorf, in Untermiete, ist verheiratet und hat eine kleine Tochter.

Zurück zum Foto (Mutter und älteste Tochter): Mutter und Tochter machen einen zufriedenen Eindruck, als würden sie sich gut verstehen – dafür steht vielleicht das gemeinsam gehaltene Bierglas und, dass sie gemeinsam abends ausgehen. Dass es sich nur um ein Glas Bier handelt, könnte für die prekären finanziellen Verhältnisse sprechen: Mutter und Tochter können sich gemeinsam nur ein Glas Bier leisten.

Die Mutter lebt unter armen Verhältnissen, freut sich jedoch jedes Mal, wenn sie SAEw sieht, und ist bemüht, ihren Beitrag zum Wohlergehen ihrer Tochter zu leisten, indem sie ihr gute Ratschläge gibt. Mehr erzählt die IP nicht über ihre Mutter. Aus dem Ton der Stimme und aus den wenigen Worten ist zu entnehmen, dass, wenn auch zu ihrer Mutter keine besonders starke Bindung vorhanden ist, da ein Vertrauensverhältnis besteht. Durch die Besuche, die sie ihrer Mutter immer wieder abstattet, zeigt SAEw, dass ihr die Beziehung wichtig ist.

Über ihre ältere Schwester erfahren wir nur den Familienstand: Sie ist verheiratet und hat eine kleine Tochter. Die Wohnverhältnisse führt SAEw auch an – ihre Schwester wohnt in Untermiete in demselben Dorf wie ihre Mutter, dies scheint der IP wichtig zu sein. Möglich, dass die Familie der Mutter aus dem Dorf stammt. Von der Familie des Vaters wissen wir, dass sie aus einer anderen Region des Landes stammt, ohne dass diese spezifiziert wurde. Näheres erfahren wir über SAEw´s ältere Schwester nicht. Es ist aber anzunehmen, dass die IP ein gutes Verhältnis zu ihr hat, sonst würde sie dieses Foto nicht zeigen.

Der ältere Bruder spielt offensichtlich von allen Familienmitgliedern die wichtigste Rolle für SAEw. Er lebt auch in SB-Stadt und arbeitet als Fließbandarbeiter. Dieser Bruder gehört einer Baptistengemeinde an – vom Religionsbekenntnis der Schwester, der Mutter oder gar dem eigenen erfahren wir von der IP nichts. Auch der ältere Bruder wohnt in Untermiete. Wichtig wäre vielleicht zu erfahren, welche Bedeutung die IP dem Mietstatus beimisst, da sie ihn jedes Mal erwähnt. Interessant – und für SAEw sichtlich von Bedeutung – ist, dass sie einen Schlüssel zur Wohnung ihres älteren Bruders – eine Art Zufluchtsort vielleicht? Dieser ältere Bruder unterstützt SAEw finanziell und mit Essen. Weiter erwähnt die IP, dass er sie einmal im Heim in TR-Stadt, circa 35 km von SB-Stadt entfernt, mit dem Fahrrad besucht hat. Angesichts der damaligen Straßenverhältnisse und der einfachen Fahrräder war das sicherlich ein beachtlicher Aufwand Leistung ihres Bruders, was für die gute Beziehung zwischen den beiden spricht.

Über den jüngeren Bruder von SAEw, der auch in einem Heim aufwächst, erfahren wir hingegen nichts. Sonstige Verwandte werden nicht erwähnt, weder mütterlicherseits noch seitens des Vaters.

III.4.2.4 Die Heimeinweisung und das Heimleben in TR-Stadt

Die Heimeinweisung in TR-Stadt erfolgte auf Empfehlung einer Lehrerin oder Psychologin, die IP weiß es nicht mehr so genau: Einer der Brüder stirbt bei einem Unfall, als er in der Nacht aus einem Güterzug Äpfel stehlen wollte. Daraufhin traut sich ihre Mutter nicht mehr, ihre kleine Tochter zu Hause zu betreuen. SAEw geht zu der Zeit in die 1. Klasse Volkschule, und sie bezeichnet sich selber als ein gewiftes und intelligentes Mädchen. Umso mehr verwundert es, dass sie in ein Kinderheim für behinderte Mädchen eingewiesen wird. Eine mögliche Erklärung ist die Nähe zu SB-Stadt, wo ihre Familie lebte. Tatsache ist, dass die Mutter mit der Betreuung ihrer Kinder überfordert ist. Nach dem Tod des Vaters dürfte der Zusammenhalt der Familie, vor allem in Zeiten gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Wandels, schwierig gewesen sein. Ein Bruder von SAEw ist als Baby gestorben, wobei nicht bekannt ist, ob das vor oder nach dem Tod des Vaters passiert ist. In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass ein weiterer Bruder ebenfalls im Heim aufgewachsen ist. Zu Hause bei der Mutter dürften nur die beiden älteren Geschwister, ein Bub und ein Mädchen, geblieben sein.

Ob die Heimeinweisung sich positiv oder negativ auf die weitere Entwicklung von SAEw ausgewirkt hat, kann kaum beurteilt werden. Anhand der wenigen Angaben der IP zu ihrem Heimleben kann jedoch gesagt werden, dass sie sich dort einigermaßen gut einleben konnte: sie war weiterhin eine gute Schülerin, eine der besten in der Klasse sogar (wobei das Unterrichtsniveau in einer Schule für geistig behinderte Schüler zu beachten ist) und verstand sich gut mit ihren Kolleginnen. Zu ihren Erfahrungen im Heim erzählt SAEw, dass sie von einer damaligen Sitznachbarin geächtet wurde, weil sie gute Noten bekam, obwohl sie dieser Schulkollegin bei den Hausaufgaben und Schularbeiten half. Auch sprach diese Kollegin schlecht über die IP. SAEw zeigt sich also hilfsbereit und besitzt die Fähigkeit, „über den Dingen zu stehen“, sie lässt sich auf die Provokationen ihrer Sitznachbarin nicht ein und beweist Stärke. Dabei hilf ihr der Glaube an Gott: „Es gibt einen Gott, der alles sieht und gerecht ist“, meint die IP dazu. Möglicherweise wurde SAEw in ihrer Haltung von ihrem älteren Bruder beeinflusst, der praktizierender Baptist ist und zu dem sie damals schon eine gute Beziehung hatte.

SAEw entwickelt die nötige Gelassenheit, um mit den Konflikten im Heimalltag umgehen zu können. Diese Haltung der IP lässt sich auch in der folgenden Erzählpassage erkennen: Als SAEw ein kleines Mädchen im Kinderheim war, gab es dort ein älteres Mädchen, das sie nicht leiden konnte und von dem sie immer geschlagen wurde, „dort hinten im Hof, bei den

Schweinen“. Was geht nun alles aus dieser kurzen Darstellung hervor? SAEw wird als kleines Mädchen zur Zielscheibe der Aggression einer älteren Heimkollegin. Fast als eine Erklärung für das aggressive Verhalten der Kollegin meint die IP, dieses ältere Mädchen hätte sie nicht gemocht, so als würde sie ihren Beitrag zu diesem Streit erwähnen wollen. Fest steht auch, dass dieser Konflikt sich im Verborgenen abspielte – „hinten im Hof“, beim Schweinestall – wo offensichtlich keine HeimbetreuerInnen sind. Wahrscheinlich hat es niemanden gegeben, der SAEw zur Hilfe kommen konnte. Jahre danach, als sie ihre damalige Peinigerin – erneut als Heimkollegin – wieder trifft, empfindet sie ihr gegenüber keinen Groll, sie ist nicht nachtragend. Mehr noch, SAEw würde ihr helfen, sollte sie ihre Unterstützung brauchen – Freundinnen könnten sie allerdings nicht werden. SAEw kennt sehr wohl den Unterschied zwischen Hilfsbereitschaft und Freundschaft.

SAEw hat im Heim auch Freundinnen, mit denen sie sich gut versteht, jedenfalls spricht sie von schönen Erinnerungen im Heim, ohne jedoch näher darauf einzugehen. Sie erwähnt nur die Sommerferienlager im L-Tal und die Teilnahme an einem Sportwettbewerb für Heimkinder- und Jugendliche, der in B-Hauptstadt stattfand hat. Dies deutet darauf hin, dass im Heim ein Freizeitprogramm angeboten wurde, an das sich SAEw mit ihren Freundinnen aktiv beteiligt hat. Das Heimleben hat der IP ein soziales Netz von Gleichaltrigen geboten. Für diese gelungenen Freundschaften im Heim steht auch der Brief einer Freundin, die zur Zeit des Interviews noch in TR-Stadt gelebt hat und sich nach SAEw´s Wohlergehen erkundigt. Als Postbotin hatte eine Lehrerin aus der Schule in TR-Stadt fungiert, welche die Schwester einer aktuellen Lehrerin von SAEw ist. Das könnte wiederum für eine gute Beziehung zwischen den Heimmädchen und ihren Lehrerinnen sprechen. Sonst erzählt die IP jedoch weder etwas über das Heimpersonal noch über die Schule. Die einzige erwachsene Bezugsperson, die SAEw erwähnt, ist eine amerikanische Freiwillige, Cw, die als Betreuerin in den Sommerferien in L-Tal arbeitet und mit der sich die IP sehr gut verstanden hat. Die Zuneigung von Cw bedeutet ihr offensichtlich viel, sie kann sich noch an den Akzent, mit dem die Amerikanerin ihren Namen aussprach, erinnern. Diese Betreuerin erzählte den Heimmädchen über ihrer Familie und ihre Heimat und zeigte ihnen Dias dazu. Als der Diaprojektor verschwindet, sucht SAEw ihn. Sie findet ihn bei einer Kollegin und gibt ihn Cw zurück. In dieser Situation zeigt die IP Initiative und Zivilcourage, sie traut sich, Gerechtigkeit herzustellen, und wird dabei aktiv.

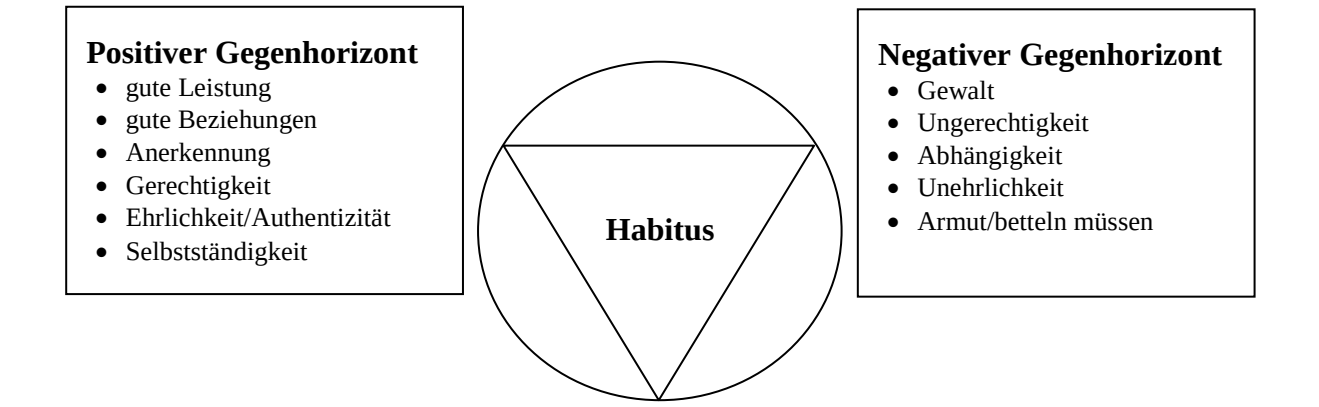
III.4.2.5 Zukunftspläne: Ausbildung, Beruf, Familie – gesellschaftliche Integration

SAEw besucht zurzeit die Berufsschule und macht eine Ausbildung zur Schneiderin. Es ist nicht ihr Wunschberuf, lieber würde sie Verkäuferin werden. Auf Anraten der Mutter hat sich die IP jedoch entschlossen die Schneiderausbildung fertig zu machen und sich offen zu halten, ob sie später eine weitere Ausbildung macht.

Im von der IP eingeschlagenen Ausbildungsweg dokumentiert sich ein potenzieller Konflikt, den sie mit einem Kompromiss zu lösen versucht. Ob dies SAEw gelingen wird, kann hier noch nicht mit Sicherheit gesagt werden, jedenfalls scheint die IP dazu entschlossen zu sein. Die Mutter hat bei dieser Entscheidung eine wichtige Rolle gespielt: SAEw befolgt ihren Rat in einer schwierigen Situation. Das spricht wieder für eine gute, vertrauensvolle Beziehung zu ihrer Mutter.

Über andere Zukunftspläne wie Familienwunsch oder sonstige Vorstellungen gibt SAEw keine Auskunft, selbst auf Nachfrage nicht. Es ist möglich, dass sie sich noch keine Gedanken darüber gemacht hat; oder aber die Gegenwart fordert sie dermaßen, dass dafür keine Kraft und Zeit bleibt. Eine andere Interpretationsvariante ist, dass die IP in ihren Zukunftsvorstellungen noch zu unsicher ist, als dass sie diese jemandem mitteilen will oder kann.

Abb. 7: Graphische Darstellung der Orientierungsfigur SAEw (vorläufige Version)



Individuum

Ressourcen	Risiken
kompromissbereit	Schüchternheit
lösungsorientiert	Selbstvertrauen noch nicht gefestigt
freundlich	konfliktscheu
gelassen	Zukunftspläne noch nicht gefestigt
nicht nachtragend	kann sich nicht so gut für sich selbst einsetzen
hilfsbereit	
glückliche Kindheit	
gute Lernfähigkeit	
Selbstkenntnis	
religiöser Glaube als innere Stütze	
gute Peerkontakte	
Distanz zu den familiären Schicksalsschlägen	
Zivilcourage	
Durchhaltevermögen	
Offenheit	

RM

Soziales Umfeld

Ressourcen	Risiken
wichtige Bezugspersonen in der frühen Kindheit, Angenommensein und Wertschätzung	Fehlen eines sozialen Netzes außerhalb des Heimes
klare Orientierung in der Volksschulzeit und wichtige Bezugspersonen, positive Identifikationsfiguren	Fehlen einer aktuellen Orientierung durch relevante Erwachsene
gute Beziehungen zu den Peers	hohe Arbeitslosigkeit
aktive Selbstwirksamkeit erprobt	schlechte soziale und wirtschaftliche Verhältnisse in der Gesellschaft
die Ferienlager	ineffiziente Betreuung durch das Jugendamt
Peer-Kohäsion	

Legende: RM = Resilienzmechanismen

III.4.3 Resilienz im Lebenskontext von SAEw

III.4.3.1 Resilienzmechanismen und Prozessstrukturen des Lebenslaufes

Resilienzmechanismen

- SAEw gelingt es, eine „gesunde Distanz“ zu den Schicksalsschlägen in ihrer Familie zu entwickeln, ohne sich davon gänzlich zu distanzieren. Sie hat eine gute, vertrauensvolle Beziehung zur Mutter, der ältere Bruder unterstützt sie auch finanziell.
- In Konflikten zeigt die IP emotionale Stärke und ist nicht nachtragend.
- Die IP hat hohe Lernkompetenzen.
- Die guten Peerbeziehungen im Kinderheim und die Beziehung zur Heimpädagogin, zur Lehrerin in der Schule und zur Betreuerin im Sommerlager bieten SAEw ein stützendes soziales Netz.
- SAEw ist bemüht, in schwierigen Situationen eine Lösung zu finden, zeigt Initiative, ist hilfsbereit, freundlich und hat Zivilcourage.

Prozessstrukturen des Lebenslaufes

Der Tod des Vaters und der beiden Brüder sind tragische Ereignisse, die ein *Verlaufskurvenpotential* in sich bergen. Die anschließende Heimeinweisung, die Trennung von der Mutter und den beiden älteren Geschwistern, die daheim geblieben sind, scheint sich nicht negativ auf die weitere Entwicklung von SAEw ausgewirkt zu haben. SAEw ist weiterhin eine gute Schülerin und hat gute Freundinnen im Heim. Daher ist anzunehmen, dass sich die IP durch negative Lebenserfahrungen nicht hat prozessieren lassen. Sicher haben ihre Anpassungsbereitschaft und die Fähigkeit, bei Konflikten und im Streitfall nicht nachtragend zu sein, ihren Teil dazu beigetragen.

Über Erfahrungen, die auf *biographische Handlungsschemata* der IP rückschließen lassen, wird im Interview nicht berichtet. Ebenso gibt es keinen Hinweis auf Ereignisse, die zu einem *Wandlungsprozess* in der Entwicklung von SAEw geführt. Es scheint, als ob SAEw den *institutionellen Ablaufmustern* der Kinderheime gänzlich entsprochen hat. Die IP beschwert sich nie darüber, vielmehr nützt sie die Möglichkeiten zur Schulbildung und zur Freizeitgestaltung, die ihr das Kinderheim in TR-Stadt bietet.

III.4.3.2 Entwicklungsstand, aktueller Lebenskontext und Resilienzstatus

Der Entwicklungsstand

SAEw hat bereits stabile Peerbeziehungen zu gleichaltrigen Mädchen, über Beziehungen zu Jungen werden keine Aussagen gemacht; vermutlich hat die IP noch keinen fixen Freund. Die IP sieht gepflegt aus und scheint mit sich selbst zufrieden zu sein. Zu den wenigen verbliebenen Familienmitgliedern hat sie ein gutes, vertrautes Verhältnis, ohne dass eine emotionale Abhängigkeit gegeben ist. SAEw zeigt Eigenverantwortung und Initiative. Sie hat klare Vorstellungen von Gerechtigkeit und Freundschaft. Konflikten begegnet sie eher zurückhaltend. Die Kraft, schwierige Situationen zu bewältigen, nimmt sie aus ihrem Glauben an Gott. Die schulische und berufliche Ausbildung zur Schneiderin will sie zu Ende bringen, auch wenn dieser Beruf nicht ihren Wünschen entspricht. Ihre berufliche Laufbahn ist demnach noch ungewiss, jedoch hat die IP eine Vorstellung von ihrem zukünftigen Beruf: Sie will Verkäuferin werden. Zur eigenen Familienplanung hat SAEw noch keine Vorstellungen.

Zum aktuellen Lebenskontext

Ihr derzeitiges Zuhause, das *ökologische Zentrum*, ist das Schülerheim in SB-Stadt. Alle anderen Familienangehörigen leben in Untermiete, in SB-Stadt oder im G-Dorf in Stadtnähe. Zu ihrer Herkunftsfamilie hat sie ein gutes bis sehr gutes Verhältnis. Nachteilig sind in diesem Zusammenhang jedoch die finanziell bescheidenen familiären Verhältnisse. Über ihre Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule ist wenig bekannt, der aktuelle *ökologische Nahraum* dürfte in dieser Hinsicht nicht viel bieten. Die Schule, als *ökologischer Ausschnitt*, ermöglicht zwar eine Ausbildung, die jedoch nicht ganz den Wünschen der IP entspricht. SAEw nimmt das in Kauf, in der Hoffnung, sich später nochmals beruflich neu orientieren zu können. Als *ökologische Peripherien* können die Sommerferienlager im L-Tal bezeichnet werden, die für die IP offensichtlich eine Bereicherung sind: die schönen Erfahrungen mit ihren Freundinnen und die gute Beziehung zu einer Betreuerin. Ebenso entwicklungsfördernd war die Teilnahme an einem Sport-Wettbewerb gemeinsam mit ihren Heimkolleginnen. Das soziale Umfeld selbst bietet wenig Unterstützung bei der gesellschaftlichen Integration – diese bevorstehende Herausforderung wurde im Gespräch in keiner Weise erwähnt.

Der Resilienzstatus

Diese Erkenntnisse zusammenfassend kann im Falle von SAEw vorläufig von einer erst in Ansätzen, aber doch resilienten Konstellation gesprochen werden. Dafür stehen trotz der vielen Risikofaktoren:

- die unterstützende Beziehung zum älteren Bruder
- die gute, vertrauensvolle Beziehung zur Mutter
- das soziale Netz aus Peers, der Heimpädagogin, Ferienbetreuerin und Lehrerin
- die eigenen Fähigkeiten: hohe Lernkompetenz, Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Lösungsorientiertheit, Initiative und Kompromissfähigkeit.
- ihr Glaube an Gott als Unterstützung in Konfliktsituationen.
- die Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit an das gegebene soziale Umfeld und ihre ruhige Art schwierigeoder konfliktträchtige Situationen zu überwinden.

IV ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Es wurden insgesamt 34 biographisch-narrative Interviews mit sozial benachteiligten Jugendlichen, die in Heimen aufgewachsen sind, durchgeführt. Neun dieser Interviews (drei mit Mädchen, sechs mit Jungen durchgeführt) wurden einer umfassenden Analyse unterzogen. Des Weiteren wurden Interviews mit MitarbeiterInnen vom Jugendamt SB-Stadt (einer Diplom-Sozialarbeiterin, einer Psychologin und drei BetreuerInnen) und mit Univ. Prof. Purcia von der Lucian Blaga Universität in SB-Stadt durchgeführt und analysiert.

IV.1 Das psychologische Evaluationsverfahren

IV.1.1 Zur Durchführung der Interviews mit den Jugendlichen

IV.1.1.1 Die Interviewsituation

Die Räumlichkeiten

Die Interviews wurden teilweise in Räumen, die von der Heimleitung oder den HeimbetreuerInnen zur Verfügung gestellt wurden, durchgeführt. Diese waren meistens Besucherzimmer oder das Büro der HeimbetreuerInnen. Es gab auch Heimjugendliche, die darauf bestanden haben, mich in ihr Zimmer einzuladen, um dort die Interviews durchzuführen, da sie sich dort wohler fühlten. Ein anderer Grund war, dass manche mir ihre persönlichen Sachen zeigen wollten: sei es der improvisierte Herd, auf dem sie ihre Malzeiten kochten, ein selbstgemaltes Bild, eine aufgenommene CD mit selbstgesungenen Liedern, Fotos mit der Herkunftsfamilie oder Freunden. Meist stellten sie mir auch ihre ZimmerkollegInnen vor, und gelegentlich war es ihnen wichtig, dass ein Freud bzw. eine Freundin beim Interview anwesend war.

Es zeigte sich, dass es keine besondere Rolle gespielt hat, ob es das eigene Zimmer war oder jenes, welches von den HeimbetreuerInnen oder der Heimleitung zugewiesen wurde. Wichtig war, dass sich der/die interviewte Jugendliche dort sicher und wohl fühlte. Manche Jugendlichen wollten mehr aus ihrem Leben preisgeben, daher war es ihnen angenehmer, das Interview in ihrem Zimmer durchzuführen. Andere hingegen, die sich mit den eigenen Zimmerkollegen nicht so gut verstanden oder auf den Ort des Interviews keinen Wert legten, war jede Räumlichkeit recht. Grundvoraussetzung für ein gelungenes Interview war, dass man

nicht gestört wurde. Es handelt sich hier um institutionell nicht gebundene Forschung in institutionellem Kontext. In solchen Fällen empfiehlt Fuchs-Heinritz (2005, 246), die biographischen Interviews an einem Ort durchzuführen, der die InterviewpartnerInnen nicht an „normale Kontrollsituationen“ erinnert, die mit der Funktion der Institution im Zusammenhang gebracht werden könnten.

Das Vertrauen

Geringes Vertrauen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ist nicht ungewöhnlich (Liebenberg und Ungar 2009). Im Forschungsprozess ist es jedoch notwendig, Vertrauen zwischen den Jugendlichen und den SozialforscherInnen herzustellen, um valide Daten zu erhalten. Eine offene Kommunikation, basierend auf visuellen Methoden (z. B. Fotos herzeigen) und einem respektvollen Umgang mit den Jugendlichen, sind zu empfehlen (vgl. die Herangehensweise im Interview mit SAEw, Kap.III.4, im vorliegenden Forschungsprojekt). Die Entwicklung solcher vertrauensvollen Beziehungen ist nicht unproblematisch, meint Liebenberg, jedoch kann es dazu beitragen, kulturelle Missverständnisse zu reduzieren.

Das Vertrauen als wesentlicher Aspekt bei der Durchführung der Interviews mit den Heimjugendlichen kann in der aktuellen Arbeit bestätigt werden. Sobald eine Vertrauensbasis zwischen Interviewerin und InterviewpartnerIn hergestellt war, waren die Jugendlichen bereit, aus ihrem Leben zu erzählen. Dabei war die erste Begegnung besonders wichtig (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, 248). Manche der interviewten Heimjugendlichen berichteten über Erfahrungen, über die sie vorher noch nie gesprochen hatten. Vertrauen zu schaffen war möglich durch ein aufrichtiges Interesse an der persönlichen Lebensgeschichte der Jugendlichen und an ihrer Sichtweise der eigenen Lebenserfahrungen. Gelegentlich war es wichtig, dass die Jugendlichen auch solche Themen ansprechen durften, die nicht unbedingt zur Fragestellung passten, aber für sie gerade aktuell waren und sie besonders beschäftigten. Biographische Kommunikation braucht Vertrauen und schafft gleichzeitig die Vertrauens-Voraussetzung einer persönlichen Beziehung – eine wichtige Erkenntnis für die psychologische Beratung mit Jugendlichen. Fuchs-Heinritz (2005) sieht eine Analogie zwischen der biographischen Kommunikation und der Beichte: Da wie dort gehen die beteiligten Personen „immer das Risiko der Preisgabe ein“ (ebd. 50). Es wird über Intimes berichtet, das vor anderen oder gar vor einem selbst verborgen gehalten wird. Hingegen hat die Abwesenheit einer Vertrauensbasis zwischen Interviewerin und InterviewpartnerIn zu eher oberflächlichen Gesprächen geführt, die mitunter von der/dem Jugendlichen sogar abgebrochen wurden, was in drei der 34 geführten Interviews der Fall war.

Zur Bedeutung des Interviews für die Jugendlichen

Die Auswahl zum/zur InterviewpartnerIn wirkte sich auf die Jugendlichen in einzelnen Fällen wie eine Auszeichnung aus. Sobald sich in einem Heim herumgesprochen hatte, dass eine Psychologin mit den Heimjugendlichen Interviews über ihre Lebenserfahrungen macht, haben sich einzelne Jugendlichen selbst gemeldet, um ein Gespräch zu führen. Es hat sich herausgestellt, dass manche Jugendlichen bis dahin mit keinem anderen Erwachsenen so offen und umfassend über ihre Lebenserfahrungen gesprochen hatten. Es war sichtlich eine Freude für sie, dass sich jemand für ihre Lebensgeschichte interessierte und ihnen aufmerksam zuhörte. Andererseits gab es auch jene Jugendlichen, die sich fast schämten für die negativen Erfahrungen, die sie gemacht haben, für die Armut oder das Versagen ihrer Eltern. Andere Jugendliche wiederum nuzten das Interview, um sich über ihre Unzufriedenheit mit der Heimbetreuung zu beklagen und über ihre ausweglose Situation angesichts der bevorstehenden Heimentlassung zu sprechen.

Es konnte ein gewisser therapeutischer Effekt biographisch-narrativer Interviews konstatiert werden (siehe Kap. IV.1.4.2). Autobiographische Kommunikationsleistung ist nicht selten Identitätsarbeit. Das Interviewsetting bot den Heimjugendlichen die Gelegenheit, sowohl vergangene Erfahrungen als auch anstehende Herausforderungen zu verbalisieren und darüber zu reflektieren. Des Öfteren baten die interviewten Jugendlichen um Auskunft oder Unterstützung in Bezug auf aktuelle Probleme. Der Umgang mit solchen Situationen war nicht einfach. Einerseits hatte die Interviewerin – als Sozialforscherin mit einem klaren Auftrag – begrenzte Möglichkeiten, , andererseits war es jedoch unmöglich, angesichts schwieriger Lebenssituationen und Problemstellungen von den eigenen fachlichen Kompetenzen keinen Gebrauch zu machen. So kam es, dass nach dem einen oder anderen Interview noch ein anstehendes Problem besprochen wurde und ich versuchte, in dem gegebenen begrenzten Rahmen psychologische Hilfestellung zu leisten. Oft half allein die Bereitschaft der Interviewerin, sich als aufmerksame und interessierte Zuhörerin zur Verfügung zu stellen. Dabei kamen die Jugendlichen meist selbst darauf, was zu tun war.

IV.1.1.2 Die Interviewstrategie

Das Zustandekommen der erzählten Lebensgeschichte

Bei der Interviewführung wird empfohlen, einen Interviewleitfaden (Flick 1999) im Hinterkopf zu behalten. Es ist zu erwarten, dass die meisten Fragen auf eine natürliche Art im Laufe des

Gesprächs, als Folge der Eingangsfragestellung, beantwortet werden. Es war wichtig, dass der Interviewerin jene Themen bekannt waren, die, basierend auf Erkenntnissen der Jugend-Resilienzforschung, die in der erzählten Lebensgeschichte vorkommen sollten.

Die erzählgenerierende Eingangsfrage hat nicht bei allen interviewten Jugendlichen ohne weiteres zum Erzählen ihrer Lebensgeschichte geführt. Manchmal musste erst die Interviewerin aus ihrem Leben erzählen (vgl. Riemann, 1987), bevor die Jugendlichen bereit waren, dasselbe zu tun. Selbst dann wurde nicht nur erzählt: Der Erzählmodus der Darstellung eines Ereignisses alternierte mit Beschreibungen und Argumentationen, die jedoch zum besseren Verständnis der Geschehnisse geführt haben (siehe Kap. II.2.4.3). Diese unterschiedlichen Arten der Inhaltswiedergabe haben die verschiedenen Aspekte der Erfahrungen und ihren Einfluss auf die Entwicklung der interviewten Jugendlichen umso ganzheitlicher erfasst. In den teilweise langen und dramaturgisch reichen Argumentationssträngen wurden Eigentheorien und jene Themen und Erfahrungen, die die Interviewten am meisten bewegten, deutlich. Die detaillierten Beschreibungen gaben wiederum der Interviewerin einen guten Einblick in die vergangenen Lebensverhältnisse und den aktuellen Lebenskontext der Jugendlichen.

Es gab fallweise Jugendliche, die nicht in der Lage waren, ihre Lebensgeschichte frei wiederzugeben. Aus der Fachliteratur (Fuchs-Heinritz 2005, Rosenthal 2006) ist bekannt, dass Personen, die in einem benachteiligten Sozialmilieu leben, es schwer haben, ihre Lebensgeschichte als einen Teil ihrer persönlichen Entwicklung zu betrachten und diese als solches zu erzählen. Auch Jugendliche, die in einem Heim aufgewachsen sind, erzählen oft keine zusammenhängenden Lebenserfahrungen, die zu einer individuellen Linie führen, „sondern die Ereignisse, die sie von Station zu Station geschoben haben“ (Fuchs-Heinritz 2005, 225). Diese Charakteristik ist typisch für Personen, die wenige Möglichkeiten zur Initiativergreifung und Eigengestaltung eines persönlichen Lebensweges hatten. Bei diesen Jugendlichen, die in der Eingangspassage ihren Lebenslauf als eine Abfolge von Stationen präsentierten, ohne näher auf diese Lebensabschnitte einzugehen, wurden diese Lebensphasen von der Interviewerin anschließend einzeln angesprochen und der/die Jugendliche, aufgefordert davon zu erzählen. Diese Phasenfolgen der erzählgenerierenden Frage, der darauffolgenden Erzählphase und des Nachfragens „kann sich natürlich spiralenförmig im Sinne einer Addition der Phasen weiterentwickeln, wenn nach Abschluss eines Gegenstandsbereiches ein neuer Topic angesprochen wird“ (Lamnek 1995, Bd.2, 72). So kamen dann doch noch einzelne Erzählungen, Beschreibungen und/oder argumentative Passagen zustande.

In einer Interviewsituation ist es wichtig, dass es dem/der InterviewpartnerIn freisteht, von bestimmten Erlebnissen oder Erfahrungen zu erzählen oder nicht. Der/die InterviewerIn darf keinerlei Druck ausüben. Wie auch sonst muss im narrativ-biographischen Interview die Person als handlungs- und entscheidungsfähig betrachtet werden (Fuchs-Heinritz 2005, 153).

Fallweise wurde das biographische Interview mit einem sogenannten „Reasoning“ (Sieder 2001, 153) abgeschlossen. Hierbei können Zukunftserwartungen, Hoffnungen aber auch Ängste zur Sprache kommen: Es ist eine Art Erzählung über das Erzählte. Er oder sie wird eingeladen, darüber zu sprechen, was das Gespräch in ihm/ihr ausgelöst oder gar verändert hat. So wurde thematisiert, wie für den/die ErzählerIn die Teilnahme am Interview war.

Die Tonbandaufnahme als potentielles Hindernis

Nicht jede/r Interviewte war bereit, auf ein Tonband zu sprechen. In so einem Fall schlägt Fuchs-Heinritz (2005, 264) vor, das Gespräch mitzuschreiben und gleich anschließend zu rekonstruieren. In zwei der 34 geführten Interviews haben sich die Interviewpartnerinnen – in beiden Fällen hat es sich um weibliche Jugendliche gehandelt – geweigert, vor dem laufenden Aufnahmegerät über ihr Leben zu sprechen. Einen bestimmten Grund dafür konnten sie nicht nennen. Es war aber deutlich, dass sie etwas befürchteten, da nach dem Ausschalten des Tonbandes beide jungen Frauen zu einem Gespräch einwilligten.

Im ersten Fall (SAEw) wurde anhand der von der Interviewpartnerin mitgebrachten Fotos ein Gespräch über ihre Familie geführt. Dabei ergaben sich sogar einzelne recht dichte Erzählpassagen. Die Interviewpartnerin zeigte ihre Fotos und begann von den darauf abgebildeten Personen zu berichten. Die Bilder waren ihr einerseits Stütze für die Lebensdarstellung und gleichzeitig Anhaltspunkte für die Erinnerung an vergangene Erfahrungen. Es entwickelte sich ein interessantes und locker geführtes Gespräch. Während des Interviews wurden von der Interviewerin Notizen gefertigt, anhand derer anschließend ein Gedächtnisprotokoll erstellt wurde. Dieses wurde nachträglich zur Analyse herangezogen.

Im anderen Fall (LXw) ging es um eine extrem schüchterne junge Frau, für die es überhaupt schwer war, mit der Interviewerin in Kontakt zu treten, die diese Interaktion aber dennoch nicht verweigerte. Es gab Hinweise darauf, dass die Interviewpartnerin sehr wohl über sich reden wollte, sich aber einfach nicht traute. Aufgrund der Erfahrungen mit den bereits interviewten Heimjugendlichen konnte die Interviewerin einige Themen (z. B. erste beruflichen Erfahrungen, Zukunftspläne) ansprechen, die auch für LXw von Bedeutung waren, um somit ein Gespräch zu beginnen. Nachträglich brachte die Jugendliche selber ihre aktuell anstehende

Problemsituation ins Gespräch. Sie weigerte sich jedoch, von vergangenen Lebensereignissen zu erzählen. So konzentrierte sich das Interview auf die gegenwärtige Lebenslage, die damit zusammenhängenden Herausforderungen und die Zukunftspläne der interviewten Jugendlichen. Anschließend wurde auch in diesem Fall ein Gedächtnisprotokoll auf Basis der Mitschrift angefertigt. Im Analyseprozess konnten jedoch nur sehr beschränkt Rückschlüsse von den aktuellen Umständen auf potentielle vergangene Erfahrungen gezogen werden.

IV.1.1.3 Das Kontextprotokoll

Sieder (2001) empfiehlt, nach dem Abschluss des Interviews möglichst bald die Aufzeichnungen ein erstes Mal anzuhören und ein Kontextprotokoll zu erstellen. Dabei werden erste flüchtige Hypothesen und Eindrücke über das Besondere des Falles festgehalten. Das Kontextprotokoll soll eine erste Datenbasis zum durchgeführten Interview darstellen und eine Unterstützung bei der späteren Transkription und Analyse des Textes sein.

Bei der Herstellung des Kontextprotokolls lässt man die gesamte Interviewsituation noch einmal Revue passieren. Dabei werden wichtige Informationen über die Kontaktaufnahme, die Dauer des Aufenthaltes und des Interviews, eine Charakterisierung des Interviewortes, Auffälligkeiten im Interviewverlauf, erste Eindrücke und implizite Annahmen gleich nach der Durchführung des biographischen Interviews festgehalten. Es ist wichtig, das Kontextprotokoll gleich nach dem Interview anzufertigen, weil sonst die „Eindrucksoffenheit, die sich später, je länger man sich mit [dem] (...) transkribierten Text beschäftigt, verloren geht“ (Fuchs-Heinritz 2005, 275). Erste Hypothesen werden entwickelt: Welche Fragestellungen wurden im Rahmen des Interviews beantwortet, und welche Fragen wurden dabei neu aufgeworfen?

Es wurden auch Memos zu biographischen Inhalten gemacht, die sich bei der Interviewerin während oder nach dem Interview eingestellt haben. Diese Memos (Sieder 2001, 163) sind analytische Skizzen, Verweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Textstellen und Bezugnahmen auf bestimmte Theorien aus der Fachliteratur. Mit Hilfe dieser Notizen als Gedächtnisstütze lassen sich die Struktur und der Inhalt des Interviews besser erkennen. Sie können auch bei der Fallzusammenfassung sehr hilfreich sein.

IV.1.2 Das Analyseverfahren

IV.1.2.1 Die Aufbereitung der Daten

Die Themen

Das aufgezeichnete Interview wird angehört und in Themen bzw. Passagen eingeteilt. Dabei werden die Minutenaufzeichnungen angeben. Diese Einteilung ist notwendig, um herauszufinden, welche Passagen neben der Eingangspassage von hoher Relevanz für die Fragestellung sein könnten, um sie später zur Transkription heranzuziehen.

Die Transkription

Interviews, die weniger als 30 Minuten dauerten, wurden vollständig transkribiert. In den anderen Fällen wurde anhand des thematischen Verlaufs festgehalten, welche der drei bis fünf Passagen neben der Eingangspassage zur Transkription und Auswertung ausgewählt wurden. Transkribiert und ausgewertet wurden schließlich jene Passagen, die sich einerseits zur Beantwortung der Fragestellung eignetenund sich andererseits durch eine besondere metaphorische und/oder dramaturgische Erzähldichte auszeichneten.

Die Transkription (zu den Transkriptionsregeln siehe Anhang) erfolgte unter Einbeziehung parasprachlicher Äußerungen, die – so fern relevant - beim Transkribieren mitberücksichtigt wurden. Jene Passagen, die nicht transkribiert wurden, wurden als „Inhaltsprotokolle“ (Fuchs-Heinritz 2005, 286) zusammengefasst. Idealerweise transkribiert der/die InterviewerIn selbst das Gespräch, da bereits der unscheinbare Akt des Transkribierens eine Interpretationstätigkeit darstellt. In der vorliegenden Arbeit wurden daher sowohl die Interviewdurchführung als auch die Transkription von mir übernommen.

Die Fallzusammenfassung

Die wichtigen Themen, die der forschungsleitenden Fragestellung entsprechen, werden nun zusammenfassend dargestellt. Auch neue Themen, die vom Forschungssubjekt eingeführt werden, sollen dabei Berücksichtigung finden. In der aktuellen Studie wurden folgende Punkte festgehalten: die Ursprungsfamilie, die Heimeinweisung und die „Heimkarriere“, der Bezug zu den HeimbetreuerInnen und zu anderen relevanten Erwachsenen, die schulische bzw. berufliche Ausbildung, die Beziehungen zu den Peers, das soziale Netz, die Freizeitgestaltung, Zukunftspläne und –perspektiven.

IV.1.2.2 Die Analyseschritte

Die Erzählungen der Jugendlichen können als deren Theorien betrachtet werden, wie sie ihr bisheriges Leben gemeistert haben (Teram und Ungar 2009, 120). Dabei wurden folgende Aspekte beachtet: die Risiken und wie diese bewältigt wurden, welche Erfahrungen die Jugendlichen dabei gemacht haben, wer oder was dabei hilfreich war, wer oder was weniger unterstützend war, und wie diese Unterstützung gewährleistet oder verhindert wurde. Die Textanalyse erfolgte in drei Schritten:

1. Die formulierende Interpretation

   Der thematische Gehalt der zur Analyse ausgewählten Passagen wird in einem ersten Analyseschritt festgehalten. Die Textsortentrennung unterscheidet einerseits Erzählung und Beschreibung, wo das „atheoretische, konjunktive Wissen" verortet ist, und andererseits Argumentationen und Bewertungen, welche das „kommunikative Wissen", das gesellschaftliche und kulturell allgemein geteilte Wissen, beinhalten (vgl. Bohnsack 1999). Die Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Forschungssubjektes - damit sind seine Argumentationen und Bewertungen gemeint - werden bei dieser Interpretation gleichfalls berücksichtigt. In der formulierenden Interpretation wird das „Was" des Erzählten, der dargestellten gesellschaftlichen Realität, in neuen Worten zusammengefasst.

   Einfache Erzählungen persönlicher Erfahrungen weisen folgende Abfolge von Erzählteilen auf: Orientierungsteil, Komplikation, Evaluation, Lösung, Coda (Labov und Waletzky 1973, 124, zit. nach Fuchs-Heinritz 2005). *„Bei längeren Geschichten können Verschachtelungen mehrerer dieser Kategorien beobachtet werden, bis hin zum Einschluss von vollständigen Teilgeschichten, die ihrerseits wieder Orientierungs- oder Evaluationsfunktionen innerhalb der Gesamtgeschichte übernehmen können."* (Fischer 1978, 321)

2. Die reflektierende Interpretation

   Innerhalb dieses Auswertungsschrittes wird das Thema oder die Problemstellung, welches vom Subjekt abgehandelt wird, rekonstruiert. Nicht das „Was" des Erzählten sondern das „Wie" der Darstellung steht im Vordergrund. In der Reflektierenden Interpretation wird versucht, das „Wie" der Darstellung des/der Interviewten zu erfassen. Dieses „Wie" drückt sich in der Art und Weise, wie der/die Interviewte ein bestimmtes Thema behandelt, aus. Z.B. im Falle der Heimeinweisung: Manche Jugendlichen stellen sich in der Opferrolle dar und berichten ihre Heimerfahrungen aus dieser Perspektive, andere hingegen versuchen,

daraus das Beste zu machen und diese Tatsache als Herausforderung zu betrachten. Dieses „Wie“ des Individuums, mit der es einer bestimmten Realität begegnet und damit umgeht, wiederholt sich in einer anderen, ähnlichen gelagerten Situation. So kann festgestellt werden, wie eine bestimmte Person im Allgemeinen mit Schwierigkeiten im Leben umgeht: Zieht sie eher eine passive Opferrolle vor oder setzt sie sich aktiv damit auseinander? Implizite Regelhaftigkeiten („Homologien“, Bohnsack 1999) von Erfahrungen und der ihnen zugrunde liegenden Orientierungsrahmen werden somit rekonstruiert. Dies geschieht mittels komparativer Analyse – nicht nur – narrativer Textpassagen. Als „tertium comparationis“ bei der komparativen Analyse werden nicht andere Zielgruppen herangezogen sondern die Kenntnisse und Erfahrungen des Interpreten/der Interpretin mit der untersuchten Zielgruppe. Es wird dazu neben Kontextwissen auch Fachwissen herangezogen, um die Handlungsbedingungen des jeweiligen sozialen Akteurs adäquat einzuschätzen und erste Hypothesen zu formulieren. Diese bilden nur eine Lesart, die mit weiteren Auslegungsmöglichkeiten in Konkurrenz steht, bis sie im Fortgang der Analyse weiteren Textstellen zunehmend validiert wird oder sich als unzutreffend erweist (Sieder 2001, 161ff). Am Ende jeder interpretierten Passage wird die vorläufige Orientierungsfigur dargestellt und potentielle individuelle Resilienzstrukturen rekonstruiert. Die nachträglich interpretierten Passagen des Interviews werden ebenfalls nach Homologien untersucht, die dazu beitragen sollen, die vorläufigen Ergebnisse zu bestätigen, zu erweitern, abzuwandeln, zu verändern oder zu ersetzen (Schulze 2002). Anschließend wird über alle Passagen hinweg die individuelle Orientierungsfigur (siehe Kap. IV.1.3.1) und dann die individuellen Resilienzstrukturen (siehe Kap. IV.1.3.2) ausgearbeitet.

Im Laufe der Analyse der durchgeführten Interviews zeigte sich, dass nach Interpretation von drei bis fünf Passagen eines Interviews die bestehenden Homologien bereits rekonstruiert werden konnten. In den restlichen Passagen wurden diese meistens bestätigt oder ausdifferenziert. Daher reicht die Analyse einiger Passagen aus, um die Regelhaftigkeiten der Verhaltensmuster des Individuums, wie diese im gesamten biographischen Interview dargestellt werden, wiederzugeben.

3. Die Entstehungsgeschichte des individuellen Habitus‘

Der individuelle Habitus wird anhand der ausgearbeiteten individuellen Orientierungsfigur aus der Interpretation ausgewählter Interviewpassagen und den Inhaltsprotokollen[59] anderer Passagen rekonstruiert. Dabei wird verfolgt, wie sich die habituellen Züge des Individuums im Laufe seines Lebens aufgrund von Erfahrungen und Ereignissen entwickelt haben. Ziel ist es, den Werdegang der habituellen Verhaltensmuster zu rekonstruieren, um diese für Außenstehende verständlich und begreifbar zu machen.

Die Rekonstruktion der Enstehungsgeschichte des Habitus wird in theoretischer Absicht erzählt. Zitate und Paraphrasen werden so dargestellt, dass die Sozialisationswirkungen vorstellbar und erklärbar werden. In dieser Darstellung wird „erzählend erklärt“ (Sieder 2001, 165), wie sich bestimmte Haltungen, Ideen, Überzeugungen, Alltagstheorien, lebensweltliches Wissen und Praktiken „in die Persönlichkeit einschreiben und sich im Prozess der dargestellten Interaktionen, ihres Erlebens und ihrer Erfahrung *der Habitus* der Person sukzessive ausprägt“ (ebd., hervorgeh. LM): „Die Prinzipien der Erzählung (was und wie der Erzähler erzählt) verweisen auf die vergangenen Prozesse der Aneignung und der Ausbildung eines spezifischen Welt- und Menschenbildes“ (ebd. 167). Bezugnehmend auf die erzählte Lebensgeschichte werden Deutungs- und Orientierungsmuster, Handlungsstrategien, mittels derer sich das Individuum mit den vorgefundenen Lebensbedingungen auseinandersetzt, expliziet gemacht und rekonstruiert. Jantzen (1996) meint dazu, die Interpretation von Interviews erfordere eine Theorie der Selbstorganisation des Forschungssubjektes: Wie funktioniert die Kommunikation, wie entsteht Informationskonstruktion, wie schafft das Individuum Autonomie, und welche Störungen kommen vor? Zur Rekonstruktion der Systemgeschichte – in der vorliegenden Forschungsarbeit ist das die Entstehungsgeschichte des Habitus – gehören das Negative und das Scheitern dazu. Unter Einbeziehung dieser Herangehensweise könne die Analyse eines biographischen Interviews dazu führen, dass das Individuum in seiner gesamten Komplexität erklärt und vielleicht auch verstanden werden kann, so Jantzen.

[59] Inhaltsprotokolle werden von jenen Interviewpassagen angefertigt, die nicht in die engere Wahl der transkribierten Passagen hineinfallen, deren Inhalt jedoch für die Fragestellung von Bedeutung ist. Dabei wird der Inhalt dieser Interviewpassage zusammengefasst.

IV.1.3 Die Präsentation der Interpretationsergebnisse

Wie im empirischen Teil der Arbeit (siehe Kap. III) präsentiert, werden bei der Darstellung des Falles neben der Fallzusammenfassung (siehe Kap. IV.1.2.1) und der Entstehungsgeschichte des Habitus (siehe Kap. IV.1.2.2) auch die individuelle Orientierungsfigur und das Phänomen der Resilienz im Lebenskontext des Individuums rekonstruiert.

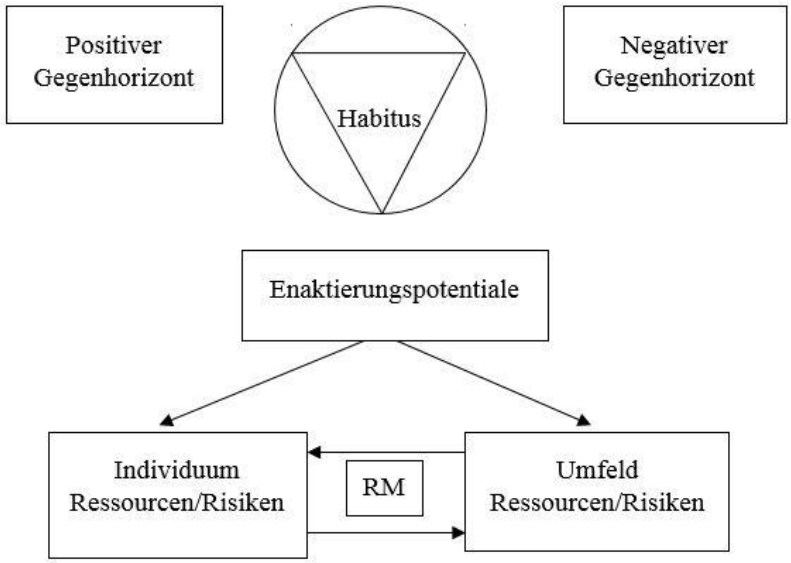
IV.1.3.1 Die Orientierungsfigur

Die Orientierungsfigur wird stellvertretend für den Habitus dargestellt. Der individuelle Habitus – als Erscheinungsbild des Selbst – ist der Orientierungsrahmen, innerhalb dessen sich die Orientierungsfigur mit folgenden Rahmenkomponenten entfaltet (Bohnsack 1999):

- der positive Gegenhorizont (was das Individuum anstrebt und für gut befindet)
- der negative Gegenhorizont (was das Individuum zu vermeiden versucht und ablehnt) und
- die Enaktierungspotentiale (die individuellen Möglichkeiten und Ressourcen, aber auch die Behinderungen der Umsetzung der eigenen biographischen Orientierung).

Der individuelle Habitus als strukturgebende Komponente ist das generative Sinnmuster von Handlungen (Bohnsack 1997a). Die individuellen Resilienzmechanismen werden an der Schnittstelle Individuum-Umfeld mit all den darin gelagerten Ressourcen und Risiken geortet und als Aktualsierung des Habitus im Alltag rekonstruiert.

Abb. 8 Die Orientierungsfigur/der individuelle Habitus (in Anlehnung an Bohnsack 1999)



IV.1.3.2 Resilienz im Lebenskontext des Individuums

Die individuellen resilienzfördernden Verhaltensmuster: Es werden jene Verhaltenstrukturen des Individuums präsentiert, die es ihm im Kontext individueller und umfeldbezogener Ressourcen und Risiken ermöglichen, im Sinne seiner positiven Entwicklung zu agieren.

Die Prozessstrukturen des Lebenslaufes (siehe Kap. II.2.4.5): Diese Prozessstrukturen werden Anhand konkreter Alltagssituationen dargestellt und gehen folgenden Fragen nach: Wo ist im Leben des Individuums ein *Verlaufskurvenpotential* verortet? Wie gestaltet sich der Umgang mit Risiken, die die Entwicklung des Individuums bestimmen oder gar bedrohen? Wo wird das Individuum prozessiert, und wann gelingt es ihm, dem Verlaufskurvenpotential entgegenzuwirken? Gibt es *biographische Handlungsschemata* im Leben des Individuums? Wo und wann nimmt das Individuum sein Schicksal selbst in der Hand? Kann das Individuum die Möglichkeiten von *Wandlungsprozessen* in konstruktiver Weise nützen? Gibt es Anlässe dazu? *Institutionelle Ablaufmuster* – wie wirken sich die Anforderungen, die Möglichkeiten und Chancen, aber auch die Zwänge und Risiken seitens der institutionellen Einrichtungen und relevanter Anderer auf die Entwicklung des Individuums aus, wie geht es damit um?

Der Entwicklungsstand der Jugendlichen (nach Havighurst 1947/ 1973) wird anhand folgender Aspekte eingeschätzt: die Selbstakzeptanz, die Entwicklung einer eigenen Identität, der Geschlechterrolle und einer eigener Weltanschauungen, der Umgang mit Peers und dem anderen Geschlecht, die Freizeitgestaltung, die schulische und berufliche Laufbahn, die eigenen Zukunftspläne, Vorstellungen über eine eigene Familie und Kinder, Übernahme sozialer Verantwortung, Problemlösungskompetenzen, die Ablösung von der Herkunftsfamilie und die Tendenz zur Selbstständigkeit.

Zum Lebenskontext der Jugendllichen werden die zwei folgenden umweltbezogenen Entwicklungstheorien herangezogen:

* *Baacke*`s ökologische Zonen (1983/2003) - *Das ökologische Zentrum* wird repräsentiert durch den alltäglichen, unmittelbaren Raum, das Zuhause, die Ausstattung und die eigene Welt, die hier entsteht. *Der ökologische Nahraum* sind die Nachbarschaft und die Nachbarn, wo die unmittelbare, alltägliche Freizeitgestaltung möglich ist. *Die ökologischen Ausschnitte* sind Räume, in denen funktionsspezifische Beziehungen und Aktivitäten stattfinden, z.B. Schule, Betriebe, Sportverein.Hier entstehen die Peer-Beziehungen, hier werden gemeinsame Unternehmungen geplant und Ziele festgelegt. *Die ökologische Peripherie* sind Räume, in denen sich das Individuum nur gelegentlich aufhält und ggf. Kontakte knüpft, z.B. entfernte

Urlaubsorte, Besuche von Verwandten. Je reichhaltiger diese sind, desto offener und erfahrener ist der/die Jugendliche, desto breiter sein/ihr Handlungsradius und desto mehr Ausweichmöglichkeiten zur unmittelbaren Umwelt sind vorhanden.

**Bronfenbrenner*‘s Ökologie der menschlichen Entwicklung (1981) untersucht die latenten Kräfte, die das Umfeld strukturieren und sich auf die Entwicklung des Individuums auswirken. *Das Mikrosystem:* Welche habituellen Tätigkeiten, Aktivitäten und Rollen hat das Individuum in einem Umfeld? Mit welchen Personen tritt es in diesem Umfeld in eine Face-to-face-Kommunikation? *Das Mesosystem*: Welche Wechselbeziehungen bestehen zwischen den unterschiedlichen Umfeldern, in denen das Individuum präsent ist? *Das Exosystem*: Wie wirken sich jene Umfelder, in denen das Individuum selbst nicht präsent ist, auf seine eigenen Lebensbereiche aus? *Das Makrosystem:* Welche subkulturellen Überzeugungen, Weltanschauungen und Ideologien prägen alle Umwelten, in denen sich das Individuum befindet?

Der aktuelle Resilienzstatus wird anhand des *Linsenmodells von Staudinger* (1999) evaluiert – eine Zusammenfassung relevanter Aspekte folgender Bereiche:

- Entwicklungsstand
- Entwicklungsbeeinträchtigungen und Risiken (psychologische und nicht-psychologische)
- Ressourcen (individuelle und umweltbezogene, psychologische und nicht psychologische)

Die Passung (nach Brandtstädter 1985a, 1985b) das Wechselspiel Individuum – Umfeld zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Wie passt das Individuum in seinen aktuellen Lebenskontext hinein und umgekehrt?) wird als eine allgemeine Konklusion festgehalten.

IV.1.4 Anwendung in der psychologischen Entwicklungsberatung für Jugendliche

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit war ein psychologisches, ressourcenorientiertes und vor allem praxisrelevantes Evaluationsverfahren für Jugendliche zu entwickeln. Diese ganzheitlich angelegte Erfassungsmethode soll eine Antwort auf die Frage nach dem Umgang von sozial benachteiligten Jugendlichen mit den Herausforderungen und Ressourcen in ihrem Leben geben. Es ist ein eklektizistisches – aus mehreren Datenerhebungsverfahren (nach Schütze 1987, Bohnsack 1999 und Nohl 2006) und Interpretationslehren (Bohnsack 1999, Nohl 2006, Jantzen 1996, Sieder 2001 und Bourdieu 1976 u. 1982) entwickeltes – Modell der Erfassung und Analyse von subjektbezogenen Daten. Die Idee dahinter war, eine aufwendige für

Forschungszwecke entwickelte Methode der Datenerhebung und -analyse auf einen für handlungspraktische Zwecke leistbaren Aufwand zu reduzieren. Mit diesem Verfahren ist es möglich, jene homologen Handlungsorientierungen zu erforschen, die das Grundmuster der Persönlichkeit ausmachen. Erreicht wird dies durch eine Reduktion der individuellen Lebensgeschichte auf Kernaussagen und die Rekonstruktion konstanter Konzepte, mit denen sich das Individuum im sozialen Alltag orientiert und seine Handlungen strukturiert – mit einem Wort: den individuellen Habitus.

Es ist anzunehmen, dass nachhaltige, zukunftsorientierte Unterstützungsmaßnahmen nur dann möglich sind, wenn der Lebenskontext der Betroffenen mit all seinen Risiken und Ressourcen bekannt ist, einschließlich der Verhältnisse zwischen diesen beiden Faktorengruppen. Die Bedeutung lebensgeschichtlicher Inhalte besteht darin, dass sie „einen Einblick in die Komplexität der sozialen Wirklichkeit geben" (Fuchs-Heinritz 2005, 130). Beratung bedarf „einer miteinander geteilten Lebenspraxis", so Hilke und Aschenbach (1985, 17), was m. E. auch für die entwicklungspsychologische Beratung gilt und durch den biographischen Bezug dieses Evaluationsverfahren gegeben ist.

IV.1.4.1 Das Clearing-Verfahren

Eine eigene Orientierung zu gewinnen – in der Freizeitgestaltung, im zwischenmenschlichen Bereich und in der schulischen bzw. beruflichen Laufbahn –, ist für Jugendliche eine nicht zu unterschätzende Entwicklungsaufgabe. Nicht selten, wenn Verhaltensschwierigkeiten (z.B. Schulversagen, Suchtgefahr, Aggressionen, Depressionen) in der Jugendphase auftreten, handelt es sich dabei um eine problematische Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben (vgl. Hurrelmann 1997).

Mit dem vorliegenden ressourcenorientierten Evaluationsverfahren, einem sogenannten Clearing-Verfahren, kann herausgefunden werden, wofür das problematische Verhalten des/der Jugendlichen steht. Weiters kann sein/ihre subjektive Bedeutung des Verhaltens eruiert werden und wie diese Verhaltensschwierigkeit zustande gekommen ist. Das Clearing ist somit eine Technik, die Entstehungsgeschichte des individuellen Habitus bzw. der Orientierungsfigur zu rekonstruieren. Dabei werden vorliegende Risikofaktoren und Entwicklungsbeeinträchtigungen sowohl im Individuum selbst als auch in seinem sozialen (familiären) Umfeld sichtbar. Weiters gibt dieses psychologische Evaluationsverfahren Hinweise darauf, welche alternativen Verhaltensweisen der/die Jugendliche möglicherweise im

aktuellen Lebenskontext entwickeln kann. Es kann festgestellt werden, welche Ressourcen vorhanden sind und welche Unterstützung das Individuum von außen her benötigt.

Sobald die Orientierungsfigur und der darin enthaltene individuelle Habitus sowie dessen Entstehungsgeschichte rekonstruiert sind, die subjektive Bedeutung der Verhaltensauffälligkeit geklärt ist und die vorhandenen Risiken und auch Ressourcen bekannt sind, können geeignete Unterstützungsmaßnahmen gesetzt werden. Ziel ist eine nachhaltige Bewältigung der anstehenden Entwicklungsschwierigkeit unter Vermeidung einer Symptom-Verschiebung, etwa der Entwicklung einer anderen problematischen Verhaltensweise.

Bei den Erinnerungen in den biographischen Erzählungen handelt es sich um Rekonstruktionen der Vergangenheit aus der gegenwärtigen Sicht (Fuchs-Heinritz 2005, 51), sie haben also einen retrospektiven Charakter. Diese Erzählungen der Vergangenheit enthalten aber auch Verweise auf das, „was sich aus der Gegenwart künftig ergeben kann oder soll, [daher] kann die Rekonstruktion der Vergangenheit auch als (verdeckter) Entwurf von Zukunft aufgefasst werden“ (ebd. 53). Darin liegt die prognostische Qualität autobiographischer Texte, die in einem Clearing-Verfahren so nützlich sein kann. Autobiographische Kommunikationsleistung ist Identitätsarbeit: Im vertrauenten Gespräch werden Überlegungen zum eigenen Identitätsentwurf gemacht (Rosenthal 1995) – vorausgesetzt, der/die ZuhörerIn hat ein authentisches Interesse am/an der GesprächspartnerIn.

Schon die intensive Auseinandersetzung mit dem Leben eines Menschen, seiner Erfahrungen und dem, was er/sie einem mitteilen will, bringt einem diese Person näher. Wir erfahren dabei, was diesen Menschen bewegt, wovon er/sie sich distanziert und was er/sie ablehnt und woraus er/sie seine/ihre Energie schöpft. In der Entzifferung dessen, was hinter dem Gesagten liegt, kann jenes Muster (die Orientierungsfigur) erkannt werden, welches die Handlungen des Individuums ausmachen und seine Entwicklung vorantreibt. Eine noch genauere Betrachtung lässt erkennen, wie die Strukturen der Handlungsmuster im Interaktionsprozess des Individuums mit relevanten Anderen und mit seinem Umfeld entstanden sind, was die Entstehungsgeschichte Habitus ausmacht. Wenn all das bekannt ist, dann kann behauptet werden, die uns gegenüberstehende Person und ihre Entwicklungsgeschichte verstehen zu können. Wir sind somit der Erkenntnis, welche Unterstützungsmaßnahmen in diesem konkreten Fall angebracht sind und wo diese im Sinne des Prinzips „Stärken stärken – Schwächen schwächen“ anzusetzen sind, ein großes Stück näher gekommen.

Wie können nun die Handlungspraktiken, die resilienten Handlungsstrategien, über den individuellen Habitus erklärt werden? Die Praxisformen des Habitus – „dieses durch geregelte Improvisationen dauerhaft begründete Erzeugungsprinzip“ (Bourdieu 1976, 170) – tendieren dazu, „die den objektiven Produktionsbedingungen ihres Erzeugungsprinzips immanenten Regelmäßigkeiten zu reproduzieren“ (ebd.). Individuelle Handlungspraktiken können jedoch nicht durch jene objektiven Strukturen, die zur Produktion des Habitus beigetragen haben, und auch nicht allein durch die aktuellen Bedingungen des Handelns erklärt werden. Es bedarf vielmehr eines In-Beziehung-Setzens dieser ursprünglichen Existenzbedingungen und der aktuellen „Anwendungsbedingungen“ dieses Habitus, um bestimmte individuelle Handlungsformen erklären zu können. Wenn bekannt ist, dass Praxisformen und Praktiken durch „die vergangenen Bedingungen der Produktion ihres Erzeugungsprinzips derart determiniert (sind), dass sie stets die Tendenz aufweisen, die objektiven Bedingungen, deren Produkt sie in letzter Analyse sind, zu reproduzieren“ (ebd. 165), dann kann eine bestimmte, trotz Interventionsmaßnahmen weiterhin persistierende Verhaltensstörung folgendermaßen erklärt werden: der/die Jugendliche neigt zu einem Verhalten, durch welches jene Lebensbedingungen reproduziert werden, unter denen sich sein/ihr Habitus entwickelt hat.

Was kann das nun für die Praxis der Professionellen bedeuten? Etwa, eine Verhaltensstörung vorerst – kontrolliert – „entfalten lassen“, um zu schauen, welche Existenzbedingungen das Individuum zu reproduzieren versucht? Erst auf Basis des Bekanntwerdens seiner Entstehungsbedingungen kann das aktuelle „Symptom“ (von außen betrachtet eine „Verhaltensstörung“) erklärt und verstanden werden, wofür es eigentlich steht, auch wenn es den aktuellen Existenzbedingungen nicht mehr entspricht. Zu einer nachträglichen allfälligen Habitusänderung bedarf es eines Prozesses, der entsprechend Zeit braucht, da es auch lange Zeit gebraucht hat, bis sich eine habituelle Disposition entwickeln konnte. Darüber hinaus benötigt das Individuum ein entsprechendes Setting zur Selbstreflexion und zur Erprobung alternativer Verhaltensweisen.

Persönliche Erzählungen bieten die Möglichkeit, die Logik individuellen Handelns unter den Zwängen des Umfeldes zu untersuchen (Teram und Ungar 2009, 111). Diese Erzählungen sind besonders reiche Informationsquellen, weil – sorgfältig interpretiert – dabei die Logik der individuellen Handlungsstränge und die Auswirkungen der Zwänge des Systems, innerhalb dessen sich diese Handlungsweisen entwickelt haben, rekonstruiert werden kann. Nicht nur die Zwänge, auch die Ressourcen eines individuellen Lebenskontextes können in den

biographischen Narrationen eines Individuums identifiziert werden.Daher sind biographische Interviews eine wertvolle Methode in der Resilienzforschung. Jedes individuelle Leben zeugt von geschichtlicher Aktivität – die Bewältigung einer bestimmten Lebenssituation mit bewusst gewählten Handlungen, die in sich das Potential tragen, jene Bedingungen, unter denen das Individuum sich entwickelt hat, wiederherzustellen oder aber eben diese Bedingungen zu verändern (Barbre u. the Personal Narratives Group 1989, 6).

Die Lebensgeschichten von resilienten Jugendlichen sind nicht nur ein Weg, etwas über ihr Verhalten zu erfahren, sondern auch eine Möglichkeit, herauszufinden, *warum* sie bestimmte Entscheidungen getroffen haben. Wenn wir die Logik dieser Entscheidungen kennen, können Unterstützungsmaßnahmen so gestaltet werden, dass diesen Jugendlichen bestmöglich geholfen werden kann (Teram und Ungar 2009, 113). Die Narrationsforschung (narrative inquiry) ist ein effektives Mittel, Jugendliche zu verstehen, ihre Ressourcen, die sie brauchen und haben, die Art und Weise, wie sie diese verwenden oder auch nicht, kennen zu lernen. Aus Erzählungen der Jugendlichen über ihren Alltag ist zu erkennen, wie Ressourcen angeboten werden können, damit diese möglichst effizient und effektiv ihren Beitrag zu unterschiedlichen resilienten Lebenswegen leisten können. Chase (2005, 667) behauptet sogar, „dass *jede* Narration der/dem ForscherIn als *Mittel* dienen kann, für die mögliche Verbindung zwischen der aktiven Konstruktion des Erzählers seines Selbst auf der einen Seite und den sozialen, kulturellen und historischen Bedingungen, die diese Narration erst ermöglicht oder erzwungen hat, auf der anderen Seite“ (hervorgeh. i. O., übersetzt durch LM). Fallstudien wie das Clearing-Verfahren, die aus einer biographischen Analyse des Falls hervorgehen, bieten sich in der Praxis besonders gut für solche Zwecke an.

IV.1.4.2 Der therapeutische Effekt

Über die heilende Wirkung narrativ-biographischer Interviews ist in der Fachliteratur (Rosenthal 1993, Rosenthal et al. 2006, Fuchs-Heinritz 2005, Lucius-Hoehne und Deppermann 2002) bereits geschrieben worden. Erfahrungen in dieser Richtung durfte ich während meines Forschungsvorhabens auch selber machen. Während meiner Anwesenheit in Heimen zur Durchführung der Interviews wurde ich immer wieder von Jugendlichen angesprochen, die auch interviewt werden wollten, um ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Auch wenn es in manchen dieser Fälle zu keinem narrativ-biographischen Interview gekommen ist, wurde deutlich, wie gerne sie einem interessierten Menschen von sich erzählen wollten – von ihrem bisherigen Leben, ihren Heimerfahrungen und Erlebnissen, aber auch von aktuellen Problemen.

Wenn der/die Jugendliche in einer biographischen Krise steckte, und das war angesichts der bevorstehenden Heimentlassung öfters der Fall, kam es vor, dass diese Jugendlichen von mir eine Unterstützung, einen Rat erwarteten.

In allen Fällen war es wichtig, die Lebensgeschichte der Jugendlichen so anzunehmen, wie sie sie darstellten; es wird wohl ein Grund haben, sollte das eine oder andere Ereignis oder bestimmte Erfahrungen anders oder nur knapp wiedergegeben werden oder – umgekehrt – ausführlich ausgeschmückt. Das sind alles Zeichen dafür, wie unser Gegenüber sich wünscht, dass der/die InterviewerIn mit ihr/ihm in Interaktion treten sollte. Wenn das Individuum sich uns gegenüber in ein besseres Licht stellt, können wir dieses „geschönte Bild" aufgreifen und dadurch unser Gegenüber unterstützen, auch im Alltag dieses positivere Selbstbild zu realisieren. Es geht darum, den/die InteraktionspartnerIn dort abzuholen, wo er/sie sich selbst positionieren will und nicht dort, wo ihn/sie andere aus der Gesellschaft hingestellt haben („Labelling"-Gefahr).

In der erzählten Lebensgeschichten wiederspiegelt sich die soziale Identität des Erzählers/der Erzählerin (Lucius-Hoene und Deppermann 2002). Was in der Lebensgeschichte wirklich geschah und wie es damals erlebt wurde, kann nicht mit Sicherheit geklärt werden. Aber die erzählten Lebensgeschichten geben Auskunft darüber, wie der/die ErzählerIn seine/ihre Identität und Erfahrung *heute* – aus den vergangenen Lebenserfahrungen – konstruiert. Die Art, wie der/die Interviewte seine/ihre Lebensführung erinnert und heute strukturiert (Allport 1947, 136), gewährt einen Einblick in die Art, wie das Individuum gegenwärtig seine Welt deutet und sein Leben auffasst. Und genau das ist auch das Ziel dieses psychologischen Evaluationsverfahrens: die Jugendliche/den Jugendlichen in ihrem/seinem Hier und Jetzt zu erfassen. Die Funktion des biographisch-narrativen Interviews liegt darin, „*die biographische Selbstdarstellung im Dienste der aktuellen Identitätsherstellung* und der Selbstvergewisserung, des Selbsterhalts" (Lucius-Hoene und Deppermann 2002, 10, hervorgeh. i. O.) zu stellen.

„Biographische Kommunikation kann genutzt werden, um eine bisher nicht mögliche Zukunft zu eröffnen, einen Umstieg in der lebensgeschichtlichen Richtung zu erreichen. Eine möglichst umfassende Thematisierung der Lebensgeschichte mit ihren ungelebten Alternativen und übergangenen Seitenstraßen kann mich in der Lage versetzten, mich *zuerst reflexiv, dann auch lebenspraktisch* aus der Bahn herauszulösen. Ich gewinne Distanz gegenüber den bisher aufgehäuften Pflichten und Bindungen, kann sehen dass sie nicht die einzige Lösung waren und sind, dass andere hätten ergriffen werden und also jetzt ergriffen werden können.

„Selbstbefreiung“ nennt Kohli (1980a, 510) diese Leistung biographischer Thematisierung“ (Fuchs-Heinritz 2005, 71f, hervorgeh. LM).

Biographische Kommunikation im Alltag bietet die Möglichkeit „des Vergleichs mit der Lebensführung und dem Lebensverständnis von anderen, nicht nur im Sinne der Konturierung der eigenen Identität, sondern auch in der Absicht lebenspraktischen Lernens“ (Fuchs-Heinritz 2005, 17). Dieser Aspekt kann möglicherweise in einer psychologischen Beratung mit Jugendlichen zur Anwendung kommen.[60]

Veränderung und Konstanz – beides macht Entwicklung aus, und beides zeichnet auch die biographische Kommunikation und Leistung aus: „Die biographische Selbstrepräsentation mit den Erzählungen biographischer Erlebnisse sowie theoretischen Kommentaren über den eigenen Lebensweg dient […] zur Herstellung von Konsistenz und Kontinuität“ (Rosenthal 1993, 133) – das ist Vergewisserung bzw. die Notwendigkeit der Validierung eigener Lebensentwürfe und Zukunftspläne.

Das Erzählen der Lebensgeschichte hat eine zentrale Funktion für die Konstruktion von Biographie. Biographisches Erzählen ist somit auch Bewältigung von Biographie (vgl. Rosenthal 1995, 167ff und Rosenthal et al. 2006). Es bedarf sicherlich vieler emotionaler Kräfte, seine Lebensgeschichte zu erzählen; und dass es sozial benachteiligte Jugendliche gibt, die das nicht schaffen, ist allzu verständlich. Andererseits profitiert jemand, der/die es schafft, doppelt: einerseits durch die eigene erbrachte Leistung und andererseits durch Impulse und Energie, die vom Gegenüber kommen – vorausgesetzt dass, der/die InterviewerIn besitzt Empathie und Interesse und signalisiert dies auch dem/der ErzählerIn. Aufgrund meiner Forschungserfahrungen im Feld im Zuge der vorliegenden Untersuchung bin ich der Meinung, dass ein biographisch-narratives Interview auch ein intensiver emotionaler Austausch zwischen InterviewpartnerIn und InterviewerIn ist, und zwar trotz der (oder vielleicht gerade aufgrund der) – theoretisch vorgeschriebenen – abstinenten Haltung des Interviewers/der Interviewerin. Dieser emotionelle Austausch im narrativen Kontext einer psychologichen Beratung stellt die Basis einer „therapeutischen Beziehung“ dar und kann eine „heilende Wirkung“ (vgl. Rosenthal

[60] Diplomarbeit Mînecan, L. (2003). Der Projektleiter eines SÖB erzählt ehemaligen Heimjugendlichen von der eigenen Lebensgeschichte und macht ihnen dadurch Mut, gibt ihnen Kraft, das eigene Schicksal selbst in die Hand zu nehmen.

1995) haben. Auch Sanders und Munford (2009, 94) behaupten, dass das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte als Teil des Heilungsprozesses betrachtet werden kann. Das Zusammentragen lebensgeschichtlicher Erfahrungen führt dazu, dass aus der „Aufarbeitung" von Leidens- und Unterdrückungserfahrungen Perspektiven für ein freieres, selbständigeres Leben gewonnen werden können (Fuchs-Heinritz 2005, 22).

Die heilende Wirkung autobiographischer Erzählungen im therapeutischen Sinn wird von Rosenthal (1993, 167f) folgendermaßen berachtet: „Das Erleben von Reorganisation der biographischen Sicht schenkt dem Erzähler ein Gefühl von Autonomie und bringt zudem die Möglichkeit einer unbeschwerteren Sicht auf die Vergangenheit." Die psychologische Diagnose als Abschluss eines Clearing-Verfahrens kann als Reflexionsmöglichkeit der eigenen Biographie, des eigenen Lebensweges fungieren: „Bedeutsame Wende- und Bruchpunkte der Lebensführung können zu einer grundlegenden Neudefinition der eigenen Zukunft und zugleich der Vergangenheit führen" (Fuchs-Heinritz 2005, 54).

IV.1.4.3 Indikation

Das therapeutische Clearing ist bei Schulschwierigkeiten, Entscheidungsfindung im schulischen und beruflichen Bereich, bei Suchtgefahr, Aggressionsverhalten, Essstörungen, Depression und sozialem Rückzugsverhalten im Jugendalter indiziert.

Natürlich stellt sich die Frage: Wie geht es dem/der Jugendlichen mit dem Erzählen ihrer/seiner Lebensgeschichte, vor allem beim Revuepassieren-Lassen der schwierigen Stellen? Ist so eine Methode der Datenerhebung und Biographiearbeit überhaupt zulässig? Manchmal konnten diese Fragen im Reasoningteil des biographisch-narrativen Interviews (siehe Kap. IV.1.1.2) indirekt beantwortet werden. Fuchs-Heinritz (2005, 56) vertritt die Ansicht, dass in autobiographischen Erzählungen die Erinnerungen nicht „das vergangene Leben so reproduzieren, wie es damals gewesen ist." Das sei aus dem Grund nicht möglich, weil der/die AkteurIn erst nachträglich den Verlauf der Dinge überblicken kann, während in der damaligen Situation nicht mit Sicherheit festzustellen war, wie sich die Ereignisse in Zukunft entwickeln werden.

Wie ist es aber, wenn Vergangenes erzählt wird und dabei die Erfahrungen von damals nochmals nacherlebt werden und wieder vergangene Emotionen und Gefühle hochkommen? In diesem Fall, wurde das Vergangene noch nicht „aufgearbeitet" bzw. neu „eingeordnet" im

aktuellen Leben. Besonders wenn Jugendliche schwierige Passagen aus ihrer Lebensgeschichte erzählten, konnte ich dieses Phänomen beobachten (vgl. Rosenthal et al. 2006).

IV.2 Die empirischen Ergebnisse

Wie wir die Realität allgemein und die Art, wie verschiedene Ereignisse – etwa jene, die von sogenannten verhaltensauffälligen Jugendlichen („troubled and troubling young people“) hervorgerufen werden – verstanden werden, ist eine Wiederspiegelung der Interpretation, die wir diesen Verhaltensweisen, die wir beobachten, geben, meint Ungar (2004). Ungars Aussagen werden durch Crotty´s (1998, zit. nach Sanders und Munford 2009) Definition des sozialen Konstruktivismus untermauert: *„It is the view, that all knowledge, and therefore all meaningful reality as such, is contingent upon human practices, being constructed in and out of interaction between human beings and their world, and developed and transmitted within an essentially social context."* (ebd. 42) Die alltäglichen Erfahrungen, Ereignisse mit denen sozial benachteiligte Jugendliche konfrontiert werden, ihre Interaktionen mit dem Umfeld, innerhalb dessen sie ihr Verhalten und ihren Habitus entwickeln, bilden ihre Realität, ihre Wirklichkeit, zu der sie sich relationieren. Die Interpretation ihrer sozialen Wirklichkeit, die aus der Rekonstruktion ihres Verhaltens und ihres Habitus‘ in ihren Erzählungen hervorgeht, kann jene Realität wiedergeben, in der sozial benachteiligte Jugendliche gezwungen sind, zu agieren.

IV.2.1 Risiken und protektive Faktoren im Lebenskontext von Heimjugendlichen

Risikofaktoren sind Lebensverhältnisse, Erfahrungen, die sich negativ auf die individuelle Entwicklung der Jugendlichen auswirken und ihren positiven Verlauf verhindern können. Die protektiven Faktoren hingegen sind für die Entwicklung der Heimjugendlichen förderlich und können den negativen Einfluss von Risiken minimieren oder sogar ausgleichen.

IV.2.1.1 Die Risikofaktoren

Die Heimstruktur und die HeimbetreuerInnen

Die Betreuung einer großen Anzahl von Kindern bzw. Jugendlichen mit teilweise schwierigen Lebenserfahrungen durch eine geringe Anzahl von Betreuungspersonen kann nicht zur Erreichung des festgesetzten Zieles führen, nämlichen diesen Kindern und Jugendlichen, die aus einem sozial benachteiligten Milieu kommen, bessere Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Es kommt dabei im Alltag vermehrt zu Stresssituationen und Überforderungen auf beiden Seiten der Betreuungsbeziehung. Die HeimbetreuerInnen ziehen sich aus ihrer Verantwortung zurück, die Kinder und Jugendlichen sind sich mehr oder weniger selbst überlassen, sowohl was die Freizeit anbelangt als auch im Prozess des Erwerbs

von sozialen Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags außerhalb des Heimes. Daher gestaltet sich die Heimentlassung oft dramatisch und wird von den davon unmittelbar betroffenen Heimjugendlichen als eine schwierige Herausforderung, sogar Bedrohung ihrer Existenz betrachtet. In der aktuellen Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen ihre Entlassung aus dem Heim mit Erreichen der Volljährigkeit als ausweglose Situation wahrnahmen. Für die damit verbundene gesellschaftliche Integration, die mit Herausforderungen wie Arbeit- und Wohnungssuche, Familiengründung und Elternschaft oder Freizeitgestaltung, fehlten wichtige Ressourcen: nämlich soziale Kompetenzen wie Eigeninitiative, konstruktive Problemlösungskompetenz, Frustrationstoleranz, Planfähigkeit, Ausdauer, Eigenverantwortung als auch hinreichende schulische und berufliche Fähigkeiten.

Gewalterfahrungen

Nicht selten wird von den interviewten Jugendlichen über massive Gewalterfahrungen berichtet, sowohl untereinander als auch seitens des Betreuungspersonals im Heim. Die älteren Heimjugendlichen üben Aggressionen auf die jüngeren Heimkinder aus. Willkürliche Erziehungsmaßnahmen sind alltäglich. Heimkinder und -jugendliche werden vom Heimpersonal für eigene Zwecke missbraucht (z.B. werden als billige Arbeitskräfte eingesetzt). Gewalterfahrungen werden von den Heimkindern durchgehend als beeinträchtigend für ihre Entwicklung empfunden und als solche dargestellt und kritisiert.

In den Heimen bilden sich Cliquen, die durch strenge und von Gewalt geprägte Hierarchien gekennzeichnet sind: Die stärkeren, meist älteren Jugendlichen dominieren die schwächeren und jüngeren Kinder. Letztere müssen dann für die Cliquenanführer verschiedene Dienste leisten – von Wäschewaschen und Zimmer sauber machen bis hin zum Stehlen. Diese Abhängigkeitsstrukturen entwickeln sich meist am Anfang des Schuleintritts mit dem Wechsel in ein neues Heim und bleiben über viele Jahre erhalten. In solchen Fällen von massiven Gewalterfahrungen spielen die Peers eine negative Rolle in der Entwicklung einzelner Jugendlicher.

Die Abwesenheit der Eltern

Dazu kann es durch Tod, Krankheit oder einfach, weil die Eltern nach der Übergabe des Kindes im Heim nicht mehr auffindbar waren, kommen. Nicht alle, aber viele Heimkinder vermissen ihre Eltern sehr. Andere hingegen sind froh, der Armut und Verwahrlosung aus der Herkunftsfamilie entkommen zu sein und betrachten das Kinderheim als ihr Zuhause. Für jene

Heimkinder, die ihre Eltern kennen, ist es meist wichtig, diesen Kontakt beizubehalten. Diese Haltung ist ein Zeichen dafür, dass die Verbindung der Heimkinder zu ihrer Herkunftsfamilie nicht unwesentlich ist. Kinder, die ihre Eltern nie kennengelernt haben, versuchen sich anderweitig zu orientieren und die Abwesenheit der Eltern zu kompensieren: entweder indem sie sich an anderen relevanten Erwachsenen (LehrerInnen oder HeimbetreuerInnen) orientieren, oder indem sie in ihrer Peergruppe einen Familienersatz sehen. Diese Kompensationsleistung gelingt bei weitem nicht allen Heimkindern.

Die Heimleitung und das Jugendamt

In den seltensten Fällen wird die Heimleitung als unterstützend dargestellt. Oft zieht sie sich zurück, wenn es Probleme unter den Heimkindern gibt. Die zuständigen Einrichtungen und ihre Vertreter (Jugendamt, Heimleitung,) setzten sich nicht nur nicht aktiv für eine konstruktive Lösung ein sondern behindern sogar das Bestreben und die Initiative der Heimkinder nach einer positiven Entwicklung. Das Jugendamt wird nicht oft erwähnt und wenn, dann in einem eher negativen Licht: Die Heimjugendlichen klagen über zu viel Bürokratie und werfen den BeamtInnen das Nicht-Einhalten von Versprechen und eigennütziges Handeln vor.

Eine ungeeignete Berufsausbildung

Die schulische und berufliche Ausbildung wird von den Jugendlichen allgemein als wichtig bewertet. Trotzdem berichten nur wenige Heimjugendliche über positive Erfahrungen in diesen Bereichen. Sie erzählen von einem nicht zufriedenstellenden Unterricht, einer wenig förderlichen Nachmittagsbetreuung und gewalttätigen oder vernachlässigenden Lehrern. Viele der Heimjugendlichen werden für eine berufliche Ausbildung eingeteilt, die nicht ihren Interessen entspricht. Manche von ihnen passen sich an und versuchen, das Beste daraus zu machen, andere hingegen können sich mit dieser Situation nicht abfinden und versuchen auf Umwegen, ihre gewünschte Berufsausbildung zu erhalten (z.B. Rm als Koch, Sm als Automechaniker, GTw die Matura nachzumachen). Der soziale Kontext der Schule ist eine wichtige Voraussetzung sowohl für den Schulerfolg als auch für den Schulmisserfolg, je nachdem welche sozialen Wertesysteme gelebt und den Schülern vermittelt werden (Nettles und Pleck 1996). Wird die Schule nicht als unterstützend erfahren, als Ort, wo enge freundschaftliche Beziehungen geknüpft werden können, so kann ein Schulversagen die Folge sein.

Der soziale Status

Der niedrige soziale Status, die Armut und Ressourcenlosigkeit ihrer Ursprungsfamilien wirken sich negativ auf viele der Heimjugendlichen aus. Die Zugehörigkeit zu einer sozial unterprivilegierten Gruppe kann zu einem niedrigen Selbstwertgefühlt führen, was die pubertätsbedingten Unsicherheiten noch verstärkt (Nettles und Pleck 1996). Ein niedriges Selbstwertgefühl und ein niedriges Selbstvertrauen sind nicht selten die Ursache für schwache schulische Ergebnisse und ein selbstschädigendes Verhalten unter sozial benachteiligten Jugendlichen.

IV.2.1.2 Die Ressourcen

Die Peers

Heimjugendliche sehen in ihren Peers einen Familienersatz, vor allem in jenen, mit denen sie seit ihrer frühen Kindheit an gemeinsam im Heim aufgewachsen sind. Die gemeinsamen Erfahrungen, die gemeinsam verbrachte Zeit schweißt diese Kinder zusammen. Sie unterstützen sich gegenseitig in schwierigen Situationen und gestalten ihre Freizeit gemeinsam (z.B. organisieren Feste, erkunden die Nachbarschaft). In der Gruppe werden im Laufe der Zeit soziale Kompetenzen wie das Übernehmen sozialer Verantwortung, Fairness, Planfähigkeit, Ergreifen von Initiative und Lösungsorientierung bis hin zur Selbstständigkeit erprobt und entwickelt. Auch Elder (1974/1999) hat herausgefunden, dass Jugendliche, die von chronischen familiären Schwierigkeiten betroffen waren, sich außerhalb der Familie hin zu ihren Peers und Freunden orientiert haben, was ihre Unabhängigkeit und Eigenverantwortung gefördert hat. Dieses Verhalten erweist sich als protektiv, vor allem im Fall der männlichen Jugendlichen. Ein interner Locus of Control veranlasst die Jugendlichen, vermehrt effektive Bewältigungsstrategien anzuwenden, was eine bessere Anpassung an schwierige Lebenssituationen nach sich zieht (Gore und Eckenrode 1996, 39f). Die Erfahrung der eigenen Kompetenz und Effizienz in Verbindung mit der Befriedigung fundamentaler psychischer Bedürfnisse wie Selbstwirksamkeit, Autonomie, Selbstbestimmung und Zugehörigkeit – wichtigen Kriterien einer resilienten Entwicklung (Nettles und Pleck 1996) – kann somit in der Peergruppe ausgelebt werden.

Relevante, unterstützende Erwachsene im Heim

Es gibt immer wieder auch im Heimkontext LehrerInnen oder BetreuerInnen, die sich mit besonders viel Engagement um die Heimkinder kümmern – Betreuerinnen, die sich der ganz kleinen Heimkinder liebevoll annehmen und sich viel Mühe geben, deren Entwicklung zu fördern und ihren Wünschen und Bedürfnissen zu entsprechen (Bm). So zum Beispiel Frau Lw, die sich bei der Kleiderverteilung besonders bemühte, die Vorstellung der Heimkinder zu erfüllen und dafür mehr Arbeitszeit in Kauf nahm. Manche Köchinnen, die einzelnen Heimkindern Zutritt zur Küche gewährten, brachten ihnen das Kochen bei (z. B. Rm) bzw. gaben den Kindern gegen Unterstützung bei der Arbeit eine extra Portion Essen. Ein Heimschneider brachte Sm das Nähen bei.

LehrerInnen förderten einzelne Heimkinder im Unterricht, und sie entwickelten zu ihnen eine persönliche Beziehung. Sie machten ihnen Geschenke in Form von Kleidern, Essen oder Artikeln des Schulbedarfs. Diese positiven, unterstützenden Beziehungen zu relevanten Erwachsenen werden von den Heimkindern sehr geschätzt undmit guten schulischen Leistungen oder gar selbstgebastelten Geschenken (Gm) entsprechend erwidert.

Es gibt immer wieder Heimpersonal, welches sich auch in schwierigen Situationen auf die Seite der Heimkinder stellt. So hat sich die Heimbetreuerin von Cm für seinen Verbleib im Heim eingesetzt, obwohl bei ihm eine Rechenschwäche diagnostiziert wurde, was die Einweisung in ein Sonderschulheim zur Folge gehabt hätte. Tatsächlich haben sich Cm`s Rechenleistungen mit der Zeit gebessert. Um den Gewalterfahrungen seitens älterer Heimjugendlicher zu entkommen, wendet sich GTw an die Heimärztin, die sie schützt, indem sie GTw und ihre Freundinnen über die Sommerferien unter dem Vorwand einer Anämie ins Kinderspital einweist und ihnen noch dazu eine besonders angereicherte Kost zugute kommen lässt.

Soziale Kontakte außerhalb des Heimes

Gute persönliche Beziehungen außerhalb des Heimes wirken sich positiv auf die Entwicklung der Heimkinder und –jugendlichen aus und haben einen besonderen Stellenwert. Sie ermöglichen den im Heim aufwachsenden Kindern, Einblicke zu gewinnen über das „Wie“ des Lebens außerhalb des Heimes: Sie erhalten Informationen darüber und können innerhalb dieser sozialen Beziehungen notwendige Alltagsverhaltensweisen erproben. Dadurch stellen die Kontakte zu relevanten Personen außerhalb des Heimes eine materielle und soziale Ressource dar. Das Wichtigste, das Heimjugendlichen in diesem Zusammenhang zugute kommt, ist die

Vorbereitung auf die Heimentlassung, was nach wie vor eines der größten Herausforderungen des Aufwachsens im Heim darstellt.

Der Kontakt zur eigenen Verwandtschaft, wie Eltern, Geschwistern oder entfernteren Verwandten, kann eine Verbindung zur Ursprungsfamilie weiter aufrechterhalten, sei es durch gelegentliche Treffen (SAEw) oder den Besuch in den Ferien (Sm). Das Wissen um diese sozialen Ressourcen ist für Heimjugendliche von Bedeutung. Unterstützung in der Alltagsbewältigung, wie zum Beispiel bei der Arbeitssuche, kann in diesem Rahmen erfahren werden.

Viele der interviewten Heimjugendlichen hatten eine Sponsorenfamilie im Ausland. Das bedeutete neben materiellen Hilfestellungen in Form von Kleidern, Schulmaterial, Freizeitartikeln (z.B. Fahrräder) und sonstigen Gebrauchsgütern auch einen Briefkontakt, der manchmal zu gegenseitigen Besuchen führte (LXw, Rm). Diese Sponsorenfamilien nehmen Anteil an dem Leben der Heimjugendlichen, finanzieren ihre Ausbildungen (GTw) und bemühen sich, bei der beruflichen Integration behilflich zu sein (GTw, Rm).

Die Heimkinder blieben in der Freizeit vorwiegend unter sich, auch um einer Ablehnung durch andere SchulkollegInnen zu entgehen. In einzelnen Fällen (Gm)gelang es, freundschaftliche Beziehungen zu SchulkollegInnen außerhalb des Heimes zu schließen, die einen wichtigen Kontakt zur Außenwelt darstellten.

Auch gibt es Fälle, in denen VolksschullehrerInnen ein Heimkind in die eigene Familie einführen (Gm). Das Kind nimmt an Familienfesten wie Geburtstagsfeiern, Weihnachten und Ostern teil, bekommt selbst Geschenke und freundet sich mit deren Kindern an, die sogar eine Schutzfunktion in Gewaltsituationen einnehmen können.

Manchmal kommt es durch Zufall außerhalb des Heims zu Bekanntschaften mit Erwachsenen, die sich mit der Zeit zu wertvollen sozialen Kontakten für die Heimkinder bzw. -jugendlichen entwickeln. So begegnete GTw bei einem Spitalsaufenthalt einer Kinderkrankenpflegerin, die für das neunjährige Mädchen zu einem Mutterersatz wurde, bis zu deren Übersiedlung in eine andere Stadt aufgrund ihrer schulischen Laufbahn. Sie blieben auch noch darüber hinaus in Verbindung. Ebenso zufällig traf GTw auf einem Postamt eine Amerikanerin, eine Peace Corps-Mitarbeiterin, die inzwischen gemeinsam mit ihrem Ehemann ihre Schulbildung finanziert und sich auch sonst um ihre berufliche Zukunft bemüht. Es ist ihnen sogar gelungen, GTw mit ihren beiden – von einer Familie in den USA adoptierten – Brüdern in Verbindung zu setzten, was GTw große Freunde bereitet hat.

Die Rolle der Schule und der beruflichen Ausbildung

Gerade bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen spielt der schulische und berufliche Werdegang eine entscheidende Rolle für eine positive Entwicklung. Engagierte LehrerInnen, die sich für Heimkinder einsetzten, diese besonders fördern und sie beim Lernen anspornen, ihnen den Wert von Wissen und Leistung in der Gesellschaft nahebringen, konnten in manchen Fällen einiges bewirken (Sm, Gm, Am). Die gute Beziehung zwischen diesen LehrerInnen und ihren SchülerInnen, im Speziellen den Heimkindern, ist eine ganz wertvolle, die sich später noch positiv auf ihre Entwicklung auswirken wird. Die schulischen Leistungen, die im Unterricht erbracht werden oder im kreativ-musischen Bereich im Rahmen von Wettbewerben, bringt den Heimkindern die Anerkennung der anderen Schulkinder sowie wichtige Erfahrungen von Selbstkompetenz und trägen so zum Kennenlernen der eigene Stärken und Fähigkeiten bei. Eine unterstützende und fördernde Lehrer-Schüler-Beziehung kann so zu seinem positiven Selbstbild und zur Stärkung des Selbstwertes führen, was gerade bei Heimkindern, die oft aus einem unterprivilegierten Milieu kommen, besonders notwendig ist.

Eine gute Schulbildung geht meist Hand in Hand mit einer anschließenden guten beruflichen Ausbildung. Das Streben nach finanzieller Selbstständigkeit und die Erfahrung, das eigene Geld selbst verdienen zu können, fördert die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen - wichtige Faktoren einer gelungenen gesellschaftlichen Integration. Jene Heimjugendlichen, die es schaffen, im Laufe der schulischen bzw. beruflichen Ausbildungszeit den Kontakt zur Arbeitswelt herzustellen und Arbeitserfahrungen zu sammeln, zeigen sich im Prozess der Heimentlassung kompetenter und zuversichtlicher. Klare Zukunftsaussichten und eine gute Planung der schulischen Weiterbildung sind ein protektiver Faktor für Jugendliche, die in schwierigen finanziellen und sozialen Umständen leben müssen (Nettles und Pleck 1996).

Freizeitgestaltung in ökologischen Peripherien

Die Freizeitgestaltung im Heim wird von den Jugendlichen in den seltensten Fällen als förderlich beschrieben. Umso wichtiger ist daher die Zeit, die die Heimkinder und –jugendlichen in sogenannten ökologischen Peripherien (siehe Baacke 1983/2003) verbringen. Gelegenheiten, neue Orte kennenzulernen, neue Erfahrungen zu sammeln und neue Bekanntschaften zu schließen, bieten sich in den Ferien im Rahmen von Ausflügen und Ferienlagern. Dabei lernen sie neue Verhaltensweisen kennen, schließen wertvolle Freundschaften mit anderen Kindern und auch mit relevanten Erwachsenen, die über diese Zeit

hinaus andauern (Cm). Vor allem die Ferienlager, die oft von ausländischen Freiwilligen organisiert werden, bieten den Heimjugendlichen materielle und soziale Ressourcen an und tragen durch den Austausch und den neuen Erfahrungen zu einer Horizonterweiterung bei. Es werden Ausflüge in die Berge gemacht und neue Spiele erprobt, und es wird mit Gleichaltrigen über das eigene Leben reflektiert (Sm). Viele der interviewten Jugendlichen berichten gerne über diese Ferienlagern, wö sie schöne Erlebnisse hatten. Die an vielfältigen Erfahrungen reichen ökologischen Peripherien erfüllen somit einen wichtigen Beitrag zur positiven Entwicklung von Heimjugendlichen.

Der Glaube

Wenn die Heimjugendlichen über schwierige Situationen, über massive Gewalterfahrungen, über Ungerechtigkeit im Heimalltag oder über Ängste im Zusammenhang mit der bevorstehenden Heimentlassung berichten, ist der Gedanke an einen gerechten Gott oft ein letzter Halt. Für viele interviewten Jugendlichen ist ihr Glaube Unterstützung und Trost in Notsituationen, gibt ihnen Zuversicht und Hoffnung und das nötige Durchhaltevermögen, um scheinbar ausweglose Situationen zu bewältigen. Daraus nehmen manche Heimkinder ihr Vertrauen, dass sich ihr Leben einmal zum Guten wenden wird.

Gleichzeitig sind für Heimjugendliche die Glaubensgemeinschaften von Kirchen wo die meisten von ihnen hin gehen eine Verbindung zur Welt außerhalb des Heimes. Die meisten Heimjugendlichen gehören einer Freikirche an; auch sie stellen eine Verbindung zur Welt außerhalb des Heimes dar. Sie werden in diesen Gemeinschaften aufgenommen und erleben ein Zugehörigkeitsgefühl und die Erfahrungdes Willkommenseins. Bis zu einem gewissen Grad sehen die Heimjugendlichen in diesen Glaubensgemeinden einen Familienersatz. Es stellt sich natürlich auch die Frage, ob der aktuelle positive Einfluss der Angehörigkeit zu diesen Glaubensgemeinschaften für die Heimjugendlichen nachhaltig ist.

Die Fähigkeit zur Reflekxion und eine offene Haltung

Ein reflektierter, offener junger Mensch ist imstande, über sein Leben und seine Herausforderungen nachzudenken, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auch anderen gegenüber zu vertreten. Dazu gehört sowohl der Austausch mit HeimkollegInnen, mit denen er/sie dasselbe Schicksal teilt, aber auch die Fähigkeit, mit relevanten Erwachsenen darüber zu reden, Erfahrungen zu schildern und gegebenenfalls um Unterstützung anzufragen.

Schlussfolgerung

Ähnliche protektive Faktoren für Jugendliche im Kontext sozialer Benachteiligung, wie die oben beschriebenen, wurden auch von Masten, Best und Garmezy (1990) identifiziert. Eine stabile Betreuung, Problemlösungskompetenz, Beliebtheit bei den Peers und Erwachsenen, das Erleben eines Zugehörigkeitsgefühl, das Manifestieren von Kompetenz und das Erkennen der eigenen Wirksamkeit, die Identifikation mit kompetenten Lernmodellen, Planbarkeit und das Streben nach einem selbstgesetzten Ziel fördern die positive Entwicklung. Von diesen Protektivfaktoren sind manche im Individuum gelagert und andere von der Außenwelt abhängig. Das Protektive ist im Individuum, in seiner persönlichen Veranlagung präsent, aber auch im unterstützenden Milieu der Familie im weitesten Sinne, in einer Umgebung, wo gesellschaftliche Unterstützung vorhanden ist (Garmezy 1996, 14). Es gibt eine Anzahl von externen, wie internen Ressourcen, die sozial benachteiligten Jugendlichen zu einer positiven Entwicklung verhelfen können: die geeignete Konstellation dieser förderlichen Faktoren begünstigt die Ausbildung individueller Resilienzmechanismen.

Generell kann mit Rutter (1990) im Bezug auf die Wirkungsart der Ressourcen oder protektiver Faktoren auf Risikofaktoren folgendes schlussfolgert werden, was auch im Falle von sozial benachteiligter Heimjugedlichen Geltung hat:

1. Protektive Faktoren reduzieren den Risikoimpakt, mindern das Risiko selbst oder die Zeit und/oder die Intensität, die eine Person einem Risiko ausgesetzt ist.
2. Protektive Faktoren reduzieren die negativen Folgereaktionen, die der Aussetzung des Riskofaktors folgen können und dadurch langfristige negative Effekte hervorrufen können.
3. Protektive Faktoren fördern die Entwicklung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit durch persönliche unterstützende Beziehungen, neue Erfahrungen und erfolreiche Aufgabenbewältigungen.
4. Protektive Faktoren öffnen Möglichkeiten, die dem Individuum neue Zugänge zu Ressourcen verschaffen und die Vollendung wichtiger Lebensübergänge bewirken.

IV.2.2 Individuelle Resilienzmechanismen im Kontext sozialer Benachteiligung am Beispiel von Heimjugendlichen

Ziel der aktuellen Forschungsarbeit war es, neben der Entwicklung eines ressourcenorientierten und praxisbezogenen psychologischen Evaluationsverfahrens für Jugendliche (siehe Kap. IV.1) deren Resilienzmechanismen zu erforschen – individuelle Verhaltensmuster, die sozial benachteiligten Jugendlichen, die in Heimen aufwachsen mussten, eine positive Entwicklung ermöglichen. Demnach lag das Augenmerk dieser Arbeit weniger auf der Identifikation der Schwierigkeiten, mit denen die interviewten Jugendlichen konfrontiert waren und der Analyse des daraus entwickelten negativen Verhaltens sondern vielmehr auf den Ressourcen und Fähigkeiten dieser Jugendlichen, jene „konstitutiven Kräfte" („constitutive forces", Ungar 2004), die zur Bewältigung der vorhandene Risiken hilfreich waren, herauszufinden.

Indem die Vergangenheit der Jugendlichen durchleuchtet wurde, konnten ihre Beziehungen zu relevanten anderen Erwachsenen und Peers, die stattgefundenen Ereignisse und erlebten Erfahrungen rekonstruiert werden. Daraus wurden Erkenntnisse gewonnen über die Betreuungsverhältnisse im Heim und über die gesellschaftlichen, sozial-politischen und ökonomischen Verhältnisse, die das Leben dieser Jugendlichen beeinflusst haben. Das ermöglichte uns das Verständnis der Lebensumstände, unter denen die Heimjugendlichen ihren schwierigen Lebensverhältnissen unterlagen – oder aber in der Lage waren, sich trotz allem positiv zu entwickeln. Daraus wiederum ergibt sich ein Verständnis dafür, wieso ein/e bestimmte/r Jugendliche/r an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit zu dem wurde, was er oder sie ist (vgl. Sanders und Munford 2009, 83).

Die individuellen Resilienzmechanismen kann man sich – metaphorisch betrachtet – so vorstellen: Es gibt eigene Zutaten, das sind individuumsbezogene Fähigkeiten, wie Selbstwert, ein positives Selbstbild, Selbstwirksamkeit, Initiative, Interner Locus of Control, Selbstbewusstsein, Planbarkeit, Problemlösungskompetenz, Handlungsorientierntierung, Kommunikationsfähigkeit u.a. Es können ursprünglich nur einige davon vorhanden sein und andere später dazu kommen. Und es gibt externe Zutaten, die das Umfeld liefert, so zum Beispiel unterstützende und fördernde relevante Andere, eine gute Schule, verlässliche Peers, eine reichhaltige ökologische Peripherie, das ökologische Zentrum als ein sicheres Zuhause, ein ökologischer Nahraum, in dem eine entwicklungsfördernde, interessante Freizeitgestaltung möglich ist, und noch andere potentiell protektive Faktoren. Wenn es dem Individuum trotz ungünstiger Lebensbedingungen gelingt, etwas Brauchbares und für sich „Nahrhaftes" daraus

zu gestalten – so etwa wie einen guten Kuchenbacken – dann kann man von individuellen Resilienzmechanismen sprechen.

Die Resilienzmechanismen der interviweten Heimjugendlichen werden in den Interaktionen zwischen Individuum und seinem Umfeld, unter dem Einfluss vorhandener Ressourcen und Risiken, erkennbar. Diese Resilienzmechanismen beziehen sich auf den persönlichen Umgang der Jugendlichen mit den eigenen und den potentiellen Ressourcen und Risiken seines/ihres Lebenskontextes. Möglichkeiten und Behinderungen einer positiven Entwicklung des Individuums werden dabei aufgezeigt und wie trotz schwieriger Lebensverhältnisse eine adäquate Entwicklung doch noch gelingen kann. Charakteristische Resilienzmechanismen der untersuchten Heimjugendlichen werden im Folgenden dargestellt.

IV.2.2.1 Akzeptanz, Toleranz und Distanz

Die Akzeptanz gegenüber der Heimeinweisung und eine bewusst tolerante Haltung gegenüber den Heimmissständen, selbst wenn diese kritisiert werden, scheint eine erste Voraussetzung zu sein, um sich an diese Lebensumstände anpassen zu können und sich in diesem Kontext resilient zu entwickeln. Die Fähigkeit, verzeihen zu können und über negative Erfahrungen hinwegzukommen, nach vorne zu schauen und nicht an vergangenen schwierigen Erlebnissen hängen zu bleiben sondern auf das Positive in ihrem Leben aufbauen, hilft den Heimjugendlichen, eine konstruktive Lebenshaltung zu entwickeln. Es geht dabei darum, im schwierigen Lebenskontext einen eigenen Weg zu finden, auf welchem die Risikofaktoren gemieden werden und/oder ihre negative Wirkung auf die eigene Person möglichst niedrig gehalten werden kann. Dazu gehört eine hohe Frustrationstoleranz.

Die eigene Herkunftsfamilie nicht zu verleugnen, gleichzeitig Distanz zu den teilweise problematischen familiären Lebensverhältnissen zu bewahren – wer diesen Spagat schafft, behält den Kontakt zu wichtigen relevanten Bezugspersonen und kann sich auch auf die eigene Lebensplanung konzentrieren (Sm, Rm, GTw).

Der mehr oder weniger ausgeprägte Glaube an Gott und dass es auch für sie Gerechtigkeit geben kann, wird von den Heimjugendlichen in einigen Fällen ganz offen thematisiert und als eine große Stütze in ihren Notsituationen bezeichnet (z. B. Sm, Cm). So lassen sich schwierige, oft aussichtlose, ja überwältigende Situationen meistern. Diese Heimjugendlichen entwickeln

dabei Durchhaltevermögen. Sie konzentrieren sich nicht auf Vergeltungsaktionen[61], sondern darauf, welche Ressourcen und Möglichkeiten ihnen selbst in einem schwierigen Umfeld zur Verfügung stehen können, und es gelingt ihnen dabei, jene wenigen Chance, die ihnen die Fremderziehung anbietet, für sich nützen.

IV.2.2.2 Ressourcen im Umfeld nützen

Die Fähigkeit, Ressourcen im eigenen Lebensumfeld aufzuspüren und für sich selber zu nützen, ist Ergebnis eines recht komplexen individuellen Resilienzmechanismus‘. Sie erfordert einerseits die notwendig Offenheit, um sich nach außen orientieren zu können, gleichzeitig muss sich das Individuum seiner Stärken bewusst sein und wissen, was ihm gut tut und was seine Entwicklung fördern kann.

Es ist dabei notwendig, dass die Heimjugendlichen die eigenen Interessen und Bedürfnisse und auch ihre Rechte kennen. Um diese überhaupt verfolgen zu können, müssen sie erst einmal über ihre eigenen Rechte in Kenntnis gesetzt werden und die Gelegenheit bekommen, herauszufinden, was ihre Fähigkeiten und Stärken, aber auch ihre Schwächen sind. Es hat sich gezeigt, dass jene Jugendlichen, die über ihre Rechte informiert waren (Bm, GTw), auch eher in der Lage waren, ihre Interessen zu verfolgen und diese durchzusetzen. Dazu gehört eine gute Kommunikationskompetenz, die eigenen Anliegen artikulieren zu können und den Mut zu haben, diese nach außen, an relevante Andere, an potentielle UnterstützerInnen heranzutragen.

So fiel GTw im Krankenhaus die Kinderkrankenpflegerin Frau Ew auf. Sie ging aktiv auf Frau Ew zu und beschloss, diese näher kennenzulernen. Mit der Zeit entwickelte GTw zu Frau Ew eine Mutter-Tochter-Beziehung, die für GTw´s Entwicklung förderlich war. Neben finanzieller und materieller Unterstützung in Form von Essen, Kleidung und sonstigen notwendigen Gebrauchsgegenstände im Alltag, waren es die gemeinsam verbrachten Feste, die GTw schätzte. GTw wusste auch, dass sie mit Frau Ew in jeder schwierigen Situation reden konnte und von ihr einen guten Rat bekam. Später traf GTw auf ein amerikanisches Ehepaar, die

[61] Mündliche Aussage von Univ. Prof. Purcia von der Lucian Blaga Universität in SB-Stadt am Februar 2004: Manche Heimjugendlichen drohten nach der Heimentlassung ihren Eltern mit verbaler oder körperlichen Gewalt. Sie wollten sie zur Rede stellen über die Gründe ihrer Heimeinweisung oder sie sogar mit dem Messer angreifen.

Förderer ihrer schulischen und beruflichen Laufbahn, weil sie von ihrer außergewöhnlichen Leistungsfähigkeit und Zielstrebigkeit begeistert waren.

Bm wiederum fand Verbündete unter seinen Schullehrern. Bm wusste um seine Leistungstärke und Sprachkompetenz, und dass er dadurch die Anerkennung seiner Lehrer gewinnen konnte. Gleichzeitig war sich Bm seiner körperlichen Unterlegenheit bewusst und suchte den Schutz der Stärkeren seiner Heimkollegen. Im Gegenzug dafür half er ihnen bei Schularbeiten oder setzte sich bei den LehrerInnen für sie ein.

Bis zu einem gewissen Grad ist es auch ein Tauschhandel mit Ressourcen, was da stattfindet. Um externe Ressourcen in Anspruch zu nehmen, muss man sich der eigenen bewusst sein. Das setzt wiederum ein hohes Maß an Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl voraus, die es vorher in Erfahrung zu bringen gilt. Bm konnte in dem Vorschulheim die Geborgenheit seiner BetreuerInnen erfahren, die ihn verwöhnten. GTw hatte den mühevollen Einsatz ihrer Mutter erlebt, die alles dafür tat, trotz der massiven Gewalt und Armut in der Familie ihre Kinder zu schützen und zu ernähren.

Eine positive, unterstützende Beziehung zu relevanten Anderen ist ein wichtiger Ankerpunkt individueller Resilienzmechanismen. Frühe Bindungen zu Bezugspersonen und gute soziale Beziehungen formen die Entwicklung des positiven Selbstkonzeptes. Unterstützende Bindungen schützen gegen ungerechtfertigte Kritk des Selbstkonzeptes von außen und sind in vielen resilienzfördernden Konstellationen anzutrefen (Gore und Eckenrode 1996, 54).

IV.2.2.3 Die Fähigkeit zur gelungenen Kompensation

Die Fähigkeit zur Kompensation besteht darin, fehlende, für die Entwicklung notwendige Ressourcen oder auch Ziele durch andere zur Verfügung stehende Unterstützungsmöglichkeiten oder Vorhaben zu ersetzen und dadurch vorhandene Risiken zu minimieren, um Entwicklungsprobleme zu vermeiden.

Wenn die Ursprungsfamilie kein sicheres Zuhause und keine Betreuung bieten kann, gelingt es manchen Jugendlichen, sich mit der Heimsituation so zu arrangieren, dass sie sich dort wie zu Hause fühlen können (Bm, GTw, Rm, SAEw, Cm, Sm). Wenn Mutter und/oder Vater nicht als relevante Andere zur Verfügung stehen, weil sie tot, krank oder einfach zu arm sind und nicht in der Lage, sich um ihre Kinder zu kümmern, dann versuchen diese Jugendlichen, durch ihre LehrerInnen, BetreuerInnen oder sozialen Kontakten außerhalb des Heimes jene notwendige Unterstützung zu bekommen, die im Regelfall seitens der Eltern erfahren wird. Nicht selten

werden die Peers im Heim als Familienersatz, als Geschwister empfunden. Diese Empfindung entspringt der gemeinsam verbrachten Zeit und der gegenseitigen Hilfe, wann immer eine schwierige Situation zu meisten ist (Bm, Rm, Sm).

Wenn das Essen im Heim nicht gut schmeckt, lernen die Heimjugendlichen auch selber zu kochen, wie aus ihren Interviews und der Einrichtung der eigenen Zimmer zu entnehmen war. Wenn die Kleider, die sie im Heim bekommen, nicht den eigenen Vorstellungen entsprechen, dann gehen die Jugendlichen arbeiten und kaufen sich vom eigenen Geld Gewand oder sonstige Dinge, die sie sich wünschen (Bm, Cm). Wenn die gewünschte berufliche Ausbildung nicht zur Verfügung steht, versuchen sie, sich der gegebenen Situation anzupassen und die gewünschte Ausbildung auf anderen Wegen zu erreichen (Rm, GTw).

Um diese Fähigkeit der Kompensation in ihrem Alltag entwickeln zu können, müssen die Heimjugendlichen Kompromissbereitschaft zeigen und alternative Ressourcen in ihrem Umfeld erkennen und für sich in Anspruch nehmen. Dazu sind Eigeninitiative und Selbstvertrauen notwendig.

IV.2.2.4 Wissbegierde und Lernbereitschaft

Sei es der Wunsch nach Allgemeinwissen und einer möglichst guten schulischen und beruflichen Ausbildung (GTw) oder den Erwartungen der LehrerInnen zu entsprechen (Bm) oder einer Leidenschaft nachzugehen (Rm): Es konnte nachgewiesen werden, dass jene Jugendlichen, die in der Schule erfolgreich waren, auch mit dem Aufwachsen im Heim weniger Schwierigkeiten hatten. Einerseits war es die Anerkennung durch die LehrerInnen und die anderen SchülerInnen, andererseits die Möglichkeit, Wissen gegen andere Ressourcen auszutauschen. Für Bm war das der Schutz vor Gewalt seitens der HeimkollegInnen: Durch die erfolgreiche Teilnahme an Wettbewerben erfuhr er die Anerkennung seiner MitschülerInnen und hatte die Möglichkeit einer abwechslungsreichen und fördernden Freizeitgestaltung. GTw bekam für ihre ausgeprägte Wissbegierde und ihre Zielstrebigkeit, im Leben etwas zu erreichen, eine außergewöhnliche soziale und finanzielle Förderung seitens relevanter Anderer.

In diesem Zusammenhang lässt sich die besondere Rolle, die die Schule und kompetente und engagierte LehrerInnen für eine positive Entwicklung – gerade bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen – haben können, gut erkennen. Ebenso leisten relevante Erwachsene, die diese Bedeutung erkennen und unterstützen, einen beachtlichen Beitrag.

IV.2.2.5 Eigene Ziele im Auge behalten

Jene Heimjugendlichen, die ein bestimmtes, erkennbares Ziel vor Augen hatten und konsequent verfolgten, ertrugen die Unzulänglichkeiten des Lebens im Heim leichter und sind darüber besser hinweg gekommen. Eigene Ziele und Wünsche in den Vordergrund stellen zu können, veranlasste diese Jugendlichen, nach potentiellen Ressourcen und nach unterstützenden relevanten Erwachsenen Ausschau zu halten. Es gelang diesen Heimjugendlichen recht gut, ihre Anliegen dem/der GesprächspartnerIn darzustellen und diese dann für das eigene Vorhaben zu gewinnen (GTw, Rm).

Dieser Resilienzmechanismus setzt voraus, dass der/die Jugendliche seine/ihre Stärken kennt. Sich der eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst zu werden, durch die Anerkennung und das Lob relevanter Erwachsener oder Peers stärkt das Selbstvertrauen und den eigenen Selbstwert.

Neben einer guten Kommunikationskompetenz, eigene Wünsche verbal artikulieren zu können, Planfähigkeit, Lösungs- und Handlungsorientierung müssen Heimjugendliche innerhalb dieses resilienten Verhaltensmusters Durchhaltevermögen beweisen und die Zuversicht bewahren, die eigenen Ziele trotz aktueller Schwierigkeiten erreichen zu können. Eigene Ziele, die ihnen wichtig sind, veranlassen diese Heimjugendlichen, nach Alternativen Ausschau zu halten und diese auch über Umwege zu erreichen, wenn ihnen der direkte Weg verschlossen blieb. Selbst ein kleiner Zwischenschritt in die gewünschte Richtung kann die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen fördern und ihnen Mut und Kraft für ihr weiteres Vorgehen verleihen. Es hat sich gezeigt, dass diese Jugendlichen ein ausgeprägtes Selbstvertrauen haben und über einen internen Locus of Control verfügen.

Quinton und Rutter (1985) haben in einer Studie über das Leben von Frauen, die in Heimen aufgewachsen sind, gezeigt, dass die Fähigkeit zur Planung in Verbindung mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zur positiven Entwicklung der Lebensläufe steht, trotz der Widrigkeiten, mit denen diese Frauen in ihrer Kindheit und/oder Jugend konfrontiert wurden. Sich aktiv mit wichtigen Lebenslaufübergängen und deren Herausforderungen auseinanderzusetzen, eigene Zukunftspläne zu entwickeln und an deren Umsetzung konsequent zu arbeiten, sind wichtige Faktoren, die Resilienz fördern können (Rutter 1996, 371).

IV.2.3 Resilienzmechanismen und Habitus

IV.2.3.1 Zur Entwicklung von individuellen Resilienzmechanismen

Der individuelle Habitus widerspiegelt sich im Verhalten des Individuums, sein Bedürfnis nach Entwicklung, Sicherheit, Wohlbefinden und Zugehörigkeit zu decken – Voraussetzungen einer gelungenen Lebensgestaltung. Mit „Entwicklung“ wird das Vorankommen des Individuums bezeichnet (siehe Kap. I.1.1.1). Das Gefühl der Sicherheit ist dann gegeben, wenn sich das Individuum in einem Lebenskontext ohne Schädigung oder potentielle Widrigkeiten befindet (Häcker und Stapf 1998). Wohlbefinden – als die Erfahrung von Freude, Freundschaft und Zufriedenheit – und Zugehörigkeitsgefühl sind dann gegeben, wenn sich das Individuum einer Gruppe zugehörig fühlt, wo es Wertschätzung und Gegenseitigkeit erlebt. Individuellen Resilienzmechanismen sind komplexe Handlungsstrategien, die im Kontext schwieriger Lebensverhältnisse erfolgreiche Verhaltensmuster ermöglichen, die zur Befriedigung des eigenen Bedürfnisses nach Entwicklung, Sicherheit, Wohlbefinden und Zugehörigkeit führen. Unter schwierigen Lebensbedingungen herrscht ein Mangel an Ressourcen, auf die das Individuum zurückgreifen kann, und/oder die Risiken und Stressfaktoren, die das Individuum in der Erreichung seiner Ziele behindern, nehmen zu. Wichtige Kriterien im Umgang mit solchen Stresssituationen sind: die persönliche Bedeutung des Stressfaktors für das Individuum, sein Lebenskontext und seine bisherigen Erfahrungen in ähnlich gelagerten Situationen. Das Individuum entwickelt seine individuellen Resilienzmechanismen innerhalb seiner Lebenserfahrungen, anhand der vorhandenen Ressourcen und Risiken, in Interaktion mit seinem Umfeld und den darin befindlichen relevanten Anderen. Auf eine ähnliche Weise entsteht der individuelle Habitus (siehe Kap. I.3). Daher sind die individuellen Resilienzmechanismen innerhalb des individuellen Habitus gelagert.

„Die Erzählform des Befragten im Interview, seine Interaktionsformen gegenüber dem Interviewer und die Inhalte und Formen seiner erzählten Lebensgeschichte“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2002, 163) geben Auskunft über die individuelle Handlungsstruktur, also über das Wie eines Individuums. Anhand ihrer Lebensgeschichte und der Form ihrer Darbietung kann der individuelle Habitus rekonstruiert und innerhalb der Orientierungsfigur dargestellt werden: Darin enthalten sind sowohl die treibende Kraft des Individuums, der positive Gegenhorizont, als auch dessen, was es zu vermeiden versucht, was es ablehnt, der negative Gegenhorizont. Die Orientierungsfigur gibt somit Auskunft über den Bedeutungsgehalt von Personen, Situationen und Dingen für das Individuum als auch über die vorhandenen Ressourcen und

Risikofaktoren im Individuum und seinem Umfeld. Handlungen und Verhalten des Individuums werden von diesem Orientierungsrahmen strukturiert und gleichzeitig expliziert.

Gore und Eckenrode (1996, 46) sind der Auffassung, dass die Analyse von Bewältigungsstrategien durch die Untersuchung persönlicher Ziele, Motive, Verpflichtungen, der Entstehungsgeschichte der Bewertung von Stressfaktoren und der Auswahl der Auseinandersetzungsformen gewährleistet werden kann. Die Geschichte der Entstehung von kognitiver Bedeutung und Prioritätensetzung ist auch die Entstehungsgeschichte des Habitus. Bewältigungsstrategien sind von vergangenen Erfahrungen und von der Zukunftsprognose abhängig (ebd.). Die Art und Weise, wie ein Subjekt Herausforderungen bewältigt, ist in vergangenen Erfahrungen verankert und wird in seinen weiteren Entwicklungs- und Lebenslaufprozess integriert. Auch der individuelle Habitus hat einen erklärenden (bezogen auf vergangene Verhaltensweisen) und einen prognostischen (auf die zukünftige Entwicklung hindeutenden) Charakter (siehe Kap. I.3.6.1). Daher stehen die individuellen Bewältigungsstrategien, die in einem komplexen Zusammenspiel die individuellen Resilienzmechanismen ergeben, in direkter Relation mit dem individuellen Habitus und sind eine Funktion desselben.

IV.2.3.2 Die Rolle der Subjektivität im Resilienzprozess: Eine praxisrelevante Definition von Resilienz

Das Phänomen der Resilienz wird als Prozess und Ergebnis der Interaktion zwischen Individuum und Umfeld betrachtet. In der entwicklungspsychologischen Beratung wird das Phänomen der Resilienz herangezogen mit dem deklarierten Ziel der Stärkung individueller Ressourcen und Potentiale durch effektive und effiziente Interventionsmaßnahmen.

Neben dem kontextuellen Umfeld der untersuchten Zielgruppe – sozial benachteiligten Jugendlichen, die im Heimen aufwuchsen – wird auch die Perspektive der Betroffenen berücksichtigt, ihr Selbstverständnis und ihr Blick auf den eigenen Lebenslauf wahrgenommen. Die Eigendefinition von positiver Entwicklung wird ausgedrückt durch die Zielvorstellungen, Sehnsüchte, Wünsche und Zukunftspläne der Jugendlichen, die im positiven Gegenhorizont (siehe Abb. 8) ihren Niederschlag findet. Was diese Jugendlichen ablehnten und zu vermeiden versuchten, kommt in ihren negativen Gegenhorizonten zum Ausdruck (siehe Abb. 8). Als schwierige Lebenskonstellation wird die Tatsache angesehen, dass die untersuchten Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus kamen und abseits ihrer Herkunftsfamilie in

Heimen aufwachsen mussten. Dadurch ergibt sich für sie eine doppelte Benachteiligung: im materiellen und im sozialen Sinn. Dass manchen dieser Jugendlichen dennoch eine positive Entwicklung gelang, und wie sie dies bewerkstelligten, wurde in einem vorangegangegen Kapitel (siehe Kap. IV.2.2) bereits zum Ausdruck gebracht. Dabei wurde festgestellt, dass die individuellen Reselienzmechanismen auch davon abhängig waren, was den Jugendlichen im Leben wichtig war und welche Bedeutung sie der zu bewältigenden Situation beimaßen. Brown und Harris (1989, zit. nach Gore und Eckenrode 1996) heben die kognitive, die persönliche Bedeutung von Lebensereignissen für das Individuum hervor. Die persönliche Bedeutung von Erfahrungen ist ein wichtiger Faktor und spielt eine wesentliche Rolle in der Auseinandersetzung mit langfristigen Lebensschwierigkeiten. Letztendlich entscheidet die Bedeutung, die das Individuum einem Stressfaktor zuschreibt, ob dieser eine negative Reaktion, eine Verhaltensstörung seitens des Individuums auslöst.

Von diesen Erkenntnissen ausgehend wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit das Phänomen der Resilienz wie folgt definiert:

Resilienz ist das Phänomen, das es Individuen ermöglicht, sich im Kontext schwieriger Lebensverhältnisse im Einklang mit den eigenen Vorstellungen von einem gelungenen Leben positiv zu entwickeln, ohne dabei an sich selbst oder an ihrem Umfeld Schaden anzurichten.

Mit „keinen Schaden anrichten“ ist gemeint, dass im Prozess der positiven Entwicklung unter den gegebenen schwierigen Lebensverhältnissen keine Kompromisse vom Individuum eingegangen werden müssen, die sich nachträglich negativ auf seinen Lebensverlauf auswirken können. Ebenso sollte die individuelle resiliente Entwicklung keine Nachteile für sein Umfeld nach sich ziehen oder das Leben anderer (relevanter) Personen beeinträchtigen.

Mittels qualitativer Methoden kann die Einzigartigkeit eines/einer Jugendlichen wie er/sie mit einem/ihrem Umfeld interagiert, untersucht werden (Teram und Ungar 2009, 105). Im Rahmen qualitativer Studien hatten Jugendliche die Chance, eine eigene Definition von Resilienz und ihrer eigenen Strategien zu artikulieren, mit deren Hilfe sie an jene Ressourcen gelangen, die sie für ihr Wohlbefinden brauchen (Ungar 2003). Diese Innenperspektive von Resilienz, die durch diese Studien zum Vorschein gekommen ist, hilft den Professionellen, solche Interventionsmaßnahmen zu gestalten, die für Jugendliche relevant sind, statt für die Betroffenen ungeeignete Betreuungssettings anzubieten (vgl. Ungar, Teram und Picketts, 2001). Auf eine ähnliche Weise wurde in der aktuellen Arbeit auf die subjektive Perspektive der betroffenen interviewten Jugendlichen geachtet. Bei der Analyse ihrer Lebensgeschichte

konnten jene individuellen Strategien rekonstruiert werden, mit deren Hilfe diese Jugendlichen versucht haben ihrer Ziele zu erreichen angesichts der Bedeutungen, die sie den Lebensereignissen gegeben haben.

IV.2.3.3 Anwendungen für die psychologische Praxis mit Jugendlichen

Was macht einzelne Erfahrungen so stressig für Jugendliche? Wie kommt es zu den interindividuellen Unterschieden in ihrer Reaktionen gegenüber negativen Erfahrungen? Die Bedeutung der interindividuellen Unterschiede im Umgang mit Stressoren (Rutter 1996, 354) spielt eine wesentliche Rolle in den Bewältigungsversuchen der Individuen. In der psychologischen Praxis sollte die soziale Bedeutung von Erfahrungen, die Jugendliche gemacht haben, berücksichtigt werden. Es muss herausgefunden werden, wie Prozesse, die ihre Wurzeln in sozialen Kontexten haben, sich auf die Entwicklung von Individuen auswirken können (ebd. 355). Die Ausarbeitung der individuellen Orientierungsfigur kann m.E. Einblicke gewähren in die Bedeutung und Wertigkeit von Erfahrungen, die für einzelne Individuen unterschiedlich ausfallen können. Aus dem positiven und dem negativen Gegenhorizont einer Person ist ihre Eigendefinition von positiver Entwicklung abzuleiten. In den Enaktierungspotentialen mit ihren Ressourcen und Risikofaktoren im Individuum und dessen Umfeld liegen die Möglichkeiten des Individuums, seinen positiven Gegenhorizont zu erreichen und das, was den negativen Gegenhorizont ausmacht, zu vermeiden. Aus Erzählungen über seine Lebenserfahrungen kann der individuelle Habitus des Individuums, der sich im Rahmen der Orientierungsfigur entfaltet, rekonstruiert werden.

Wenn der individuelle Habitus bekannt ist, können daraus die Bewältigungsstrategien des Individuums im gegebenen Lebenskontext abgeleitet werden. Sind diese individuellen Bewältigungsstrategien erfolgreich in Bezug auf die eigene Definition von positiver Entwicklung, dann werden sie als individuelle Resilienzmechanismen bezeichnet. Wenn das nicht der Fall ist, kann untersucht werden, warum diese Bewältigungsversuche erfolglos sind:

1. *Liegt es an der Passung Jugendlicher-Umfeld?* Wenn ja, gibt es eine gravierende Differenz zwischen der eigenen Auffassung von einer positiven Entwicklung und den Erwartungen des Umfelds bzw. der Institutionen an den/die Jugendliche/n und/oder den Vorstellungen relevanter Anderer von seiner positiven Entwicklung?

2. *Liegt es am Mangel an Ressourcen?* Ist das der Fall, muss festgestellt werden, welche Ressourcen der/die Jugendliche zusätzlich benötigt, um die Herausforderungen in seinem/ihrem Lebenskontext positiv zu bewältigen.

Je nach Ursache des Misserfolgs der Bewältigungsstrategien schwieriger Lebensverhältnisse werden die Interventionsmaßnahmen verschiedenartig gelagert sein. Im ersten Fall gilt es zu überprüfen: Wie kann es zu einer kontextadäquaten positiven Entwicklungsvorstellung des/der Jugendlichen kommen, soweit nicht der Kontext gewechselt werden muss, wenn dieser ein Risiko für die individuelle Entwicklung an sich darstellt? Im zweiten Fall geht es darum, herauszufinden, wie die fehlenden Ressourcen ersetzt werden und dem Individuum so zur Verfügung gestellt werden können, dass dieses davon auch profitiert.

Was im Endeffekt zählt, ist die Passung zwischen Individuum und seinem Lebensumfeld sowie seine Fähigkeit zur Kompensation. Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte psychologische Evaluationsverfahren (siehe Kap. IV.1), welches auf der Rekonstruktion der Lebenserfahrungen im Alltag basiert, veranschaulicht die Bedeutung von Risiken und Ressourcen für den/die Jugendliche/n und gewährt somit einen umfangreichen Einblick in das Verständnis seines/ihres Verhaltens. Dieser praxisbezogene Evaluationsansatz kann deutlich machen, wie und wodurch die individuelle Resilienz des/der Jugendlichen im Prozess der psychologischen Beratung und Betreuung gefördert werden kann. Durch den Praxisbezug geben die Erkenntnisse dieses Verfahrens explizite Hinweise dafür, wie geeignete – zielgruppenadäquate und kontextrelevante - Interventionsmaßnahmen zu planen sind und wo diese anzusetzen haben: nämlich bei den vorhandenen Ressourcen und weniger bei den Schwächen des/der Jugendlichen.

Sanders und Munford (2009, 83) betonen die Bedeutung in der psychologischen Beratung von Jugendlichen in einem Rahmen, wo die Jugendlichen ihre eigene Geschichte erzählen können, wo sie selber ihre eigenen Ressourcen erkennen und eigene Wege entwickeln, um effektiv und effizient die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert werden, zu meistern und eine positive Entwicklung erreichen zu können. Erwachsenen (Professionellen und Eltern/relevanten Bezugspersonen) obliegt die Aufgabe zu erkennen, welche effektiven und effizienten Interventionsmaßnahmen sie zur Verfügung stellen können. Bei der Arbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen ist es ebenso wichtig, einen starken, positiven Beziehungsrahmen herzustellen und mit ihnen eine respektvolle Beziehung einzugehen, die ihre Einzigartigkeit

respektiert und erkennt. Nur so können langfristige, nachhaltige Veränderungen erzielt werden (ebd. 91).

IV.3 Diskussion und Ausblick

Die aktuelle Arbeit schließt an den Paradigmenwechsel der 1980er-Jahre (sensu Kuhn 1962/1996) an, der den Weg von Risiko und Pathologie hin zu Resilienz postuliert hat und neue Ideen für die Präventions- und Interventionsforschung generiert hat. Nicht einzelne Faktoren stehen im Vordergrund der Untersuchung, sondern die Verbindungen zwischen ihnen, die ein holistisches Verständnis des Kontextes und des Forschungsgegenstandes möglich macht. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand das Zusammenspiel von Risiko, protektiven Faktoren und der positiven psychischen Entwicklung bei Jugendlichen. Der Fokus war auf jene Mechanismen gerichtet, die die verschiedenen oben genannten Variablen miteinander verbinden und dem/der Jugendlichen im Kontext der Heimerziehung zu einer resilienten Entwicklung verhelfen können.

Ausgehend vom Standpunkt der kritischen Psychologie, im Sinne Bandt (2012), wurde in der vorliegende Arbeit Jugendforschung mit dem und nicht über das Forschungssubjekt hinweg betrieben, die Heimjugendlichen wurden eingebettet in ihrem historisch-soziokulturelle Kontexte betrachtet. Es wurde der Versuch unternommen, sozial benachteiligte Jugendliche, so wie sie durch ihre Lebenskontexte über diskursive Fremd- und Selbstbestimmungen konstituiert werden, zu verstehen. Gesellschaftliche Bedingungen werden als Bedeutungen aufgefasst und entsprechend dieser Handlungsprämissen kann und muss sich das Individuum verhalten, meint Markard (2000). In Kenntnis dieser Tatsachen gibt es kein irrationales Verhalten: „Das Verdikt der Irrationalität des anderen zeugt nur davon, dass aus der Außensicht die Prämissenlage des anderen nicht begriffen wurde“ (ebd. [10]). Die in dieser Arbeit entwickelte psychologische Evaluationsmethode sollte die Möglichkeit bieten, gerade diese Existenzbedingungen und -bedeutungen von Jugendlichen und ihre Antwort darauf – etwa eine Verhaltensauffälligkeit von außen her betrachtet – näher zu durchleuchten. Der Blick ist nicht nur auf das Individuum fixiert sondern auf seinen gesamten Lebenskontext, so wie er ihn erlebt und erfahren hat. Es ist vorgesehen, dass das entwickelte Verfahren in der psychologischen Praxis zur Ausarbeitung der Bewältigungsmechanismen, des individuellen Habitus, einzusetzen ist und zur Aufklärung der problematischen Situation des/der befragten Jugendlichen. Aus den dabei gewonnen Erkenntnissen sollten mögliche Lösungswege aufgezeigt werden.

Markard (2000) ist der Überzeugung, dass Psychologie einen Beitrag zu gesellschaftlichen Veränderungen leisten sollte und könnte: „Es gibt nicht nur Psychologen, die sich an der

Reproduktion gesellschaftlicher Fehlentwicklungen beteiligen, sondern auch andere die versuchen, gerade dies herauszuarbeiten“ (ebd. [3]). Diese Meinung wird auch in der aktuellen Forschungsarbeit vertreten.Die dabei hervorgebrachten Erkenntnisse über den Lebenskontext sozial benachteiligter Jugendlicher und ihre gelungenen Versuche, diese widrigen Umstände zu bewältigen, werden als Beitrag in dieser Richtung betrachtet.

IV.3.1 Prävention und Resilienz in der Entwicklungspsychologie

IV.3.1.1 Der Präventionsaspekt

Haggerty und Sherrod (1996, xviiff) kommen zu dem Schluss, dass verschiedene problematische Verhaltensweisen der Jugendlichen, wie zum Beispiel die Drogensucht, die langfristige Entwicklungsstörungen nach sich zieht, einen Versuch darstellen, schwierige Lebensverhältnisse zu bewältigen. Daher sollte sich die Resilienzforschung auch mit Prävention und Intervention beschäftigen, meinten die Autoren: „Prevention has become a recognizable goal“ (ebd. xviii). Es war bereits vor zwei Jahrzehnten an der Zeit, den Schwerpunkt nicht nur auf die Behandlung von Fehlentwicklungen zu legen, die bereits entstanden sind, sondern Maßnahmen zu entwickeln, um deren Entstehung zu vermeiden.

Eine effektive Methode der Präventionsarbeit besteht in der Förderung effizienter Bewältigungsstrategien bei den Betroffenen. Moos und Schaeffer (1986) haben eine Anzahl von Schritten in Erfahrung gebracht, die beim individuellen Umgang mit Stressfaktoren zu berücksichtigen sind:

1. Die persönliche Relevanz der herausfordernden Situation einschätzen.
2. Sich den Anforderungen der externen Situation stellen.
3. Beibehaltung sozialer Beziehungen zu relevanten Anderen (Familienmitgliedern und/oder Freunde, Bekannte, Professionelle), die helfen könntenn eine eventuelle Krise und ihre Folgen zu bewältigen.
4. Ein emotionales Gleichgewicht finden, sodass negative Emotionen, die durch die Situation ausgelöst werden, nicht überhandnehmen.
5. Ein zufriedenstellendes Selbstbild und das Gefühl von Selbstwirksamkeit in der Situation bewahren.

Diese hier dargestellten Aspekte sind gleichzeitig effektive Interventionsschritte, die dazu führen, wertvolle Bewältigungsressourcen, wie die Bewahrung des Selbstwertes und das Inanspruchnehmen sozialer Unterstützung, aktivieren können. Es ist wichtig in der Präventionsarbeit, die Stressbewältigung so anzulegen, dass die angewandten Maßnahmen dem/der Jugendlichen einen nachhaltigen Umgang mit seinen bzw. ihren Ressourcen erlauben. Es sollte ihm/ihr damit möglich sein, auch in Zukunft Stresssituationen adäquat zu bewältigen. Adäquate Verhaltensweisen sollten dabei erprobt und angeeignet werden, die attraktive Alternativen zu jenen problemetischen Verhaltensweisen bieten sollen, die nur kurzfristig zur Reduktion negativer Emotionen und psychischer Symptome beitragen (z.B. der Drogen- und/oder Alkoholmissbrauch, der akut die negativen Folgen der Konfrontation mit Stresssituationen reduziert, langfristig jedoch negative Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeit hat).

Interventionsmaßnahmen sind aus einem holistischen Blickwinkel zu entwickeln und umzusetzen: Das Kind, der/die Jugendliche, seine/ihre Familie, die Peers, die Schule und die Kultur, in der es/er/sie lebt, müssen gleichermaßen Berücksichtigung finden. Folgende Aspekte sind dabei als wichtig zu erachten (Haggerty und Sherrod 1996, xviii):

- Die Eigenverantwortung der Jugendlichen stärken, damit sie ihr Schicksal in die eigene Hand nehmen.
- Den Jugendlichen notwendige soziale Kompetenzen und Fähigkeiten beibringen, damit sie die eigenen Probleme selbst nachhaltig bewältigen können.[62]
- Vernetzung der Jugendlichen mit anderen Peers und relevanten Institutionen und/oder Professionellen, die Unterstützungsdienstleistungen anbieten.

Ausgehend von den Ergebnissen der aktuellen Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass Präventionsarbeit bei sozial benachteiligten Jugendlichen dringend indiziert ist. Im Falle von Armut, bei Überforderung der Eltern im Erziehungsbereich, bei gesundheitliche Probleme der Eltern und/oder der Kinder, bei Schulprobleme, wenn diese Zielgruppe kumulativen Stressfaktoren ausgesetzt ist, dann wird empfohlen:

[62] Einmal erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten können als besonders geeignete protektive Faktoren fungieren (Garmezy 1996, 12).

1. Zuerst Interventionsmaßnahmen setzten, die die Herausnahme des Kindes oder des/der Jugendlichen aus der Herkunftsfamilie vermeiden: stützende Maßnahmen und Stärkung der Familie durch Professionelle (SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, ErnährungsberaterInnen und Ärzte/Ärztinnen, etc.) und auch in Frage kommende Familieangehörige.
2. Erst wenn die vorherigen Maßnahmen nicht greifen und das Kind oder der/die Jugendliche aus dem Familienverband herausgenommen werden muss, dann sollte die Fremdunterbringung jene Kriterien erfüllen, die ihre positive Entwicklung fördern (siehe Kap. IV.3.2).

IV.3.1.2 Zur Bedeutung des Umfeldes für die Entwicklung von Resilienz

Neuere Überlegungen zum Phänomen der Resilienz haben ihren Schwerpunkt geändert: von den Fähigkeiten des Jugendlichen, schwierige Lebensbedingungen zu bewältigen, zur Interaktion zwischen Jugendlichen und ihrem Umfeld (Ungar 2005, Lerner 2006). Luthar und Bidwell Zelazo (2003) kommen zu dem Schluss, dass in der Resilienzforschung – neben der Untersuchung persönlicher Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen – der Fokus darauf zu richten ist, was die Erwachsenen dazu beisteuern können, um diese Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Resilienzforschung darf sich nicht darauf beschränken, herauszufinden, was Jugendliche, die unter Risikobedingungen leben, selber zu ihrer positiven Entwicklung beitragen können.

Am Anfang der Resilienzforschung gab es die Tendenz individuelle und Umweltfaktoren in unterschiedliche Listen einzuordnen. Mit der Zeit hingegen hat sich herausgestellt, dass solche dichotome Listen unpassend sind. Die Fähigkeiten, die wir dem Individuum zuschreiben, sind nicht unabhängig zu betrachten von externen Faktoren, denn diese bestimmen, in welchem Ausmaß die positive Entwicklung unter negativen Umweltbedingungen überhaupt möglich ist (Teram und Ungar 2009, 104).

Wenn auch Fallstudien in der Jugend-Resilienzforschung nicht die Breite des „master discourse“ bieten können, so können sie doch Tiefe und Relevanz beweisen, die aus dem Verständnis der augenblicklichen Dynamik des resilienten Verhaltens in einem bestimmten Kontext hervorgeht. Fallstudien kommen dann zur Geltung, wenn der der/die ForscherIn an jenen Umfeldbedingungen interessiert ist, die für das untersuchte Phänomen von Bedeutung sind (Yin 2003, zit. nach Teram und Ungar 2009). Es ist eine verstehende Forschungsstrategie,

die im Idealfall geeignet ist, solche Phänomene in ihrem realen Umfeld zu untersuchen, insbesondere dann, wenn die Verbindungen zwischen dem untersuchten Phänomen und dem Kontext nicht ganz deutlich sind (Yin 2003, 13, zit. nach Teram und Ungar 2009). Die Jugendresilienz ist mit Sicherheit so ein Phänomen.

Wenn ein wichtigstes Ziel der Resilienzforschung jenes ist, Einsichten über Unterstützungspraxis zu gewinnen, dann sind gut verfasste Fallstudien das Mittel der Wahl, um dieses Ziel zu erreichen (Teram und Ungar 2009, 110). Bei einer Fallstudie ist zu beachten, dass die Jugendlichen am besten wissen, welche Fragen zu stellen sind. Sie wissen besser, was nützlich und weniger nützlich sein kann, wann und warum sie jene Ressourcen, die wir ihnen zur Verfügung stellen, in Anspruch nehmen oder nicht, und wie diese Ressourcen anzubieten sind, damit ihre Effektivität gesteigert werden kann. Daher wird in der Fachliteratur (ebd.) empfohlen, die Erzählungen der Jugendlichen als Kerndaten ins Zentrum der Resilienzstudien zu stellen.

Das eigene Verhalten beeinflusst das Verhalten der anderen gegenüber dem Individuum. Trotzdem gibt es auch einen wichtigen gesellschaftlichen Einfluss auf das Individuum, den der Einzelne nicht beeinflussen kann (Rutter 1996, 372). Individuen sind jedoch keine passiven Empfänger von Erfahrungen aus ihrem Umfeld sondern setzten sich aktiv damit auseinander. Ob sich Erfahrungen auf die individuelle Entwicklung risikoreich oder protektiv auswirken, hängt von diesem Umgang ab (ebd. 376).

Hat die Resilienzforschung zu Beginn lediglich das Individuum im Fokus gehabt, so rückt nun die Interaktion des Individuums mit seinem Umfeld und die notwendigen Anpassungsleistungen beider Seiten verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses (Lindberg und Ungar 2009, 18). Aus dieser Perspektive betrachtet hat Forschung zwei Ziele: einerseits die Erforschung jener Faktoren, die Resilienz hervorbringen können, und anderseits die Umsetzung dieser Forschungsergebnisse und Erkenntnisse in der Praxis in Form von Maßnahmen. Wenn die Rolle des Umfelds als potentieller Entwicklungsförderer von Resilienz erkannt wurde, so sollten im Rahmen der Präventionsarbeit jene Möglichkeiten und Interventionsmaßnahmen entwickelt werden, wo Jugendliche resilienzfördernde, intrinsiche Fähigkeiten und Haltungen erproben und verinnerlichen können.

IV.3.2 Eckpfeiler geeigneter Interventionsmaßnahmen für Heimjugendliche

Das Resilienzkonstrukt ist in gewisser Weise ein gefährliches (Nettles und Pleck 1996): Es darf nicht suggerieren, dass nur individuelle Fähigkeiten für eine erfolgreiche Entwicklung wesentlich sind und den sozialen Bedingungen, in denen das Individuum lebt, keine Bedeutung beigemessen werden muss. Das könnte dazu führen, dass die Notwendigkeit von Interventionsmaßnahmen in Frage gestellt wird (ebd., 148). Die Untersuchung protektiver Faktoren und des Resilienzprozesses gibt Einblicke in die Möglichkeiten der Entwicklung von Interventionsmaßnahmen, die kosteneffektiv sind und nachhaltige Wirkungen haben.

Worauf müssen nun diese Interventionsmaßnahmen abzielen? Anhand von Fallstudien kann gut beobachtet werden, welche unterschiedlichen Konsequenzen, im positiven wie im negativen Sinn, Institutionen und Unterstützungsmaßnahmen auf die avisierte Zielgruppe haben (Teram und Ungar 2009). Eine positive Entwicklung der Jugendlichen hängt von Faktoren wie den folgenden ab:

- die Erfahrung einer sinnvoller Rolle und der Integration in dem sozialen Umfeld, in dem sie leben
- Selbstwirksamkeit – das Gefühl, eigene Ziele erreichen zu können
- Selbstwert – das Wissen, um die eigenen Fähigkeiten und Stärken
- sichere Bindungen, Sicherheit und Optimismus zu erfahren
- Verantwortung für andere Mitmenschen übernehmen zu können
- die Markierung der Übergänge von einer Lebensphase zur anderen durch Übergangsrituale
- Religiosität im weitesten Sinn
- Humor
- die Erfüllung geschlechtsspezifischer Erwartungen (Lindberg und Ungar 2009, 4).

Wichtige Kriterien für den Erfolg von Interventionsmaßnahmen für Jugendliche sind ihr Bezug und ihre Relevanz zur Realität der Zielgruppe (Teram und Ungar 2009, 117). Welche Bedingungen müssen Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche allgemein erfüllen, um positive Ergebnisse zu fördern? Darauf geben Nettles und Pleck (1996, 171f) folgende Antworten:

1. Nicht nur die Risikofaktoren in Betracht ziehen, sondern Quellen von protektiven Faktoren (unterstützende Beziehung zu einem relevanten Erwachsenen, Teilnahme

an entwicklungsfördernden Aktivitäten) im Lebensumfeld des Jugendlichen identifizieren und auf diesen aufbauen: sie stärken, bündeln und ergänzen. Protektive Strukturen schaffen, deren positiver Einfluss sich nachhaltig auf die betroffenen Jugendlichen auswirken kann.

2. Kultur und Subkultur der betroffenen Zielgruppe berücksichtigen.
3. Den gesamten Entwicklungsprozess hinsichtlich folgender psychosozialer Aspekte berücksichtigen: das Allgemeinwissen der Jugendlichen, ihre organisatorischen Fähigkeiten, ihre Ziele und Wertigkeiten. Lebensbereiche schaffen und/oder ermöglichen, die eine persönliche Bedeutung für die betroffene Zielgruppe haben.
4. Übergangsphasen beachten und das Gelingen dieser Übergänge fördern.

Für sozial benachteiligte Jugendliche, die in Heimen aufwachsen, konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung folgende Aspekte als besonders wichtig für ihre Sozialisation rekonstruiert und dokumentiert werden:

Das Jugendamt – der institutionelle Rahmen

Das Jugendamt und die anderen institutionellen Einrichtungen, die in den Prozess der Fremderziehung involviert sind, sollten einen aktiven, ressourcenorientierten Zugang zur Zielgruppe betreiben und eine unterschwellige, den Betroffenen entgegenkommende Struktur in sozialen Brennpunkten entwickeln. Während des Heimaufenthaltes ist von Seiten der Jugendlichen eine authentische Beziehung zumindest zu einer Bezugsperson erwünscht, die sich um die Anliegen der Jugendlichen und um die Förderung ihrer Entwicklungspotentiale bemüht. Speziell bei der Heimentlassung erwarten die Jugendlichen seitens des Jugendamtes mehr Engagement und eine kompetente Hilfestellung bei ihrer gesellschaftlichen Integration und der damit verbundenen Herausforderungen.

Verbindungen nach außen

Relevante, unterstützende Bezugspersonen außerhalb des Heimes haben bei den betroffenen Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Es geht dabei sowohl um materielle als auch um soziale, emotionale Unterstützung. Diese Beziehungen ermöglichen es den Jugendlichen, das Leben, die Welt außerhalb des Heimes kennenzulernen und ihr Funktionieren einigermaßen zu begreifen. Nicht nur während des Aufwachsens im Heim können diese Personen eine

entwicklungsfördernde Rolle spielen (z. B. Freizeitgestaltung, Unterstützung im schulischen Bereich und bei der Berufswahl), sondern auch bei der Heimentlassung können sie eine bedeutende Anlaufstelle sein. Die Schließung von Patenschaften zwischen einem Heimkind, einem/einer Heimjugendlichen und einer Familie oder einer relevanten Bezugsperson wären hier angebracht.

Die Peers als Konstante und das Heimklima

Für die untersuchten Heimjugendlichen stellen ihre Peers, mit denen sie langjährige gemeinsame Heimaufenthalte verbindet, eine wesentliche Quelle sozialer Unterstützung dar. Was sich in dieser Studie als sehr bedeutend erwies, war die Konstante: Kinder bzw. Jugendliche derselben Peergruppe haben später ähnliche Erfahrungen gemacht und nicht selten versucht, Schwierigkeiten gemeinsam zu bewältigen und sich dabei gegenseitig unterstützt und in ihren Vorhaben bestärkt.

Eigenverantwortung in der Gruppe zu übernehmen und gemeinsame Ziele zu erreichen, stärkt das Selbstwertgefühl, weil dabei Selbstwirksamkeit gelebt werden kann. Eine konstante Betreuungssituation im Heim, was die Peers und auch das Betreuungspersonal anbelangt, wirkt sich förderlich auf die Entwicklung der Betroffenen aus. Auch Sanders und Munford (2009, 95) betonen die Bedeutung der Sicherung und Stärkung des Peer-Netzwerkes und der Einbeziehung der Eltern und/oder relevanter Anderer in den Entwicklungsprozess. .

Ein gutes Zusammenleben der Jugendlichen im Heim, im Idealfall auch ein gutes Auskommen mit dem Betreuungspersonal, sowie die Abwesenheit von Gewalt wurde von manchen Jugendlichen als erstrebenswert angedeutet. Die Bedeutung eines guten Heimklimas für eine positive Entwicklung im Heim wird von Bender (1995) in ihrer Dissertation bestätigt.

Die Freizeit

Eine reichhaltige ökologische Peripherie, in der die Heimjugendlichen ihre Freizeit, ihre Ferien verbringen können, trägt in hohem Maße zu einer resilienten Entwicklung bei. Neues wird dabei kennengelernt und erprobt. Eigene Vorstellungen über das Leben und die Welt werden im Austausch mit Gleichaltrigen und relevanten Erwachsenen reflektiert und weiterentwickelt. Das Zusammenleben in einem entspannten, angenehmen Lebenskontext fördert soziale Kompetenzen. Wichtig wäre es, im ökologischen Nahraum der Zielgruppe eine aktivierende und interessante Freizeitgestaltung anzubieten. Einen engen Kontakt zur Nachbarschaft und eine gute Integration noch während des Heimaufenthaltes könnte sich später bei der

Heimentlassung positiv auswirken. Coleman (1974, zit. nach Gore und Eckenrode 1996)) hat in seiner „Focal Theory of Adolescence“ gezeigt, dass heranwachsende Jugendliche zumindest einige „Komfortbereiche“ brauchen, in denen sie mit habituellen Handlungen erfolgreich sein können, damit sie andere, schwierigere Entwicklungsbereiche positiv bewältigen können.

Zur schulischen und beruflichen Ausbildung

Für Heimjugendliche hat eine gute schulische und später berufliche Ausbildung – im Einklang mit ihren Fähigkeiten und Wünschen – entscheidende Auswirkungen auf ihre positive Entwicklung und spätere gesellschaftliche Integration, in beruflicher wie in sozialer Hinsicht. Die positive, unterstützende und verlässliche Lehrer-Schüler-Beziehung spielt hier eine entscheidende Rolle. Die Aneignung von Wissen und sozialen Kompetenzen wird dadurch gleichermaßen gefördert. Die Heimjugendlichen können in diesem Rahmen einen positiven Selbstwert, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit entwickeln.

Nettles und Pleck (1996) bezeichnen eine gute Schulbildung als einen wichtigen protektiven Mechanismus gerade bei Jugendlichen in schwierigen Situationen. SchülerInnen, die aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien stammen und positive schulische Ergebnisse erlangten, wiesen folgende Eigenschaften auf, die mit Resilienz im Zusammenhang gebracht werden: ein positives Selbstwertgefühl, das sich im Gespräch über sich selbst äußert, ein Gefühl akademischer Kompetenz und eine angemessene Attribuierung von Misserfolg. Weiters zeigten diese SchülerInnen Eigenverantwortung, ein positives Identitätsgefühl und die Entschlossenheit, Hindernisse zu überwinden, und sie konnten zumindest auf einen Lehrer oder eine Lehrerin während der Volkschul- oder Mittelschulzeit hinweisen, die ihnen ganz besonders viel Aufmerksamkeit und Unterstützung geschenkt haben.

Die Familienarbeit: der Kontakt zur Herkunftsfamilie

Die Verbindung der Heimkinder und –jugendlichen zu ihren Eltern und Geschwistern, zu ihrer Ursprungsfamilie, ist eine lebenslange Beziehung. Entsprechend ihrer Gestaltung können sich diese Beziehungen zu Angehörigen der Herkunftsfamilie positiv oder negativ auf die Entwicklung der Heimjugendlichen auswirken. Familienarbeit und ein konstanter Bezug zur Ursprungsfamilie – selbst in schwierigen Situationen – während des gesamten Heimaufenthals kann sich positiv auf die spätere Heimentlassung und gesellschaftliche Integration der Heimjugendlichen auswirken. Die Fachliteratur (z. B. Gehres 1997, Mînecan 2003) weist auf diesen wichtigen Aspekt einer gelungenen Heimbetreuung hin.

Wenn die Situation jener Eltern, die ihre Kinder in Heimen abgeben, genauer betrachtet wird, ist in den meisten Fällen festzustellen – so meine Erfahrung in den durchgeführten Interviews – dass es diesen Eltern selber so schlecht geht, dass sie kaum das eigene Leben im Griff haben. Daher ist es in diesen Fällen kaum vorstellbar, dass sich die Beziehung zwischen Eltern und institutionalisiertem Kind aufrechterhalten kann oder beiderseits positiv und zufriedenstellend entwickeln wird. Da Bedarf es seitens des Heimpersonals viel Arbeit für die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer tragfähigen Beziehung zwischen den im Heim aufgenommen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern bzw. Angehöhrigen. Im Falle einer Fremdunterbringungmuss man sich im Voraus die möglicherweise langfristige emotionale Belastung für Kind und Eltern, aber auch die volkswirtschaftlichen Kosten überlegen und an die Möglichkeit einer nachhaltigen Betreuung der Familie mit Kind als organische Einheit denken und nicht von Anfang an den Weg gehen, der das Kind aus einem schwierigen familieren Lebenskontext herausholt.

Auf einen anderen Aspekt in der Elternarbeit, den nicht beachteten Kompetenzen sozial benachteiligter Familien, hat Lambers (1996) in seiner Studie aufmersam gemacht. In einer systematischen Rekonstruktion der Sichtweise der Jugendlichen, ihrer Eltern, der beteiligten Professionellen im Heim und am Jugendamt hat der Autor den Einfluss der Beteiligten auf den Unterstützungsprozess analysiert. Die Studie dokumentiert anhand der Hilfsverläufe, dass die Professionellen die Bewältigungskompetenzen des Familiensystems systematisch und zum Teil bewusst aus der Problemlösung ausklammerten. Lambers belegt anhand der untersuchten Fälle, dass auch in desolaten Familienkonstellationen bei den Jugendlichen und ihren Eltern „Erfolgsbilanzen bei der Bewältigung schwieriger Lebensereignisse vorhanden sein können“ (ebd. 184). Werden von den Betroffenen selber diese Bewältigungsstrategien als Kompetenzen erlebt, jedoch von den Professionellen ignoriert oder gar negativ bewertet, so besteht die Gefahr, dass das Hilfsangebot, die soziale Dienstleistung, als „bedrohlicher, ordnungsrechtlicher Eingriff und Beschränkung eigener Autonomiebestrebungen erlebt, abgelehnt und bekämpft wird“ (ebd. 184). Die Ursache hierfür sieht Lambers in der Befangenheit der Professionellen in ihrem eigenen normativen Wertehorizont. Die Unfähigkeit, die „Sinnsysteme“ sozial benachteiligter familiärer Lebenskontexte zu entschlüsseln, führt dazu, dass die Elternarbeit so betrieben wird, dass sie zu einer Destabilisierung des Familiensystems führt und implizit eine destabilisierende Wirkung auf das im Heim betreute Kind hat. Diesem Tatbestand versucht die vorliegende Forschungsarbeit entgegenzuwirken. So wird die Wirkung der Heimerziehung im biografischen Kontext aus der Perspektive des davon

betroffenen Kindes bzw. Jugendlichen rekonstruiert. Aus der subjektiven Beurteilung der erfahrenen Maßnahmen und Hilfeleistungen durch die betroffenen Kinder und Jugendlichen konnte eine Vielzahl von Einzelaspekten in der Gestaltung von Hilfsprozessen und Einrichtungen der Fremdunterbringung erkannt und dargelegt werden.

Heimentlassung und Nachbetreuung

Mit der Volljährigkeit und der Beendung der schulischen Ausbildung wurden die Jugendlichen aus dem Heim eintlassen. Die Heimentlassung und idealerweise auch die Nachbetreuung sollten schon im Vorfeld gut geplant werden. Die Fähigkeit, soziale Verantwortung zu übernehmen und Selbstständigkeit zu entwickeln, ist im Kontext des Aufwachsens im Heim nicht leicht zu gestalten. Dazu müssen seitens der Betreuung ganz bewusst Rahmenbedingungen geschaffen werden. Schon vor der Heimentlassung müssen die Jugendlichen im sozialen und beruflichen Bereich vorbereitet werden. Die Heimentlassung vollzieht sich nicht als einmaliger Schritt sondern ist ein komplexer Prozess, der sich über einen kürzeren oder längeren Zeitraum hinzieht und entsprechend begleitet werden muss. Dabei spielt die Nachbetreuung der Heimjugendlichen über eine angemessene und individuell abgestimmte Zeitspanne eine wesentliche Rolle im Gelingen dieses Prozesses.

IV.3.3 Offene Fragen und die Zukunft der Resilienzforschung im Kindes- und Jugendalter

Die Resilienzforschung im Kinder- und Jugendbereich ist ein spannendes Forschungsfeld. Viele Themen wurden und werden untersucht. Dennoch gibt einige Punkte, die für mich noch offene Fragen aufwerfen: die Einbeziehung der Forschungssubjekte, als Experten ihrer selbst; die Förderung der Aneignung von Ressourcen und protektiver Faktoren gerade bei Randgruppen bereits in frühen Jahren; die Umsetzung der Ekenntnisse der Resilienzforschung in praxisrelevanter Projekte zur Förderung einer positiven Entwickung von sozial benachteiligter Kinder und Jugendlichen. Diesen Aspekten der Resilienzforschung wird im Abschlusskapitel dieser Arbeit nachgegangen.

IV.3.3.1 Das geeignete Setting in der Resilienzforschung mit Kindern und Jugendlichen

Eine entsprechende Beachtung muss dem Wohlbefinden der Kinder/der Jugendlichen während des Interviews geschenkt werden (Teram und Ungar 2009, 120). Das Umfeld sollte möglichst bekannt sein, und freundliche, empathische InterviewerInnen sollten zur Durchführung der

Interviews herangezogen werden. Die Entwicklung einer sensitiven Praxis in der Resilienzforschung sollte vorangetrieben werden: Respekt für die Kenntnisse der ForschungsteilnehmerInnen, die Platzierung ihrer Expertise auf gleicher Höhe mit jener der Professionellen und SozialforscherInnen (ebd. 122).

Was aber tun mit den Jugendlichen, die nicht reden wollen oder können? Wäre es möglich, dennoch eine psychologische Evaluation der individuellen Entwicklung, der Orientierungsfigur, der Resilienzmechanismen und des Resilienzstatus zu erreichen, ohne ein biographisch-narratives Interview durchzuführen, und dieselbe Zeit, die für die Durchführung und Analyse des Interviews notwendig wären – ca. zwei Wochen mit einer täglichen Arbeitszeit von etwa 4-6 Stunden – gemeinsam zu verbringen: im Alltagsgeschehen oder vielleicht innerhalb eines erlebnispädagogischen Projekts im Outdoorbereich? Oder über die Alltagsbeobachtung des Psychologen/der Psychologin im Heimkontext und der Integration der Erkenntnisse des Betreuungsteams vor Ort, des LehreInnenteams in der Schule und der relevanten Anderen außerhalb des Heimes?

Es stellt sich die Frage, warum es schwierig ist, sozial benachteiligte Jugendliche zu motivieren, an solchen Befragungen teilzunehmen. Sanders und Munford (2009, 86) zufolge lautet die Antwort: Weil erwachsene Bezugspersonen, die für sie Verantwortung getragen haben, sie oft im Stich gelassen haben .Eine weitere Frage, die sich da auftut, ist, ob Forschung mit sozial benachteiligten Jugendlichen („vulnerable young people“) ethisch vertretbar sei: Können wir diese Zielgruppe dazu ermutigen, über ihre massiven negativen Erfahrungen zu reflektieren und sie danach damit alleine lassen, ohne zu wissen, ob sie im Stande sind, mit den Konsequenzen ihrer Reflexionen adäquat umzugehen (ebd.)?

Bei der Ausarbeitung und Durchführung von Projekten zur Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse bezüglich der Förderung von Resilienz bei sozial benachteiligten Jugendlichen könnte der Ansatz der partizipativen Aktionsforschung eine geeignete Antwort liefern. Wie kann in diesem Zusammenhang das Umfeld dazu beitragen, die fehlenden protektiven Faktoren zu ersetzen, die Risikofaktoren zu mindern – speziell in der untersuchten Zielgruppe? Im Passungs-Prozess des Individuums mit seinem Umfeld: Welche aktive Rolle kommt dem Umfeld zu und den darin agierenden relevanten Akteuren?

Angesichts des therapeutischen Effekts des psychologischen Evaluationsverfahrens liegt die Überlegung nahe, ob eine Weiterentwicklung dieses Verfahrens zu einer Interventionsmaßnahme im Rahmen eines partizipativen Aktionsforschungs-Projektes denkbar

wäre, zum Beispiel zum Thema „Psychologische Betreuung und Begleitung für sozial benachteiligte Jugendliche“.

IV.3.3.2 Zur Weiterentwicklung des psychologischen Evaluationsverfahrens und der Ansatz der partizipativen Aktionsforschung

Die Aktionsforschung scheint die Gegensätze zwischen der Anforderung nach Partizipation, der Notwendigkeit, praxisrelevante Ergebnisse aus der Forschung zu erzielen, und die Forderung nach methodologischer und theoretischer Genauigkeit am besten überwinden zu können (Liebenberg und Ungar 2009, 15). Ein weiterer Vorzug dieses Forschungsansatzes ist, dass die Forschungssubjekte selbstverständlich als ExpertInnen der untersuchten Fragestellung betrachtet werden, und es ist möglich, denjenigen, die wir untersuchen „eine Stimme“ (Prosser 2002, zit. nach Liebenberg und Ungar 2009) zu geben.

Partizipative Aktionsforschung hat Entwicklungscharakter und kann sowohl zur Untersuchung des Individuums als auch der seines Umfeldes herangezogen werden (Sanders und Munford 2009, 77f). Auf individueller Ebene haben die Vorteile der partizipativen Aktionsforschung noch wenig Anerkennung gefunden, beklagen die beiden AutorInnen. Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte psychologische Evaluationsverfahren könnte im Rahmen eines partizipativen Aktionsforschungsprojektes mit Jugendlichen zu einer entwicklungsoptimierenden Interventionsmaßnahme, in der das Umfeld der Zielgruppe mitberücksichtigt wird, weiter ausgebaut werden. Der Aktions-Reflexions-Regelkreis bietet den Rahmen, innerhalb dessen Jugendliche mehr Einblicke in ihr Alltagsleben gewinnen können und selber erkennen können, welche Art von Lösung ihnen am besten entspricht. Gemeindeentwicklung und soziale Arbeit haben Ähnlichkeiten mit dem Ansatz der partizipativen Aktionsforschung (ebd. 83).

Ein Problem in der Jugendforschung und in in der Jugendarbeit war und ist, dass wir Jugendliche von einer entgegengesetzten Position aus betrachten und dadurch ihre Persönlichkeit negieren (Sanders und Munford 2009). Anstatt die Perspektive der Jugendlichen einzunehmen, versuchen die Erwachsenen in der Jugendforschung, die Kontrolle zu übernehmen und die Realität der Jugendlichen aus der Perspektive der Erwachsenen zu überschreiben – dieser Bias könnte mit dem partizipativen Aktionsforschungsansatz vermieden werden. In der Jugendforschung sind die Jugendlichen als „the quintessential Other“ zu betrachten, betont Valentine (1996, zit. nach Sanders und Munford 2009). Mit diesem

Forschungsansatz werden Jugendliche nicht nur während des Forschungsprozesses als PartnerInnen behandelt sondern auch in der Umsetzung der Forschungserbegnisse. Dieser Zugang trägt zur Erhöhung der Akzeptanz von Interventionsmaßnahmen durch die avisierte Zielgruppe bei. Wenn Jugendliche in den Forschungsprozess aktiv miteinbezogen werden, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass die Forschungsergebnisse und -Erkenntnisse mit der Realität der Forschungssubjekte übereinstimmen und dass Interventionsmaßnahmen von den betroffenen Jugendlichen angenommen werden, betonten Sanders und Munford (2009). So gesehen, kann die partizipative Aktionsforschung einiges dazu beitragen in der Erkenntnisgewinnung, was Resilienz für Jugendliche überhaupt bedeutet (ebd. 80).

Die partizipative Aktionsforschung hat eine enge Verbindung zu den kritischen Theorien. Die Debatte um Macht und die Kontrolle von Ressourcen, wie zum Beispiel Wissen, sind dabei Schlüsselfragen (Heron 1996). Im Mittelpunkt der partizipativen Aktionsforschung stehen das Teilen von Erkenntnissen, soziale Gerechtigkeit und die Möglichkeit der Veränderung als ein Ergebnis des Regelkreises von Aktion und Reflexion. Der Regelkreis der partizipativen Aktionsforschung bildet den Rahmen, innerhalb dessen Erkenntnisgewinnung im Sinne eines Verstehensprozesses und Veränderung möglich gemacht wird (Sanders und Munford 2009, 82).

Bereits Bleuler (1984, xvii, zit. nach Garmezy 1996) betonte in der Studie „Children at Risk for Schizophrenia: A Longitudinal Perspective", dass eine auf die Forschungssubjekte bezogene Intervention gleichzeitig mit der Durchführung der Untersuchung, die wissenschaftliche Interpretation der Beobachtungen zwar etwas schwieriger, aber nicht unmöglich machen würde. Zu intervenieren und die Folgen der Interventionsmaßnahme zu beobachten, kann eine größere wissenschaftliche Bedeutung haben, als nur passiv die Entwicklung einer psychischen Erkrankung beim Patienten/bei der Patientin zu verfolgen und zu dokumentieren. Dieser theoretische und methodologische Ansatz bildet einen prismatischen Zugang zum Verständnis der Entwicklung der Lebensprojekte bei Jugendlichen (Sanders und Munford 2009, 84), daher ist er gerade für die Jugendforschung so geeignet. Solche Forschungsprojekte zielen auf lokale gesellschaftliche Veränderung und zeigen, wie die beteiligten Akteure sich persönlich verändern können und eine Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit erfahren (Green 2007). Die TeilnehmerInnen können zu GestalterInnen von Veränderungsprozesse der eigenen Lebensbedingungen (Houston 2001). Es gibt bereits Projekte, die zeigen, wie Jugendliche in die Planung lokaler Entscheidungsträger mit einbezogen werden können und sich daraus neue Interventionsmaßnahmen entwickeln (z. B. Sanders und Munford 2007).

Das Konzept der Resilienz als eine dynamische Interaktion zwischen dem Individuum und seinem Umfeld, um negative Lebensbedingungen zu überwinden, ist eine Weiterentwicklung des früheren Konzepts von Resilienz als eine persönliche Eigenschaft, die einige besitzen und andere nicht. Denn es sei ausgesprochen wichtig, jene Kinder und Jugendlichen, denen es nicht gelingt, schwierige Entwicklungsverhältnisse zu bewältigen, im Forschungsprozess nicht zu stigmatisieren, meinen Luthar und Bidwell Zelazo (2003). Die Aufgabe, schwierige Lebensverhältnisse zu überwinden, muss gleichzeitig in der Verantwortung der Jugendlichen, ihrer Familien und des Gesellschaftssystems, das die Werte vertritt und die sozialen Probleme wahrnimmt, stehen (Teram und Ungar 2009, 123). Wie dieses anspruchvolle Vorhaben gemeinsam mit Erfolg in die Praxis umzusetzen wäre, darauf könnte die praktische Aktionsforschung eine gute Antwort liefern.

IV.3.3.3 Fragen an die zukünftige Resilienzforschung

Individuelle Entwicklung verläuft selten linear und ist kaum vorhersehbar. Die Resilienzforschung sollte ihr Augenmerk in Zukunft auf die Einzigartigkeit der Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen, wenn sie mit Risiken konfrontiert werden, legen, so Liebenberg und Ungar (2009, 7). Resilienzforschung braucht Toleranz für Diversität, sowohl in der Operationalisierung des Resilienz-Konstrukts als auch in der Methodenwahl der Untersuchung dieses Phänomens. Einige dieser Anforderungen konnten in der aktuellen Arbeit realsiert werden. Eine neue Definition von Resilienz wurde vorgeschlagen, und ein neuer methodischer Zugang zur Erfassung des individuellen Resilienzstatus‘ bei Jugendlichen, der der Subjektivität einzelner Jugendlicher Rechnung trägt und ihre Perspektive einbezieht, wurde entwickelt. Doch es eröffnen sich auch viele Fragen, die im Folgenden angeführt werden sollen.

Angebracht wäre, nicht nur die Resilienzmechanismen zu kennen, die dem Indivdiuum zu einer positiven Entwicklung verhelfen, sondern auch jene Risikomechanismen zu rekonstruieren, die die Entwicklung und die positive Auswirkung von protektiven Faktoren – wie ein soziales Unterstützungssystem, das eigene Selbstwertgefühl oder ausgeprägte Lernkompetenzen – unterminieren. Kurzfristig agierende Stressfaktoren haben Langzeitwirkung, wenn sie die Aneignung wichtiger, altersadäquater Kompetenzen und die Bewältigung relevanter Entwicklungsaufgaben verhindern (Gore und Eckenrode 1996, 55f). Die Unfähigkeit oder Unmöglichkeit, sich früh im Leben gewisse protektive Ressourcen anzueignen, kann zu

Verhaltensstörungen führen und schafft die Basis dafür, dass das Individuum lebenslang Stress und Vulnerabilität ausgesetzt sein und zu Anpassungsschwierigkeiten neigen wird.

Resiliente Entwicklungen verlaufen einzigartig wie das Individuum selbst und seine Lebensumstände. Daher fordert Luthar (1999), nicht nur eine Mainstream-Ansicht im Bereich von Risiko- und Protektivfaktoren zu vertreten. Die subjektiven Sichtweisen einzelner Individuen und ihr eigener Umgang mit Stressoren und protektiven Faktoren sollten in der Resilienzforschung ebenso Berücksichtigung finden – umso mehr, wenn es um Randgruppen geht (z. B. von Armut betroffene Kinder und Jugendliche). Ein weiterer Denkanstoß in dieser Hinsicht wäre nicht die Frage nach der Legitimität der Resilienzforschung zu stellen, sondern was für eine Forschung in diesem Bereich zu betreiben sei: Welche forschungsleitenden Fragestellungen sollten Priorität haben (Liebenberg und Ungar 2009, 14)? Forschung, die ihren Fokus auf Gleichberechtigung und demokratische Kriterien legt, kann ermächtigend agieren, indem sie die Situation umwandelt: nämlich eine potentiell unterdrückende, risikoreiche Situation in eine Chance für Wachstum und die Initiierung von Lernenprozessen verwandelt. Für die Forschungssubjekte schafft sie die Möglichkeit eines Forums, wo die Betroffenen über ihr Leben reflektieren können (ebd.15). Harper (2002, zit. nach Liebenberg und Ungar 2009) bezeichnet das als einen „postmodernen Dialog“, der eher auf der Autorität der Forschungssubjekte als auf jener der ForscherInnen basiert.

Nicht zuletzt will die vorliegende Arbeit aufzeigen, dass die Beantwortung der avisierten entwicklungspsychologischen Fragestellung einer interdisziplinären Herangehensweise bedurfte, ein Zugang, der in weiteren Forschungsprojekten zu diesem Thema zu verfolgen wäre. Erkenntnisse der Biographieforschung können in diesem Kontext einen Beitrag zur Entwicklungspsychologie leisten. Auf die Möglichkeit einer Synthese von Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie hat bereits Jüttemann (1998) aufmerksam gemacht. Die Persönlichkeit eines Individuums ist ein Ergebnis seiner Entwicklung, und der Entwicklungsprozess beinhaltet das Werden einer Persönlichkeit. Damit jedoch die Erkenntnisse der Biographieforschung in der praktischen Entwicklungspsychologie Anklang finden kann, ist es notwendig, dass die untersuchte Zielgruppe zumindest in einem gewissen Rahmen den eigenen Lebensverlauf aktiv mitgestalten kann (vgl. Mey 2003b, Kaiser 2005). „Durch Veröffentlichung von Lebensgeschichten aus stigmatisierten Milieus soll öffentliches Verständnis für die Sinnhorizonte und Lebensentwürfe dieser Gruppe erreicht werden“ (Fuchs-

Heinritz 2005, 130) – ein wichtiger Aspekt bei der Maßnahmenentwicklung und der gesellschaftlichen Akzeptanz der damit verbundenen Problemstellung.

„A critical component, of the conduct of researchers must therefore be the translation of findings into programs and policies when appropriate. The study of resilience is particularly suited to this translation. Resilience researchesis about identifying the strengths of individuals and communities in ordert o replicate what is working in the lives of those who cope successfully, helping others who are equally vulnerable to change change the odds stacked against them." (Liebenberg und Ungar 2009, 18)

Wenn demnach Resilienz tatsächlich ein interaktiver Prozess wäre, dann müsste sich die Forschung nicht nur auf Jugendliche konzentrieren sondern alle SchlüsselteilnehmerInnen in diesem Prozess miteinbeziehen (Teram und Ungar 2009, 123) – eine nicht geringe Herausforderung. Um die Sozialpolitik und die Professionellen aus der Praxis zu informieren und zu beeinflussen, sollte die Resilienzforschung mehr sein als ein Dialog zwischen Jugendlichen und AkademikerInnen oder zwischen AkademikerInnen untereinander. Daher ist es wichtig, dass die SozialforscherInnen sich ihrer Rolle als MediatorInnenen zwischen Jugendlichen und Gesellschaft bewusst sind, sodass die Botschaften der Jugendlichen bei jenen, die eine Veränderung einleiten können, ankommen. (ebd. 132). Als AkademikerInnen oder StudentenInnen sind wir in der Position, Forschungsprojekte zu initiieren, die auf soziale Veränderung und Weiterentwicklung abzielen, indem auf die unbefriedigten Bedürfnisse von benachteiligten Gruppen eingegangen wird (Greenwood und Levin 2000).

IV.3.3.4 Das Transformative Paradigma von Donna M. Mertens - ein zukunftsweisender Ansatz in der Jugendresilienzforschung

Resilienzforschung mit Jugendlichen ist von sich aus verbunden mit dem Ziel der Weiterentwicklung sozialer Gerechtigkeit und der Menschenrechte. Praxisrelevante Erkenntnisse können gewonnen werden, wenn bei der Resilienzforschung mit Jugendlichen das Transformative Paradigma Berücksichtigung findet (Mertens 2009a). Das Transformative Paradigma ist eine kritische Betrachtungsweise von Studien zur Jugendresilienzforschung (Mertens 2009b, 299). ForscherInnen müssen sich dessen bewusst sein, von welchen Forschungsparadigmen ihre Arbeit geleitet ist und welche philosophischen Annahmen mit diesen in Verbindung stehen. Resilienzforschung mit Jugendlichen ist besonders dafür geeignet, auf soziale Gesellschaftsänderungen Bezug zu nehmen.

Das Transformative Paradigma besagt, dass die Rolle des Forschers/der Forscherin auch darin liegt, Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft zu erkennen, sich darum zu bemühen, den Status Quo zu verändern und dabei verantwortungsbewusst zu agieren (Mertens 2009b, 300). In diesem Zusammenhang wird der ethischen Haltung des Forschers/der Forscherin eine entsprechende Bedeutung zugeschrieben. Im Forschungsprozess sollte der Stimme jener Gruppen Vorrang oder zumindest ein gleicher Stellenwert gewährt werden, die in der Gesellschaft am meisten benachteiligt sind. Das implizite Ziel des Transformativen Paradigmas ist die Einbeziehung derer, die nicht genügend Kraft haben, sich und ihre Standpunkte deutlich genug im Alltag zu repräsentieren. Forschung möge jene unterstützen, die am meisten in der Gesellschaft benachteiligt sind, damit sie in der sozialen Veränderung eine aktive Rolle einnehmen können (ebd. 2007, 11). Kulturelle Kompetenz ist essentiell. Sie ist eine kritischen Disposition, die die Fähigkeit des Sozialforschers/der Sozialforscherin auszeichnet, die Realität in kulturell komplexen Forschungsfeldern akkurat zu repräsentieren (ebd. 2009a, 209). Die Fähigkeit, Interventionen so zu gestalten, dass sie als legitim betrachtet und von der Gemeinschaft angenommen werden, wird von Guzman (2003, zit. nach Mertens 2009b) als eine Anforderung an die Sozialforschung formuliert. Im Rahmen eines solchen Forschungsprozesses sollte der/die SozialforscherIn als Agent für prosoziale Veränderungen, im Kampf gegen Rassismus und Ausgrenzung, Vorurteile und Unterdrückung in jeder Form fungieren (American Psychological Association 2000, 2005, zit. nach Mertens 2009b). Die Ergebnisse der Forschung sollten der Gemeinschaft mitgeteilt werden, und diese Gemeinschaft bei der Anwendung der Forschungsergebnisse miteinbezogen werden, fordert Mertens (2009b, 310). Auf diese Weise könnten soziale Veränderungen initiiert und/oder weitere Forschungsprojekte erfolgreich gestartet werden.

Die partizipative Aktionsforschung ist im Einklang mit den Prinzipien des Transformativen Paradigmas und ihre Forschungsmethoden begünstgen eine transformative Forschung (Mertens 2009b). Der Prinzip der sozialen Gerechtigkeit, die Entwicklung von vertrauensvollen Beziehungen und die Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven auf eine respektvolle Art machen den Weg frei, um Veränderungen und neue Vorstellungen wahr werden zu lassen (ebd. 314). So betrachtet stellt das Transformative Paradigma hohe Ansprüche an die Sozialforschung, verspricht aber auch neue Erfolge – vor allem für die Forschungssubjekte.

ANHANG

Leitfaden der biographisch narrativen Interviews mit den Jugendlichen

Einführung

Vorstellung:

„Ich bin…“

Zu Beginn auf das prinzipielle Schweigen der Interviewerin währen der Haupterzählung hinweisen:

„Ich möchte, dass Du frei erzählst, so wie es für Dich passt. Daher werde ich Dich auch nicht unterbrechen, außer ich habe etwas nicht verstanden. Allerdings würde ich mich freuen, wenn ich anschließend die Fragen, die bei mir während Deiner Erzählung aufgetaucht sind, mit Dir diskutieren kann. Ich werde deshalb hin und wieder ein Stichwort notieren“.

Einverständnis holen für die Tonbandaufnahme:

„Damit ich mich besser konzentrieren kann auf das was du mir erzählst, werden ich Dich bitten, das Interview aufs Tonband aufnehmen zu dürfen. Alles was Du mir erzählst wird vertraulich behandelt und dient ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.“

Eingangsfrage

„Ich schreibe eine Arbeit über Jugendliche, so wie Du und ich möchte Dich bitten, mir zu erzählen wie sich die Geschichte Deines Lebens zugetragen hat. Am besten beginn mit der Geburt, mit dem kleinen Kind, das Du einmal warst, und erzähl dann all das, was sich so nach und nach zugetragen hat, bis zum heutigen Tag. Du kannst Dir dabei ruhig Zeit nehmen, auch für Einzelheiten, denn für mich ist alles das interessant, was DIR wichtig ist.“

Leitfaden - Themen

I. Die Herkunftsfamilie

- Wohnsituation
- Geschwister

a. Familiengründung

b. Beziehung der Eltern zueinander und zu dem Kind/ den Kindern

c. Die Alltagsbewältigung: Beruf, Haushalt, Erziehung

d. Der Erziehungsstil: Umgang mit Belohnung und Strafe, Förderung von Selbstwert, Selbstwirksamkeit, pos. soziale Orientierung, Autonomie, Initiative, interne Kontrollüberzeugung, die Fähigkeit zu planen (diese Merkmale sind für die Entwicklung von Resilienz wichtig)

e. Einstellung zur Schul- und Berufsausbildung der Kinder

f. Umgang mit Probleme und Konflikte (Problemlösungskompetenzen)

g. Unterstützung/ protektive Faktoren in der Familie

h. Konfliktpotenziale in der Familie

i. Bezug zum sozialen Umfeld: erweiterte Familie (Großeltern, Onkeln/ Tanten, Cousins/ Cousinen), Freunde, Nachbarschaft, Vereine, soz. Einrichtungen/Institutionen, Kirche etc.

j. Unterstützungsbedarf der Familie

II. Das soziale Umfeld

- Nachbarschaft
- Vereine/ Organisationen
- Die Infrastruktur der Gemeinde/ des Wohnviertels

III. Die Peers

- Freizeitgestaltung
- Einfluss Sozialisation
- Eigene Stellung in der Clique
- Umgang mit dem anderen Geschlecht

IV. Der Kindergarten

- Räumlichkeiten
- Programm
- Beziehung zu der Kindergärtnerin, ErzieherInnen, anderes Personal
- Beziehung zu den anderen Kindern

V. Die Schullaufbahn

- Einschulung
- LehrerIn
- Schulkollegen
- Schulleistungen
- Bezug zur Schule
- Der Unterricht

VI. Die Einweisung ins Heim

- Der Anlass und die Umstände
- Die traumatischen Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und deren Überwindung
- Eigene Einschätzung der Situation und die Akzeptanz des Schicksals als Heimkind

VII. Das Heimleben

- Das Heimklima
- Traumatische Erfahrungen im Heim und der Umgang damit
- Die BetreuerInnen, das Personal
- Die KollegInnen im Heim, in der Schule
- Die Erwartungen seitens der Institution an die Kinder/ Jugendliche
- Beziehung des Heimes zur Herkunftsfamilie und zur Außenwelt
- Die eigene Entwicklung im Heim (persönliche Einschätzung und Ergebnisse des Interviews): Sprachentwicklung, Informationsaufnahme und –Verarbeitung, emotionelle Entwicklung mit Problemlösungskompetenz (Unabhängigkeit, selbständiges Denken und Handeln), Verantwortungsbewusstsein, Motivation, Gedächtnis und Aufmerksamkeit.

VIII. Die Berufsausbildung

- Die Schul- bzw. Berufsausbildung
- Wunsch/ Tatsache
- Die LehrerInnen
- Die KollegeInnen
- Inhalt/ Form der Schul- bzw. Berufsausbildung: der eigene Nutzen

- Schulbesuch und Schulleistungen
- FeundInnen und Freizeitgestaltung
- Der Kontakt zur Arbeitswelt, dem freien Arbeitsmarkt
- Erwartungen seitens der Schule und der Institution

IX. Zukunftspläne und Visionen

- Eigene Familiengründung
- Ausübung eines Berufes
- Freizeit/ soziales Leben
- Bezug zur Herkunftsfamilie
- Erwartungen seitens der Institution/ Gesellschaft

X. Gesundheit

- Physisch
- Psychisch
- Umgang mit etwaigen Beschwerden

XI. Freizeitgestaltung

- Bereiche/ Aktivitäten
- Bedeutung

XII. Kontakte zu Vereinen/Organisationen/Institutionen außerhalb von Schule und Heim

- Welche?
- Bedeutung

XIII. Sonstige für die Fragestellung relevante Themenpunkte

- Der eigene Umgang mit Konflikte/ Problemlösungskompetenzen
- Was macht ihm/ ihr Freude: wofür interessiert er/sie sich, schöne Erfahrungen, wohin will er/ sie hin (der positive Gegenhorizont)?
- Was lehnt er/ sie ab, was sind seine/ ihre negativen Erfahrungen gewesen (negativer Gegenhorizont)?
- Selbstwert: wofür ist er/ sie stolz auf sich?

- Eigeninitiativen: biographische Handlungsschematas
- Identitätsfindungsprozess
- Aktueller Kontakt/ Bezug zur Herkunftsfamilie: soziale, emotionale und materielle Unterstützung, gemeinsam verbrachte Freizeit
- Besondere Lifeevents? Wie gelingt das (labile) Gleichgewicht?
- Noch vorhandene Konflikte, Unsicherheiten, „innere Unruhen“ , aktuelle Risikofaktoren
- Bezüge zum Leben außerhalb der Institution
- Der Übergang vom Heim in die Gesellschaft: Pläne, Vorbereitung, Ressourcen und Probleme, Risiken
- Aktuelle Ressourcen

Transkriptionsregeln

(1)	Dauer einer Pause in Sekunden
(.)	Pause, die weniger als eine Sekunde dauert
Nein	laute Aussprache
S e h r	betonte Aussprache
Ja:::	Dehnung
{dann}	leise Aussprachef
(aber)	schwer verständlich
( )	unverständliche Äußerung
@haha@	lachend ausgesprochen
[jemand klopft]	Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
)) komm((	sehr schnelle Ausprache
((hier))	sehr langsame Aussprache
//	Wort- oder Satzabbruch
{(vielleicht)}	leise und undeutlich
ABm	männlicher Name
CDw	weiblicher Name
XY-Stadt	
ZZ-Dorf	

Abstract

Diese Arbeit geht der Frage nach, welche Möglichkeiten Jugendliche haben, die in Heimen aufwachsen, sich unter den gegebenen Lebensumständen positiv zu entwickeln. Zur Untersuchung dieser Fragestellung wurde eine Verbindung zwischen dem theoretischen Konstrukt der Resilienz (Rutter 1990, Garmezy 1991, Werner u. Smith 2001, Luthar 2003, Liebenberg u. Ungar 2009) und jenem des Habitus von Bourdieu hergestellt.

Entwicklungspsychologische Theorien wie jene von Piaget (1970/2003) und Vygotsky (1978/1992) geben den Rahmen für die Darstellung individueller Entwicklungsprozesse. Was eine gelungene individuelle Entwicklung in der Jugendphase bedeuten kann, wird anhand des Umgangs mit altersadäquaten Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1947/1973) und der Passung zwischen Individuum und seinem Umfeld (Brandstädter 1985) bewertet. Den umweltbezogenen Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen wird mittels sozialökologischer Theorien von Baacke (1983/2003) und Bronfenbrenner (1981, 2005) erfasst, wobei dem einzelnen Individuum eine produktiv realitätsverarbeitende Rolle (Hurrelmann 1983) zuerkannt wird.

Die Biographieforschung erwies sich als passende Herangehensweise, um Habitus und Resilienz gleichzeitig untersuchen zu können. Dieser Zugang ermöglicht es, den Standpunkt der Forschungssubjekte festzuhalten – ein wichtiges Anliegen des Forschungsvorhabens. Es wurden 34 (11 weibliche und 23 männliche) Jugendliche in fünf Einrichtungen der Jugendwohlfahrt im Kreis Sibiu/Rumänien interviewt. Neun dieser narrativ-biographischen Interviews nach Schütze (1978) wurden transkribiert und analysiert. Dafür wurde ein Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Dokumentarische Methode von Bohnsack (1999) und deren Weiterentwicklung von Nohl (2006) ausgearbeitet. Für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung wurde der Ansatz der Rekonstruktiven Sozialforschung, eine theoriegenerierende Herangehensweise an das Soziale, herangezogen.

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit umfasst die Entwicklung eines psychologischen, ressourcenorientierten und praxisrelevanten Evaluationsverfahrens, das Auskunft geben kann über die persönliche Bedeutung von Erfahrungen und Ereignissen im Leben der interviewten Jugendlichen und über deren Umgang mit Risiken und Ressourcen. Durch die Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des individuellen Habitus‘ der befragten Jugendlichen war es möglich, fünf allgemeine Resilienzmechanismen herauszuarbeiten. Protektive Faktoren und negative Auswirkungen eines Aufwachsens im Heim konnten aufgezeigt und daraus

Überlegungen zu geeigneten Interventionsmaßnahmen bei der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen abgeleitet werden. Aus diesen Erkenntnissen ergab sich eine neue Betrachtungsweise des Phänomens Resilienz: Die subjektive Bedeutung von Erfahrungen, die eigenen Wertigkeiten, Visionen und Perspektiven einer positiven Entwicklung der Betroffenen wird in den Vordergrund gestellt. Dem Umfeld wird eine verantwortungsvolle Rolle in der resilienten Entwicklung von fremduntergebrachten Jugendlichen zugesprochen.

Die Ergebnisse aus der Arbeit zeigen auf, wie wichtig es ist, dass die Erkenntnisse der Resilienzforschung im Rahmen zeitgemäßer Interventionsmaßnahmen für die untersuchte Zielgruppe zur Anwendung kommen.

Danksagung

Im Laufe dieser vielen Jahre, in denen ich am „Projekt Dissertation“ gearbeitet habe, gab es viele Unterstützer und Unterstützerinnen, die mir durch ein gutes Wort, einen Hinweis in die richtige Richtung, das Öffnen einer Tür oder in inhaltlichen, fachlichen und organisatorische Fragen weitergeholfen haben – ihnen allen gebührt mein herzliches Dankeschön!

Vor allem möchte ich mich aber an den Jugendlichen, diesen Burschen und Mädchen, oder besser gesagt diesen mutigen jungen Männern und Frauen bedanken, die mir ihre ganz persönliche Geschichte und ihr Vertrauen geschenkt haben. Ich habe selber sehr viel daraus gelernt.

Herr Univ. Prof. Sever Purcia von der Universität Lucian Blaga in Sibiu war der erste, mit dem ich bereits in Rumänien mögliche Herangehensweisen meines Forschungsvorhabens besprochen habe. Frau Codruţa Codău vom Jugendamt Sibiu ist es zu verdanken, dass ich jene Heime kontaktieren konnte, in denen ich später die biographisch-narrativen Interviews mit den Jugendlichen durchgeführt habe.

Die Interviews habe ich mit der Hilfe zweier sehr lieber ehemaliger Studienkolleginnen, Iris Kickinger und Yvonne Czermak, analysiert. Als Lektorinnen der präsentierten Fälle standen mir Iris Kickinger, Eva Posch, Maria Richter und Sertan Batur zur Seite.

Für die Unterstützung in technischen Fragen, die Speicherung und Transkription der Interviews betreffend, gebührt mein Dank Franz Griessner.

Das Korrekturlesen der fertigen Arbeit übernahmen Gerit Fischer und Markus Probst, die dadurch den letzten Schliff zur Fertigstellung ermöglicht haben.

Meinen Eltern, Teodosia und Cornel-Dorel Mînecan, möchte ich für die Bereitstellung der englischsprachigen Literatur danken.

Meiner Betreuerin, Frau Univ. Prof. Judith Glück, danke ich für die kompetente Begleitung des Dissertationsvorhabens und vor allem für ihr Vertrauen.

Last, but not least möchte ich mich bei Frau Britta Harringer für ihre Empathie erkenntlich zeigen! Dank ihrem Engagement und Mitgefühl konnte die vorliegende Dissertation zu einem guten Ende geführt werden.

Purkersdorf im Wienerwald, Mai 2018

LITERATUR

Aichhorn, A. (1987).Verwahrloste Jugend: Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern: Huber.

Allport, G. (1947). The Use of Personal Documents in Psychological Science. Prepared for the Committee on Appraisal of Research. New York: Social Research Council 1947.

Baacke, D. (1979). Ausschnitt und Ganzes – Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In Ders. u. Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.

Baacke, D. (1983/2003). Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim und Basel: Beltz.

Bandt, A. (2012). Kinder und Gesellschaft neu denken. Kritisch-psychologische Perspektiven auf Gesellschaftsverständnis und Vergesellschaftung von Kindern heute. Journal für Psychologie, Jg.20 (2012), Ausgabe 2.

Barbre, J., W., u. The Personal Narratives Group (1989). Interpreting women´s lives: Feminist theory and personal narratives. Bloomington: Indiana University Press.

Bender, D. (1995). Psychische Widerstandsfähigkeit im Jugendalter: Eine Längsschnittstudie im Multiproblem-Milieu. Dissertation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürenberg.

Birren, J., E. u. Birren, B., A. (1996). Autobiography: Exploring the self and encouraging development. In Birren, J., E., Kenyon, G., M., Ruth, J.-E., Schroots, J., J., F. u. Svensson, T. (Eds.): Aging and biography. Exploration in adult development. New York: Springer.

Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In Schmidt F. (Hrsg.) Methodische Probleme der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, 49-62.

Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2001a). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2001b). Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation. In Hug, Th. (Hrsg.) Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider.

Bohnsack, R. (2001c). „Social Worlds“ und „Natural Histories“. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien. In Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung, 6. Jg., Nr. 1, 105-127.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (2001). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. u. Nohl, A.-M. (2001): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: utb.

Bohnsack, R. u. Nentwig-Gesemann, I. (2005). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In Bohnsack, R., Przyborski, A. u. Schäffer, A. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der sozialwissenschaftlichen Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1985). Sozialer Raum und “Klassen”. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischer Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1989). Antworten auf einige Einwände. In Eder, K. (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992a). Rede und Antwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1992b). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (1993). Soziologische Fragen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. et al. (1997). Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK.

Bourdieu, P. u. a. (1998). Der Einzige und sein Eigenheim. Hamburg: VSA.

Bürger, U. (2003). Heimerziehung im Kontext sozialer Ungleichheit. In Gabriel, Th. u. Winkler, M. (Hrsg.) Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt.

Brandtstädter, J. (1985, a). Entwicklungsprobleme des Jugendalters als Probleme des Aufbaus von Handlungsorientierung. In Liepmann, D. u. Stiksrud, A. (Hrsg): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe.

Brandtstädter, J. (1985, b). Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In Brandtstädter, J. u. Gräser, H. (Hrsg.): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Göttingen: Hogrefe.

Brandtstädter, J. (1988). Continuity, Change, and Context in Human Development. In Poetics Today, Vol.9, No.1, Interpretation in Science and Culture. Pp.187-204.

Brandstädter, J. u. Gräser, H. (1999). Entwicklungsorientierte Beratung. In Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G. u. Noam, G. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Brandstädter, J. u. Greve, W. (2006). Entwicklung und Handeln: Aktive Selbstentwicklung und Entwicklung des Handelns. In Schneider, W. u. Wilkening, F. (Hrsg.): Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Breuer, Franz (2000, Juni). Qualitative Methoden zur Untersuchung von Biographien, Interaktionen und lebensweltlichen Kontexten: Die Entwicklung eines Forschungsstils [29 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm [Zugriff: 30.05.2006].

Bronfebrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U. (Eds.) (2005): Making Human Beings Human. Bioecological Perspektives on Human Development. New York: Sage Publishing.

Cantor, N, u. Fleeson, W. (1990). Life Tasks and self-regulatory processes. In Maehr, M., L. u. Pintrich, P., R. (Eds.): Advances in motivation and achievement. Greenwich: JAI Press.

Chase, S., E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In Denzin, N., K. u. Lincoln, Y., S. (Eds.): The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chicchetti, D. (1999) Entwicklungspsychopathologie: Historische Grundlagen, konzeptuelle und methodische Fragen, Implikationen für Prävention und Intervention. In Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G., Noam, G. Klinische Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

Chichetti, D. u. Rogosch (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. Development and Psychopathology, 8, 597-600.

Chicchetti, D. u. Dawson, G. (2002): Editorial: Multiple levels of analysis. In Development and Psychopathology, 14, 417-420.

Clark, D., C., Pynoos, R., S. u. Goebel, A. E. (1996). Mechanism and processes of adolescent bereavement. In Haggerty, R., J., Sherrod, L., R., Garmezy, N. u. Rutter, M. (Eds.): Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and intervention. Cambridge University Press.

Diriwächter, Rainer u. Valsiner, Jaan (2005, December). Qualitative Developmental Research Methods in their Historical and Epistemological Contexts [53 paragraphs]. Forum Qualitative

Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(1), Art 8. Available at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-06/06-1-8-e.htm [03.09.2006].

Dreher, E. u. Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: Edition Psychologie.

Elder, G., L., Jr. (1974/1999). Children of the Great Depression. Boulder, Colorado: Westview Press. (Originally published: Chicago: University of Chicago Press, c1974).

Erikson, E., H. (1959/2003). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Erikson, E., H. (1968/2003). Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta.

Fischer, W. (1978). Struktur und Funktion erzählter Lebensgeschichten. In Kohli, M. (Hrsg): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand, 311-336.

Fischer, W. u. Goblirsch, M. (2004). Fallrekonstruktion und Intervention in der Sozialen Arbeit. Narrativ-biographische Diagnostik im professionellen Handeln. In Psychosozial 27, 2/Nr. 96, 77-96.

Flick, U. (1999). Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Freigang, W. (1986). Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim u. München: Juventa.

Froschauer, U. u. Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. Wien: WUV.

Fuchs-Heinritz, W. (2005). Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs-Heinritz, W. u. Krüger, H.-H. (1991): Feste Fahrpläne durch die Jugendphase? Jugendbiographie heute. Opladen: Leske und Buddrich.

Gabriel, Th. (2003). Was leistet Heimerziehung. Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In Gabriel, Th. u. Winkler, M. (Hrsg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt.

Garmezy, N. (1973). Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk. In Dean, S., R. (Ed.): Schizophrenia: The first ten Dean Award Lectures. New York: MSS Information.

Garmezy, N. (1991). Resilience in children`s adaptation to negative life events and stressed environments. Pediatrics, 20, 459-466.

Garmezy, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In Haggerty, R., J., Sherrod, L., R., Garmezy, N. u. Rutter, M. (Eds.): Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and intervention. Cambridge University Press.

Gehres, W. (1997). Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen: Leske + Budrich.

Glaser, B., G. u. Strauss, A., L. (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber.

Goblirsch, M. (2005). Herstellung narrativer Identitäten durch biographische Strukturierung und Positionierung. Eine retold story aus der Jgendhilfe. In Gesprächsforschung, 6. Ausgabe, 196-221, (www. gespraechsforschung-ozs.de).

Gore, S. u. Eckenrode, J. (1996). Context and process in research on risk and resilience. In Haggerty, R., J., Sherrod, L., R., Garmezy, N. u. Rutter, M. (Eds.): Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and intervention. Cambridge University Press.

Göppel, R. (1997). Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg: edition bentheim.

Graf, E., O. (Hrsg). (1993). Heimerziehung unter der Lupe – Beitrgäge zur Wirkungsanalyse. Luzern: Verlag der Schweizer Zentralstelle für Heilpädagogik.

Green, S. (2007). Including young mothers: Community-based participation and the continuum of active citizenship. In Community Development Journal, 42 (2), 167-180.

Greenwood, D., J. u. Levin, M. (2000). Reconstructing the relationship between universities and society through action research. In Denzin, N., K. u. Lincoln, Y., S. (Eds.): Handbook of calitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Havighurst, R., J. (1947/1973). Developmental tasks and education. NewYork: Longman.

Häcker, H. u. Stapf, K., H. (1998). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Verlag Hans Huber.

Held, J. (1994): Praxisorientierte Jugendforschung: Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg: Argument.

Heron, J. (1996). Co-operative inquiry research into the human condition. London: Sage.

Herzberg, H. (2005): Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. In Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung, 6. Jg., Nr. 1, 11-22.

Hetherington, E., M. u. Elmore, A., M. (2003). Risk and Resilience in Children Coping with Their Parents´ Divorce and Remarriage. In Luthar, S., S. (Ed.): Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.

Hilke, R. u. Aschenbach, G. (1985). Zu den konzeptuellen Grundlagen psychologischer Praxis zwischen Beratung und Therapie. In Brandtstädter, J. u. Gräser, H. (Hrsg.): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Göttingen: Hogrefe.

Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, 339-372.

Houston, S. (2001). Beyond social constructionism: Critical realism and social work. In British Journal of Social Work, 31, 845-861.

Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 3(1), 91-104.

Hurrelmann, K. (1997). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa.

Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (2002). Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In Ders. (Hrsg): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel: Beltz.

Jakob, G. (1997). Das narrative Interview in der Biographieforschung. In Frieberthäuser, B. u. Prengel, A. (Hrsg.) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weiheim: Juventa.

Jantzen, W. (1996). Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozeß. In Jantzen, W. u. Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik und Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.

Jüttemann, G. (1998). Genetische Persönlichkeitspsychologie und comparative Kasuistik. In Ders. u. Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz.

Kaiser, H., J. (2005). Biographieforschung in der Entwicklungspsychologie. In Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag.

Kaufman, J., Cook, A., Arny, L, Jones, B. u. Pittinsky, T. (1994). Problems defining resiliency: Illustrations from the study of maltreated children. Development and Psychopathology, 6, 215-229.

Keupp, H. et al. (Hrsg.) (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Kieselbauer, T. (2003). Long-Term Unemployment among Young People: The Risk of Social Exclusion. In American Journal of Community Psychology, Vol. 32, Nos. ½, 69-76.

Kohli, M. (1978): Erwartungen an einer Soziologie des Lebenslaufs. In Ders. (Hrsg): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied: Leuchterhand.

Köttig, Michaela (2008). Der Biographische Ansatz in der Einzelfallhilfe mit rechtsextrem orientierten Mädchen und jungen Frauen [30 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 2, http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-2-d.htm.

Kuhn, Th., S. (1962/1996). Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lambers, R. (1996). Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Münster: Votum.

Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Band1: Methodologie. Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

Lataianu, C.-M. (2001). Social Policies for Protection of Abandoned Children. Institutionalisation and Alternatives to Institution of Children in Post-Comunist Romania. Bucharest: BCS Publishing House.

Lehr, U. (1999). Der Beitrag der biographischen Forschung zur Entwicklungspsychologie. In Jüttemann, G. u. Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim und Basel: Beltz.

Lerner, R., M., (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the Papers of Professors Masten & Wachs. In Resilience in Children: Annals of the New York Academy of Sciences, 1094.

Liebau, E. (1993). Vermittlung und Vermitteltheit. Überlegungen einer praxeologischen Pädagogik. In Gebauer, G. u. Wulf, Ch. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Liebenberg, L. u. Ungar, M. (2009). Introduction: The Challenges in Researching Resilience. In Liebenberg, L. u. Ungar, M. (Eds.). Researching Resilience. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Lösel, F. u. Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In Opp, G., Fingerle, M. u. Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München Basel: Ernst Reinhardt.

Lucius-Hoene, G. u. Deppermann, A. (2002). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrative Interviews. Wiesbaden: VS.

Lucius-Hoene, G. u. Deppermann, A. (2004). Narrative Identität und Positionierung. In Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5. Ausgabe, 166-183, (www. gespraechsforschung-ozs.de).

Luthar, S., S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in the study of resilience. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34, 441-453.

Luthar, S., S. (1999). Poverty and children´s adjustment. Thousand Oaks, CA: Sage.

Luthar, S., S., Doernberger, C. H. u. Zigler, E. (1993). Resilience is not an unidimensional construct: Insight from a prospective study on inner-city adolescents. Development and Psychopathology, 5, 703-717.

Luthar, S., S., u. Cushing, G. (1999): Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In Glantz, M., D. u. Johnson, J., L. (Eds.), Resilience and development: Positive life adaptations. New York: Plenum.

Luthar, S., S., Cicchetti, D. u. Becker, B. (2000a). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. In Child Development, 71 (3), 543-562.

Luthar, S., S., Cicchetti, D. u. Becker, B. (2000b). Research on Resilience: Response to Commentaries. In Child Development, 71 (3), 573-575.

Luthar, S., S. (Ed.). (2003). Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.

Luthar, S., S. u. Bidwell Zelazo, L. (2003). Research on Resilience: An Integrativ Review. In Luthar, S., S. (Ed.): Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.

Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. Wissenssoziologie, Neuwied: Luchterhand.

Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1984). Konservatismus. Eim Beitrag zur Soziologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Surkamp.

Markard, M. (2000, Juni). Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts [32 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: http://qualitative-research.netfqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm [Zugriff: 30.05.2006].

Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in Development. American Psychologist, 56/3, 227-238.

Masten, A., Best, K., u. Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Develoment and Psychopathology, 2, 425-444.

Masten, A., S. u. Powell, J., L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In Luthar, S., S. (Hrsg.): Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.

Maywald, J. (2001). Zwischen Trauma und Chance. Trennungen von Kindern im Familienkonflikt. Freiburg i. B.: Lambertus.

Mertens, D., M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. In Journal of Mixed Methods Research, 1 (3), 1-14.

Mertens, D., M. (2009a). Transformative research and evaluation. New York: Guilford.

Mertens, D., M. (2009b). Youth Resilience Research and the Transformative Paradigm. In Liebenberg, L. u. Ungar, M. (Eds.). Researching Resilience. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Merton, R., K. (1968): Sozialstruktur und Anomie. In: Sack, F. u. König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meuser, M. (1999): Subjektive Perspektiven, habituelle Dispositionen und konjunktive Erfahrungen. Wissenssoziologie zwischen Schütze, Bourdieu und Mannheim. In Hitzler, R., Reichertz, J. u. Schröer, N. (Hrsg): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz: UVK

Meuser, M. (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekontruktion. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Mey, G. (2003a). Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der frühen Kindheit. In Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Huber.

Mey, G. (2003b). Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. In Uslucan, H.-H. u. Born, A. (Hrsg.) Studientexte Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag.

Mînecan, L. (2003): Orientierungsmuster sozial benachteiligter Jugendlicher in Rumänien. Diplomarbeit. Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Unveröffentlicht.

Montada, L. (1998). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Winheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Montessori, M. (1950/1994): Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta.

Moos, R., H. u. Schaeffer, J., A. (1986). Life transitions and crises: A conceptual overview. In Moos, R., H. (Ed.): Coping with life crises. New York: Plenum.

Nentwig-Gesemann, I. (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Nettles, S., M. u. Pleck, J., H. (1996). Risk, resilience, and development: The multiple ecologies of black adolescents in the United States. In Haggerty, R., J., Sherrod, L., R., Garmezy, N. u. Rutter, M. (Eds.): Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and intervention. Cambridge University Press.

Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. u. Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Nohl, A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS

Oerter, R. (1985). Aspekte einer entwicklungspsychologischen Beratung im Jugendalter. Brandtstädter, J. u. Gräser, H. (Hrsg.): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Göttingen: Hogrefe.

Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Winheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Oerter, R. (1999). Klinische Entwicklungspsychologie: Zur notwendigen Integration zweier Fächer. In Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G. u. Noam, G. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Oerter, R. u. Dreher, E. (1998). Jugendalter. In Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Piaget, J. (1970/ 2003). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. (Hrsg. Fatke, R.). Weinheim: Beltz.

Piaget, J. (1995). Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. (Hrsg. Leber, A.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Polkinghorne, D., E. (1996). Use of biography in the development of applicable knowledge. In Ageing and Society, 16, 721-745.

Quinton, D., u. Rutter, M. (1985). Family pathology and child psychiatric disorder: A four- year prospective study. In Nicol A., R. (Ed.) Longitudinal studies in child psychology and psychiatry. Chichester: Wiley, S. 91-134.

Rieger-Ladich, M. (2005). Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten. In Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Nr. 3/ 2005, 25. Jg., 3Vj., Juventa.

Riemann, G. (1987). Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink.

Romanian Legislation (2001). Protectia copilului aflat in dificultate. Vol. 57. Bucuresti: Regia Autonoma, Monitorul Oficial.

Roth-Szamosközi, Maria (1999). Protectia copilului – dileme, conceptii si metode. Cluj Napoca: Editura Presa Universitara Clujeana.

Rosenthal, G. (1993). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a. M. u. New York: Campus.

Rosenthal, G. (1995). Überlebende der Shoah: Zerstörte Lebenszusammenhänge – Fragmentierte Lebenserzählungen. In Fischer-Rosenthal, W., u. Allheit, P. (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. u. Blezinger, N. (2006). Biographische-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Barbara Budrich.

Röper, F., F. (1976). Das verwaiste Kind in Anstalt und Heim. Ein Beitrag zur historischen Entwicklung der Fremderziehung, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Chicchetti, K.H. Nuechterlein, u. S. Weintraub (Eds.) Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York: Cambridge university press.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations. In Journal of Adolescent Health, 1993, 14: 626-631.

Rutter, M. (1996). Stress research: Accomplishments and tasks ahead. In Haggerty, R., J., Sherrod, L., R., Garmezy, N. u. Rutter, M. (Eds.): Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and intervention. New York: Cambridge University Press.

Sanders, J. u. Munford, R. (2007). Speaking from the margins: Implications for education and practice of young women´s experiences of marginalisation. In Social Work Education, 26 (2), 185-199.

Sanders, J. u. Munford, R. (2009). Participatory Action Research. In Liebenberg, L. u. Ungar, M. (Eds.). Researching Resilience. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press

Save the Children, Romania (2003). Raport al Salvati Copiii Romania catre Comitetul Natiunilor Unite pentru Drepturile Copilului – Geneva referitor la al Doilea Raport Periodic al Guvernului României pentru intervalul 1995-2002). Bucuresti.

Schulze, T. (2002). Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In Kraul, M. u. Marotzky, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen: Leske + Budrich.

Schütze, F. (1978). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 3, Jg. 13; S. 283-293.

Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief der Universität Hagen. Teil 1. Hagen.

Schütze, F. (1991). Biographieanalyse eines Müllerlebens. In Scholz, H.-D. (Hrsg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck – Pyrmont. Kaufungen: Axel Eibing Verlag, S. 206-227.

Schwingel, M. (2003). Pierre Bourdieu zur Einführung. Dresden: Junius.

Seifer, R. (1995). Perils and pitfalls of high-risk research. In Developmental Psychology, 31/3, 420-424.

Sieder, R. (2001). Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. In Weinhart K., R. u. Zips, W. (Hrsg). Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Wien: Promedia

Shaw, C., R. (1966). The Jack-Roller. A Delinquent Boy´s own Story. Chicago: The University of Chicago Press.

Sroufe, L., A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent early issues. American Psychologist, 34 (10), 834-841.

Sroufe, L. A. (1990). An organisational perspective on the self. In: Cicchetti, D. u. Beeghly, M. (Eds.): The self in transition. Infancy to childhood. Chicago, S. 281-307.

Staudinger, U., M. (1999). Perspektiven der Resilienzforschung aus der Sicht der Lebensspannen-psychologie. In Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Störmer, N. u. Sievers, R. (1996). "Sie ist ein sehr schwieriges Mädchen!" Wie Lebensschwierigkeiten die Lebensräume immer enger warden lassen, und wie derartige Sackgassen überwunden warden können. In Jantzen, W. u. Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik und Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.

Teram, E. u. Ungar, M. (2009). Not just the Master Discourse: A Case for Holistic Case Studies of Youth Resilience. In Liebenberg, L. u. Ungar, M. (Eds.). Researching Resilience. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Thomae, H. (1998). Psychologische Biographik. Theoretische und methodische Grundlagen. In Jüttemann, G. u. Ders. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz.

Thomas, W., I. u. Znaniecki (1958/1996). The Polisch Peasant in Europe und Amerika: A Classic Work in Immigration History. Ed. By Zaretsky, E., Urbana and Chicago:University of Illinois Press.

Ungar, M. (2001). The social construction of resilience among "problem" youth in out-of-home placement: A study of health-enhancing deviance. In Child and Youth Care Forum, 30 (3), 137-156.

Ungar, M. (2003). Qualitative contributions to resilience research. In Qualitative Social Work, 2 (1), 85-102.

Ungar, M. (2004). Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto: University of Toronto Press.

Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. In Ungar, M. (Ed.): A handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts (pp. xv-xxxix). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. In British Journal of Social Work, 38 (2), 218-235.

Ungar, M., Teram, E., u. Picketts, J. (2001). Young offenders and their communities: Refraiming the institution as an extention of the community. In Canadian Journal of Community Mental Health, 20 (2), 29-42.

Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W., M., u. Armstrong, M. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. In Adolescence, 42 (166), 287-310.

Van der Veer, R. u. Valsiner, J. (1999). Lev Vygotsky and Pierre Janet: on the origin of the concept of sociogenesis. In Lloyd, P. u. Fernyhough, Ch. (Eds.): Lev Vygotsky. Critical Assessements. Vol.I. London: Routledge.

Vorderer, P. u. Valsiner, J. (1999). (Sozial-)Psychologie und Soziologie – oder: Das Mikro-Makro-Problem (-Bewusstsein). In Groeben, N. (Hrsg): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band 1. Methatheoretische Perspektiven. 2. Halbband.Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration. In der Reihe: Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie. Münster: Aschendorff.

Vygotskij, L. (1974/1992). Geschichte der höheren psychischen Funktionen. (Hrsg. Metraux, A.). Münster: Lit.

Wedekind, E. (1986). Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Werner, E., E. (1985). Stress and protective factors in children´s lives. In Nicol A., R. (Ed.) Longitudinal studies in child psychology and psychiatry. Chichester: Wiley.

Werner, E., E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspektives from the Kauai Longitudinal Study. In Development and Psychopathology, Vol. 5, 503-515.

Werner, E., E. u. Smith, R.S. (2001). Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience, and Recovery. Ithaca and London: Cornell University Press.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz.

Yates, T., M., Egeland, B. u. Srouf, L., A. (2003). Rethinking Resilience: A Developmental Process Perspective. In Luthar, S., S. (Hrsg) Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: University Press.

Zieger, A. (1996). „Wofür leben wir überhaupt?“ Erinnerungsarbeit mit Anke´s Körper-Selbst eine Geschichte traumatischer, antidialogischer Bedingungen. In Jantzen, W. u. Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik und Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.