



Jungenarbeit



Inhalt

	3	Editorial	
Forum	4	Jungenarbeit – Auf dem Weg zu einer geschlechts- bewußten Jugendhilfe	<i>Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck</i>
	8	Zu Hintergründen und Grundsätzen einer antisexistischen Jungenarbeit	<i>Anita Heiliger</i>
	12	Gewaltpädagogik mit männlichen Jugendlichen	<i>Burkhard Oelemann</i>
	17	„Ich finde es beschissen, und es tut mir weh!“ (Tom, 14)	<i>Reinhard Rudeck</i>
Aktuell	22	Im Sinne des Kindes oder im Sinne der Eltern	<i>Johannes Münder</i>
Stellung- nahme	30	Kindeswohl, Elternrechte und Jugendhilfe	<i>Andreas Meyer</i>
Ansätze	31	„Hilfe! Mein Kind ist behindert!“	<i>Waltraud Harzer</i>
	34	Zuerst stand ich allein im Regen	<i>Sigrid Holuba</i>
	36	Die Zusammenarbeit mit den Eltern in der Frühförderung	<i>Martin Thurmair</i>
Portrait	39	„Ich versuche, den Kids einen Artikulationsraum zu geben“	<i>Gabriele Vierzigmann</i>
	44	Bezugsadresse	

Impressum

Herausgeber:
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
im SOS-Kinderdorf e.V.

© Das Fachmagazin SOS-Dialog und
alle in ihm enthaltenen Beiträge und
Abbildungen sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung erfordert
die Zustimmung des Herausgebers.

Bisher erschienen:
„Elternarbeit“, 1993
„Ausbilden statt Ausgrenzen“, 1995
„Perspektiven von Beratung“, 1996

SPI-Redaktion:
Reinhard Rudeck (verantwortlich)
Dr. Gabriele Vierzigmann

Redaktionelle Mitarbeit:
Peter Weismann

Korrektur:
Marga Raithel

Gestaltung:
SchwaigerWinschermann, München

Inhouse-Satz:
Thomas Laker, SPI

Litho:
Repro Müller, Grabenstätt

Druck:
Frühmorgen & Holzmann,
Druckerei und Verlag GmbH & Co. KG,
München

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem
Papier.



Sven Köhler,
Jahrgang 1969, 1983 Über-
siedlung aus der DDR,
von 1994 bis Juli 1998 im
SOS-Berufsausbildungs-
zentrum Nürnberg, zuerst
auf einer ABM-Stelle,
dann in Ausbildung zum
Fotografen. Er ist verheira-
tet und Vater einer Tochter.

Von Sven Köhler stammen
alle Fotografien in dieser
Ausgabe.

Als ich damit beauftragt wurde,
Bilder zum Thema „Jungenarbeit“
zu machen, war mir klar, daß diese
Bilder etwas über den Weg zum
Mannsein vermitteln mußten.

Womit wird ein Jugendlicher auf
seiner Reise des Erwachsenwerdens
konfrontiert und wie prägend
wirken sich diese Konfrontationen
aus? Je mehr ich mich mit diesem
Thema auseinandersetzte, desto
mehr wurde mir bewußt, wie durch
bestimmte Erwartungen der Eltern,
durch menschenfeindliche Bilder
in den Medien, Gewalt gegen sich
und andere oft zur einzigen Möglich-
keit der Konfliktbewältigung wird.
Wie kann zum Beispiel ein Kind
dem Stolz des Vaters gerecht werden
und sich trotzdem seine Weichheit
bewahren, wenn das Töten eines
Rambo positiv gesehen, ja sogar ge-
rechtfertigt wird?

Es liegt also an uns, was wir dem
noch ungeformten Charakter des
Kindes vermitteln. Daß wir das wei-
tergeben, was uns in der Vergan-
genheit beigebracht wurde, sehe ich
als Gefangenschaft in einem per-
versen Kreislauf. So will ich mit mei-
nen Bildern etwas gefährlich Leises
zeigen.



Liebe Leserin, lieber Leser,

„Kür“ und „Pflicht“ gehören zu den beliebten Bildern in der Rhetorik von Fachdebatten. Genau besehen, führen sie uns geradewegs aufs Eis.

Geht in der sportlichen Disziplin die Benotung beider in die Gesamtwertung ein, so führt in der Jugendhilfe ihre Unterscheidung zu Abspaltungen. Subtil werden mit dieser eingängigen Metapher Angebote und Leistungen kategorisiert, wird Substantielles in die Nähe des Überflüssigen gerückt. In Zeiten der Finanzknappheit wird suggeriert, wieviele verzichtbare Pirouetten man sich geleistet habe, und es werden vormals geschätzte Leistungen als vermeintlicher Luxus hinwegrationalisiert.

Wir erfahren, daß es bei der Betreuung unterschiedliche Qualitäten gibt, minder- und höherwertige, verzichtbare und unverzichtbare. Die Absicht ist offensichtlich: Bestimmte Leistungen sollen nicht in die Bewertung eingehen, damit sie nicht finanziert zu werden brauchen. Für Bürgerinnen und Bürger, Klientinnen und Klienten aber kann „Qualität“ nur unteilbar sein. Und auch fachpolitisch ist die verführerische Denkfigur von „Pflicht und Kür“ gefährlich, deutet sich mit ihr doch an, daß wir bereit wären, Teile unserer Arbeit a priori zur Disposition zu stellen.

Die Rede von der Kür ist eingeflochten im Dickicht der augenblicklichen Qualitätsdebatte. Hier wird viel über Sicherungsverfahren diskutiert, nachgedacht und entsprechend gehandelt. Die Qualität der Sozialen Arbeit soll gesteigert werden, gleichzeitig aber soll und muß gespart werden. Daraus entsteht das paradoxe Doppelziel „Qualitätsverbesserung und (oder durch?) Sparen“, und das führt in der Folge zu der Erwartung, die Kür über die vereinbarte Pflichtleistung kostenfrei mitgeliefert zu bekommen.

Mit der Konzentration auf Verfahrensfragen gerät Substanz zunehmend aus dem Blick, der Schauplatz wird verlagert. Dabei steht die Jugendhilfe an einem ganz sensiblen Punkt der Gesellschaftsentwicklung, an dem es gilt, Herausforderungen aufzugreifen und Zukunft zu gestalten. Dies verlangt nach Anliegen und nach Visionen für präventive und kurative Hilfen, nach Leitideen, kurz, nach der Qualität von Konzepten. In einer solchen Qualität der ganz anderen Art, die nicht reduziert wäre auf formale Verfahren, würden Pflicht und Kür substantiell zusammenlaufen.

Eingebettet in die Globalziele für künftige demokratische Gemeinschaften mit den Grundprinzipien Solidarität, Partizipation und dem Sinn für gegenseitigen Respekt, wäre es eine Herausforderung für die Jugendhilfe, an den Voraussetzungen für neue Formen des Zusammenlebens der Geschlechter mitzuwirken, beispielsweise, indem sie konsequent auf eine geschlechtsbewußte Pädagogik setzte.

Noch gehört diese Vorstellung in den Bereich der Kür. Würde dieses Ziel aufgegriffen und als verbindlicher Standard im Sinne einer Querschnittsaufgabe fest in allen Projekten der Jugendhilfe verankert, dann würde die Kür „zur Pflicht“ werden, dann wäre mit der geschlechtsbewußten Perspektive in der Jugendarbeit ein valides Qualitätsmerkmal im Sinne von Konzeptqualität geschaffen.

Mit Blick auf den Doppelcharakter der gesellschaftlichen Lage von Jungen – den Gewinn, den sie einerseits aus der männlich bestimmten Hierarchie ziehen, aber auch die Not, die sie damit haben – ist es lohnenswert, da zukunftsweisend, Jungen zum Thema zu machen. Es gilt, Jungen zu fördern. Nicht in der vermeintlichen Stärke des traditionellen Männerbildes, sondern – auf dem Weg zu einer autonomen Persönlichkeit – in authentischer Stärke: Der Stärke, die nicht aus der Schwäche anderer erwächst.

Thema: Jungenarbeit.

Reinhard Rudeck



Jungenarbeit – Auf dem Weg zu einer geschlechts- bewußten Jugendhilfe

Formulare und Fragebögen beginnen gewöhnlich damit, daß wir uns einordnen müssen: „männlich“ oder „weiblich“? Von Geburt an – und manchmal schon davor – werden wir als „Junge“ oder als „Mädchen“ angesprochen und behandelt. Bevor wir selbst uns bewußt als einem Geschlecht zugehörig erleben, werden wir bereits darauf eingestellt, daß das Geschlecht des Menschen eine fundamentale Ordnungskategorie in Gemeinschaft und Gesellschaft ist. Welche Pflichten und Rechte, welche Erwartungen und welches Rollenverhalten sich mit dieser Zuordnung verbinden, ist abhängig von der jeweiligen Kultur, in der wir aufwachsen. Das, „was wir unter Männlichkeit und Weiblichkeit verstehen“, wie wir meinen, daß Frauen beziehungsweise Männer sein und wie sie leben sollen, „folgt nicht aus der Biologie des männlichen oder weiblichen Organismus, sondern ist Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse“ (Bilden 1994, S. 148). Was Geschlecht ausmacht und wie sich das Verhältnis der Geschlechter einrichtet, ist größtenteils gesellschaftlich definiert und sozial konstruiert.

Die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter beeinflusst unser Handeln, Denken, Fühlen und unser Selbstverständnis. Sie gibt die Folie ab für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und bietet hierfür Orientierung, schränkt diese aber auch erheblich ein, wenn die Zuschreibungen eng und zu stereotyp gefaßt sind. So vollzieht sich Identitätsfindung als Frau oder als Mann im Spannungsfeld zwischen Individuation als der Entwicklung zu einer individuellen Persönlichkeit und sozialer Integration als der „Anpassung an die gesellschaftlichen Werte, Normen [und] Verhaltensstandards“ (Hurrelmann 1995, S. 74 f.). Dabei werden die Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit von Kindern und Jugendlichen nicht nur übernommen, sondern auch über tagtägliches Handeln hergestellt, vervielfältigt und verfestigt.

Mit Blick darauf stellt sich für die Jugendhilfe die Aufgabe, weibliche und männliche Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ihnen in ihrer jeweiligen Eigenheit zu begegnen und sie – im Bewußtsein des eigenen Geschlechts – zu einer aktiven Auseinandersetzung mit ihren individuellen Dispositionen und vor allem mit den soziokulturellen Vorgaben anzuregen. Jugendhilfe

kann ihrer Aufgabe also nur mit einer geschlechtsbewußten Orientierung gerecht werden. Mehr als Mädchen und Jungen lediglich als Zielgruppe zu entdecken und ihnen einen geschlechtsspezifischen Platz in den Angeboten der Jugendarbeit zu sichern, wird es darauf ankommen, sie geschlechtsbewußt wahrzunehmen, zu verstehen und zu hinterfragen.

Geschlechtsbewußte Jungenarbeit steht außen vor

Seit 1991 fordert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) den geschlechtsbewußten Blick: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“ (KJHG § 9, Absatz 3). Doch das Gesetz steht mit diesem Anspruch heute noch der allgemeinen Jugendhilfepraxis weitgehend entgegen. Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen, in denen traditionelle Männlichkeitsideale sogar wieder boomen, mangelt es auch hier am entsprechenden Problembewußtsein. So läßt sich beispielsweise aus den Ergebnissen der Evaluationsstudie JULE zum Erfolg von Jugendhilfeleistungen ableiten, daß bei der Planung, Gestaltung und Durchführung von Hilfeangeboten sehr wenig geschlechtsspezifisch differenziert wird (Finkel & Baur 1997). Der Emanzipationswille der Frauenbewegung hat in der Praxis zu einer Fülle von Mädchen- und Frauenprojekten geführt, die sich gegen die Benachteiligung von Mädchen und Frauen innerhalb einer von Männern dominierten Gesellschaft richten. Ernüchtert wird jedoch festgestellt, daß selbst die Mädchenarbeit trotz ihrer guten theoretischen Fundierung und einer langen Tradition „immer noch eine randständige Position in der Jugendhilfe einnimmt“ (Bitzan 1996, S. 3) und sich wie ein „Fremdkörper“ abseits der anerkannten und finanzierten Jugendhilfe entwickelt (Wallner 1997a, S. 214). Die Anliegen geschlechtsbewußter Mädchenarbeit konnten konzeptionell nicht so verankert werden, daß damit konsequent ein grundlegendes Umdenken eingeläutet worden wäre.

Den Ansätzen einer geschlechtsbewußten Jungenarbeit, von denen es mittlerweile eine ganze Reihe gibt, geht es noch weit schlechter. Bezeichnenderweise verwendet der Neunte Jugendbericht den Begriff „geschlechtsspezifische pädagogische Ansätze“ synonym für die Arbeit mit Mädchen. Er enthält zwar ein gesondertes Kapitel zur Mädchenarbeit, geht aber auf Jungenarbeit nicht explizit ein. Was die Integration von Jungenarbeit oder ganz allgemein die Integration geschlechtsbewußter Ansätze in Theorie und Praxis der Jugendhilfe anbelangt, klaffen Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander.

Dabei gäbe es durchaus genügend Anknüpfungsmöglichkeiten, die eine ideale Grundlage für eine geschlechtsbewußte Ausrichtung in Theorie und Praxis bieten würden wie beispielsweise das Konzept der Lebensweltorientierung. Berichte über Kriterien lebensweltorientierter Projekte kommen jedoch weitgehend ohne einen Hinweis auf geschlechtsbewußtes Handeln aus. Und mehr noch: Lebensweltorientierung und geschlechtsbewußte Arbeit werden parallel diskutiert, ohne daß ein Bezug zwischen ihnen hergestellt würde (Wallner 1997a, S. 219). Die fachliche Nähe zwischen ihnen bleibt bislang offenbar eine „geheime Verbindung“ (Wallner 1997b, S. 208).

Wildwuchs in der Praxis zeigt Handlungsbedarf

Jugendarbeit mit Jungen wurde lange Zeit gemacht, ohne sie als geschlechtsbewußte Arbeit anzulegen. Als Jungenarbeit anfang, für die Jugendhilfe zum Thema zu werden, wurde sie hauptsächlich als Ergänzung zu Mädchenspezifischen Angeboten eingefordert. Jungen sollten mit ihrem frauenfeindlichen Verhalten konfrontiert und darin begrenzt werden. Weniger von Interesse waren Schritte zu einer umfassenden, kontextbezogenen Wahrnehmung, Analyse und Veränderung jungenspezifischer Verhaltensweisen. Das verwundert nicht, führt man sich vor Augen, daß eine geschlechtsbewußte Jungenarbeit zugleich die traditionell „maskulin-zentrierte Jugendarbeit“ massiv in Frage stellen würde (Stadt Nürnberg 1996, S. 32 f.).

Heute läßt eine zunehmende Anzahl von Angeboten und Programmen in der Praxis darauf schließen, daß das Bewußtsein für die Bedeutung von Jungenarbeit wächst. Es gibt eine antisexistische, eine maskuline, mythopoeische, es gibt eine emanzipatorische, eine kritische, eine reflektierende und eine verstehende Jungenarbeit (Sielert 1998, S. 93). Ein solcher „Wildwuchs“ an Schulen und praktischen Handlungsansätzen zeigt zugleich, daß man auf der Suche ist nach geeigneten Konzepten, mit welchen die Arbeit mit Jungen weiterentwickelt werden könnte. Da ein systematischer Erfahrungsaustausch aber kaum stattfindet, kann das Wissen der Praxis die Konzeptsdiskussion viel zu wenig bereichern. In der Literatur jedenfalls sind nur in wenigen Berichten gut dokumentierte Beispiele darüber nachzulesen, wie Jungenarbeit in der Praxis vonstatten geht und welche Leitgedanken ihr jeweils zugrunde liegen.

Nach wie vor ist die theoretische wie die empirische Basis, auf die sich Konzeptionen von Jungenarbeit gründen könnten, schmal. Es fehlt insbesondere an einer dem sozialen Wandel Rechnung tragenden, „kritischen Theorie der gegenwärtigen geschlechtsspezifischen

Sozialisation“ (Hoffmann 1997, S. 926). Auch die Forschung bietet bislang wenig Unterstützung an, vor allem gibt es zu wenige Studien, welche „die Konsequenzen der Zweigeschlechtlichkeit auf der individuellen Ebene für das männliche Subjekt“ beleuchten würden (Stadt Nürnberg 1996, S. 16). Wie setzen sich „Jungen und Männer mit ihrem Geschlecht auseinander und welche Antworten finden sie auf geschlechtsspezifische Anforderungen?“ (Breitenbach 1997, S. 31). Solche Fragen könnte eine geschlechtsbewußt ausgerichtete Sozialisationsforschung aufgreifen und Vorstellungen darüber entwickeln, wie Jungen in der Auseinandersetzung mit biographischen, familiären und sozialhistorischen Gegebenheiten Bilder von Männlichkeit konstruieren.

Eine gut dokumentierte Praxis, ausgewertet und flankiert durch Forschung und verankert in einer zeitgenössischen Theorie der Geschlechtersozialisation, könnte also Pädagoginnen und Pädagogen darin unterstützen, „daß das Leiden an der Geschlechtsrolle minimiert oder die Geschlechtsrolle gar durch das sich vergesellschaftende Subjekt verändert wird“ (Hoffmann 1997, S. 923). Gelänge dies, so wäre mit Jungenarbeit nicht nur ein klares jugendhilfepolitisches, sondern auch ein dezidiertes gesellschaftliches Anliegen verbunden.

Zumutungen traditioneller Männlichkeit

Nach außen sichtbar werden Symptome: soziale Auffälligkeiten bis hin zu Gewalttaten, eine sexualisierte Sprache, die alles Weibliche deklassiert, und andere mehr. Jungen bieten es an, sich mit ihnen zu befassen – ob in der Schule, auf der Straße oder in der Jugendarbeit, sie machen stets und überall auf sich aufmerksam. Sie geben den Ton an, provozieren Sanktionen, konzentrieren pädagogisches Handeln auf sich. Aber Jungen bereiten nicht nur Probleme, sie haben auch welche. Ihre Sozialisierung konzentriert sich bevorzugt auf die Lebenswelt Beruf und vernachlässigt die Relevanz der Lebenswelt Familie und Kinder. Dementsprechend verhalten sie sich: Jungen versuchen alle Probleme allein zu lösen, anstatt sich soziale Ressourcen zu schaffen, sie agieren konkurrenzorientiert, anstatt sich solidarisch zu vernetzen, sie setzen die eigene Meinung kompromißlos durch, anstatt Lösungen auszuhandeln. „Die mit dem Prozeß gesellschaftlicher Individualisierung verbundenen Zumutungen“ stellen sich für sie anders dar als für Mädchen (Hornstein 1997, S. 32).

Wenn Jungen den gängigen Männlichkeitsbildern nachzueifern – und damit der Forderung nach sozialer Integration nachkommen –, haben sie einen hohen Preis zu zahlen. Zwar ist die Anpassung an diese Bilder durchaus mit (Selbst-)Bestätigung verbunden, sie sichert ihnen unter anderem den Platz innerhalb ihrer Peer-groups. Zugleich aber zwingt sie die Jungen, die Anteile ihrer Persönlichkeit auszublenden, die in diesen männlich dominierten Kontexten negativ bewertet werden. Dies gilt insbesondere für ihre emotionalen Seiten, die als unvereinbar mit „typisch männlichen“ Zügen – wie hart zu sein gegen sich und andere oder immer alles alleine schaffen zu müssen – angesehen und erlebt werden.

Der normative Druck ist enorm, mit dem Jungen zu „ganzen Kerlen“ gemacht und dazu gebracht werden, sich stereotype Männlichkeitsvorstellungen zu eigen zu machen. Da bleibt wenig Raum für eigenbestimmte Selbstbilder und Lebensentwürfe. Die Spannung zwischen dem Zwang, sich am herrschenden „Männer-Kodex“ zu orientieren, und dem Bedürfnis, zu einer individuellen Identität zu finden, kann wohl als „das Grundproblem in der männlichen Individualisierung“ gesehen werden (Stadt Nürnberg 1996, S. 24).

„Die normale Welt ist die männliche Welt und Männerdominanz läßt sich freiwillig nicht zum Problem machen“ (Böhnisch & Münchmeier 1992, S. 137). Würden Jungen beginnen, ihre Probleme offen zu benennen, sich selbst in Frage zu stellen und ihre Position zu hinterfragen, würden sie mit einem gewandelten Bild von Männlichkeit zugleich darauf zusteuern, auch ihre Machtstellung preiszugeben. Hierfür besteht für sie weder ein ersichtlicher Grund noch eine Aussicht auf Zugewinn. „‘Männerprobleme’ eigens zu thematisieren, hieße, von der Normalität abweichen“ (ebd., S. 137) und Verhaltensweisen aufgeben, die in bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhängen nach wie vor als funktional gelten und hoch bewertet werden.

Nach sozialen Spielräumen, in denen sie alternative Möglichkeiten ausprobieren könnten, suchen Jungen vergeblich. Es wird kein offener Diskurs darüber geführt, was „Männlichkeit“ (auch) bedeuten könnte. So sehen sich Jungen der Zumutung ausgesetzt, die ihnen auferlegten Probleme – wieder einmal – in einem individuellen Kraftakt lösen zu sollen.

Der Verlust gesellschaftlicher Verlässlichkeit

Gesellschaftspolitische Veränderungen wie Massenarbeitslosigkeit bringen die Pfeiler, auf denen das Selbstverständnis des Mannes bislang ruhte, zum Wanken. Die Basis für männliche Identität und männlichen Selbstwert bröckelt zusehends. Auf das gesellschaftliche Projekt der gesicherten Abfolge von Schule, Ausbildung, Berufseinstieg, Familiengründung und auf die damit verknüpften, eindeutig ausgewiesenen Geschlechtsrollen können sich Jungen immer weniger verlassen.

Unversehens finden sich Jungen in einer paradoxen Situation wieder. Einerseits werden von ihnen als Voraussetzung für persönlichen und gesellschaftlichen Erfolg nach wie vor Fähigkeiten und Verhaltensmuster des überkommenen Männlichkeitsbildes gefordert: Selbstbehauptung um jeden Preis, Durchsetzungswille, Konkurrenzdenken, Dominanzgebaren. Andererseits häufen sich die Fälle, in denen junge Männer trotz oder gerade wegen dieser Verhaltensmuster am Arbeitsplatz und in der Familie scheitern. Immer mehr männlichen Jugendlichen wird außerdem der Zugang zu den gesellschaftlichen Räumen verwehrt, in denen die Form von Männlichkeit, in der sie sozialisiert sind, gefragt ist und lebbar wäre.

Kriminalitäts- und Arbeitslosigkeitsstatistiken legen es nahe, junge Männer als „ein wachsendes soziales Problem“ (Richterich 1997, S. 56) zu sehen. Doch können die genannten Paradoxien nicht auch als Hinweis darauf

gewertet werden, daß traditionelle Männlichkeitsstereotype zusehends dysfunktional werden? Wenn Jungen und junge Männer an dem vermeintlich Stärke und Selbstwert demonstrierenden Männlichkeitsbild festhalten, ecken sie mit Verhaltensweisen an, für die sie anderenorts positiv bestärkt werden. Demonstrationen von Männlichkeit, die den Rahmen des gesellschaftlich Akzeptablen sprengen, wurden immer schon sanktioniert. Auf Gewalt reagiert die Gesellschaft weiterhin vorwiegend mit Ausgrenzung der Gewalttäter, ohne die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellem Verhalten zu reflektieren und zu problematisieren. So werden Jungen zum Problem gemacht.

Die doppelbödige Bewertung männlichen Verhaltens zeigt, wie notwendig ein auf breiter Ebene geführter gesellschaftlicher Diskurs ist, der die herrschenden Männlichkeitsvorstellungen nicht länger als Stärken maskiert, sondern über eine Neuorientierung nachdenkt.

Geschlechtsbewußte Jugendhilfe als pädagogische und gesellschaftliche Chance

Wie könnte dieser Anspruch in der pädagogischen Arbeit mit Jungen umgesetzt werden? Jugendhilfe macht seit langem „Jungenarbeit“, sie fördert Jungen in ihrer sozialen Integration. Durch einen konsequenten Haltungswechsel hin zu einer geschlechtsbewußten Perspektive griffe sie die Chance auf, die Sozialisationsprozesse von Jungen kritisch, reflektiert und zukunftsweisend mitzugestalten. Jungen offen zu begegnen, sie zu akzeptieren, anzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie zu konfrontieren, hieße, sie im eigentlichen Sinne ernstzunehmen. Es würde auch bedeuten, sich parteilich für die Interessen der Jungen zu engagieren. Geschlechtsbewußtes Handeln weist über einen rein individuellen Ansatz hinaus und versteht jungenspezifische Bedürfnisse und Schwierigkeiten im Kontext der jeweiligen Milieus und Lebenswelten.

An Pädagoginnen und Pädagogen stellt die geschlechtsbewußte Perspektive hohe Anforderungen. Über die Entwicklung neuer pädagogischer Konzepte hinaus geht es insbesondere für die männlichen Fachkräfte darum, sich mit der eigenen männlich bestimmten Lebens- und Beziehungsgeschichte auseinanderzusetzen. Geschlechtsbewußt denken und handeln heißt für sie: die Gewißheiten des eigenen Männlichkeitsbildes preiszugeben und sich neu zu orientieren, um als Vorbilder im Mannsein alternative Lösungen anbieten zu können.

Möglichkeiten, Jungen in der Auseinandersetzung mit männlichen Leitbildern zu unterstützen, ergeben sich am besten dort, wo der Männer-Kodex den Umgang miteinander prägt. Daher ist es in der Arbeit mit Jungen unumgänglich, sich Einblick in die Dynamik von Peer-groups zu verschaffen, die einen wichtigen Stellenwert in der Lebenswelt vieler Jungen einnehmen und in denen die oft rigiden Regeln und Rituale von Männlichkeit reproduziert werden. Es gilt, die verschlüsselten emotionalen Botschaften in männlichen Umgangsformen und männlicher Sprache zu entschlüsseln und in einer Weise darauf zu reagieren, die Jungen für ihr Tun sensibilisiert.

Ein zentraler Anspruch geschlechtsbewußten pädagogischen Handelns besteht darin, Jungen an Fähigkeiten und Verhaltensweisen heranzuführen, die als „weiblich“, eher minderwertig, wenn nicht gar defizitär gelten: sich auf eigene und fremde Gefühlslagen einlassen, Fürsorge und Verantwortung für andere Menschen übernehmen, Autonomie *und* Bezogenheit leben. Solche Fähigkeiten werden künftig vermehrt auch von Männern eingefordert. Andererseits werden die sozialen Kompetenzen, auf die Jungen bislang hin sozialisiert worden sind, ihnen bei der Bewältigung künftiger Anforderungen immer mehr im Wege stehen (Bartjes & Hammer 1995; Keupp 1997). Daher wird es auch darum gehen, mit den und für die Jungen Bedingungen einzufordern, die alternatives Denken und Handeln zulassen.

Geschlechtsbewußte Jugendarbeit übernimmt Verantwortung für die jungen Menschen und die Gesellschaft und fordert politisches Engagement von der Jugendhilfe, die in diesem zentralen Punkt Einfluß auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen kann. Gelingen wird dies allerdings nur, wenn die Berücksichtigung des Geschlechts als Strukturmaxime in der Jugendhilfe verankert und Mädchen- und Jungenarbeit als individuell und gesellschaftspolitisch relevante Querschnittsaufgabe erkannt und anerkannt wird. So könnten die Voraussetzungen für neue Formen des Zusammenlebens der Geschlechter geschaffen werden, womit ein wesentliches Ziel geschlechtsbewußter Jugendarbeit benannt wäre: Mädchen und Jungen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern sie in ihrer weiblichen und männlichen Identität zu emanzipieren und dies als Chance zu einem neuen gesellschaftlichen Miteinander zu begreifen.

Literatur

Abel, Andreas H. & Raithel, Jürgen (1998). Sozialkompetenzstärkende Jungenarbeit. *Unsere Jugend*, 5, 201-211.

Bartjes, Heinz & Hammer, Eckart (1995). Männer und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit. *sozialmagazin*, 9, 12-18.

Bilden, Helga (1994). Feministische Perspektiven in der Sozialpsychologie am Beispiel der Bulimie. In H. Keupp (Hrsg.), *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie* (S. 147-185). Frankfurt: Suhrkamp.

Bitzan, Maria (1996). Mädchengerichte Jugendhilfeplanung. Auf dem Weg zu einer geschlechterdifferenzierenden Planung. *forum SOZIAL*, 4, 5-7.

Böhnisch, Lothar & Münchmeier, Richard (1992). *Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis*. Weinheim, München: Juventa.

Böhnisch, Lothar & Winter, Reinhard (1995). Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim, München: Juventa.

Bohn, Irina (1997). Von der mädchenbewußten Jugendhilfeplanung. In U. Gintzel & R. Schone (Hrsg.), *Jahrbuch der Sozialen Arbeit* (S. 224-239). Münster: Votum.

Breitenbach, Eva (1997). Freundinnen und Mütter in der weiblichen Adoleszenz. *Diskurs*, 1, 24-31.

Bruhns, Kirsten (1998). Geschlechtsspezifische Jugendarbeit und Sozialisation. K3. *Die Zeitung des Kreisjugendrings München-Stadt*, 2, 4.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1994). *Neunter Jugendbericht*. Bonn: Eigenverlag.

Finkel, Margarete & Baur, Dieter (1997). Eine erfolgreiche Durchführung erzieherischer Hilfen setzt die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote voraus. In *Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV), Schriftenreihe 2/97, Leistung und Qualität in der Jugendhilfe* (S. 29-51). Hannover: Linden-Druck.

Hoffmann, Berno (1997). Fehlt Jungen- und Männerforschung? Zur Theorie moderner Geschlechtersozialisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 915-928.

Hornstein, Walter (1997). Jugendforschung – Jugendpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Beiheft, 13-50.

Hurrelmann, Klaus (1995). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (4. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.

Keupp, Heiner (1997). Von der (Un-) Möglichkeit erwachsen zu werden – Jugend zwischen Multioptionalität und Identitätsdiffusion. *Gemeindepsychologie-Rundbrief*, 1, 10-25.

Richterich, Lukas (1997). Männer. *System Familie*, 1, 55-57.

Schenk, Michael (1995). Warum Jungenarbeit? Zur Begründung von emanzipatorischer Jungenarbeit: eine Kritik am Konzept der antisexistischen Jungenarbeit und einige Beispiele für eine Alternative. *Päd Extra*, 21, 17-21.

Sielert, Uwe (1995). *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jungenarbeit. Teil 2*. Weinheim, München: Juventa.

Sielert, Uwe (1998). Jungen – Wer sind sie? In U. Deinert & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Jugendarbeit* (S. 90-96). Münster: Votum.

Stadt Nürnberg, Jugendamt (Hrsg.) (1996). *Praxis-Leit(d)-Faden zur emanzipatorischen Jungenarbeit in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Nürnberg: Eigendruck.

Stauber, Barbara & Walther, Andreas (1994). Lebensweltorientierung – ein bißchen konkreter bitte. *Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 55, 87-102.

Wallner, Claudia (1997a). Feministische Mädchenarbeit im Dilemma zwischen Differenz und Integration. In U. Gintzel & R. Schone (Hrsg.) *Jahrbuch der Sozialen Arbeit* (S. 208-223). Münster: Votum.

Wallner Claudia (1997b). Struktur- und Handlungsmaximen parteilicher Mädchenarbeit. In M. Wolff, W. Schröer & S. Möser (Hrsg.), *Lebensweltorientierung Konkret – Jugendhilfe auf dem Weg zu einer veränderten Praxis*. Frankfurt: IGFH-Eigenverlag.

Winter, Reinhard (1996). Jungenarbeit – ein Perspektivenwechsel. In H. Brandes & H. Bullinger (Hrsg.), *Handbuch Männerarbeit* (S. 578-589). Weinheim: Beltz.





Zu Hintergründen und Grundsätzen einer antisexistischen Jungenarbeit

Zum Thema Jungenarbeit nimmt feministische Mädchen- und Frauenforschung den ebenso pointierten wie provokativen Standpunkt ein, daß es dabei um nicht weniger gehen kann, als das männliche Rollenkonzept gründlich und endlich von patriarchalen Bestandteilen zu befreien.

Die Verleugnung von Ängsten und Schwächen, Gewalttätigkeit als Kompensation und sexuelle Übergriffe als Bewältigungsstrategie sind Aspekte einer auf patriarchalen Männlichkeitsbildern beruhenden Jungensozialisation, deren destruktive Auswirkungen auf Männer und Frauen im ersten Teil des Beitrags anhand neuer Forschungsergebnisse beschrieben werden.

Diejenigen, die Verantwortung für eine nicht-sexistische Jungensozialisation übernehmen, sehen sich in dem Dilemma, einerseits alternative Männlichkeitsbilder vermitteln zu wollen und andererseits mit den Botschaften und Signalen einer sexistischen Umwelt konfrontiert zu sein. Aber gerade deshalb darf die kritische Auseinandersetzung mit patriarchalen Bildern und Wirkmechanismen nicht aufhören. Der zweite Teil des Beitrags möchte anregen, über mögliche Ansatzpunkte einer antisexistischen Jungenarbeit nachzudenken. Nur so kann der Weg, „Männlichkeit“ jenseits patriarchaler Zumutungen neu zu definieren, beschritten werden.

Patriarchale Männlichkeitsbilder und ihre destruktiven Folgen

1

Verleugnung von Ängsten und Schwächen

Das patriarchale Männlichkeitsbild, auf das hin Jungen nach wie vor sozialisiert werden, enthält Zuschreibungen von Stärke, Härte gegen sich selbst und andere, Dominanz (vor allem gegenüber Mädchen und Frauen), Durchsetzungskraft, Rücksichtslosigkeit, Leistungsfähigkeit und Erfolg, Verachtung von Schwächen und Ängsten (vgl. Lempert & Oelemann 1994). Es suggeriert Jungen und Männern qua Geschlechtszugehörigkeit eine erhöhte Stellung gegenüber Mädchen und Frauen – und damit deren Verfügbarkeit. Solches über Frauen verfügendes Verhalten gehört demnach zur männlichen Rolle und konstituiert zugleich Mann-Sein. Diese Erkenntnisse erbringt

unter anderem eine Studie, die am Deutschen Jugendinstitut (DJI) zum Zusammenhang zwischen sexueller Gewalt und dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden Männlichkeitsbild durchgeführt wurde (Heiliger & Engelfried 1995).

Sowohl von Erwachsenen als auch von gleichaltrigen Jungen wird eine starke soziale Kontrolle in Bezug auf die Übernahme dieses Männlichkeitsbildes ausgeübt. Distanz und Verweigerung ihr gegenüber haben in der Regel die Aberkennung von Männlichkeit zur Folge. Dies äußert sich auch in Ausgrenzung, Isolation und Aggression durch die Gleichaltrigen. Aus therapeutischen Zusammenhängen wird von erheblichen Ängsten berichtet, resultierend aus dem Erwartungsdruck, die männliche Rolle erfüllen



zu müssen (vgl. Brandes 1994, Hoffmann 1994, Johnen 1994). Die Angst vor Versagen, vor Unterlegenheit, vor dem Zeigen von Schwäche, vor einem Mangel an Männlichkeit, vor Gefühlen, vor mangelnder Anerkennung, vor Zurückweisung entspringt der Ideologie von Männlichkeit als Synonym für Erfolg, Stärke, Überlegenheit und Härte – und widerspricht ihr gleichzeitig. Jungen reagieren in hohem Maße verunsichert, wenn sie mit Erwartungen patriarchaler Männlichkeit konfrontiert werden. Sie gehen dann beinahe zwangsläufig den Weg, diese Erwartungen durch Verleugnung ihrer Ängste und Unsicherheiten zu erfüllen und sich Macht und Dominanz mit Gewalt anzueignen.

2

Gewalttätigkeit als Kompensation

Viele männliche Rituale und Stärkedemonstrationen werden von Johnen (1994) als angstreduzierende Abwehrstrategien analysiert. Er setzt das Maß an Gewaltbereitschaft in Beziehung zur Intensität der empfundenen Angst: „Je stärker die aggressiven Anteile, (...) desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß eine gehörige Portion Angst im Spiel ist, die verschleiert werden soll oder muß“ (Johnen 1994, S. 34). Angst jedoch ist „ein männliches Tabu“ (ebd. S. 17). Sie wird unter Männern in aller Regel nicht angesprochen, sondern geleugnet und mit kompensatorischen Verhaltensweisen überdeckt.

Diesen Zusammenhang hat bereits Enders-Drägässer (1991) aus Beobachtungen zur Jungensozialisation an der Schule abgeleitet. Sie führt rüpelhaftes und aggressives Verhalten von Jungen in der Schule darauf zurück, daß Jungen auf solche Weise „unbearbeitete und zum Teil auch unbewußte Defiziterfahrungen, Frustrationen und Rollenkonflikte ausagieren, die mit den gesellschaftlichen geschlechtsstereotypen Erwartungen, Zuschreibungen und Versagungen zusammenhängen, denen sie ihrer männlichen Identität wegen entsprechen bzw. mit denen sie sich identifizieren sollen“ (Enders-Drägässer 1991, S. 6).

Im Hinblick auf die Entstehung von Gewaltbereitschaft betont Schenk (1993) den Einfluß der Ideologie männlicher Härte und der mit ihr einhergehenden Abspaltung von Gefühlen. Trauer und Schmerz dürfen sich keinesfalls in Weinen äußern. Der Körper wird instrumentalisiert und funktionalisiert für Leistung statt Lust. Diese Produktion von „Körper- und Gefühllosigkeit“ soll Jungen befähigen, „ihren Mann zu stehen“. Gleichzeitig sieht Schenk hierin auch den Grund für die Akzeptanz von Gewalt als Möglichkeit, die Körperlosigkeit durch aktive Weltaneignung zu kompensieren und Identität herzustellen: Schlagen wird so „ein Zeichen der eigenen Lebendigkeit. Die Schmerzen können gespürt und als lustbringend erlebt werden. Die Macht, die den Jungen über ihre Aggression erwächst, ist ‘männliche Lust’“ (Schenk 1993, S. 167; vgl. auch Ottemeier-Glücks 1987). So wird auch die häufige Begründung der Jugendlichen für ihre Gewaltanwendung verständlich: „Gewalt ist geil“. Und es wird verständlich, daß (junge) Männer um so weniger Sensibilität und Empathie für die Gefühle und Empfindungen anderer – gerade auch im sexuellen Bereich – aufbringen, je „körperloser“ sie selbst geworden sind (vgl. auch Holzkamp 1994). Der eigene Körper verliert den Charakter eines lebendigen, sensiblen

Organismus und wird zu einer „im Dauerbetrieb möglichst störungsfrei laufenden Maschine“ (Karl 1994, S. 137) umfunktioniert. „Ein Panzer ist notwendig, um den mannhaften Umgang mit dem Körper aushalten zu können“ (ebd. S. 137).

3

Sexuelle Übergriffe als Bewältigungsstrategie

Um den von ihnen geforderten Dominanzanspruch zu erfüllen, setzen Jungen und Männer häufig und sehr wirksam sexuelle oder sexualisierte Bemächtigung von Mädchen und Frauen als Strategie ein (vgl. Brandes 1992, Heiliger & Engelfried 1995, Winter 1993). Die in der genannten DJI-Studie (Heiliger & Engelfried 1995) durchgeführten biographischen Interviews mit Männern zeigen, daß die in der patriarchalen Gesellschaft universell wirksame Botschaft der angeblich freiwilligen Frauenunterwerfung hierbei eine herausragende Rolle spielt. Diese Botschaft, die sich Jungen über eine „Kultur“ pornographischer Abbildungen von Frauen in Zeitschriften und anderen Medien vermittelt, bewirkt, daß hierarchische Geschlechterverhältnisse tagtäglich neu hergestellt werden.

Jungen wissen aber durchaus, daß die ihnen zugemuteten Männlichkeitsbilder mit der in ihnen enthaltenen allgemeinen Entwertung von Frauen und ihrer eigenen Aufwertung als Jungen oder Männer gesellschaftlich hergestellt sind und keine biologische Grundlage haben. Sie wissen um die Gleichwertigkeit der Geschlechter, wenn nicht gar um die partielle Überlegenheit von Mädchen und Frauen. Konfrontiert mit den Erwartungen der patriarchalen Konstruktion von Männlichkeit, beginnen sie jedoch, dieses Wissen, ihre eigene Unsicherheit und ihre Gefühle von Schwäche und Angst zu verleugnen, um den Sprung in die männliche Identität patriarchaler Prägung zu schaffen. Der Verlust von emotionaler und sozialer Intelligenz (vgl. Aliti 1997), der Abbau von Einfühlungsvermögen in andere Menschen, insbesondere Frauen, sowie Härte gegen sich selbst und andere sind zwangsläufige, destruktive Folgeentwicklungen.

Aufgaben antisexistischer Jungenarbeit

1

Entlastung von patriarchalen Zumutungen

Aus der Perspektive feministischer Mädchen- und Frauenforschung bzw. Frauenpolitik hat antisexistische Jungenarbeit die Aufgabe, den beschriebenen Aneignungsprozessen und destruktiven Männlichkeitsbildern bewußt entgegenzuwirken und eine positive und ganzheitliche Entfaltung der Persönlichkeit zu fördern, die eingebettet ist in das soziale Gefüge ihrer Lebensumwelt (vgl. u.a. Karl 1994).

Hier geht es um Verständigung und um die Einführung einer Kommunikationskultur, die zuläßt, daß die gesellschaftliche Bedeutung und Absicht eines gewalttätigen Männlichkeitsbildes hinterfragt werden kann. Ein Ausblenden „des Machtverhältnisses zwischen den Geschlechtern“ fördert maskulinistische Tendenzen und trägt zur Aufrechterhaltung des patriarchalen Systems bei“

(Zieske 1994, S. 174). Daher ist es erforderlich, den „Nutzen, den Männer aus ihrer Teilhabe an der patriarchalen Herrschaftskultur ziehen“ (ebd. S. 168), anzusprechen und zu problematisieren.

Ohne Zweifel würde es für Jungen eine enorme Entlastung bedeuten, wenn sie nicht länger Männlichkeitskriterien nach patriarchalem Muster erfüllen müßten; wenn sie ihren Wahrnehmungen und Gefühlen trauen dürften und ihre männliche Identität nach ihrem eigenen Erleben bestimmen könnten. Jungen brauchen Orientierung und Ermutigung, ihr Selbstbewußtsein nicht aus Machtgehebe zu beziehen. Dann müßten sie die gewalt- und angstbesetzte Dominanz und die dafür erforderliche Selbstverleugnung gar nicht erst erlernen, sondern könnten ihre Sensibilitäten und wahren Gefühle beibehalten, die sie als kleine Jungen ja noch in hohem Maße aufweisen (vgl. Benard & Schlaffer 1994, Schnack & Neutzling 1990, u.a.). Mit einer solchen Perspektive verknüpft sich die Hoffnung sowohl auf gleichberechtigten Umgang von Jungen mit Mädchen und Frauen als auch auf drastische Reduzierung von aggressivem Gewalthandeln generell. Allerdings ist es – solange sich die Sozialisation von Jungen noch an patriarchalen Männlichkeitsbildern orientiert – unverzichtbar, ihnen klare Grenzen zu setzen, wenn sich in ihrem Verhalten sexistische, frauenfeindliche oder gewalttätige Tendenzen andeuten.

2

Revolutionierung der männlichen Rolle

Bei antisexistischer Jungenarbeit geht es nicht um kleine Veränderungen, sondern um die Auflösung des herrschenden Männlichkeitskonstruktes an sich. Dieses Männlichkeitsbild soll von den patriarchalen Mythen Stärke, Überlegenheit über Frauen, Kampf, Sieg und Herrschaft befreit werden.

Jungen brauchen Bestätigungsfelder, in denen sie eben nicht zu „tollen Hechten“ gekürt werden, sondern in denen ihnen Anerkennung vermittelt wird für Gefühlsäußerung und Empathie, für soziales Verhalten, für respektvollen Umgang mit dem anderen Geschlecht, für Zurückhaltung in der öffentlichen Darstellung, für das Akzeptieren von Schwächen und Verletzlichkeiten bei sich und anderen, für einen konstruktiven Umgang mit Spannungen, für die Fähigkeit und Bereitschaft zu Kommunikation und (gewaltfreier) Konfliktlösung. Auf dieser Basis könnte sich ein stabiles Selbstbewußtsein bei Jungen entwickeln, das keiner Machtaneignung und Überlegenheitsdemonstration bedarf.

Da sich der patriarchale Dominanzanspruch am gravierendsten als sexuelle Bemächtigung über Mädchen und Frauen äußert, besteht eine vordringliche Aufgabe antisexistischer Jungenarbeit darin, die sexuelle Sozialisation von Jungen ins Blickfeld zu rücken und aufmerksam zu begleiten. Denn offensichtlich sind bislang die Ergebnisse männlicher sexueller Sozialisation nie hinterfragt worden: Übersexualisierung, Verknüpfung von sexueller Handlung mit Leistung und Männlichkeitsbeweis, Ausübung von Sexualität als Beherrschungsinstrument, die Kopplung zwischen sexueller Erregung und Aggression einerseits und Demütigung und Unterwerfung von Frauen andererseits.

Eine systematische Entkoppelung von Sexualität und Machtausübung würde männliche Sexualität von entsprechenden Funktionalisierungen und Kompensationen entlasten.

Die in der Jungenarbeit häufig betonte und durchaus zutreffende Erkenntnis, daß Lernbereitschaft positive Anstöße braucht, darf jedoch nicht dahin führen, der notwendigen Konfrontation mit Defiziten in der männlichen Sozialisation auszuweichen. Vielmehr gilt es, Jungen in einem grundlegenden Umdenkungs- und Umorientierungsprozeß zu unterstützen und ihnen den positiven Wert alternativer Bestätigungsformen nahezubringen. Der Orientierung am potenten Eroberer, aus der zwangsläufig so folgenreiche Gefühle wie Unsicherheit und mangelnder Selbstwert resultieren, würde damit der Boden entzogen.

3

Wo sind die männlichen Vorbilder?

Ein von patriarchalen Bestandteilen befreites männliches Rollenkonzept zu vermitteln, erfordert vor allem von den männlichen Fachkräften in der Jugend- und Bildungsarbeit, sich selbstreflexiv einzubringen und sich gemeinsam mit den Jungen auf eine Identität hin zu bewegen, die Männlichkeit neu definiert, indem sie sich von Sexismus und Gewalt distanziert (vgl. Karl 1994, Schenk 1993, Zieske 1994). Ohne eigenes radikales Abrücken von traditioneller Männlichkeit und einem eigenen starken Bedürfnis nach Veränderung hierarchischer und gewaltbesetzter Geschlechterverhältnisse kann ein Mann nicht Vorbild sein für eine männliche Identität, die aus der Geschlechtszugehörigkeit keinen Macht- und Führungsanspruch ableitet. Wer sich der grundlegenden Kritik am patriarchalen Männlichkeitskonzept nicht stellen kann, wird auch nicht bereit und in der Lage sein, sexistischem Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen und Frauen die notwendigen Grenzen zu setzen und eindeutige Orientierungsmaßstäbe vorzugeben.

Die Bemühungen, sich mit einem alternativen Männlichkeitsbild Gehör zu verschaffen und Glaubwürdigkeit zu erlangen, stehen in drastischem Widerspruch zu den sexistischen Botschaften und Signalen, die Jungen aus anderen Quellen beziehen. Solange nichtpatriarchale Ausprägungen von Männlichkeit von der Gesellschaft nicht positiv bewertet, sondern diskriminiert werden, sind die Alternativen zur herkömmlichen männlichen Rolle nur schwer lebbar. Entscheidend wird sein, inwieweit es den pädagogischen Fachkräften gelingen kann, sich über die Wirkzusammenhänge bewußt zu werden und ein Verhalten plausibel zu begründen, das zu den geltenden Normen zunächst im Widerspruch steht.

Dieses Vorgehen setzt aber wiederum Sicherheit und Klarheit auf Seiten der (vor allem männlichen) pädagogischen Fachkräfte voraus und unterwirft sie quasi einem permanenten Persönlichkeits- und Glaubwürdigkeitstest.

Für die einzelnen Jungen und Männer kann es letztlich nur ein Gewinn sein, wenn antiquierte Herrschafts-, Schutz- und Kampffunktionen im allgemeinen gesellschaftlichen Selbstverständnis ihre Glaubwürdigkeit

endlich und gründlich verlieren würden und Männlichkeit davon befreit wäre.

Die Abhärtung von Körper und Seele, die Trennung von Gefühl und Körper, die Bewertung von Emotionen als Bedrohung und Schwächung, die ihren Ausdruck finden in abwertenden weiblichen oder sexistischen Zuschreibungen wie „Heulsuse“, „Muttersöhnchen“, „verweichlicht“, „schwul“ oder „Schlappschwanz“ (nachzulesen in der kritischen Männerliteratur, vgl. HVHS Alte Molkerei Frille 1989, Lempert & Oelemann 1994, Ottemeier-Glücks 1987, Schenk 1993, Schnack & Neutzling 1990, Sielert 1989, Winter 1993), wären endgültig passé.

Anita Heiliger, Jahrgang 1942, Dr. rer. soc., Sozialwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut in München in der Abteilung Mädchen- und Frauenforschung. Verschiedene Arbeiten zu Fragen feministischer Mädchen- und Frauenpolitik, männlicher und weiblicher Sozialisation, Gewalt gegen Mädchen und Frauen, zuletzt Projekt zum Zusammenhang zwischen sexueller Gewalt und männlicher Sozialisation. Zur Zeit Forschungsprojekt zu Täterstrategien bei sexuellem Mißbrauch.



Literatur

Aliti, Angelika (1997). *Mama ante portas. Wenn Frauen das Sagen haben*. München: Frauenoffensive.

Benard, Cheryl & Schlaffer, Edit (1994). *Mütter machen Männer. Wie Söhne erwachsen werden*. München: Heyne.

Brandes, Holger (1992). *Ein schwacher Mann kriegt keine Frau. Männer unter sich. Therapeutische Männergruppen und Psychologie des Mannes*. Münster: Votum.

Enders-Dragässer, Uta & Fuchs, Claudia (1989). *Interaktionen der Geschlechter*. Weinheim, München: Juventa.

Enders-Dragässer, Uta (1991). *Dominanz und Kooperation. Interaktionsformen im Unterricht. Jugend und Gesellschaft* 2-3, 4-7.

Guggenbühl, Allan (1995). *Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.

Heiliger, Anita (1992). *Jungenarbeit zwischen Antisexismus und Antifeminismus. Frauenfragen*, Bern, 2, 37-41.

Heiliger, Anita & Engelfried, Constance (1995). *Sexuelle Gewalt. Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft*. Frankfurt, New York: Campus.

Heiliger, Anita & Permien, Hanna (1995). *Männliche Gewalt und Prävention. Diskurs*, 1, 33-41.

HVHS (Heimvolkshochschule) Alte Molkerei Frille (1989). *Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit*. Petershagen-Frille.

Hoffmann, Jochen (1994). *Die Lüge vom coolen Jungen. Jugendpolitik*, 1, 10-11.

Johnen, Wilhelm (1994). *Die Angst des Mannes vor der starken Frau. Einsichten in Männerseelen*. Frankfurt/Main: Fischer.

Karl, Holger (1994). *Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten. Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit*. In E. Glücks & G. Ottemeier-Glücks (Hrsg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Münster: Votum.

Knauer, Sabine (1991). *Neue Jungen braucht das Land. Unterschiede*, 2, 20-21.

Lempert, Joachim & Oelemann, Burkhard (1994). *„Lieber gewalttätig als unmännlich...“*. Der lange Irrweg auf der Suche nach Männlichkeit. Hamburg: Männer gegen Männer-Gewalt.

Menzel, Manfred (1994). *Jungen lieben anders. Sexualität von Jungen – Intentionen von Pädagoginnen und Pädagogen*. *Frankfurter Zeitung für Kinder- und Jugendarbeit*, 8, 24-34.

Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (1987). *Über die Notwendigkeit einer antisexistischen Arbeit mit Jungen*. *Deutsche Jugend*, 7-8, 343-350.

Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd: *Antisexistische Jungenarbeit. Versuch einer Konzeptentwicklung* (1988). *Außerschulische Bildung*, 4, 379-382.

Permien, Hanna & Frank, Kerstin (1995). *Schöne Mädchen – starke Jungen? Gleichberechtigung – (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder*. Freiburg: Lambertus.

Schenk, Michael (1991). *Emanzipatorische Jungenarbeit im Freizeitheim. Zur offenen Jungenarbeit mit Unterschichtjugendlichen*. In R. Winter & H. Willems (Hrsg.), *Was fehlt, sind Männer! Schwäbisch Gmünd*, Tübingen: MännerMaterial Bd 2.

Schenk, Michael (1993). *Jugend-Gewalt ist männlich*. *Deutsche Jugend*, 4, 165-172.

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.

Sielert, Uwe (1989). *Jungenarbeit*. Weinheim, München: Juventa.

Sielert, Uwe (1995). *Die Entdeckung der Männlichkeit als soziales Problem: Herausforderungen an die Sozialpädagogik*. *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 2, 45-49.

Winter, Reinhard (1991). *Identitätskrisen oder Jungenarbeit? Zur Begründung eigenständiger Ansätze kritischer Jungenarbeit*. In R. Winter & H. Willems (Hrsg.), *Was fehlt, sind Männer! Schwäbisch Gmünd*, Tübingen: MännerMaterial Bd 2.

Winter, Reinhard (1993). *Sexualität als Lösung? Bewältigungsprobleme von Jungen und Männern und Sexualität*. *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 3, 79-84.

Zieske, Andreas (1994). *Patriarchatskritische Bildungsarbeit mit Männern und Jungen*. In H.-J. Lenz (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Männern*. Frankfurt/Main: Veröffentlichung der pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.



Gewaltpädagogik mit männlichen Jugendlichen

Plädoyer für die Abschaffung von „Kindern“ und „Jugendlichen“

Stellen Sie sich folgende Situation vor:

Sie sind allein und verlassen nächtens ein Haus in einer fremden Umgebung. Die Straßenbeleuchtung ist teilweise ausgefallen und es ist neblig. Sie sind ein paar Schritte gegangen, als aus dem Nebel drei menschliche Gestalten auftauchen.

Je nachdem, ob es Männer oder Frauen sind, ändert sich schlagartig Ihr Gefühl – und dies unabhängig von Ihrem eigenen Geschlecht. Wenn es Männer sind, kommen Sie eher auf einen Gedanken wie beispielsweise die Straßenseite zu wechseln. Sind es dagegen Frauen, setzen Sie beruhigt Ihren Weg fort. Die Furcht vor drei Ihnen nachts entgegenkommenden Männern hat reale Hintergründe: Körperliche Gewalt wird zu über 90 Prozent von Männern und Jungen verübt, wobei zwei Drittel der Opfer ebenfalls männlich sind. Diese Zahlen nennt

die bundesdeutsche Kriminalstatistik. Sie sind in den letzten 40 Jahren annähernd gleich geblieben.

In der psychosozialen Forschung wird noch heute in großen Teilen über Menschen geforscht, ohne ihre Geschlechtsidentität zu benennen oder mit einzubeziehen. Von Kindern und Jugendlichen allgemein ist die Rede, obgleich damit nur die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe genauer bezeichnet wird.

Wenn im psychosozialen Bereich Geschlechtlichkeit und damit Geschlechterrolle thematisiert wird, dann fast ausnahmslos die von Mädchen und Frauen. So gibt es in Jugendhäusern einen Tag speziell für Mädchen, ansonsten wird offene „Jugendarbeit“ überwiegend mit Jungen betrieben.

Auffällige „Kinder“ sind auffällige Jungen

Nicht nur bei der Gewaltausübung gibt es zwischen Mädchen und Jungen große Unterschiede:

Schlüsselt man die Probleme von und mit Kindern und Jugendlichen nach ihrem Geschlecht auf, stößt man zum Beispiel auf folgende Tatsachen:

- Psychische und psychosomatische Störungen sind bei Jungen bis zu achtmal häufiger als bei Mädchen (Schnack & Neutzling 1991).
- Doppelt so viele Jungen wie Mädchen werden in Erziehungsberatungsstellen vorgestellt (ebd.).
- Der Anteil von Jungen in Förderschulen und in Schulen für Verhaltensauffällige betrug laut Befragung der Schulbehörde 1993 in Hamburg 61 Prozent bzw. 86 Prozent.
- In der Kriminalstatistik sind Jungen bis zu sechsmal häufiger vertreten als Mädchen (Schnack & Neutzling 1991).

Die „auffälligen Jugendlichen“ sind in Wirklichkeit fast ausschließlich Jungen, ohne daß über diese Tatsache nennenswert nachgedacht oder geforscht würde. Die Aufmerksamkeit der Pädagoginnen und Pädagogen, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern richtet sich wesentlich nur darauf, die Auffälligkeiten als solche zu registrieren.



Diese Auffälligkeiten sind aber nach unserer Beobachtung Symptome einer Orientierungslosigkeit, die geradezu zwangsläufig aus den Mängeln und Schädigungen durch die traditionelle Sozialisation von Jungen resultiert.

Jungensozialisation: Aufwachsen im männlichen Vakuum

Das gleiche bedeutet für Mädchen und Jungen offenbar nicht dasselbe:

Beide wachsen die ersten Lebensjahre mit und bei Frauen auf. Üblicherweise sorgt die Mutter für das Kind. Es gibt eine Babysitterin. Im Kindergarten arbeiten Kindergärtnerinnen. In der Grundschule unterrichten Lehrerinnen.

Oft treten erst nach dem Wechsel in eine weiterführende Schule männliche Lehrer in Erscheinung. Die allermeisten Jungen haben bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig Beziehung zu Männern. Selbst die Väter, die sich erklärtermaßen mehr als üblich um ihre Kinder kümmern wollen, sind letztlich doch die meiste Zeit abwesend.

Von Ausnahmen abgesehen, ist immer noch der Vater für die materielle Existenzsicherung der Familie zuständig. Zu 99 Prozent nehmen Frauen Erziehungsurlaub (Statistisches Bundesamt 1996). In der Zeit, in der der Vater „ernsthafter“ Tätigkeit nachgeht, hat er mit dem Jungen keinen Kontakt. Fast alles, was für einen Jungen in seinem Leben konkret zählt, was ihn versorgt, nährt, beschäftigt und schützt, kommt von Frauen. Männer sind an der Kleinkinderziehung nur in Promillegrößen beteiligt.

Von diesen Tatsachen ist die Erlebniswelt des Jungen geprägt. „Stillschweigend“ bildet sie folgende Leitsätze bei ihm aus:

- Frauen und Kinder gehören zusammen;
- Männer und Kinder gehören nicht zusammen;
- Jungen sind für Männer uninteressant.

Will ein Junge etwas mit Männern zu tun haben, sehnt er sich nach Nähe und Kontakt zu ihnen, darf er nicht (wie) ein Kind sein (Lempert 1993).

Ein Junge erfährt schon sehr früh, daß er ein anderes Geschlecht hat als seine Mutter, seine Babysitterin, seine Kindergärtnerin. Damit „weiß“ er auch, daß er sich von ihr unterscheiden muß. Nur wie, das weiß er nicht.

Einem Jungen werden keine Identifikationsangebote von Männern vorgelebt. Ihm fehlen reale Vorbilder, die ihm eine Orientierung geben könnten. Dafür wird ihm um so eindringlicher klar: kopiert er weibliches Verhalten, gilt er als „weibisch“ und wird als „schwul“ bezeichnet. Ein Junge, der sich wie eine Frau verhält, entspricht nicht der Norm des „richtigen Jungen“. Verhalten, das dem Vorbild der Mutter zu nahe kommt, wird „bedrohlich“. Auch wenn er die aufbauenden, tröstenden Zuwendungen der Mutter schätzt, darf er sie selbst nicht ausüben. Statt also die Mutter nachzuahmen, kann es im Extremfall zu einer Verkehrung kommen: Um nicht als „weibisch“ oder „schwul“ zu gelten, macht der Junge genau das Gegenteil von dem, was er bei und von Frauen erfährt, selbst wenn er ihr Verhalten positiv bewertet.

Was real männlich ist oder sein könnte, weiß ein

Junge nicht: Die konkret erfahrene und erlebte Orientierung fehlt. Jungen definieren „männlich“ als das bloße Gegenteil von „weiblich“. Um als männlich zu gelten, gebärden sich Jungen in Opposition zu weiblichem Verhalten. Überforderung oder Versagen von Männern im Alltag bleiben dem Jungen verborgen. Sie finden in seiner Abwesenheit statt und werden zu Hause verschwiegen und/oder von Männern sich selbst gegenüber nicht eingestanden.

Wenn Männer für Jungen nicht anwesend sind, kann ein wesentlicher Teil ihrer Realität nicht als real erlebt werden.

Jungensozialisation als systematische Desensibilisierung

Die Abwesenheit von Männern meint nicht nur ihr räumliches oder zeitliches Fehlen. Gemeint ist vor allem die Abwesenheit eines emotional spürbaren männlichen Gegenübers.

Wenn Männer in der Kindererziehung auftreten, dann nicht als eigenständige, emotionale Wesen, sondern häufig nur als „Funktionsträger“, beispielsweise:

- als strafende bzw. körperlich „züchtigende“ Instanz (auch von Müttern als solche instrumentalisiert und eingefordert);
- als ausgeruhter Organisator „spektakulärer“ Sonntagsausflüge;
- als Förderer von Aktion und Aggression, was dem Jungen ein Bild von Männlichkeit vermittelt, das kein Mann je erreicht.

Ist der Mann müde, tritt er mit Kindern nicht in Kontakt.



Er verschwindet hinter der Zeitung oder vor dem Fernseher. In einem solchen Zustand kann er „mit dem Jungen nichts anfangen“, also nichts „tun“. Die meisten Männer betrachten Erziehung als gemeinsames Tun, nicht aber als gemeinsames Sein.

Häufig kommt es neben funktionalen Begegnungen zu keinem emotionalen Kontakt zwischen einem „großen“ und dem „kleinen Mann“. Der Junge erfährt in seiner Kleinheit und Bedürftigkeit nicht die notwendige Anerkennung durch einen Mann.

Auf diese Weise wird die Entwicklung eines der Realität angemessenen Selbstbildes verhindert, aus dem eine stabile Identität erwachsen kann.

Ein häufig zu beobachtendes Phänomen ist, daß Jungen zwar immer wissen, wie ein Mann sein soll, aber nicht, was einen Jungen eigentlich ausmacht. Ihre Jungenrealität ist eine „Als-ob-Männerrealität“.

Jungen haben überwiegend fiktive Ideale und keine gelebten Vorbilder. So ist beispielweise Sylvester Stallone nicht als Schauspieler das Ideal, sondern in seiner Rolle als Rambo. Seine Vermarktungsstrategie suggeriert die Übereinstimmung von Fiktion und Wirklichkeit: Aus Stallones Privatleben dringt nur das an die Öffentlichkeit, was sich mit seiner Filmrolle deckt. Für Jungen ist Rambo eben nicht „nur Film“, sondern Beweis, daß das Unmögliche wirklich gelebt werden kann.

Ähnlich den Marktstrategen von Stallone-Rambo versucht der Vater sich selbst und dem Jungen gegenüber, die Realität leitbildkonform zu machen, indem er bestimmte Seiten von sich unterschlägt. Ist er beispielsweise müde, begründet er seine Erschöpfung mit harter Arbeit und erbrachten Leistungen, niemals mit Überforderung und Verschleiß. Männer kennen nur Anforderungen oder Versagen. Der Junge verinnerlicht: Papa kann alles, ein Mann kann alles.

Den Jungen treibt es zwischen seiner Vorstellung von Männlichkeit als „Held“ und der realen alltäglichen Erfahrung seiner Grenzen als „Hasenfuß“ hin und her. Die Unsicherheit, die daraus entsteht, muß von den Jungen allein bewältigt werden. „Mannsbilder“ in den Medien kennen solche Unsicherheiten nicht. Den Jungen werden dort zuhauf Inszenierungen männlicher Überlegenheit geboten. Sie sehen in Filmen Männer, die – einsamen Wölfen gleich – allein gegen die Welt kämpfen, allen Gefahren gewachsen sind, niemals Hilfe brauchen und keine Angst kennen. Da werden keine furchtvoll agierenden Protagonisten vorgeführt, sondern Männer, die auf schlimmste Verletzungen nicht mit Schmerz reagieren, sondern mit Wut, die sie in „berechtigten“ Gewaltorgien ausleben.

Das Erleben von Gewalt gehört zum männlichen Lebensalltag. Erleben meint hier: „widerfahren“, nicht „erleiden“ im Sinne einer emotionalen Reaktion. So wird es gesellschaftlich als normal empfunden, daß Frauen und Kinder, nicht aber Männer bei Geiselnahmen freigelassen werden. Es suggeriert, daß Männer, weil sie Männer sind, mit Gewalt besser umgehen können, sie besser „wegstecken“ als Frauen oder Kinder.

Diese Haltung trifft Jungen im Alltag: Kommen sie mit einem blauen Auge nach Hause, wird danach gefragt, ob sie sich gewehrt haben.

Die Erziehung von Jungen ist gespickt mit Botschaften, die Leid, Ohnmacht und Hilflosigkeit für nicht existent erklären.

In unserer Arbeit stellen wir immer wieder fest, daß Jun-

gen über erlittene Mißhandlung in einer Art berichten, als wären sie emotional völlig unbeteiligt. Weinen als Form und Ausdruck von Leiden wurde ihnen aberzogen.

„Ein Indianer kennt keinen Schmerz!“ ist die Devise, mit der schon die Wahrnehmung von Schmerz ausgeschaltet werden soll. Leiden heißt aber, Schmerz wahrzunehmen und ihn auszudrücken, also Schmerz zu empfinden. Das setzt voraus, ihn empfinden zu dürfen, ohne sich selbst zu verurteilen. „Wegstecken“ ist eine Abspaltung von Gefühlen.

Jungen unter sich: Eine Gruppe von „Versagern“

Bei „Jugendlichen“ nehmen die Sozialisationseinflüsse der Eltern oder Lehrer und Lehrerinnen ab, die der „Peer-group“ dagegen zu.

Das ändert an den beschriebenen Bedingungen nichts. Treffen Jungen aufeinander, versuchen sie, sich gegenseitig zu überzeugen, daß sie der beschriebenen Mann-Norm entsprechen. Je größer die Unsicherheit und die Angst, je weniger Orientierung jeder einzelne für sich hat, um so deutlicher müssen sie ein Versagen vor sich und den anderen verbergen.

Wir haben häufig erlebt, daß Jungen nach einem intensiven und vertrauensvollen Einzelgespräch, in dem sie ihre Angst oder ihr Bedürfnis nach Schutz und Anlehnung benennen konnten, sofort ihr Verhalten ins Gegenteil kehrten, sobald ein Junge oder mehrere Jungen aus ihrer Gruppe auftauchten. Kontakt und Vertrautheit, die entstanden waren, mußten nach außen unter allen Umständen verborgen bleiben, um vor der Gruppe das Gesicht zu wahren. Schon das bloße Gefühl der Angst gilt als ein Versagen vor der Mann-Norm, auch wenn die Angst nach außen gar nicht sichtbar wird. „Ein richtiger Mann hat keine Angst!“ Da aber jeder Situationen von Angst erlebt, trifft hier eine Gruppe von „Versagern“ aufeinander, die das vor sich und den anderen verbergen müssen. Diese Gruppenatmosphäre bestärkt das Gefühl des einzelnen, der einzige „Versager“ zu sein, und den Wunsch nach Vertuschung und Kompensation. Gewalt wird so zum Mittel, die eigenen Gefühle der Unzulänglichkeit und des Mangels zu leugnen. Schwäche gilt als schwächlich, Weichheit als weichlich.

Diese Leitsätze müssen ein differenziertes und nachahmbares Vorbild ersetzen.

Gewaltpädagogik: Unser Arbeitsansatz

Zu uns kommen keine „auffälligen“ Jungen. Zu uns kommen Jungen, die sich in nichts anderem von ihren Geschlechts- und Altersgenossen unterscheiden, als daß sie gewalttätig sind und anfangen, unter den Folgen ihrer Gewalttätigkeit zu leiden.

Unser jüngster Klient war acht Jahre alt. Er war gegen seine Mutter gewalttätig geworden und hatte einem Mitschüler die Rippen gebrochen. Ein achtzehnjähriger Klient hat seine Freundin mißhandelt, ein neunzehnjähriger ein Jugendhaus demoliert.

Probleme mit der Männerrolle in der Gesellschaft haben für Männer eine andere Dimension als für Jungen. In beiden Fällen kommt es aber darauf an, aus der

Perspektive des anderen etwas zu verstehen und dicht an den Problemen des Jungen (bzw. des Mannes) zu bleiben. Je wörtlicher man ihn nimmt, desto besser erreicht man ihn. Wir begreifen unsere Arbeit als „verstehende Jungenarbeit“, wobei unser Beratungsansatz weniger eine Frage der Methodik als vielmehr der Haltung ist. Die Haltung setzt ein hohes Maß an Selbsterfahrung voraus. Der Berater muß einen guten Kontakt zu dem „Jungen in sich“ haben. Das eigene Junge-Sein ist Männern normalerweise verlorengegangen, zumal sie schon als Junge wesentlich in der Phantasie des werdenden Mannes gelebt haben. Der Berater muß also den Kontakt zu seinem „inneren Jungen“ über Selbsterfahrung wiederfinden, um dem ratsuchenden Jungen auf seiner Ebene begegnen zu können. Eine Beziehung unter Gleichen herzustellen, ist die entscheidende Fähigkeit des Beraters und der explizite Ansatz unserer Jungenarbeit. Im allgemeinen interpretieren Männer die Äußerungen von Jungen aus der Sicht des Erwachsenen, was die vorherrschende Rivalität zwischen Männern und Jungen nur verstärkt. Der Junge fühlt sich einmal mehr als Junge nicht verstanden und wehrt ab.

Da die grundsätzlichen Themen unter Jungen heute denen von früher ähneln, ist einem Mann der Zugang zu einem Jungen möglich. Der Berater, der die eigenen Erfahrungen als Junge nicht verdrängt, kann als Erwachsener sprachlich ausdrücken, was er als Junge erlebt hat, und erfassen, was sein Gegenüber oft nur indirekt äußert. Das ermöglicht dem Jungen, sich wiederzufinden, und läßt eine Atmosphäre der Solidarität entstehen, in der der Berater Themen ansprechen kann, die dem Jungen tabu sind. Gelingt es beispielsweise dem Berater, zu vermitteln, daß er als Junge und noch heute als Mann Angst hat und nur ungern darüber redet, bricht für den Jungen zwar die Welt der „furchtlosen Mannsbilder“ zusammen, es entlastet ihn aber auch von seinem inneren Druck. Der Berater muß sich durchschaubar machen, wenn der Junge sich öffnen soll.

Unsere Jungenarbeit versucht, die gängigen Identifikationsvorbilder von Rambo bis Superman zu ersetzen, indem wir nicht als wohlmeinende Pädagogen auftreten, sondern als Männer, die in ihren eigenen Begrenztheiten für den Jungen greifbar werden. Was er braucht, ist ein Mann, den er konkret erlebt, dessen Schwächen und Stärken er erfährt, der ihm Reibung bietet.

Empathie als Einfühlung in den Jungen reicht für unsere Arbeit nicht aus. Wir haben es mit einem Jungen zu tun, der Täter ist. Das fokussierte Thema der Beratung ist die aktuelle Gewalttätigkeit des Jungen, an deren Folgen er leidet. Die „Beziehungsaussage“ seiner Gewalttat nehmen wir wörtlich. Wir nehmen ihn als Gewalttäter ernst. Wir machen dem Jungen klar, daß er das, was er tut, selbst verantwortet. Ein Junge, der zum Beispiel andere Kinder sexualisiert mißhandelt, ist Täter und will als Täter respektiert werden. Er hat ein Anrecht darauf, von uns als Täter behandelt zu werden. Wir konfrontieren die Jungen mit unseren authentischen Gefühlen, die entstehen, wenn wir ihren Gewaltschilderungen zuhören. Angst, Unsicherheit, Ekel oder Wut können das sein. Für die meisten Jungen ist es ein Novum, zu erleben, daß ein erwachsener Mann Angst zeigt. Diese Konfrontation ist für unsere Jungenarbeit unabdingbar. Sie ist das Gegenteil von Repression, Ignoranz oder Abwertung, womit normalerweise auf – gewalttätige – Jungen reagiert wird. Der Berater eröffnet dem Jungen eine haltgebende

Orientierung, indem er ihn konfrontiert und ihm dadurch Grenzen setzt. Die Konfrontation beinhaltet Grenzssetzungen, die für den Jungen spürbar sind und deshalb von ihm nicht verschoben werden können. Wir geben keine vorgefertigten, quasi perfekten Antworten, mit denen wir dem Jungen wieder ein „Mann-Sein“ vorgaukeln würden, das für ihn genauso unerreichbar ist wie seine bisherige Vorstellung. Vielmehr gehen wir mit ihm auf die gemeinsame Suche nach den offenen Fragen, die sich den Jungen über ihr problematisches Verhalten stellen. Wenn ein gewalttätiger Junge bisher dachte, aus Konflikten herauszugehen sei feige, und sein Handlungsspektrum deshalb nur darin bestand, entweder zu prügeln oder so zu tun, als ob er völlig „cool“ über den Dingen stünde, so haben wir als erwachsene Männer die Möglichkeit, seine Vorstellungen umzuwerten. Wir können von der Angst, die wir als Junge vor der Gewalt anderer hatten, aus der biographischen Erfahrung berichten, und wir können als Männer dem Jungen deutlich machen, daß er sich nicht feige, sondern verantwortungsbewußt verhält, wenn er aus einem eskalierenden Konflikt herausgeht.

In unserem Fortbildungsinstitut bilden wir seit fünf Jahren Männer aus dem psychosozialen Bereich für diese Arbeit in zweieinhalbjährigen berufsbegleitenden Ausbildungsgängen aus. Übereinstimmend wird uns von den Ausbildungskandidaten immer wieder berichtet, der Arbeitsansatz führe dazu, daß insbesondere problematische Jungen in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung von sich aus Kontakt zu den männlichen Pädagogen suchen, ihr problematisches Verhalten verändern, und die Quote derer, die früher aus den Einrichtungen entlassen werden mußten, deutlich gesunken ist.

Burkhard Oelemann,
Jahrgang 1960, Kaufmann,
Rundfunk-, Fernseh- und
Buchautor, Diplom-Pädagoge
und Psychotherapeut. Seit
1989 Mitarbeiter und Vorstand
bei „Männer gegen Männer-
Gewalt®“, Hamburg, seit
1993 gemeinsam mit Joachim
Lempert Leitung des „Institut
for male“ in Hamburg. Sach-
verständigentätigkeit für ver-
schiedene Bundes-, Länder-
und EU-Ministerien.

Literatur

Lempert, Joachim (1988, 1996).
Wohin mit meiner Wut? Trainings-
programm für Männer. Unveröffent-
lichtes Manuskript. Hamburg.

Lempert, Joachim (1993). Arbeit mit
gewalttätigen und rechtsextremen
Jugendlichen. In G. Bonifer-Dörr &
G. Weinknecht (Hrsg.), Haken-
kreuze, Türkenwitze... (S. 109-114).
Lübeck: hiba-Verlag.

Lempert, Joachim & Oelemann,
Burkhard (1994). Lieber gewalttätig
als unmännlich... . Der lange Irrweg
auf der Suche nach Männlichkeit.
Kontakt- und Beratungsstelle Män-
ner gegen Männer-Gewalt (Hrsg.).
Hamburg.

Lempert, Joachim & Oelemann,
Burkhard (1995). „...dann habe ich
zugeschlagen“. Männer-Gewalt
gegen Frauen. Hamburg: Konkret
Literatur Verlag.

Lempert, Joachim & Oelemann,
Burkhard (1996). Selbstbewußt statt
gewalttätig. Gewaltverhinderung
und Gewaltabbau in der Schule
(Lehrbrief für Berufsschullehrer).
Institut für berufliche Bildung und
Weiterbildung e.V. (Hrsg.).
Göttingen.

Oelemann, Burkhard (1993). Vater-
seelen allein. Jungen zwischen Held
und Hasenfuß. In REFERATE,
Niedersächsisches Kultusministe-
rium (Hrsg.). Hannover.

Schnack, Dieter & Neutzling, Rainer
(1991). Kleine Helden in Not.
Reinbek bei Hamburg: RoRoRo.



„Ich finde es beschissen, und es tut mir weh“ (Tom, 14)

Andreas Lorenz berichtet aus seiner Arbeit mit Jungen. Ein Interview.

Andreas, wie kamst du zu deiner ersten Jungengruppe?

In der Beratungsstelle haben wir es häufig mit Jungen zu tun, die auffällig sind in ihrem Verhalten, aggressiv sind und Lernschwierigkeiten haben. Wir sind immer öfter gefragt worden: „Könnt ihr für die Jungen nicht etwas tun?“ In einer Entspannungsgruppe, die ich eine Zeitlang angeboten hatte, waren zufällig lauter Jungen. Sie lief gut und hat allen Spaß gemacht. Da kam mir die Idee: Wenn sich die Mädchen um sich kümmern – Mädchengruppen gab es ja hier bei uns –, dann müßten das auch die Jungen tun, und ich als Mann bin da natürlich gefordert. Ich habe den Vorschlag in der Gruppe gemacht, und alle hatten Lust dazu. So kam die erste Jungengruppe zustande.

Das SOS-Beratungs- und Familienzentrum Lütjenburg bietet soziale und psychologische Beratung in Erziehungs- und Lebensfragen sowie eine Reihe offener Treffpunktaktivitäten an. Das Spektrum reicht von präventiver Unterstützung über pädagogische Gruppenangebote bis hin zur intensiven psychologischen Einzelfallhilfe. In Fällen, in denen die Zusammenarbeit mit der gesamten Familie nicht möglich ist, oder wenn Einzelberatungen nicht zustande kommen, stehen der Einrichtung dennoch Möglichkeiten zur Verfügung, Kinder und Jugendliche zu fördern. Seit 1991 gibt es in der Beratungsstelle Jungengruppen, deren Konzept so beschrieben wird: „Jungen sollen unterstützt werden, ihre Stärken zu entwickeln, sich aber auch mit ihren unsicheren Persönlichkeitsanteilen auseinanderzusetzen mit dem Ziel, eine positive männliche Identität aufzubauen.“

Hast du einen bestimmten Ansatz verfolgt, und welche Vorstellungen hatten die Jungen?

Die Jungen waren neugierig und hatten gar keine Vorstellung davon, was wir eigentlich machen wollten. Also habe ich sie gefragt, wozu sie Lust hätten, und habe ihre

Reinhard Rudeck



Das Gespräch mit Andreas Lorenz führten Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck.

Andreas Lorenz
SOS-Beratungs-
und Familienzen-
trum Lütjenburg

Ideen auf einer Zettelwand gesammelt. Ich selbst hatte einiges gelesen, aber das klang alles ziemlich kopfig und war sehr mittelschichtorientiert. Was damals existierte an praktischen Überlegungen, bezog sich auf eine Altersgruppe ab fünfzehn Jahren aufwärts. Ich fand es hingegen sinnvoll, mit Jungen in der Vorpubertät zu arbeiten und mit ihnen diese kritische Phase gemeinsam zu durchlaufen. Mein Ansatz war: Ich will mit den Jungen in Kontakt kommen, und dazu muß ich wissen, wo sie stehen und was ihre Bedürfnisse sind.

Wie groß sind die Gruppen und wie setzen sie sich zusammen?

In meiner ersten Gruppe vor sieben Jahren waren neun Jungs zwischen zehn und zwölf Jahren. Meine zweite Gruppe habe ich seit etwas über zwei Jahren, die Jungen sind zwischen elf und vierzehn Jahre alt. Diese Altersspanne ist allerdings sehr groß, ich würde sie beim nächsten Mal enger fassen. Mit vier Sonder-, drei Hauptschülern und einem Realschüler ist die jetzige Gruppe sehr heterogen. Es sind ziemliche „Kracher“, die ich da in meiner Gruppe versammelt habe. Alle kommen aus unruhigen familiären Verhältnissen, die ihnen wenig Stabilität bieten. Ökonomisch unterdurchschnittliche Lebensbedingungen, Alkoholprobleme der Eltern und eine deutlich erhöhte Gewaltbereitschaft sind typisch für ihre Lebensverhältnisse. Väter sind meist nicht präsent. Sie arbeiten irgendwo außerhalb, zum Beispiel auf dem Bau, oder ziehen sich aus der Verantwortung zurück. Männer treten häufig als (wechselnde) Freunde der Mütter in Erscheinung. Die Jungen finden zu ihnen oft keinen Zugang und können nur schwer eine Beziehung aufbauen.

Wie gelingt es dir, eine so heterogene Gruppe zusammenzuhalten?

Ich mag die Jungs alle und möchte wirklich den Kontakt zu ihnen finden. Ich bringe mich sehr schnell selbst ein und frage mich nicht erst: „Was macht der denn jetzt da, und wie verhältst du dich am besten?“, sondern ich handle aus einer Art reflektiertem Gefühl heraus.

Der zweite Punkt: Die Jungen sollen selbst Forderungen stellen, Wünsche äußern und sich auseinandersetzen. Sie gestalten den Prozeß mit, und ich ermuntere sie immer, Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen.

Der dritte Punkt ist, daß mir aufgrund der positiven Rahmenbedingungen auch viel Bewegungsspielraum zur Verfügung steht: Nur mit zwei Mark in der Tasche, ohne Auto und ohne Ausrüstung würden viele Erlebnisbereiche ausfallen. Wir können schnell mal zum Strand oder zum Fußballspielen fahren und damit Situationen schaffen, die sich die Jungen wünschen. Kontakt entsteht auf natürliche Weise bei gemeinsamen Aktivitäten im Freien, und da mußst du hinkommen, schnell und unkompliziert in den wenigen Stunden, die du hast.

Was macht die Gruppe für die Jungen attraktiv?

Der normale Erlebnisraum, den die Jungen kennen, ist zum einen der sehr strukturierte in der Schule und zum anderen der völlig unstrukturierte in der Familie, der schlimmstenfalls bis zur Verwahrlosung reichen kann. Sie erleben also keine Struktur, die ihnen nicht nur Halt, sondern auch Beachtung geben würde. In den Situationen, die sie sich mit mir zusammen schaffen können, finden sie Beachtung und Aufmerksamkeit, sie sind also im Kontakt, erhalten Orientierung und haben trotzdem viel Freiheit, selbst gestalten zu können.

Der Erlebnisraum der Gruppe ist also ein wesentliches Element deiner Arbeit?

Ich sehe den Vorteil darin, daß ich, wie es sich gerade ergibt, ein Thema aufgreifen und zwischendurch ein Gespräch beginnen kann, um Zusammenhänge und die Verantwortung für eigenes Handeln und Tun bewußt zu machen. Dann müssen die Gruppenaktivitäten aber wieder weiterlaufen, damit sie nicht sagen: „Das ist ja eine furchtbare Laberrunde hier.“ Denn mit irgendwelchen kopflastigen Rollenspielen, die noch dazu in einem Raum stattfinden, kannst du diesen Jungen nicht kommen.

Wirst du nicht leicht als „Freizeitonkel“ gesehen, als „Entertainer“?

In der ersten Gruppe habe ich die Erfahrung gemacht, daß so eine Konsumhaltung auftrat: „Der Andreas hat sich bestimmt schon Gedanken gemacht, was wir tun könnten.“ Das hat mich dann allmählich geärgert. Am besten fahre ich jetzt mit der Haltung: „Bestimmte Sachen sind mir wichtig, die will ich ansprechen, und dafür brauche ich ein bißchen Zeit; aber ich freue mich, wenn ihr es ansonsten selber in die Hand nehmt, was ihr machen wollt.“ Einmal haben sie zum Beispiel gesagt: „Mensch, können wir nicht einen kleinen Sketch drehen? Hol’ doch schon mal die Kamera.“ Ich hole also die Kamera, baue sie auf, assistiere ein bißchen und frage: „Wißt ihr denn schon, was ihr spielen wollt?“ „Ja, Mutter Teresas Beerdigung.“

Also eine ganz spontane Aktion, die durch deine partnerschaftliche Haltung unterstützt wird.

Ja. Wenn man sie läßt und sich nicht ständig mit irgendwelchen pädagogischen Überlegungen einschaltet, sind sie wahnsinnig kreativ. Sie schlüpfen in eine Rolle und spielen – oft mit scheinbar wirrem Zusammenhang, aber

das ist ja egal. Der kleine, schwächliche Fritz wird in Gardinen gewickelt, kriegt einen Stock in die Hand und spielt Mutter Teresa. Zwei üble Burschen überfallen Mutter Teresa, dann wird sie in eine Sandkiste gepackt, bei der man den Deckel zuschieben kann. Das ist Mutter Teresas Beerdigung Teil eins, gespielt und abgedreht.

Mutter Teresa ist natürlich nicht so glücklich mit ihrem Ende, schiebt den Deckel auf und jagt mit ihrem Stock den beiden Gaunern hinterher – der kleine Fritz erledigt dann den stämmigen Karl. Das ist Teil zwei.

Als sie davon anfangen, dachte ich natürlich, daß erst eine Konzeption gemacht werden müßte. Aber dann sagte ich mir: Warte einfach mal ab, du bist der Hiwi, bedienst die Kamera und mischst dich nicht ein. Und tatsächlich sagte einer schließlich: „Schluß! Jetzt gucken wir uns das mal an.“ Und alle setzten sich hin, verkleidet wie sie waren: „Schau, wie der guckt, was der da macht.“

Welches sind für dich die Grundthemen in der Arbeit mit Jungen?

Kontakt ist das A und O. Alle reagieren doch ständig auf die eine oder andere Weise mit Kontaktabbruch: Der eine zieht sich zurück, der andere wird wütend, der nächste haut völlig ab. Dagegen finde ich es wichtig, daß sie sich fragen: „Wie kann ich in Kontakt kommen und gleichzeitig ich selber sein? Was tue ich? Verletze ich mit meinem Tun andere? Wie würde es mir selbst gehen? Wodurch werde ich verletzt?“

Gefühle sind auch ein ganz zentraler Bereich. Er wird allerdings von Männern und Jungen meist im Verborgenen gehalten und sehr stark abgeschirmt. Sie anzuregen, sich und andere differenziert wahrzunehmen und Gefühle auch zeigen zu können, ist vor allem dann gut möglich, wenn ich mit den Jungen längere Zeiten verbringe. Deshalb sind mir die Freizeitaktivitäten so wichtig, eine zweiwöchige Kanu-Tour zum Beispiel. Heimweh und Angst werden über kurz oder lang mit Sicherheit Thema. Im Unterschied zu isolierten erlebnispädagogischen Aktivitäten, bei denen Kinder und Jugendliche an „geilen“ Abenteuern teilnehmen und das war’s dann, sind diese Erlebnisse eingebettet in unseren Kontakt davor und danach, so daß ich die gemeinsamen Erfahrungen wieder aufgreifen kann in der Arbeit mit ihnen.

Heimweh ist ja ein sehr starker Gefühlsbezug.

Ich habe da eine einschneidende Situation erlebt. Bei einem der Jungen war zu spüren, daß er Heimweh hatte, aber es natürlich runtergeschluckt hat. Ich habe das dann in der Gruppenrunde angesprochen, aber nicht so: „Der hat ja Heimweh“, sondern allgemein, indem ich gesagt habe: „Ich weiß von mir, als ich früher von zu Hause weg war, daß ich mich einerseits ganz toll und groß gefühlt habe, aber dann auch Augenblicke hatte, wo ich am liebsten wieder heim wollte. Wenn es euch auch so geht, dann ist das völlig in Ordnung. Das zu zeigen ist nicht leicht, und gerade Jungen tun sich damit schwer. Man denkt: ‘Wenn ich so fühle, bin ich ein Schwächling, und ich muß alleine damit fertig werden.’ Ich würde mir wünschen, daß ihr euch untereinander helft, wenn einer Heimweh hat; nicht sagen: ‘Hehe, haste Heimweh?’, sondern füreinander da sein.“

Und dann gab es wirklich eine Situation, wo einer Heimweh hatte und anfang zu weinen, und zwei, drei bei ihm standen und ihn in den Arm nahmen. Ich sah, wie sie sich gegenseitig trösteten und sagten: „Du, es ging mir vor zwei Tagen auch so.“

Wie gehen diese Jungen in ihrem Alltag mit Gefühlen um?

Unterschiedlich. Der eine reagiert wütend oder verdrückt seine Tränen. Der andere ist immer fröhlich und brettet damit über die Traurigkeit hinweg, die er eben auch empfindet. Der nächste versucht, indem er seine Sprache und sein Verhalten stark sexualisiert, über seine Erlebnisse hinwegzukommen.

Oder Tom. Er ist vierzehn und wiegt 240 Pfund. Er ist ein lieber Kerl, verteilt großzügig Geschenke, hat ein ganz gutes Herz und ist so richtig „eine Seele“ in der Gruppe. Aber er ist körperlich behindert durch sein Gewicht und seine Senkfüße. Ich habe Tom einmal gefragt: „Wie geht’s dir eigentlich, wenn dich jemand dumm anquatscht und als ‘Fetter’ bezeichnet?“ Da hat er gesagt: „Das finde ich ganz beschissen, und es tut mir weh.“

Die anderen Jungen waren sehr ernsthaft, haben also nicht gekichert oder sich lustig gemacht. Es gibt in solchen Situationen Augenblicke von Stille in der Gruppe.

Sexualität und Mädchen sind zentrale Themen für Jungen dieses Alters. Wie tauchen die denn in einer reinen Jungengruppe auf?

Typisch ist, daß einer dauernd mit scharfen Sprüchen kommt: „Na, du Wichser!“ Wenn ich das höre, gehe ich rein in das Thema: „Wichsen? Was ist denn Wichsen? Wichst du? Wie oft wichst du denn?“ Sie sind dann sehr irritiert, daß ich mich auf dieses Thema überhaupt einlasse. Dann erzähle ich von mir: „So wie ihr habe ich früher auch geredet und hatte eigentlich überhaupt keine Ahnung. In der Schule habe ich nur über die Sexualität von Tieren etwas gehört, und meine Eltern haben mir ein Buch in die Hand gedrückt: ‘Was Du gerne wissen möchtest’. Die wichtigsten Stellen hatten sie angestrichen. Daraus erfuhr ich, Onanieren macht dumm und krank. Das war’s. Über mich und meine Sexualität konnte ich mit keinem Erwachsenen reden.“ Und dann sage ich: „Ihr könnt mich alles fragen, und wenn ich es nicht weiß, können wir uns auch bis nächste Woche schlau machen.“ Ich glaube, sie nehmen mich ernst als jemanden, der sie durch seine Fragen nicht ausquetschen will, sondern der mit ihnen redet.

Aber ich habe auch beobachtet, daß dieses Umschwerfen mit scharfen Sprüchen durch Rückmeldungen aus der Gruppe abnimmt. Sie lachen zwar, sagen aber auch: „Hast du nichts anderes im Kopf als diesen Scheiß?“ Diese zunehmende Ablehnung löst doch einen Lernprozeß aus.

Zum Thema Mädchen haben wir in meiner ersten Gruppe Rollenspiele gemacht: „Was würdest du tun, um ein Mädchen kennenzulernen?“ Ein Junge hat das Mädchen gespielt. Das fing an mit Annäherung: „Ich finde dich geil, willst du mit mir schlafen?“, bei der das verkleidete Mädchen sich ohne Reaktion weggedreht oder gesagt hat: „Hau ab, du Spinner.“ Dann der Versuch, Kontakt aufzunehmen und dabei nicht zu bedrängen: „Trinkst du eine Cola mit mir?“ Von dem „Mädchen“ kamen Rückmeldungen, wie es sich gefühlt hat, wenn es gleich über den Tisch gezogen werden sollte, oder aber wenn

es eine Chance hatte, in die Situation die eigenen Bedürfnisse einzubringen. Wir haben anschließend einige Alternativen ausprobiert.

Bei dem Thema Sexualität ist der Altersunterschied innerhalb der Gruppe übrigens besonders schwierig. Die Spanne zwischen elf und vierzehn Jahren ist enorm, das Problem habe ich anfangs nicht bedacht. Während die einen noch Kinder sind und mit Mädchen nichts im Sinn haben, interessieren sich die anderen dafür, wo man Kondome herbekommt und wie man sie benutzt. Na ja, man kann es auch so sehen, daß wie bei Geschwistern die Kleineren schon mit großen Ohren hören, was die Älteren zu bereden haben.

Welche Erfahrungen hast du mit Gruppenprozessen gemacht, wie gehst du mit ihnen um?

Gruppen neigen ja schnell dazu, Außenseiter zu produzieren, auf deren Kosten man sich selbst Anerkennung oder eine gute Gruppenposition verschaffen kann. Einer der Jungs, der elfjährige Andy, bietet sich für eine solche Außenseiterrolle besonders gut an. Er ist Sonderschüler, kann nicht lesen, leidet darunter und versucht, das zu überspielen. Wie jeder andere hat er auch seine Stärken, er kann ganz toll Fußball spielen und bekommt darüber eine Menge Anerkennung. Aber er hat sehr zu kämpfen, seine Schwächen zugeben zu können. Wenn andere ihn aufs Korn nehmen und ihm das zu heftig wird, rennt er weg, in den Garten oder auf die Straße, und schimpft los. Er geht also raus aus dem Kontakt und bringt sich ins Abseits. Anfangs habe ich gedacht, ich müßte ihm hinterherlaufen, aber das hat sein Verhalten nur verstärkt. Inzwischen sage ich: „Andy, ich freue mich, wenn du da bist, ich freue mich, wenn du wiederkommst.“ Dann düst er weg, kommt aber nach ein paar Minuten wieder, mault ein bißchen und tut so, als sei nichts gewesen.

Wie greifst du solche Konflikte in der Gruppe auf?

Wenn ich merke, daß etwas nicht in Ordnung ist, sage ich: „Moment, ich möchte, daß wir darüber reden. Ich will, daß ihr euch jetzt bewußt macht, was hier im Augenblick passiert.“ Ich unterbreche lieber das, was wir gerade tun, und spreche ein Thema sofort an und nicht erst beim nächsten Mal.

Als Andy einmal gerade wieder rausgelaufen war, nachdem sie auf ihm herumgehackt hatten, habe ich zu Ralf und Frank gesagt: „Ich würde mit euch gerne darüber reden. Wie verhaltet ihr euch eigentlich ihm gegenüber? Wie würde es dir gehen, wenn du weißt, du kannst einige Sachen nicht, und dich unsicher fühlst, und wenn dann jemand sagt: ‘Der ist vielleicht blöd.’“ Sie sollten sich in ihn und seine Lage hineinversetzen. Die anderen, die nicht beteiligt waren, habe ich um Rückmeldung gebeten: „Wie seht ihr das? Warum tun die beiden das? Was könnten sie anders machen?“ Sie sagten dann: „Die sollen ihn doch in Ruhe lassen. Uns geht er zwischendurch auch auf den Geist, aber gut, er regt sich ja wieder ab.“

Dann habe ich gesagt, was ich selbst darüber denke. Daß es manchmal zu schwer für Andy ist, die Situation und auch die eigene Unsicherheit auszuhalten. Und daß die anderen mehr für die Gruppe tun könnten, wenn sie sich nicht auf seine Kosten toll fühlen, sondern bei sich selbst hingucken würden.

MIT DER
TOTESSTRAFE
INDER IN
UND FRANK



Als Andy wieder da war, habe ich eine Gruppenrunde gemacht und ihn gefragt: „Andy, warum konntest du vorhin nicht mehr hierbleiben?“ Schließlich sagten die anderen: „Es stimmt nicht, daß du der letzte Arsch bist.“ Und: „Ich finde, du kannst ganz toll Fußball spielen, aber es nervt mich, wenn du immer so laut bist und dazwischenquatschst.“

Welche Rolle spielt es für den Kontakt mit den Jungen, daß du ein Mann bist?

Ein gutes Beispiel dafür, wie wichtig es ist, daß ich als Mann präsent bin und Orientierung gebe, ist Piet. Er ist zwölf, hat zwei Geschwister, sein Vater ist Alkoholiker. Piet ist sehr anhänglich, und ich spüre, daß er Sehnsucht danach hat, sich mit einem Erwachsenen auszutauschen. Der Vater kümmert sich immer wieder mal um ihn, nimmt ihn mit, aber dann trinkt er wieder und ist überhaupt nicht mehr für ihn da. Er ist also schwer einschätzbar für Piet, den die fehlende Kontinuität sehr verunsichert.

In vielen Gruppensituationen zeigt sich, daß Piet den Kontakt zu mir als Mann sucht: Er kommt immer früher als die anderen, obwohl er am weitesten weg wohnt, fragt, ob er noch etwas helfen kann, meldet sich als erster, wenn es um irgendwelche Extrasachen geht. Er bringt eigene Vorstellungen ein und sucht dann den Austausch mit mir. Zum Beispiel hatten wir ein Projekt „Groß hilft klein“: Die Jungengruppe hat für die kleinen Kinder des „Nachmittagskaffees im Treffpunkt“ ein Indianertipi aus Weidenstöcken und einen Weidenflechtzaun gebaut. Piet war sehr aktiv, stand immer neben mir und hat als unser „Fachmann in Naturfragen“ Vorschläge gemacht: „Wir könnten doch als nächstes eine Lehmhütte bauen“ und so weiter.

Welches Männerbild erfahren die Jungen bei dir?

Sie erleben mich sowohl stark als auch „schwach“ im Sinne von betroffen. Sie können meine Gefühle, meine Bewegtheit spüren. Ich erinnere mich, daß ich mit der ersten Gruppe den Film „Youth Wars“ gesehen habe. Es geht um Bandenkriege in den USA, bei denen sich Jugendliche, also Jungs, gegenseitig vernichten. Ich war sehr betroffen, hatte richtig Tränen in den Augen. Nach dem Film habe ich vor ihnen gestanden und gesagt: „Mensch, ich hab’ Angst, daß ihr in solche Sachen reinrutscht und euch kaputt macht oder kaputt machen laßt. Ihr seid mir wichtig, und deshalb wollte ich mit euch den Film angucken und euch das zeigen.“

Interessant fand ich, daß sie es mir nicht als Schwäche ausgelegt haben, Gefühle zu zeigen, sondern es als Betroffenheit und Engagement für sie verstanden haben. Wenn sie meine Sorge spüren, dann passiert wirklich Begegnung, und das zeigt mir wieder: Eine der zentralsten Fähigkeiten bei der Jungenarbeit ist es, wirklich in Kontakt zu gehen.

Was würden sie sagen, wenn wir fragen: „Was ist der Andreas für ein Typ, was ist er für ein Mann?“

Schwer zu sagen. Vielleicht: Der sagt, was er denkt. Der zeigt, wie es ihm geht. Der kann sich gut in mich einfühlen, kann mir zuhören, kann mich auch ein Stückchen puschen und setzt seine Grenzen.

Worin sehen sie denn Stärken von dir?

Daß ich nicht alles mitmache, daß ich das tue, wovon ich überzeugt bin, daß ich mich anlege. Daß ich empfindsam sein kann, und daß ich auch das Abenteuer suche, mit ihnen und für mich selbst, denn ich laufe auch nicht gerne auf geraden Wegen. Daß ich mich um die kümmere, denen es nicht so gut geht.

Ich denke, sie erleben es sogar als Stärke im Kontakt mit ihnen, daß ich nicht ihre Schwächen suche – „Da bist du nicht o.k.“ –, sondern sie in ihren Stärken unterstütze und versuche, ihnen Kraft mit auf den Weg zu geben.

Wenn ich für sie ein Weichei wäre, würden sie wohl niemals so lange bleiben. Als Jungen streben sie nicht nach „weichen“ Vorbildern, sondern sie wollen sich reiben und messen und sich identifizieren.

Welches ist dein zentrales Motiv, diese Arbeit mit Jungen zu machen?

Ich beobachte, daß Kinder immer häufiger sich selbst überlassen sind. Die Eltern verabschieden sich aus dem Kontakt, setzen immer weniger Grenzen und bringen sich selbst nicht mehr ein. In vielen Familien findet die Konfrontation durch die Erwachsenen nicht mehr statt, und bei den Kindern entwickelt sich kein Sinn für Verantwortung. In den Gruppenstunden merke ich, daß die Jungen zunehmend Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen.

Es gibt noch einen weiteren Grund für mich: Vor einigen Jahren habe ich mit Männern gearbeitet, fand es aber vor meinem damaligen Hintergrund furchtbar schwierig. Obwohl viele der Jungen schon ziemlich „zu“ sind, erlebe ich sie im Vergleich zu Männern doch noch erstaunlich offen. Und das bietet mir die Möglichkeit, mit ihnen im Vorfeld zu arbeiten, und nicht erst, wenn sie bereits „in den Brunnen gefallen“ sind.

Andreas Lorenz, Jahrgang 1951, Diplom-Psychologe, Pädagoge und Familientherapeut. Langjähriger Mitarbeiter im SOS-Beratungs- und Familienzentrum Lütjenburg. Seit sieben Jahren Gruppenarbeit mit Jungen aus vorwiegend sozial schwachen Milieus.



Im Sinne des Kindes oder im Sinne der Eltern

*Die Auswirkungen der Reform
des Kindschaftsrechts auf die
Jugendhilfe*

Am 25. September 1997 hat der Deutsche Bundestag umfassende Änderungen des bisherigen zivilrechtlichen Kindschaftsrechts beschlossen. Sie sind am 1. Juli 1998 in Kraft getreten.

Ich möchte mich bei der Untersuchung von Auswirkungen kindschaftsrechtlicher Reformen auf die Jugendhilfe auf folgende Bereiche konzentrieren:

- das Beistandschaftsgesetz, das die gesetzliche Amtspflegschaft (in den alten Bundesländern) abschafft und die Materie unter dem Stichwort des Rechts der Beistandschaft neu ordnet;
- das Recht der elterlichen Sorge und hier insbesondere den Komplex der gemeinsamen elterlichen Sorge bei nicht miteinander verheirateten Eltern und für den Fall der Trennung und Scheidung;
- das Umgangsrecht der Elternteile;
- den zivilrechtlichen Kinderschutz;
- und schließlich aus dem weiten Komplex des Verfahrensrechts vornehmlich die Einführung eines Verfahrenspflegers für das Kind.

Die Programmatik der Jugendhilfe

Fragt man nach dem Verhältnis von Kindschaftsrechtsreform und Jugendhilfe, so steht hinter der Frage das – richtige – Verständnis, daß sich Strukturen und Prämissen des zivilrechtlichen Kindschaftsrechts und des öffentlich-rechtlichen Jugendhilferechts nicht unbedingt decken müssen, sondern in Teilbereichen unterschiedlichen Vorgaben folgen. Die Logik des Zivilrechts richtet sich vornehmlich aus an der Privatautonomie, den individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Rechtssubjekte. Die Logik des sozialrechtlichen Jugendhilferechts richtet sich aus an dem Unterstützungs- und Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen und (weil für Kinder und Jugendliche wichtig) an dem ihrer Eltern und anderer für die Minderjährigen wichtigen Personen. Meßlatte für die am 1. Juli 1998 in Kraft getretenen Reformen ist deswegen für meine Ausführungen die jugendhilferechtliche Programmatik, die inhaltlichen Leitlinien der Jugendhilfe.

1 Jugendhilfe ist keine Ordnungspolitik

Die Jugendhilfe der neunziger Jahre ist keine Ordnungspolitik mehr. Ordnungspolitik – das bedeutet, der Jugendhilfe die Aufgabe zuzuschreiben, gesamtgesellschaftliche Vorstellungen jugendhilfeexterner gesellschaftlicher Kräfte zu realisieren, etwa polizeiähnliche, sicherheitspolitische, kognitiv-schulische Aufgaben zu übernehmen und zu erledigen. Das finden wir im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) nicht mehr, wenn auch nicht zu leugnen ist, daß es durchaus noch Restbestände ordnungspolitischer Aufgaben gibt (wie zum Beispiel im § 42 Sozialgesetzbuch VIII).

2 Sozialpädagogik statt (autoritativer) Fürsorglichkeit

(Autoritative) Fürsorglichkeit unterscheidet sich von einer ordnungspolitischen Ausrichtung der Jugendhilfe dadurch, daß es sich bei der Fürsorglichkeit nicht um von außen, von anderen Institutionen vorgegebene Orientierungen für die Jugendhilfe handelt. Jugendhilfe hat hier vielmehr selbst Vorstellungen über den Umgang mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien. Aber: Es sind die Vorstellungen der Jugendhilfe, der in der Jugendhilfe professionell Tätigen, nicht die Vorstellungen der von Jugendhilfe Betroffenen darüber, was „das Beste“ für Kinder, Jugendliche, Familien ist. Deswegen wird dann auch versucht, das, was für das Beste gehalten wird, durchzusetzen, notfalls mit erhobenem Zeigefinger, sozialem Druck, Autorität.

Sozialpädagogik dagegen hat ihren Ausgangs- und ihren Zielpunkt bei den von Jugendhilfe betroffenen Bürgerinnen und Bürgern. Im KJHG kommt dies an verschiedenen Stellen deutlich zum Ausdruck. Klassisches Beispiel dafür ist die Hilfeplanung nach § 36 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII: Hier geht es nicht um die gegebenenfalls autoritative Durchsetzung der Vorstellungen darüber, was das Beste ist, sondern um einen Aushandlungsprozeß mit den Minderjährigen und ihren Eltern, dessen Ergebnis unter Umständen auch einmal nicht unbedingt das Beste, sondern eben das einvernehmlich Vereinbarte sein kann.

Jugendhilfe kennt Rechtsansprüche auf Leistungen, die den Leistungsberechtigten zugeordnet sind. Die rechtliche Umsetzung der sozialpädagogischen Konzeption besteht also darin, daß die Wünsche, das Wollen und die Intentionen der Leistungsberechtigten Ausgangspunkt der Tätigkeit von Jugendhilfe sind.

Jugendhilfe ist Sozialleistung, und sie ist in erzieherischen, pädagogischen Angelegenheiten so etwas wie das „unterste Netz“ der sozialen Sicherung. Anlässe für das Tätigwerden der Jugendhilfe sind deswegen häufig nicht der formelle Antrag, die abstrakte Kompetenz oder Zuständigkeit von Eltern und so weiter, sondern der konkrete sozialpädagogische Bedarf.

Sicherlich der schwierigste, möglicherweise der umstrittenste Aspekt der Programmatik der Jugendhilfe ist die Frage, ob Jugendhilfe interessenorientiert zu sein hat, sein darf oder ob sie in „unbeteiligter Neutralität“ ihre Aufgaben wahrnimmt.

Schwierig ist dieser problematische Aspekt schon allein deswegen, weil er immer wieder und in allen Fällen von neuem eine Gratwanderung zwischen Fürsorge einerseits sowie Sozialpädagogik und Sozialleistung andererseits ist. Sozialpädagogik oder noch deutlicher die rechtlich ausgeprägten Sozialleistungen orientieren sich daran und werden dann aktiviert, wenn die Leistungsberechtigten dies wollen, wünschen, gegebenenfalls gar beantragen. Wenn die Leistungsberechtigten sich nicht in Richtung einer Leistungsanforderung, einer sozialpädagogischen Hilfe äußern, dann passiert nichts. Kinder, aber auch Jugendliche haben nicht die Möglichkeiten wie Erwachsene, sich zu artikulieren, ihre Interessen zu vertreten, von sich aus zum Ausdruck zu bringen, daß sie einen Bedarf an Sozialleistungen und Sozialpädagogik haben – ganz abgesehen davon, daß sie auch dem Gesetz nach diesbezüglich keine Rechte haben. Diese Tatsache, die strukturelle Unterlegenheit von Kindern und Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen, auch gegenüber ihren Eltern, ist der Grund dafür, daß Jugendhilfe interessenorientiert statt neutral zu sein hat.

Die Auswirkungen kindschaftsrechtlicher Reformen auf die Programmatik der Jugendhilfe

Die vorher genannten Leitlinien der Jugendhilfe sind das Raster, an dem ich die einzelnen Materien der kindschaftsrechtlichen Reform, die für die Jugendhilfe von besonderer Bedeutung sind, prüfen will.

Die Abschaffung der Amtspflegschaft und die Neuordnung des Rechts der Beistandschaft durch das Beistandschaftsgesetz

Die Abschaffung der gesetzlich eintretenden Amtspflegschaft im Territorium der alten Bundesrepublik entlastet ganz eindeutig die Jugendhilfe von fürsorgerischen, ja ordnungspolitischen Aufgaben. Die besondere Behandlung einer Mutter und ihres nichtehelichen Kindes war Ordnungspolitik in dem Sinne, daß sie immer auch eine Diskriminierung nichtehelicher Geburt, der Illegalität darstellte und darstellen sollte. Jugendhilfe konnte sich dagegen schlecht wehren, waren ihr diese Aufgaben doch von Gesetzes wegen übertragen. Zum anderen waren bisher diese Bestimmungen auch deutlich fürsorgerisch orientiert: Ausgehend vom Bild der hilflosen Mutter und des benachteiligten Kindes wurde hier autoritative Unterstützung angeordnet. Ordnungspolitik und Fürsorglichkeit werden durch das neue Beistandschaftsgesetz aufgegeben.

Die Einführung der Beistandschaft unterstützt darüber hinaus klar die Sozialleistungsorientierung der Jugendhilfe. Auf die Beistandschaft hat der Elternteil, dem die alleinige elterliche Sorge zusteht, nicht nur einen Rechtsanspruch, sondern das Gesetz formuliert sogar (in § 1714 BGB), daß die Beistandschaft „von selbst“ eintritt, sobald der Antrag dem Jugendamt zugeht. Insofern fällt bezüglich des Beistandschaftsgesetzes das Resümee weitgehend positiv aus, wenn es nicht die Einschränkung gäbe, daß den Antrag eben nur der Elternteil stellen kann, dem formell die alleinige elterliche Sorge zusteht. In all den Fällen, in denen dies nicht gegeben ist, ist die Beistandschaft nicht möglich. Es bleibt bei der allgemeinen Beratung und Unterstützung nach § 18 SGB VIII, die allerdings (deutlichstes Beispiel ist die Prozeßführungsbefugnis) nicht so weit geht wie die Beistandschaft der §§ 1712 ff. Dies behindert die notwendige Realorientierung der Jugendhilfe: Denn ob eine Mutter formell allein sorgeberechtigt ist, weil sie mit dem Vater des Kindes nicht verheiratet ist oder weil sie nach Trennung oder Scheidung die alleinige elterliche Sorge hat, unterscheidet die Lebenslage dieser Frauen häufig kaum von Verhältnissen, in denen zwar die gemeinsame elterliche Sorge besteht, die Mutter aber getrennt und allein mit ihrem Kind lebt. Hier ist der Unterstützungsbedarf in vielen Fällen ähnlich. Deswegen wäre eine Änderung des § 1713 des Entwurfs in Richtung § 18 SGB VIII zur Orientierung an die realen Lebenslagen hilfreich gewesen.

Unabhängig von einer solchen Änderung irritierte ein weiterer Punkt im Entwurf: Auf den schriftlichen Antrag des allein sorgeberechtigten Elternteils sollte das Jugendamt, und nur das Jugendamt, Beistand werden. Daß das Jugendamt als Träger nicht nur leistungsverpflichtet sein, sondern zugleich die Leistungen erbringen sollte, geht von einem speziellen Verständnis von Sozialleistungserbringung aus, das häufig in der Jugendhilfe zu finden ist. In anderen Sozialleistungsbereichen ist das durchaus nicht so. Bei der Weiterentwicklung der notwendigen Sozialleistungsorientierung der Jugendhilfe kann das Probleme schaffen. Da sich der Beratungs- und Unterstützungsbedarf der Elternteile an und möglicherweise auch gegen das Jugendamt richten kann, wird es zu Konflikten kommen, die nicht mit den einzelnen Personen, sondern mit den strukturellen Gegensätzen auf-



grund unterschiedlicher Interessen zu tun haben. Dies sollte man nach Möglichkeit vermeiden. Deswegen ist die im letzten Moment eingefügte Formulierung des § 54 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII, daß rechtsfähige Vereine die Beistandschaft übernehmen können, ausdrücklich zu begrüßen.

2

Die gemeinsame elterliche Sorge bei nicht miteinander verheirateten Eltern

Mit dem Stichwort der elterlichen Sorge bin ich beim Kernbereich des Kindschaftsrechtsreformgesetzes. Gemeinsame elterliche Sorge ist dort an zwei Stellen angesprochen: einmal bei den nicht verheirateten Eltern und zum anderen im Falle der Trennung und Scheidung.

Ich will mit dem Positiven beginnen, nämlich mit der gemeinsamen elterlichen Sorge bei nicht miteinander verheirateten Personen. Hier hat der Gesetzgeber – massiv angemahnt durch das Bundesverfassungsgericht – einen wichtigen Schritt getan, Realität zur Kenntnis zu nehmen und dafür einen entsprechenden rechtlichen Rahmen zu bieten. Ich halte die gefundene Lösung für angemessen und verfassungsrechtlich haltbar: die elterliche Sorge zunächst der Mutter zuzuordnen und erst, wenn sie das will und beide Partner Entsprechendes erklären, den nicht verheirateten Eltern.

Diese gemeinsame elterliche Sorge für nicht verheiratete Eltern ist das deutlichste Beispiel in der Reform, Jugendhilfe an Realitäten zu orientieren. Denn in jedem einzelnen Fall von „unehelicher Elternschaft“ war Jugendhilfe (im Rahmen der durch das Beistandschaftsgesetz abgeschafften Amtspflegschaft) involviert – unabhängig davon, ob es aufgrund der konkreten sozialen Lage notwendig war oder nicht. Ein weiteres Beispiel dieser Realorientierung ist § 1671, nach dem gemeinsame elterliche Sorge künftig leichter möglich werden soll, wenn die Eltern getrennt leben oder geschieden sind.

3

Elterliche Sorge bei Trennung und Scheidung

Für die elterliche Sorge bei Trennung und Scheidung hat das Bundesverfassungsgericht schon seit langer Zeit eine Neuregelung angemahnt. Die jetzt gefundene Regelung entspricht weitgehend der Logik der verfassungsrechtlichen Orientierung des Zivilrechts: Den Eltern wird nicht mehr von Gesetzes wegen eine Entscheidung aufgenötigt, es wird kein Regelfallmodell vorgeschlagen, sondern es ist in die Disposition der sorgeberechtigten Eltern gestellt, wie sie die elterliche Sorge bei Trennung oder Scheidung regeln.

Im Alternativkommentar (AK) zum Familienrecht habe ich schon 1979 die damalige Regelung des § 1671 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB) als verfassungswidrig gerügt (AK-BGB-Münder § 1671 Randziffer 9 ff.). Meine Argumentation leitete sich aus dem Vergleich zwischen der Trennungs- und der Scheidungssituation ab. In der Trennungssituation obliegt es allein den beteiligten Eltern, ob weiterhin die gemeinsame elterliche Sorge besteht oder ob – auf Antrag eines Elternteils – vom Familiengericht eine Regelung vorgenommen wird (§ 1671 Abs. 1 BGB). Die automatische Regelung durch das Familiengericht im Scheidungsfall erschien mir verfassungsrechtlich pro-

blematisch, weil Eltern oft jahrelang getrennt lebten und die Scheidung für sie nur noch ein formeller Akt ist.

Die neue Regelung ist im Grundsatz akzeptabel. In der Tendenz geht sie von einer weiterbestehenden gemeinsamen elterlichen Sorge aus. Das ergibt sich daraus, daß der Elternteil, der mit dem Fortbestand des Status quo nicht einverstanden ist, einen entsprechenden Antrag zu stellen hat. Damit wird ihm allerdings der „Schwarze Peter“ zugeschoben, er wird zum „Störer“.

Ich halte das für problematisch. Besser gewesen wäre eine Neuregelung in die Richtung, daß die beteiligten Eltern gegenüber dem Familiengericht eine Erklärung abgeben, wie sie es zukünftig mit der elterlichen Sorge halten wollen, und zwar nicht nur abstrakt hinsichtlich der formalen Zuständigkeit oder Verteilung der elterlichen Sorge, sondern auch konkret, zum Beispiel bei wem das Kind lebt, sein Umgangsrecht und so weiter.

Mit einem solchen Sorgerechtserklärungsmodell hätte sich auch die Frage des erforderlichen „Antrags“ in einer Weise regeln lassen, bei der der Elternteil, der vom Status quo abweichen will, nicht zum Störenfried wird. Ergibt sich aus der Sorgerechtserklärung, daß kein Konsens hinsichtlich gemeinsamer elterlicher Sorge besteht, dann hat das Familiengericht eine entsprechende Entscheidung zu treffen.

4

Umgangsrecht

Gleich vorab: Die Regelung des Umgangsrechts, wie sie der Gesetzentwurf vorsah, erschien mir der problematischste Punkt im geplanten Gesetz zu sein. Unverfänglich klang zunächst der Vorschlag zum geplanten § 1626 Abs. 3: „Zum Wohl des Kindes gehört in der Regel der Umgang mit beiden Elternteilen. Gleiches gilt für den Umgang mit anderen Personen, zu denen das Kind Bindungen besitzt, wenn ihre Aufrechterhaltung für seine Entwicklung förderlich ist.“ Unverfänglich deswegen, weil hier verbal als Ausgangspunkte anscheinend das Kind und das Kindeswohl genommen werden. Deutlicher dagegen wurde der geplante § 1684 Abs. 1: „Jeder Elternteil hat das Recht auf Umgang mit dem Kind.“ Hier war klar, daß das Umgangsrecht vom Interesse der Eltern, genauer gesagt der Väter, ausgeht, die aufgrund der Tatsache, daß bei Trennung und Scheidung in den meisten Fällen die Mütter die Kinder betreuen, ein Umgangsrecht einforderten.

Der Bundestag hat den Entwurf der Bundesregierung in § 1684 Abs. 1 BGB entscheidend geändert. Nunmehr heißt es: „Das Kind hat das Recht auf Umgang mit jedem Elternteil; jeder Elternteil ist zum Umgang mit dem Kind verpflichtet und berechtigt.“ Diese Formulierung ist sicherlich eine Verbesserung, sie geht deutlich vom Recht des Kindes aus. Dennoch wird eben auch die Berechtigung des Elternteils zum Umgang artikuliert. Nach dieser Bestimmung hat zum Beispiel ein Vater, der nie mit der Mutter zusammengelebt hat, der das Kind über Jahre hinweg nicht einmal gesehen hat, ein Umgangsrecht. Aus dem Verständnis von Jugendhilfe, die an sozialer Realität orientiert ist, ist die genetische Anknüpfung des Umgangsrechts belanglos, entscheidend ist die soziale Anknüpfung. Ausgangspunkt des Umgangsrechts hat die Tatsache zu sein, zu welchen Personen das Kind Bindungen und Beziehungen entwickelt hat, die es aufrechtzuerhalten gilt. Das Umgangsrecht muß als ein



Recht aus der Perspektive des Kindeswohls konsequent ausgestaltet und umgesetzt werden.

Elternschaft ist im Sorgerecht und speziell im Fall des strittigen Umgangsrechts nicht etwas Genetisches, sondern etwas Soziales, das durch konkrete Beziehungen, durch alltägliche Betreuung und Erziehung des Kindes erarbeitet wird. Nur darin rechtfertigt sich das Umgangsrecht.

Und aus dem Blickwinkel der Jugendhilfe hat es seine Rechtfertigung überall dort, wo Formen psychosozialer Elternschaft, sozialer Beziehungen, emotionaler Bindungen zwischen dem Kind und anderen Personen entstanden sind. Dies gilt nicht nur für die in § 1685 BGB genannten weiteren Fälle eines möglichen Umgangsrechts, sondern auch für die über hunderttausend Minderjährigen, die außerhalb ihrer Familien leben und Beziehungen zu Betreuungs-, Pflege- und Erziehungspersonen zum Beispiel in Einrichtungen der Jugendhilfe entwickelt haben.

5

Der zivilrechtliche Kindesschutz

Das Gesetz trägt den Namen „Reform des Kindschaftsrechts“, seine Zielsetzung wird im ersten Satz beschrieben: „Die Rechte der Kinder sollen verbessert und das Kindeswohl auf bestmögliche Art und Weise gefördert werden.“ Auch wenn man Gesetzesbezeichnungen und allgemein formulierte, pragmatische Aussagen nicht überschätzen sollte, ist der Schutz des Kindeswohls durch das Zivilrecht nicht zu unterschätzen. Das Kindeswohl wird aufgrund der Neuregelungen der elterlichen Sorge bei Trennung und Scheidung und des Umgangsrechts zur zentralen Begrenzung elterlichen Wollens und elterlicher Aktivitäten. Dem Kindeswohl und der hierfür zentralen Bestimmung des § 1666 BGB kommt damit eine eher größere Bedeutung als bisher zu.

Hier liegt auch die schwierige Schnittstelle zwischen Sozialpädagogik und Interessenvertretung für die Jugendhilfe, die im Interesse der Kinder und oft stellvertretend für sie deren Belange durchsetzen muß. Da Jugendhilfe zum Handeln aufgerufen ist, weil Minderjährige aufgrund ihres Lebensalters und weil ihnen keine entsprechenden Rechte zustehen, ihre Interessen nicht selbst vertreten können, war man gespannt, inwiefern ein Gesetz, das sich Reform des Kindschaftsrechts nennt, die Rechte von Kindern und Jugendlichen unmittelbar verbessert. Diesen Weg aber geht das neue Gesetz nicht. Es sieht die Verbesserung der Rechte der Kinder nur über den Weg der Verbesserung der Rechte der Eltern. Im Zusammenhang mit möglichen Interessenkonflikten zwischen Eltern und Kindern finden sich keine Aussagen etwa zu einem Antragsrecht von Kindern ab einem bestimmten Lebensalter oder zu Teilmündigkeiten von Minderjährigen. Hier bleibt alles beim alten. Unmittelbare Rechte für Kinder werden nicht begründet, die Rechtssubjektstellung der Minderjährigen wird nicht verstärkt.

Eine Etablierung solcher Rechte wäre für die Jugendhilfe durchaus hilfreich gewesen, zum Beispiel für Situationen, in denen ältere Minderjährige in Konflikt mit ihren Eltern geraten und die Jugendhilfe dann stellvertretend und im Interesse dieser Minderjährigen tätig

werden muß, weil sie selbst keine Rechtspositionen haben, selbst keine Anträge stellen können, nicht an die Gerichte, und an die Jugendhilfeträger nur sehr eingeschränkt (§ 8 SGB VIII).

Allerdings sieht das Gesetz nun ein Rechtsinstitut vor, das möglicherweise unmittelbarer als die Jugendhilfe die Interessen von Kindern und Jugendlichen vertreten kann: den Verfahrenspfleger.

6

Verfahrensrecht

Das Gesetz erweitert die Zuständigkeit der Familiengerichte, es schafft die Zuständigkeit der Vormundschaftsgerichte im kindschaftsrechtlichen Bereich fast völlig ab. § 1697 BGB etwa sieht vor, daß das Familiengericht auch bei entsprechenden Anordnungen von Vormundschaft oder Pflegschaft den Vormund oder den Pfleger auswählen kann. Damit tritt das Familiengericht fast vollständig an die Stelle des Vormundschaftsgerichts: eine begründenswerte Entwicklung, die erwarten läßt, daß mit der Konzentration kindschaftsrechtlicher Angelegenheiten bei einem Fachgericht auch die Qualität der Entscheidungen in diesem Bereich steigt. Die Jugendämter haben es nur noch mit einem Fachgericht zu tun, was der wechselseitigen Entwicklung von Professionalität zuträglich sein kann.

Unter dem Aspekt des Kindeswohls ist sicherlich der Verfahrenspfleger die interessanteste Veränderung. Er wird durch § 50 FGG eingeführt. Hiernach kann das Gericht für das minderjährige Kind einen Verfahrenspfleger bestellen, soweit dies zur Wahrnehmung der Interessen des Kindes erforderlich ist. Es ist ein Schritt in die richtige Richtung, wenn Minderjährigen ein Verfahrenspfleger zugeordnet wird, der ausschließlich ihre Interessen vertritt, ihre Vorstellungen und ihre Wünsche ins Verfahren einbringt. Da sich die Jugendhilfe in manchen Konflikten einer „versöhnungsorientierten Neutralität“ verpflichtet fühlt, kann und will sie nicht einseitig und dezidiert die Interessen von Kindern und Jugendlichen vertreten. Deshalb erscheint mir die Etablierung einer solchen Rechtsfigur hilfreich. Dennoch bleibt einiges anzumerken: Nach § 50 Abs. 1 FGG „kann“ das Gericht die Verfahrenspflegschaft anordnen, es muß sie nicht anordnen. In § 50 Abs. 2 FGG werden Fälle genannt, in denen in der Regel ein Verfahrenspfleger zu bestellen ist. Hier hat die Gesetz gewordene Fassung gegenüber dem Regierungsentwurf einige Verbesserungen erbracht. Nunmehr sind die Kindeswohlgefährdung und das Herausgabeverlangen ausdrücklich als Fälle benannt, in denen ein Verfahrenspfleger zu bestellen ist. Darüber hinaus ist ein solcher immer dann zu bestellen, wenn zwischen dem Interesse des Kindes und dem seiner gesetzlichen Vertreter ein erheblicher Gegensatz besteht; der Gesetzgeber hat hier in erster Linie an hoch strittige Sorgerechts- und Umgangsrechtsfälle gedacht.

Aus jugendhilferechtlicher Sicht stellt sich die Frage, wer denn Verfahrenspfleger wird. In Stellungnahmen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit werden oft die Mitarbeiter der Jugendämter benannt. Mich macht hier vor allem die Interessenbindung dieses Personenkreises an das Amt skeptisch. Hinzu kommt die dominante Stellung der Jugendämter, die sie in diesem Zusammenhang bereits haben. Sie sind in vielen Fällen Antragsteller, nehmen gutachtlich Stellung, sind diejenigen, denen die

elterliche Sorge ganz oder teilweise übertragen wird, und sollen zudem die entsprechenden Hilfeleistungen erbringen. Institutionelle Konfliktlagen sind vorprogrammiert, wenn das Jugendamt zum Beispiel als Inhaber der elterlichen Sorge für den Minderjährigen Ansprüche gegen das Jugendamt realisieren soll und dabei noch am Hilfeplanverfahren nach § 56 SGB VIII beteiligt ist. Diese schon sehr zentrale Stellung der Jugendhilfe würde sich potenzieren, wenn das Jugendamt nun auch noch zum Verfahrenspfleger bestellt wird. Zumindest gilt dies bei Verfahren im Kontext des § 1666 BGB.

Wer Verfahrenspfleger werden soll, ist letztlich auch eine Frage der Qualifikation, die sich aus der inhaltlichen Zielsetzung ergibt. Die Anforderung an die Qualifikation eines Verfahrenspflegers, der die Interessen von Kindern und Jugendlichen in dem Sinne vertreten soll, was als „das Beste für das Kind“ gilt, ist eine andere als die Kompetenz, deren eigene Interessen zu erfassen, zu entschlüsseln und zu vertreten. Meines Erachtens ist letzteres das angemessene Verständnis für die Verfahrenspflegschaft – dabei wird man allerdings ohne spezifische fachliche Kompetenzen, die im pädagogischen und psychologischen Bereich liegen, nicht auskommen.

Zukünftige Aufgaben der Jugendhilfe

Das Kindschaftsrechtsreformgesetz geht vom bisherigen etablierten Verständnis des Jugendamts als Sozialleistungsträger aus, wonach das Jugendamt nicht nur leistungsverpflichtet ist, sondern auch die Leistungen unmittelbar selbst erbringt. Am deutlichsten zeigt sich dies im Beistandschaftsgesetz, wo zunächst beabsichtigt war, daß nur das Jugendamt zum Beistand bestellt werden könne. Es träfe aber auch auf die Bestellung der Verfahrenspfleger zu, sofern diese regelmäßig Mitarbeiter des Jugendamts sein sollten.

Ich halte dieses Verständnis für traditionell und in Ansätzen für überholt. Daß Jugendhilfe gegenwärtig – und im Gegensatz zu vielen anderen Sozialleistungsbereichen – über die Leistungsverpflichtung hinaus auch leistungserbringend tätig ist, sollte nicht auf Dauer festgeschrieben sein. Der Hinweis, daß andere Personen oder Organisationen für die Aufgaben einer Beistandschaft oder Verfahrenspflegschaft nicht ohne weiteres zu finden sind, ist nur vordergründig richtig. Wenn klar geregelt ist, daß das Jugendamt selbst nicht dauerhaft, sondern nur übergangsweise Beistand sein kann und ebenso nicht regelmäßig der Verfahrensträger bei der im Entwurf geplanten Rechtsfigur des Verfahrenspflegers, dann werden sich entsprechende Strukturen entwickeln, die ja zum Teil bei den freien Trägern in der Jugendhilfe schon vorhanden sind.

Da sich die Aktivität des Verfahrenspflegers unter Umständen gegen das Jugendamt richtet, wenn Sozial- und Jugendhilfeleistungen von ihm abgefordert werden, kann es hier zu einem institutionellen Interessenkonflikt kommen, der gleichermaßen in der Beistandschaft denkbar ist. Ich plädiere deshalb dafür, daß in den genannten Situationen das Jugendamt nicht selbst die Sozialleistung Beistandschaft oder Verfahrenspflegschaft erbringt, weil in dieser Konstruktion von vorneherein Komplikationen und Konfliktmöglichkeiten angelegt sind, denen man nicht sehenden Auges Raum schaffen sollte.

Im Sinne des Kindes oder im Sinne der Eltern

Das Kindschaftsrechtsreformgesetz kann nicht die Aufgaben der Jugendhilfe erledigen. Das KJHG ist mit dem „genetischen Geburtsfehler“ der Elternorientierung belastet. Die Auseinandersetzung um die Elternorientierung versus Kindorientierung muß die Jugendhilfe selbst führen. Welchem Konzept sie verpflichtet ist und wie sie es in der alltäglichen Arbeit wahrnimmt, dazu wird sie durch die Kindschaftsrechtsreform herausgefordert. Insofern ist das Kindschaftsrechtsreformgesetz Anlaß für die Jugendhilfe, diese Diskussion in den eigenen Reihen zu führen.

Der Titel des Gesetzes signalisiert, daß für das Kindschaftsrecht die Reform durch ein Gesetz geleistet wird. Das heißt zugleich, daß damit der Reformbedarf erst einmal als erledigt angesehen wird und die Diskussion zur Kindorientierung versus Elternorientierung auf gesetzgeberischer Ebene nicht fortgeführt wird – zumindest nicht mehr in den nächsten ein oder zwei Jahrzehnten; und das nicht nur im Bereich der Jugendhilfe, sondern eben auch im zivilrechtlichen Kindschaftsrecht. Jugendhilfe darf nicht interessiert, aber untätig zusehen, was auf dem Gebiet des Kindschaftsrechts geschieht. Sie hat die Aufgabe, sich in diese Diskussion einzumischen, da sie vom Ergebnis einer Veränderung des Kindschaftsrechts nicht unberührt bleibt.

Anmerkung: Die Bezeichnung der BGB-Paragrafen bezieht sich auf den Gesetzesstand 1. Juli 1998.

Johannes Minder, Jahrgang 1944, Dr. jur., Professor an der Technischen Universität Berlin, Institut für Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Familienrecht, Jugendrecht, Sozialhilferecht, Sozialrecht; zahlreiche Publikationen zu diesen Bereichen. Seit 1992 Mitglied im Vorstand des SOS-Kinderdorf e.V.



Kindeswohl, Elternrechte und Jugendhilfe – Hilfeplanung im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Recht und Ökonomie

Andreas Meyer

Jahrgang 1947, Diplom-Sozialwirt, Familien- und Gestalttherapeut, leitet seit 10 Jahren das SOS-Beratungs- und Familienzentrum Lüttenburg. 20jährige Praxiserfahrungen im Bereich der Sozialarbeit und der psychologischen Beratung. Einen Schwerpunkt im Rahmen dieser Praxis bildet die Arbeit mit psychosozial mehrfach belasteten Familien.

Stellungnahme des SOS-Beratungs- und Familienzentrums Lüttenburg

Erklärtes Ziel unserer Beratungsarbeit ist es, Familien zu befähigen, ihr Zusammenleben so zu gestalten, daß alle Familienmitglieder möglichst optimale Lebens- und Entwicklungsbedingungen haben. Die Grenzen dieser an systemischen Ansätzen orientierten Arbeit zeigen sich bei Familien, deren Lebenssituation in einem Maße instabil und desolat ist, daß trotz ambulanter Hilfen die Entwicklungsbedingungen der Kinder bzw. Jugendlichen dauerhaft schlecht bleiben. Verwahrlosungserscheinungen, Gewalt und Verdacht auf sexuellen Mißbrauch in diesen Familien stellen uns vor die Frage, wie hoch die Gefährdung des Kindeswohls sein muß, um das Kind zu seinem Schutz gegen den Willen der Eltern aus der Familie zu nehmen? In zwei Fällen kam es dabei in der letzten Zeit zu abweichenden Sichtweisen. Während wir die Herausnahme der Kinder aus den Familien gegen den Willen der Eltern notwendig fanden, hielt der Allgemeine Sozialdienst (ASD) eine solche Intervention juristisch für fragwürdig und familiennahe ambulante Hilfen für ausreichend – eine fast schon paradoxe Rollenverkehrung schien sich anzubahnen.

Die kontroverse Beurteilung durch unsere Einrichtung und den ASD resultiert möglicherweise nicht so sehr aus unterschiedlichen fachlichen Bewertungen, sondern vielmehr aus den widersprüchlichen gesetzlichen Regelungen, den aktuellen Folgen der wachsenden Ökonomisierung der Jugendhilfe und dem veränderten Funktions- und Rollenverständnis der Jugendämter.

Zu den gesetzlichen Regelungen

Die Frage, ob Jugendhilfe primär unterstützend und ergänzend zu der Erziehung in der Familie tätig werden oder Leistungen und Dienste anbieten sollte, die vorrangig auf Kinder und Jugendliche abzielen, war schon vor dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) strittig. Auch wenn das KJHG deutlich den Akzent vom Kindeswohl zum Elternrecht verschoben hat, hebt es im § 1 Abs. 1 KJHG das Recht junger Menschen auf die Förderung der Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten hervor. Im Bereich der individuellen Hilfen (§§ 27 ff. KJHG) dagegen gewährt es die Hilfen zur Erziehung den Personensorgeberechtigten und nicht den Minderjährigen selbst.

In der starken Betonung des Elternrechts sieht Johannes Münder die Gefahr, daß sich die öffentliche Hand ihrer Verant-

wortung, tätig zu werden, entziehen könnte: „Man betont das Elternrecht, meint aber die Elternpflicht. Das bedeutet in vielen Fällen, daß Familien überfordert werden, daß ihnen Leistungen abverlangt bzw. Aufgaben aufgebürdet werden, die sie selbständig nicht (mehr) erbringen können“¹. Münder weist auf die sich oft umfassend verändernden Lebensverhältnisse von Kindern hin (zum Beispiel Leben in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft, mit einem alleinerziehenden Elternteil, in einer neu zusammengesetzten Familie), um zu verdeutlichen, wie notwendig Leistungen der Jugendhilfe auf die Lebenslagen der Minderjährigen auszurichten sind. Somit wäre „das Festhalten an traditionellen Strukturen, auf der rechtlichen Ebene etwa an der alleinigen Verantwortlichkeit der Personensorgeberechtigten, darüber zu befinden, ob Angebote der Jugendhilfe angenommen werden, einer solchen Entwicklung widerläufig“².

Zu den Folgen der wachsenden Ökonomisierung der Jugendhilfe

In der Studie „Stellenwert ambulanter Erziehungshilfen im Vorfeld der Heimerziehung“ geht Ulrich Bürger³ bei stationären Hilfen davon aus, daß der Bedarf an Heimerziehung in hohem Maß durch Armut bedingt ist. Somit ist vorhersehbar, daß bei der derzeitigen sozialen und ökonomischen Entwicklung der Bedarf an stationären Hilfen steigen wird. Diesem steigenden Bedarf an kostenintensiven stationären und teilstationären Hilfen (soziale Gruppen, heilpädagogische Tageseinrichtungen) steht eine zunehmend defizitäre Entwicklung der kommunalen Haushalte entgegen. Damit droht aus unserer Sicht die Gefahr, daß pädagogische Hilfeplanung (§ 36 KJHG) mehr und mehr von ökonomischen Erwägungen geleitet wird, und die Notwendigkeit „familiennaher“ Hilfen zum Vorwand verkümmert, die kostengünstigere Maßnahme zu wählen. Die Mitarbeiter der Jugendämter haben diese ökonomischen Prioritäten nicht gesetzt und sind nicht dafür verantwortlich zu machen. Sie werden sich ihnen in der Regel eher zähneknirschend unterzuordnen haben.

Zum veränderten Funktions- und Rollenverständnis der Jugendämter

In den letzten Jahren hat sich bei den Jugendämtern ein Wandel vollzogen: Aus Ämtern mit vorwiegend staatlichen Aufsichts- und Eingriffsfunktionen wurden Institutionen mit ausgeprägterem Dienstleistungscharakter. Das neue Selbstverständnis entspricht der Philosophie des KJHG. Als Folge dieser Umorientierung veränderte der ASD seine

vorwiegend nachgehende Betreuungsarbeit zu einer „kundenorientierten“ mit Kommstruktur, Sprechstunden, Beratungen und einer fachlich differenzierten Hilfeplanung: eine Entwicklung, die aus unserer Sicht begrüßenswert ist. Im Bereich sozial deprivilegierten Familien kann dieser Rollen- und Funktionswandel allerdings dazu führen, daß einschneidende Gefährdungen des Kindeswohls weniger als früher registriert werden, da diese Kinder in der Regel nicht als „Kunden“ in Sprechstunden oder zu Beratungen erscheinen.

Schlußfolgerungen für Erziehungsberatungsstellen

Angesichts dieser Entwicklungen besteht nach unserer Einschätzung strukturell die Gefahr, daß Elternrecht und Elternwille übermäßig gewichtet werden. Steht im Konfliktfall die Ausübung dieses Rechts dem Kindeswohl entgegen, so haben die betroffenen Kinder oft wenig Chancen auf Hilfen, die sich vor allem an ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten orientieren.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Erziehungsberatungsstellen und des ASD sollten auf der Ebene der Jugendhilfeplanung und der Hilfeplanung (nach § 36 KJHG) versuchen, hier ein austarierendes Gegengewicht herzustellen. Das setzt die aktive Beteiligung der Beratungsstellen an der Hilfeplanung voraus. Wir sollten in Kooperation mit den Sozialen Diensten die „Zugangswege“ und Hilfemöglichkeiten für Kinder aus sogenannten Multiproblemfamilien verbessern. Gerade für diese Kinder ist eine nachgehende Sozialarbeit unbedingt notwendig.

Die im Kreis Plön gebildete Arbeitsgruppe aus Mitarbeitern der Beratungsstellen und des ASD, die sich unter anderem mit „koordinierten Hilfestrategien“ für solche Familien befaßt, ist ein guter Schritt in diese Richtung.

¹ Münder, Johannes (1996). Einführung in das Kinder- und Jugendhilferecht (S. 44-45). Münster: Votum.

² Münder, Johannes (1996). Einführung in das Kinder- und Jugendhilferecht (S. 45). Münster: Votum.

³ Bürger, Ulrich (1997). Stellenwert ambulanter Erziehungshilfen im Vorfeld der Heimerziehung. Herausgegeben vom Ministerium für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein, Kiel.



„Hilfe! Mein Kind ist behindert!“

*Über Elternarbeit und Frühförderung
der Entwicklungsdiagnostischen
Beratungsstelle des SOS-Kinderdorf e.V.
in Landsberg/Lech*

Wenn Eltern sich ein Kind wünschen, haben sie in der Regel die Vorstellung von einem normalen und gesunden Kind. Entsprechend groß ist der Schock, wenn der Verdacht auftaucht: „Mit unserem Kind stimmt was nicht.“ Wird der Verdacht zur Gewißheit, ist Behinderung nicht nur eine ärztliche Diagnose, sondern meist auch ein Stempel: ausgeschlossen vom normalen Leben.

In den siebziger Jahren entstanden die ersten Frühförder-einrichtungen für Kinder, vom Neugeborenen bis zum Schulanfänger, die in ihrer körperlichen, geistigen und/oder seelischen Entwicklung verzögert, von Behinderung bedroht oder behindert sind. Die Konzepte waren vor allem auf die Förderung des Kindes ausgerichtet und hatten zum Ziel, „drohender Behinderung vorzubeugen beziehungsweise entstehenden Behinderungen rechtzeitig entgegenzuwirken, so daß sie in ihrem Ausmaß reduziert werden können“ (Deutscher Bildungsrat 1974).

Das in seiner Entwicklung verzögerte oder behinderte Kind sollte möglichst weitgehend der Normalität angepaßt werden; Elternarbeit bedeutete im wesentlichen, Eltern anzuleiten, als Kotherapeuten die notwendigen Übungen mit dem Kind zu Hause durchführen zu können. In ihrer schwierigen Rolle als Eltern eines behinderten Kindes wurden sie kaum wahrgenommen und unterstützt.

Als die erhofften großen Erfolge der Frühförderung ausblieben, mußte das Konzept grundlegend überdacht und weiterentwickelt werden. Die Konzentration verlagerte sich von normierten Erfolgsvorstellungen hin zur individuellen Förderung der jeweiligen Möglichkeiten des Kindes. Der neue Ansatz ging von einer systemischen Sichtweise aus, die deutlich machte, daß Eltern als engste und manchmal einzige Bezugspersonen des behinderten Kindes massiv von Krisen bedroht sind und einer sie entlastenden Unterstützung bedürfen. Die Notwendigkeit, Kind und Eltern Hilfen anzubieten, ist inzwischen unter Fachleuten unumstritten und dennoch nur begrenzt in der Praxis umgesetzt, da von den Kostenträgern die Arbeit mit Eltern nicht ausreichend finanziert wird.

In der Entwicklungsdiagnostischen Beratungsstelle des SOS-Kinderdorf e.V. in Landsberg, die 1995 ihr fünfzehnjähriges Bestehen feierte, wurde von Beginn an Elternarbeit großgeschrieben und erfolgreich weiterentwickelt, da ihre Finanzierung durch den Träger abgesichert wurde und wird. Der niedrighschwellige Zugang zur Beratungsstelle und eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit sorgen dafür, die Angebote der Frühförderung im Landkreis bekannt zu machen. Beratung und Anleitung, Entlastung und Stärkung der Kompetenzen sind die Schwerpunkte der inzwischen breitgefächerten Palette von Angeboten unserer Einrichtung.

Beratung und Anleitung

Elternarbeit beginnt mit der Beratung der Eltern in einem Erstgespräch. Wird eine Vereinbarung zur Förderung des Kindes getroffen (zum Beispiel Physiotherapie, Spieltherapie, Krankengymnastik, Logopädie), beinhaltet sie gleichzeitig die Beratung und Anleitung der Eltern während oder nach der Therapiestunde des Kindes. Bei dieser Gelegenheit erfahren die Eltern, welche Fortschritte ihr Kind macht, welche Übungen sie mit dem Kind zu Hause durchführen und es dazu motivieren können.

Um mit den Eltern zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis zu kommen, bedarf es eines gleichermaßen sensiblen wie auch offenen Umgangs mit ihnen. Eltern wünschen in der Regel eine präzise Aussage über die Behinderung ihres Kindes und seine Entwicklungschancen, brauchen aber häufig Zeit, die Diagnose zu akzeptieren und zu verarbeiten. Während dieses Prozesses erhoffen sich viele Eltern von der Frühförderung noch das Wunder einer Heilung in dem Sinne, daß ihr Kind durch fachgerechte Therapie wieder „normal“ wird. Obwohl diese Möglichkeit in den meisten Fällen faktisch zweifelsfrei auszuschließen ist, hält sich der Glaube daran häufig über die Erkenntnis hinaus. Diese Erwartungen der Eltern machen es zu Beginn der Frühförderung manchmal schwierig, sie für eine aktive Kooperation zu gewinnen.

In einer Gesellschaft, die ihre behinderten Mitbürger eher ignoriert und ausschließt als sie zu integrieren, können wir in der Frühförderung bei den Eltern eines behinderten Kindes nicht voraussetzen, daß sie es lieben wie es ist. Bei unserer Arbeit mit den Eltern spielt deshalb die Auseinandersetzung mit ihren Ängsten und Hoffnungen, ihrem Selbstvertrauen und ihrer Haltung gegenüber dem Kind eine zentrale Rolle. Je mehr ihnen über sich selbst und ihr Verhältnis zu ihrem Kind bewußt wird, desto weniger laufen sie Gefahr, zu resignieren oder sich funktionalisiert in der Rolle des Kotherapeuten zu erleben. In der kotherapeutischen Mitarbeit, zu der wir die Eltern anleiten, kann sich stattdessen für manche, die die Behinderung ihres Kindes nur schwer akzeptieren können, ein erster Zugang zu einem liebevollen Verständnis des „Andersseins“ ihres Kindes öffnen.

Am Anfang einer Frühförderung treffen wir nicht selten auf Haltungen der Eltern gegenüber ihrem Kind, die aus psychologisch-pädagogischer Sicht seiner Entwicklung wenig förderlich sind. Auch das ist einer der Gründe, weshalb die Arbeitsbündnisse seitens der Frühförderung immer mit dem Kind und den Eltern eingegangen werden müssen. Verbündet sich die Therapeutin mit dem Kind gegen die Eltern, gerät das Kind in Loyalitätskonflikte; die Eltern würden sich in ihrer Rolle in Frage gestellt fühlen und mit Rückzug oder Angriff reagieren. Gemeinsam mit den Eltern die Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit herzustellen und zu erhalten, ist eine Aufgabe, die sich während des ganzen Prozesses der Frühförderung stellt.

Entlastung

Allein schon die Tatsache, daß wir unser Augenmerk nicht, wie gesellschaftlich üblich, auf die Defizite des Kindes richten, sondern an dessen Fähigkeiten ansetzen und es individuell fördern, bedeutet für viele Eltern eine psychische Entlastung. Entlastung heißt aber auch, den Eltern zu vermitteln, daß sie ihr Kind in den Therapiestunden wirklich abliefern und die freie Zeit für sich nutzen können. Gerade den Müttern läßt die Betreuung eines behinderten Kindes kaum Freiräume, und der Wunsch, das Kind hin und wieder bei jemandem in Obhut zu geben, ist häufig mit Schuldgefühlen verbunden. Entlastung heißt hier, diese Schuldgefühle zu thematisieren und gemeinsam Lösungen für eine Neuorganisation des Alltags zu erarbeiten, die die Bedürfnisse der Mutter beziehungsweise der Eltern berücksichtigt.

Die Beratung und Unterstützung der Eltern orientiert sich flexibel am Bedarf und kann in Einzelfällen sogar mehr Zeit erfordern als die direkte Förderung des Kindes, denn je besser die Eltern sich in ihrer Lebenssituation zurechtfinden, desto größer sind die Chancen in der Therapie des Kindes. Zugenommen haben jene Fälle, in denen das soziale Umfeld so problembeladen ist, daß eine Förderung des Kindes ohne massive Unterstützung der Eltern nicht die geringste Aussicht auf Erfolg hätte. Beispielsweise im Fall von Frau M.: Ihr Lebenspartner verließ sie, als das vierte Kind unterwegs war. Sie hat Probleme mit dem Alkohol, sitzt auf einem Berg Schulden, benötigt dringend eine neue Wohnung und wird in Überforderungssituationen gewalttätig gegen ihre Kinder, die alle vier in ihrer Entwicklung stark verzögert sind und in der Frühförder-

einrichtung betreut werden, während gleichzeitig versucht wird, der Mutter aus dem Teufelskreis von Perspektivlosigkeit, Überforderung und Alkohol herauszuhelfen. Dies bedarf einer engen Zusammenarbeit mit Institutionen und der praktischen Unterstützung von Frau M. in ihrem Alltag, indem wir sie zum Beispiel zur Schuldnerberatung begleiten oder gelegentlich zu Hause besuchen, um dort Veränderungen anzuregen und mit ihr zu erproben. Meist tauchen neue Probleme schneller auf als alte gelöst werden können. Obwohl wir die eigentlich nötige Intensivbetreuung nicht leisten können, weil sie die Kapazitäten der Frühfördereinrichtung weit übersteigt, arbeiten wir mit der Mutter und den Kindern weiter: Frau M. hat zum erstenmal eine Anlaufstelle gefunden, wo sie sich akzeptiert fühlt. Also versuchen wir, ihr weitere Hilfe seitens anderer Institutionen zu vermitteln und die Kinder, so gut wie es die Bedingungen zulassen, zu fördern.

Entlastung im sozialen Umfeld ist nicht nur in so extremen Fällen wie dem von Frau M. ein zentrales Thema der Frühförderung. Ein behindertes Kind zu haben, bedeutet in fast allen Fällen eine außergewöhnliche Mehrbelastung der Mutter als der hauptverantwortlichen Bezugsperson. Gerade das behinderte Kind ist oft in einem so besonderen Maß auf die Mutter angewiesen, daß deren Rolle, auch für kürzere Zeiträume, nicht ohne weiteres auf andere Familienangehörige übertragen werden kann. Die Frühfördereinrichtung Landsberg macht daher speziell für Mütter das Angebot einer offenen Mutter-Kind-Gruppe. Während die Mütter in einem eigenen Raum zusammensitzen, um miteinander zu reden, werden die Kinder gemeinsam von einer Laienhelferin betreut. Die Themen der Unterhaltung entwickeln sich im Kreis der Mütter, und wenn sie es wünschen, kommt eine Therapeutin dazu. Der Austausch von Erfahrungen mit anderen betroffenen Müttern wird von allen Frauen als wichtig und entlastend erlebt. Es ist aber auch im Sinne der Mutter-Kind-Gruppe, wenn manche Teilnehmerin die Gelegenheit, ihr Kind betreut zu wissen, nutzt, um in Ruhe Einkäufe zu machen.

Stärkung der Kompetenzen

Neben Beratung, Anleitung und Entlastung setzen wir vor allem darauf, den Eltern ihre Kompetenzen bewußt zu machen und sie zu stärken. Das Selbstverständnis als Vater und Mutter wird durch das ständige Angewiesensein auf Fachleute oft ebenso in Frage gestellt wie durch die vielen Probleme, die der Alltag mit einem behinderten Kind und die Vorurteile im sozialen Umfeld mit sich bringen.

Der Austausch in Elterngruppen trägt viel dazu bei, daß Eltern diese Schwierigkeiten besser bewältigen und eine neue Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind und mit ihrer Lebenssituation entwickeln können. In diesem Zusammenhang beginnt häufig eine intensive Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Bewertung von Behinderung. Bei vielen Eltern wächst das Bedürfnis, öffentlich einen anderen gesellschaftlichen Umgang mit Behinderten und mehr Rechte für ihre Kinder einzufordern. So entstand aus den Elterngesprächskreisen eine Elterninitiative, die sich für integrative Kindergärten einsetzt und

mit ihrer Öffentlichkeitsarbeit viel Interesse und Verständnis für die Belange behinderter Kinder weckt. Aufgrund des persönlichen Engagements der Eltern konnten bisher nicht nur im Landkreis Landsberg vier integrative Kindergartengruppen gegründet werden, sondern auch eine weitere als erste Einrichtung dieser Art im benachbarten Landkreis. Wir stellen der Initiative Räume für ihre Treffen zur Verfügung und unterstützen sie zum Beispiel durch Beratung oder Mitwirkung bei ihren Veranstaltungen. Um die sozialpolitische Aktivität der Elterninitiative langfristig abzusichern, koordiniert eine Mutter auf Honorarbasis einige Stunden pro Woche in der Frühförderereinrichtung die Ideen, Vorschläge und Strategien der Eltern zur Integration ihrer Kinder (siehe auch den Beitrag von Sigrid Holuba auf Seite 34 ff.).

Ein Konzept und seine Grenzen

Im Laufe der Jahre hat sich das Arbeitsfeld Elternarbeit wesentlich erweitert. Heute gehören auch die präventive Arbeit in Kindergärten mit Fortbildungsangeboten für Erzieherinnen und Erzieher oder Elternabende dazu und nicht zuletzt das Angebot der Konfliktberatung, falls zum Beispiel Eltern aufgrund von Differenzen mit den Erzieherinnen oder Erziehern ihr Kind aus dem Kindergarten nehmen wollen. Da wir wissen, daß ein solcher Schritt eine Entwicklungsverzögerung beim Kind nach sich ziehen kann, versuchen wir über vermittelnde Gespräche den Konflikt zu entschärfen.

Bei allen Erfolgen, die wir mit unserer Elternarbeit erreicht haben, werden die Grenzen der bisherigen Konzepte angesichts stetig steigender Neuanmeldungen und zunehmender Wartezeiten zwischen Anmeldung und Therapiebeginn deutlich. Die Notwendigkeit, offene Angebote für Eltern kontinuierlich auszubauen, gerät in Widerspruch zu dem Anspruch, allen Kindern einen möglichst frühen Therapiebeginn zu ermöglichen. Ein Konzept, das beiden Ansprüchen gerecht werden will und auch die Belastbarkeitsgrenzen der Mitarbeiterinnen respektiert, muß unter den gegebenen Umständen knapper öffentlicher Kassen erst noch definiert werden.

Waltraud Harzer, Jahrgang 1953, Diplom-Psychologin, leitet seit zwölf Jahren die SOS-Entwicklungsdiagnostische Beratungsstelle Landsberg. Sie arbeitete zuvor therapeutisch mit Kindern und Jugendlichen in freier Praxis. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Entwicklungsdiagnostik und Elternberatung sowie Mediatorenarbeit.





Zuerst stand ich allein im Regen

*Bericht der Mutter eines
behinderten Kindes*

Das Syndrom und seine Wirkung

Mein Kind ist behindert. Das sagt sich so leicht. Das sagt sich so schwer.

Ich hatte von Anfang an das Gefühl, daß mir die Ärzte und Hebammen etwas verschweigen. Die Geburt war schwierig gewesen. Blau angelaufen kam Johannes zur Welt. „Mein Gott, ist der schlaff“, sagte die Schwester und gab ihm Sauerstoff. „Wenn der jetzt nicht trinkt“, sagte eine andere, „dann muß er nach Augsburg ins Krankenhaus.“ „Wenn..., dann...“, das sollte ich noch oft in der nächsten Zeit zu hören bekommen.

Als Johannes zu Hause schlecht trank, brachten wir ihn wieder in die Klinik, wo der Kinderarzt auf meine direkte Frage, ob Johannes mongoloid sein könnte, sagte: „Das haben wir uns auch schon gedacht.“ Die Antwort war ein Schock für mich. Es machte mich sprachlos, daß man mir gegenüber die im Krankenhaus offenbar angestellte Vermutung nicht einmal angedeutet hatte.

Johannes wurde ins Zentralklinikum nach Augsburg überwiesen. Vier Tage später dozierte uns gegenüber der Arzt eine halbe Stunde lang im Fachjargon das Ergebnis. Mein Mann und ich verstanden nichts, außer daß Johannes ein Syndrom hat, über das man aber, wie uns der Arzt sagte, nichts sagen könne. Trinkschwäche, Grünen Star und Atmungsschwierigkeiten habe man festgestellt und vermute einen Entwicklungsrückstand. All das zusammen sei das unbekannte Syndrom.

Wiederbelebung sollten wir lernen, wegen der Atemschwierigkeiten, und mit Johannes zur Krankengymnastik gehen und zur Neurologin, um eine Entwicklungsdiagnose stellen zu lassen. Damit ließ man uns allein und so fühlten wir uns auch.

Auf die vielen Fragen im Schema der Neurologin hatte ich nur zwei Antworten: „Das kann Johannes noch nicht!“ oder „Das weiß ich nicht!“ Ich kannte Johannes zu dem Zeitpunkt noch kaum, weil er die ersten Wochen mehr im Krankenhaus als zu Hause verbracht hatte. Obwohl die Neurologin das wußte, war ihr Befund ein ums andere Mal: „Negativ! Negativ! Negativ!“

Wieder war ich fix und fertig und fragte mich, ob ich mir das alles anzuhören habe. Da war niemand gewesen, der mir nach der Geburt gesagt hat: „Mit Ihrem Kind stimmt was nicht!“, und niemand, der mir später wirklich etwas erklärt oder gesagt hätte: „Wir wissen selbst nicht, was es ist, aber wir versuchen das und das und Sie können jenes machen und vielleicht wird es dann gut.“ Stattdessen hieß es: „Wenn er das Syndrom hat, dann kann er das und das eben nicht!“ Das hörte sich für mich an wie: „Dann steht es eben schlecht um ihn!“ Und damit sollte ich mich abfinden!?

Ich war der Laie und wurde als solcher behandelt. Ich sollte den Fachleuten in ihrer unpersönlichen Art, sich mitzuteilen, glauben und ihrem fachlichen Nichtwissen Respekt zollen. Ich fühlte mich ihnen ausgeliefert und völlig allein gelassen. Das Schlimmste war, das Gefühl zu haben, selber nichts machen zu können und mich auf Ärzte verlassen zu müssen, die mir nichts sagten.

Damals reifte mein Vorsatz, mir das demütigende Verhalten von Medizinern nicht mehr hilflos gefallen zu lassen.

Von „Es wird alles wieder gut!“ bis „Mein Kind ist behindert!“

Als Johannes aus dem Krankenhaus nach Hause kam, wo ich auch unsere kleine Tochter Dorothee zu versorgen hatte, stand ich ziemlich unter Streß. Wickeln, füttern, schlafen legen, wickeln, füttern, schlafen legen, die Krankengymnastik mit Johannes und der Haushalt, das war mein Alltag.

Mein Mann war zu der Zeit beruflich unterwegs und konnte mir nicht helfen. Meine Mutter wollte nicht wahrhaben, daß Johannes kein „normales“ Kind ist, und meine Schwägerin konnte nichts mit ihm anfangen. Unterstützung in der Familie habe ich nur von meiner Schwester erfahren, die Johannes angenommen hat wie er ist. Auch unsere Nachbarn, die selbst vier Kinder haben, behandeln Johannes normal als Kind und helfen mir damit sehr.

Meinerseits habe ich versucht, mit ihm genauso umzugehen wie mit Dorothee. Ich wollte ihn nicht durch besonderes Verhättscheln zum kranken Kind machen. Dabei spielte sicher meine heimliche Hoffnung auf ein Wunder eine wesentliche Rolle.

Zum Grübeln kam ich im ersten Jahr nicht. Die alltäglichen Erfordernisse nahmen mich so in Anspruch, daß ich weder Zeit noch Ruhe fand, mich mit der Situation von Johannes wirklich auseinanderzusetzen. Im nachhinein kann ich nur vermuten, es auch nicht gewollt zu haben. Ich hing lange an der Vorstellung, wenn ich nur genügend mit Johannes mache, dann müsse es mit ihm besser werden und alles ginge vielleicht wie ein Alptraum vorüber.

Der Arzt im Krankenhaus hatte uns empfohlen, die spezielle Krankengymnastik mit Johannes weiterzumachen. Irgendwann schien mir das zu wenig, und auch eine Ärztin riet, Zusätzliches zu unternehmen. Mittlerweile war mir klar geworden, daß Johannes nicht nur in seiner physischen, sondern auch in seiner geistigen Entwicklung zurückgeblieben war.

In dieser Zeit hat mir eine Freundin von der Frühförderstelle in Landsberg erzählt und der Möglichkeit, dort eine Diagnose stellen zu lassen. Und wieder war da die Hoffnung, vielleicht schaffen die es ja aufgrund ihrer professionellen Erfahrungen, daß Johannes wieder „gesund“ wird. Die Diagnose machte meine Hoffnung zunichte, sie stellte bei Johannes einen „nicht aufholbaren Entwicklungsrückstand“ fest. Plötzlich schien mir alles so ausweglos und endgültig: Nie, nie, nie wird Johannes irgendwas in seinem Leben wirklich können. Ich war deprimiert, aber trotzdem faßte ich Vertrauen zu denen, die die Diagnose gestellt hatten. Ich traf in der Frühförderstelle auf eine andere Haltung als bei den Ärzten im Krankenhaus. Ich mußte nicht aus Unverständnis heraushören, daß man im Endeffekt „nichts machen kann“, sondern verstand, daß der Ausgangspunkt für Johannes ein anderer ist, weil sein Entwicklungsrückstand wahrscheinlich immer hinter dem „Normalen“ zurück sein wird. Das anzunehmen, war hart für mich, aber gleichzeitig fühlte ich mich nicht damit allein gelassen. Bei den Ärzten in Augsburg war mit der Diagnose auch das Interesse an dem „Fall“ erledigt. In Landsberg dagegen spürte ich, wie man sich weiter für Johannes und mich interessierte. Da hieß es, daß die ersten Jahre die wichtigsten sind, in denen man viel tun kann, was ihm hilft, und ich erfuhr, wozu ich beitragen und bei Problemen Hilfe beanspruchen könnte.

Der große Unterschied zwischen meinen Erfahrungen im Krankenhaus und der Frühförderstelle liegt vielleicht nur in der bescheidenen Tatsache, daß Johannes und ich als Personen und nicht als „Fall“ behandelt worden sind. Ich fühlte mich nicht mehr von den Fachleuten ausgeschlossen, im Gegenteil, meine Erfahrungen mit Johannes waren als Teil der Therapie gefragt.

Trotzdem hat es noch eine ganze Weile gedauert, bis ich mir zugab und anderen gegenüber sagen konnte: Mein Kind ist behindert.

Therapie und Gesprächskreis – Ich bin nicht mehr allein

Schlimm für mich war, daß wir einige Monate auf den Beginn der Therapie warten mußten, weil kein Platz frei war. In dieser Zeit hatte ich das Gefühl, Johannes veräußt etwas, da mich das Argument überzeugt hatte, daß in den ersten Jahren auch behinderte Kinder noch vieles aufnehmen können, was dann ihr Leben prägt.

Als die Einzelspieltherapie mit Johannes begann, habe ich mich anfangs mit dazugesetzt, habe zugeschaut und, wenn er bestimmte Dinge mit der Therapeutin nicht machen wollte, versucht, ob er sie mit mir macht. Noch oft habe ich dabei resignierend gedacht, das lernt er nie, nie wird er irgend etwas können in seinem Leben. Aber immer wieder hat es die Therapeutin geduldig mit ihm probiert und ganz langsam ging es mit ihm voran. Und als er anfang, mit der Therapeutin anders zu spielen als mit mir zu Hause, fand ich es toll, zuzuschauen und hatte das Gefühl, ich kann die beiden alleine machen lassen. Johannes machte seine Fortschritte und lernte, sich besser zu konzentrieren als zu Hause, wo er eher abgelenkt wird.

Das gleiche geschah in der Ergotherapie, in die er ein Jahr lang zusätzlich ging. Mit der Therapeutin dort redete ich oft nach den Stunden über Johannes und den Stand seiner Entwicklung, bekam Ratschläge, auf was ich achten soll und wie ich die Therapie unterstützen kann. Von außen gesehen waren es kleine Schritte, die er in seiner Entwicklung machte. Aber was heißt schon „klein“ für Johannes? Das ist eine Frage der Perspektive.

Eine andere Perspektive zu entwickeln, das war der Ansatz meiner eigenen Heilung. Entlastete mich die Spiel- und die Ergotherapie für Johannes, half mir der Gesprächskreis für Eltern bei der Veränderung des Blickwinkels auf Johannes und mein Schicksal.

Der Gesprächskreis für betroffene Eltern wird von der Frühförderstelle angeboten und findet einmal im Monat statt. Für mich war es mehr als hilfreich, auf Menschen zu treffen, die in einer ähnlichen Situation sind. Auch wenn die Behinderungen der Kinder unterschiedlich sind, die Probleme und Erfahrungen der Eltern gleichen sich. Natürlich unterhalte ich mich mit Bekannten, Freunden, Verwandten und Eltern „normaler“ Kinder über meine Probleme mit Johannes, aber ich habe dabei die Erfahrung gemacht, daß mich keiner wirklich begreift. Wer es nicht erlebt, kann nicht nachvollziehen, daß die Situation mit einem behinderten Kind nicht zu vergleichen ist mit der eines nichtbehinderten, das eine absehbare Krankheit auszustehen hat.

Die Vorstellung, daß mein Kind nie wie ein „normales“ Kind sein wird, war schwer für mich anzunehmen. Der Gesprächskreis half mir sehr bei dem Versuch, das Leben von Johannes aus dem Blickwinkel des behinderten Kindes zu sehen. So verschieden die Behinderungen sind, so verschieden sind die Charaktere. Das nicht an den Werten der sogenannten „Normalität“ zu messen und in der „anderen“ Vielfalt auch den Reichtum zu sehen, fällt nicht leicht und braucht den Austausch der Erfahrungen mit anderen.

1 Was ist Frühförderung?

Frühförderung ist ein Korb von Dienstleistungen für Kinder im Säuglings-, Kleinkind- und Kindergartenalter, die in ihrer Entwicklung gefährdet, von Behinderung bedroht oder behindert sind.

Die Angebote der Frühförderung sind diagnostischer, therapeutischer, pädagogischer und beratender Art. Sie verfolgen den allgemeinen Zweck, auf die Entwicklungsbedingungen der Kinder so Einfluß zu nehmen, daß sie sich so gut wie möglich entwickeln, ihre Fähigkeiten entfalten und sich in ihre Lebenswelt integrieren.

Frühförderung wird von Frühförderstellen aus angeboten, die für die verschiedenen Dienstleistungen einen fachlichen wie organisatorischen Rahmen schaffen. Die Prinzipien der Ganzheitlichkeit, Familienorientierung und Interdisziplinarität gelten dabei als Standards.

2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit der Frühförderung mit den Eltern ist eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Bedingung dafür, daß Angebote der Frühförderung sich im Entwicklungskontext der Kinder förderlich auswirken. Diese Bedingung ist der Frühförderung auch seit ihren Anfängen bewußt.

Im fachlichen wie gesellschaftlichen Kontext der späten sechziger und frühen siebziger Jahre fand sie Ausdruck in einer Elternarbeit, die das Kompetenzgefälle zwischen Eltern-„Laien“ und Fachleuten akzentuierte und in der sich Eltern leicht als Belehrt, Beratene, Bearbeitete wiederfinden konnten („Eltern-Arbeit“).

Die Frühförderung hat mit dieser Haltung selbst eine Reihe problematischer Erfahrungen gemacht. Engagierte und kritische Eltern haben eine anhaltende Diskussion von „Elternarbeit“ angestoßen und begleitet. Weiterentwicklungen in benachbarten Fachgebieten (ökologische und systemische Ansätze in der Soziologie und Psychologie, klientenzentrierte Formen der Psychotherapie, und der „Empowerment“-Ansatz der Gemeindepsychologie) haben eine Neuorientierung eingeleitet und der Zusammenarbeit mit den Eltern kooperative und partnerschaftliche Akzente gegeben.

3 Kooperation und Partnerschaftlichkeit

Die Umorientierung zu kooperativen Ansätzen der Zusammenarbeit mit den Eltern beruht auf der Anerkennung, daß die Eltern eine unhintergehbare Verantwortung für das Aufwachsen und die Erziehung ihrer Kinder haben, und daß sie diese Verantwortung nach ihren Kräften und Möglichkeiten auch wahrnehmen – unter anderem zum Beispiel dadurch, daß sie sich an die Frühförderung wenden.

Daß die Frühförderung sich für die Anliegen der Eltern interessiert, ihre Sichtweisen und ihre Geschichte mit ihrem Kind aufnimmt, ihre Sorgen hört und ihre Ressourcen und Kräfte erkennt und wertschätzt, ist der erste Schritt in der Zusammenarbeit; daß die Frühförderung ihre eigene fachliche Verantwortung erkennt, mitteilt und – in einer Arbeitsbeziehung zu den Eltern – auch wahrnimmt, der zweite.

Partnerschaftliche Zusammenarbeit wird zunächst erlebbar im unmittelbaren Kontakt zwischen den Eltern-Personen und der Mitarbeiterin oder dem Mitarbeiter der Frühförderung. Auf dieser Person-Ebene kann sie für die Professionellen gestützt werden durch die Zusammenarbeit im Team und die kollegiale Beratung innerhalb der Frühförderstelle, durch persönliche Fortbildung und Supervision, vor allem aber durch die Orientierung und die Routinen, die die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an ihrer Frühförderstelle vorfinden.

Kooperative und partnerschaftliche Haltungen kennzeichnen aber auch die Frühförderstelle selbst, sofern sie ihre Arbeit transparent und mitteilbar gestaltet und der Notwendigkeit der wiederholten Verständigung zwischen Frühförderung und Eltern über die Zusammenarbeit gebührenden Raum gibt. Dazu gehören beispielsweise: das Erarbeiten eines Arbeitsbündnisses in der Eingangsphase (Auf welche Sicht der Dinge können wir uns verständigen? Wie und zu welchen Themen können wir zusammenarbeiten? Was kann Frühförderung, was können die Eltern dazugeben?), das regelmäßige Innehalten (Wo stehen wir heute? Was scheint nötig? Wie verfahren wir weiter?) und ein strukturierter Abschluß und Übergang in neue Kontexte (Beendigung der Förderung, Kindergarten, Schule).

Über diese Gestaltung der einzelnen Arbeitsbeziehungen hinaus beinhaltet kooperatives und partnerschaftliches Umgehen auch Angebote weiter gespannter Art: Gesprächskreise, Elterngruppen und der weite Bereich der Präsenz der Frühförderstelle in der Region („Öffentlichkeitsarbeit“)

können dazu beitragen, daß Eltern entwicklungsgefährdeter und behinderter Kinder sich – mittelfristig – in einer Region gut aufgehoben fühlen.

4 Ausblick

Die Einbeziehung der Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen ist in der Frühförderung kein „Extra“, sondern ein Qualitätsmerkmal jedes Angebots. Die Entwicklung von Transparenz und fortgesetzter Verständigung unter Partnern als Qualitätsmerkmal ist für Frühförderstellen zuallererst eine konzeptionelle Aufgabe und nur am Rande eine Frage der Erschließung neuer finanzieller Ressourcen. Diese Qualität der Zusammenarbeit auch mit anderen für das Kind und seine Entwicklung verantwortlichen Personen wie Ärzten, Therapeuten, Erzieherinnen kann das Ansehen einer Frühförderstelle in ihrer Region entscheidend mitbeeinflussen, und so auch in Zeiten knapper werdender Ressourcen und konkurrierender Angebote die Bedeutung der Frühförderung unterstreichen.

Die anderen Leute

Es gibt viele Leute, die wie meine Mutter reagieren. Langsam registriert sie zwar, daß bei Johannes irgendwas nicht so ist, wie es sein sollte, aber so richtig wahrhaben will sie es nicht. Das aber ist der Punkt, an dem für mich die Unterstützung anfangen würde: Johannes ab und zu bei jemandem lassen zu können, ohne das Gefühl dabei zu haben, um Gottes Willen, was tust du den Leuten damit an.

Daß auch andere Eltern von behinderten Kindern diese Erfahrung haben und wir darüber im Gesprächskreis reden, half mir nicht nur, mein Los zu ertragen, sondern veränderte langsam mein Verhalten in der Öffentlichkeit.

Zum Beispiel: Johannes ist anderen Menschen gegenüber sehr unbefangen, bei einem „normalen“ Kind heißt das kontaktfreudig. Er „betatschelt“ gern jeden, liebt es, an Strümpfen und Haaren zu ziehen, die Leute zu zwicken und nach ihren Brillen zu grapschen. Das hat er auch im Sommer gemacht, als wir oft beim Baden waren. Er meint das nicht böse, aber viele Leute mögen das nicht. Erst habe ich mich immer für ihn entschuldigt und versucht, sein Verhalten mit seiner Entwicklungsverzögerung zu rechtfertigen.

Dann habe ich angefangen, mich zu fragen, wieso ich das eigentlich mache. Johannes ist so und das haben die Leute zu akzeptieren oder sie lassen es bleiben. Er ist schließlich nicht gemeingefährlich, sondern rüttelt allenfalls mal an den konventionellen Erwartungen der Leute. Um diese „normale“ Einstellung hatte ich hart zu kämpfen. Wenn mich heute jemand fragt, warum Johannes das und das nicht kann, sage ich: Johannes ist behindert.

Aber nur selten fragt mich jemand. Die Leute haben Angst, daß sie bei mir Unangenehmes auslösen. Das Gegenteil ist der Fall, ein behindertes Kind macht den Leuten angst, weil sie mit ihm nicht umgehen können.

Die Regel hat ihre Ausnahmen, und die sind es, die einen nicht verzweifeln lassen. Was für schöne Augen er hätte, hat mal eine Verkäuferin in einem Schuhgeschäft zu ihm gesagt. Oder als Johannes wieder einmal so laut schrie, daß die Leute auf der Straße stehen blieben und uns von oben bis unten anschauten, daß man weglaufen möchte, kam eine Frau auf ihn zu und sagte: „Schrei nur recht, ich wär manchmal froh, wenn ich's noch so könnte.“

Das Wichtigste für Johannes und mich ist, trotz seiner Schwierigkeiten ein Leben so normal wie möglich zu führen. Ich will mich nicht abhalten lassen, mit ihm zum Einkaufen zu gehen, zum Baden, in den Kindergottesdienst oder in ein Lokal zum Essen.

Man muß lernen, sich weniger den Kopf über andere zu zerbrechen: Was denkt der und was denken die?!

Die Elterninitiative – Ich gehe nach draußen

Als ich mit der Frühförderstelle in Kontakt kam, traf sich dort eine Elterninitiative, die sich in Landsberg und in Asch für eine integrative Gruppe in Kindergärten eingesetzt hat. Irgendwann wurde ich gefragt, ob ich Interesse hätte, mich in Buchloe dafür zu engagieren. Da es einerseits sinnvoll war, Johannes am Ort, wo wir wohnen, in einen Kindergarten zu integrieren, und es andererseits

um eine Aktivität in meinem Berufsfeld als Erzieherin ging, habe ich „Ja“ gesagt.

Abgesehen davon, daß es in Buchloe keine heilpädagogische Tagesstätte oder andere Einrichtung für behinderte Kinder gibt, weiß ich aus der Erfahrung in und außerhalb der Familie, daß Johannes den Kontakt mit nichtbehinderten Kindern braucht und sucht. Daß behinderte Kinder in integrativen Gruppen sich besser entwickeln und mehr lernen, ist bekannt. Zu diesem pädagogischen Aspekt kommt ein sozialer: Die nächsten integrativen Kindergärten sind in Landsberg und Kaufbeuren, und ich sehe nicht ein, daß behinderten Kindern durch endlose Hin- und Herbefahren eine weitere Benachteiligung zugefügt wird.

In Buchloe leben sehr viele Kinder, denen zunächst nur drei Kindergärten zur Verfügung standen. Erst Anfang 1996 wurde ein vierter eröffnet. Der Mangel an Kindergartenplätzen war eine der Schwierigkeiten, die unserem Wunsch nach einer integrativen Gruppe entgegenstanden, weil das für den „normalen“ Kindergarten zehn Plätze weniger bedeutete.

Mit der Elterninitiative in Landsberg habe ich die Infoabende für Buchloe vorbereitet, Flugblätter geschrieben, interessierte Eltern angesprochen und zur Mitarbeit gewonnen, einen Unterschriftenstand organisiert, die örtliche Presse mobilisiert und mit der Stadtverwaltung verhandelt, die zu überzeugen nicht ganz leicht war. Unser Engagement hat sich gelohnt: Seit Herbst 1996 gibt es in Buchloe einen integrativen Kindergarten.

Das Interessante war, daß wir bei all den Aktivitäten für den integrativen Kindergarten mehr Unterstützung bei den Eltern von nichtbehinderten Kindern gefunden haben als bei den Eltern von behinderten. Die Gründe dafür waren verschieden: Die einen wollten ihr Kind in der heilpädagogischen Tagesstätte lassen, wo es war, andere kamen kaum mit den alltäglichen Anforderungen zurecht und fühlten sich überfordert, wieder andere waren zu scheu oder zu verschämt, ihre Bedürfnisse öffentlich einzuklagen. Mir waren die Bedenken und Argumente nicht fremd, bin ich doch selbst erst im Laufe der Zeit, unterstützt von den Anregungen der Frühförderstelle, dem Gesprächskreis und der Elterninitiative, unverschämter geworden. Fühlte ich mich mit Johannes anfangs noch auf Gedeih und Verderb dem ausgeliefert, was mir die Ärzte gesagt haben, habe ich heute mehr Erfahrung und Wissen und trete fordernder auf. Mit anderen Worten, mein Selbstbewußtsein ist größer geworden. Ich habe die Behinderung von Johannes als privaten Schicksalsschlag erlebt und erst langsam begreifen gelernt, daß behinderte Kinder in der Gesellschaft allein schon deshalb „normal“ sind, weil niemand vor Behinderung gefeit ist. Mein privates Anliegen, mir nicht mehr gefallen zu lassen, daß Kinder aufgrund einer Behinderung benachteiligt oder ausgesondert werden, ist ein öffentliches. Diese Einsicht fordert und fördert Unverschämtheit.

Johannes und ich

Durch meinen Beruf als Erzieherin bin ich mit der Problematik von behinderten Kindern kaum in Berührung gekommen. Sie existierten für mich allenfalls während der Ausbildung im Fach Heilpädagogik. Daß ich heute in Richtung Integration denke und mich öffentlich dafür

einsetze, hat viel mit der Arbeit in der Elterninitiative zu tun und deren Unterstützung durch die Frühförderstelle. Das Engagement hat mich und auch mein Verhältnis zu Johannes verändert. Ich habe früher unter Johannes' Behinderung nicht nur gelitten, sondern mich auch mit Schuldgefühlen herumgeschlagen. Heute sage ich mir: Johannes ist da, damit du so etwas wie in der Elterninitiative machst, daß du bei einem Informationsabend auf dem Podium sitzt und versuchst, den Leuten nahezu-bringen, weshalb du für integrative Kindergärten eintrittst. Das hat mich ermutigt und davor bewahrt, mich daheim zu verkriechen und zu schämen, ein behindertes Kind zu haben. Daß ich heute das Leben um mich herum, auch die politischen Dinge, die mich früher kaum interessiert haben, intensiver und anders wahrnehme, habe ich wesentlich der Tatsache zu verdanken, daß Johannes ein behindertes Kind ist.

Lange Zeit hing an meiner Pinwand ein SOS-Aufkleber mit dem Satz von Hermann Gmeiner: „An dem Tag, an dem wir voller Überzeugung sagen können, daß alle Kinder dieser Welt unsere Kinder sind, beginnt der Friede auf Erden.“

Für diese Überzeugung setze ich mich ein.

Sigrid Holuba, Jahrgang 1961, Erzieherin, Mutter zweier Kinder, arbeitet auf Honorarbasis für die Elterninitiative, die der SOS-Entwicklungsdiagnostischen Beratungsstelle Landsberg am Lech angegliedert ist.



Gabriele Vierzigmann



„Ich versuche, den Kids einen Artikulationsraum zu geben“

Lebensweltorientiertes Handeln in der offenen Jugendarbeit

In diesem Beitrag wird der Arbeitsansatz von Klaus Schön vorgestellt. Der Text basiert auf Gesprächen, die Gabriele Vierzigmann und Reinhard Rudeck mit ihm geführt haben.

Klaus Schön
SOS-Jugendhilfen
Nürnberg

Klaus Schön ist Sozialpädagoge im Offenen Treff der SOS-Jugendhilfen Nürnberg und seit Jahren aktiv in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wie alle Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die sich in ihrer praktischen Arbeit an den Lebenswelten der von ihnen betreuten Menschen orientieren wollen, sieht er sich umfangreichen und oft kompliziert formulierten Forderungen der Theoretiker gegenüber:

Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sollen „Lebenslagen- und Lebenswelthermeneuten“ sein, also „handlungskompetente, ‘stellvertretende Deuter’ [...] von Handlungssinn und Problemkonstellation“ (Ferchhoff 1990, S. 444). „Als lebensweltliche Ressource im Alltag Jugendlicher“ sollen sie „soziale Lebens- und Erfahrungsräume“ garantieren und stabilisieren (Böhnisch & Münchmeier 1992, S. 202).

Weitaus seltener finden sich in der einschlägigen Fachliteratur Berichte, die die Praxis aus der Sicht derjenigen beschreiben, die lebensweltorientierte Arbeit leisten. Wir haben mehrere Gespräche mit Klaus Schön geführt, um herauszufinden, welchen Anforderungen sich ein lebensweltorientierter Sozialarbeiter in der täglichen Arbeit stellen muß und welche Leit motive, fachlichen Ansätze und äußeren Gegebenheiten seinen Vorgehensweisen zugrundeliegen.

Die SOS-Jugendhilfen Nürnberg bieten jungen Menschen alltags- und lebensweltorientierte Hilfen an (nach den §§ 13, 19, 30, 34, 35, 41 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes). Klaus Schön ist zuständig für den Offenen Treff, der wöchentlich an zwei Abenden Jugendlichen aus dem Stadtteil und aus den SOS-Einrichtungen der Region zur Verfügung steht. Er ist Gesprächs- und Spielpartner, Kontaktmakler, Sozialberater, Wirt und Ordnungshüter in einer Person. Die Kontakte mit den Jugendlichen im Offenen Treff führen immer wieder zu Informationsgesprächen und Kriseninterventionen sowie zu längerfristiger Beratung und Betreuung, die von Klaus Schön und anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Einrichtung übernommen werden.

Lebenswelten übersetzen

Über die jeweils geeigneten Jugendhilfemaßnahmen wird normalerweise *in den* Institutionen nachgedacht, also dann, wenn sich die Jugendlichen bereits in der „Lebenswelt Jugendhilfe“ eingefunden haben.

Gängig ist nach Klatetzki (1994, S. 7) die Forderung, daß Einrichtungen der Jugendhilfe „sozialraumbezogen die erzieherischen Hilfen ‘aus einer Hand’“ anbieten sollen. Sie sollen demnach „so lern- und wandlungsfähig“ organisiert sein, „daß sie ad hoc in der Lage sind, für jeden Jugendlichen und für jedes Kind eine Betreuungsform zu generieren“.

Klaus Schön bietet den Jugendlichen sehr viel früher Hilfe an, als man es von Einrichtungen der Jugendhilfe im allgemeinen erwartet und einfordert. Nach seiner Erfahrung brauchen die Jugendlichen, die in den offenen Treffpunkt kommen, Unterstützung, lange bevor institutionalisierte Jugendhilfemaßnahmen greifen. Sie sind in einem ökonomisch und emotional unterversorgten Milieu aufgewachsen, in dem sie Gewalt erfahren und sich angeeignet haben und in dem sie keine Perspektiven entwickeln konnten. Ihre charakteristischen Probleme sind Selbst- und Fremdgefährdung, Beziehungs- und Leistungsverweigerung. Enttäuscht von Beziehungen und mißtrauisch gegenüber Menschen und insbesondere Institutionen, sind sie weit davon entfernt, ihre Hoffnungen auf die Angebote der Jugendhilfe zu richten.

Immer weniger Jugendliche können Sinn und Struktur der Maßnahmen, die ihnen helfen sollen, nachvollziehen. In ihrer Lebenswelt gelten andere Regeln, sind andere Fähigkeiten wichtig, wird eine andere Sprache gesprochen. Sprache und Logik der Verfahrenswege und Verordnungen der Jugendhilfe sind ihnen fremd. Sie verfügen nicht über „Wissen und Handlungskompetenz, die den Anforderungen, Normen und Regeln“ der Jugendhilfe entsprechen (Schubert 1995, S. 172). Um Selbstbestätigung und Anerkennung zu finden, orientieren sie sich eher an den Regeln des eigenen Milieus. Auch haben ihre Alltagserfahrungen sie gelehrt, vorsichtig, wenn nicht ablehnend denjenigen gegenüber zu sein, die autoritär

Macht ausüben könnten. „Die hören Sozialarbeiter, die hören Erzieher, die hören Lehrer. Das ist alles erst einmal negativ besetzt. Jeder hat für sie oder über sie entschieden.“¹ So entfernen sich die Jugendlichen schnell von den sozialen Stützsyste men und den Institutionen, die eigentlich dafür da sind, ihnen Hilfestellung zu geben. Die Kommunikation zwischen Anbietern und Nutzern ist unter den gegebenen Umständen gestört oder kann erst gar nicht entstehen. Für Klaus Schön heißt offene Arbeit auch: „Ich trete in Wettbewerb mit Konkurrenten wie Fernsehen, Radio, Kommerz. Das Angebot bin ich, ich muß für mich werben.“

Viele der Jugendlichen, die die offenen Kontakttreffs mit Klaus Schön in Anspruch nehmen, erhoffen insgeheim, daß ihnen jemand Brücken baut – uneigennützig und ohne sie in starre Schemata zu pressen; daß jemand „sie an der Hand nimmt“ und sie langsam an die Jugendhilfe heranführt. „Was wollen die von mir? Was kann ich von denen wollen? Was passiert mir? Und was habe ich davon, wenn ich mich mit denen einlasse?“ – Auf solche Zweifel muß Klaus Schön täglich reagieren. Gefragt ist hier der Sozialarbeiter, der zwischen den individuellen und den institutionellen Lebenswelten übersetzen kann und der weiß, wie man die Angebote und Anliegen der Jugendhilfe für die Jugendlichen so aufbereitet und „rüberbringt“, daß sie verstehen, was gemeint ist, und in der Lage sind, Schwellen zu überwinden. Klaus Schön kennt Sprache und Umgangsformen, Schwächen und Stärken beider Seiten und kann zwischen ihnen vermitteln. So spielt er mit den Jugendlichen Szenen beim Jugendamt durch: „Was wird der Sachbearbeiter dich fragen? Welche Unterlagen brauchst du?“ Und er geht mit ihnen zum Jugendamt, assistiert und übersetzt zwischen Amt und Jugendlichen: „Was will der eine? Was will der andere? Was haben sie voneinander verstanden?“

Kommt der Jugendliche allein nicht weiter, weil ihm die sozialen Fähigkeiten, die er braucht, nicht ausreichend zur Verfügung stehen, „leiht“ ihm Klaus Schön zeitweilig einige seiner Alltagskompetenzen. Er besorgt Informationen und erklärt planvolles Vorgehen. „Ich versuche ihnen Instrumentarien und Strategien zu vermitteln. Zum Beispiel stellen wir Checklisten für einen anstehenden Umzug zusammen, die sie dann rein funktional abhaken können.“ Klaus Schön versteht sich als Coach der Jugendlichen, als ihr Sozialmanager, der für sie organisiert, sie berät, ihnen Ressourcen beschafft.

Es geht ihm darum, „mit ihnen klar zu kriegen: die ‘Große Freiheit Nummer Sieben’ ist das eine, aber dann haben sie auch die ‘Große Verantwortung Nummer Sieben’ für sich und für ihr Gegenüber“. Klaus Schön nimmt die Jugendlichen mitunter hart ran. Wichtig ist ihm, daß sie Realitäten erkennen und ihre Lebenssituationen einschätzen lernen. Dazu gehört, ihnen klar Grenzen und Konsequenzen ihres Handelns aufzuzeigen: „Also, wenn dir dein Gefühl sagt, du willst wieder rein, dann sage ich dir, wo die Reise hingehen kann und wann die Züge abfahren. Aber wenn du dann aus dem fahrenden Zug aussteigst, gibt’s blaue Flecken.“

¹ Zitate ohne Literaturangaben sind den Gesprächen mit Klaus Schön entnommen.



Spielräume vermitteln

Manche der Jugendlichen, die zu Klaus Schön kommen, bezeichnen sich selbst als „Loser“, sie nehmen ihr Scheitern hin und stricken sich eine Loser-Biographie.

Prozesse der Inakzeptanz, Ablehnung, Dequalifizierung und Deklassierung führen zu Ohnmacht, zu Hilflosigkeit, zu Selbstentwertung, auch zu Gewalt gegen sich und andere. In Anlehnung an Hildenbrand und Welter-Enderlin (1996, S. 22) besteht eine Aufgabe lebensweltorientierten Handelns darin, „die spezifische Beschädigung der individuellen Autonomie eines Menschen oder einer Gruppe von Menschen zu erfassen, ohne die ihm bzw. ihnen noch verbliebenen Autonomiespielräume zu übersehen“.

„Mit vier war ich im Heim, mein Vater war zehn Jahre im Knast. Hätte mein Vater nicht geklaut, hätte meine Großmutter mich nicht geschlagen, hätte meine Freundin nicht mit meinem Onkel geschlafen, wenn das alles nicht passiert wäre, dann ...“ Einem derartigen Selbst-Verständnis entspricht ein Verständnis von Jugendhilfe, das von der „Loser-Biographie“ ausgeht und, ohne sie zu reflektieren und zumindest teilweise in Frage zu stellen, mit Angeboten reagiert, die den Jugendlichen entmündigen. So wird auf Deklassierung mit weiterer Deklassierung geantwortet. Aus dieser Logik des Hilfesystems ergibt sich die widersinnige Konstellation, daß selbst die Jugendlichen, die sich die Stützungsangebote zunutze machen, damit nicht selten die eigene Entfremdung zementieren.

Klaus Schön hat genügend Distanz, um die Lebensprobleme seiner Klienten und das Bedingungsgefüge, in dem diese entstehen, zu erkennen; aber er bleibt nicht dabei stehen, die individuelle Beschädigung zu benennen und einzuordnen. „Kommt mir einer mit so einer Geschichte, dann sage ich: Ey, was willst du denn? Das bist du!“ Er zeigt den Jugendlichen, daß sie die Akteure ihrer Biographie sind, und vermittelt ihnen, daß er von ihren Entwicklungsmöglichkeiten, von ihren Möglichkeiten zu „personalem Wachstum“, wie Herriger schreibt (1997, S. 35), überzeugt ist. Er setzt seine professionelle Erfahrung als Partner der Jugendlichen ein, um angemessene, bisher nicht genutzte Handlungsmuster bei ihnen zu entdecken und zu fördern. Er ist Experte darin, Jugendliche auf das Veränderungspotential und die Spielräume, die in ihnen selbst stecken, aufmerksam zu machen. „Wenn ein Jugendlicher zum Beispiel sagt, ich will nicht, aber emotional oder im Verhalten eine andere Botschaft zeigt, dann bohre ich weiter und grabe nach“, sagt Klaus Schön, „aber ich dränge ihn nicht“.

Für die Umsetzung der erkannten Möglichkeiten im Alltag braucht jeder seine individuelle Zeit. Aber wenn dann ein Jugendlicher sich scheinbar unvermittelt im Disco-Projekt als DJ engagiert und damit über sein gewohntes Konsumverhalten hinaus etwas für andere tut, wenn er sich somit exponiert und mit Kritik rechnen muß, ist das für Klaus Schön ein Zeichen dafür, daß er beginnt, neue Wege zu gehen und sich bewußt aus alten Abhängigkeiten zu verabschieden.

Artikulationsräume schaffen

Lebensweltorientiertes Handeln heißt Räume öffnen, in denen Eigeninitiative und Selbsthilfe entwickelt werden können. Solche Räume – im wörtlichen und im übertragenen Sinn – stellt Klaus Schön bereit.

Nach Klatetzki, Rößler und Winter (1991, S. 451) haben es „soziale Interventionen mit der Selbsttätigkeit der Jugendlichen zu tun, die sie zugleich voraussetzen und ermöglichen sollen. Diese Eigenlogik [...] unterstreicht, daß professionelles Tun letztlich machtlos ist: Es kann nicht beeinflussen, was der Jugendliche aus den Umständen macht. Es kann eben nur durch Vorschläge den Jugendlichen auffordern, sich an den gegebenen Umständen zu entwickeln“.

Klaus Schön spricht von „Artikulationsräumen“, in denen sich die Jugendlichen ungefährdet bewegen können, „wo sie bestimmen und überlegen: Wie weit geh ich da rein?“ Sein Ansatz dabei ist: „Du bist der Spieler, du bestimmst das Spiel. Und ich sag’ dir die Regeln des Spiels, und ich sag’ dir auch, wo die Grenze ist.“ Der Offene Treffpunkt ist für ihn das „Spielfeld“, das er strukturiert und in dem er Lernszenarien initiiert, in denen „Einzelkämpfer integriert und Machtgefüge in der Gruppe verändert werden können“.

Solche sozialen Räume sind für Klaus Schön nicht abhängig von bestimmten Orten. Sie entstehen überall dort, wo er lebensweltorientiert handelt – auf der Straße, im Jugendamt, auf seinen Motorradtouren mit den Jugendlichen. „Ich bin der Dienstleister, und ich biete an. Aber der Jugendliche soll den Dienst, den er von mir haben will, beschreiben und sich holen.“ Das gelingt dann, wenn unvoreingenommen über Ideen, Vorschläge, Möglichkeiten gesprochen und diskutiert werden kann.



Klaus Schön begibt sich mit den Jugendlichen in Szenarien, die sie aus ihrem Alltag kennen und in denen sie alternative Lösungen und mögliche Konsequenzen durchspielen und durchdenken können. Erst in einem zweiten Schritt geht es dann um konkrete Entscheidungen und Problemlösungen. Klaus Schön bestimmt dabei nicht, in welche Richtung der Entscheidungsprozeß verläuft, sondern setzt Impulse für neue Sichtweisen. Er zeigt ihnen mögliche Wege auf, begleitet sie – wenn nötig – ein Stück, aber läßt sie ihr Tempo selbst bestimmen.

In solchen Räumen können Jugendliche über bewußte Entscheidungen von der Fremdbestimmung zum selbstbestimmten Handeln kommen und sich von dem Gefühl der Ohnmacht lösen. Damit werden sie angstfreier und mit sich selbst kongruenter. Möglicherweise beginnen sie über ihre Zukunft nachzudenken und sich auf konkrete Hilfeschnitte einzulassen.

Authentische Zuverlässigkeit zeigen

Lebensweltorientierte Arbeit mit Jugendlichen ist meist ein Weg mit vielen kleinen Vor- und Rückschritten, der lange vor den „offiziellen“ Jugendhilfemaßnahmen beginnt und auch nach deren Auslaufen nicht zu Ende ist. Klaus Schön arbeitet mit Jugendlichen oftmals über Jahre hinweg dauerhaft und nachgehend – „authentische Zuverlässigkeit“ nennt er diese Haltung.

Daß „Empowerment-Prozesse in aller Regel in Umwegen, Rückschritten, Warteschleifen verlaufen“ (Herriger 1995, S. 159), weiß Klaus Schön aus Erfahrung zu bestätigen. Sich auf langfristige Prozesse einzulassen, ist für ihn ein Qualitätsmerkmal seiner Arbeit, auch wenn ihn dies immer wieder in Konflikt mit der gängigen Jugendhilfepraxis bringt. Deren zeitlich eng geplante Hilfen, die Maßnahmen, die „fahrplanmäßig“ und linear aufeinander aufbauen, gehen oft an dem Bedarf und den individuellen Rhythmen der Jugendlichen vorbei. Was tun, wenn der Hilfeplan den Einstieg in eine konkrete Jugendhilfemaßnahme vorsieht, der Jugendliche aber in seiner Entwicklung einen Zwischenschritt benötigen würde? An solchen Nahtstellen entscheidet es sich, ob Maximen wie Lebensweltorientierung und Empowerment ernstgenommen werden: Was als fachlich sinnvoll gefordert wird, scheitert allzu oft an sich selbst genügenden planerischen und finanziellen Zwängen.

Klaus Schön entscheidet sich in solchen Fällen – wertorientiert, beharrlich und manchmal eigensinnig – für den jungen Menschen, mit dem er zu tun hat. Mit authentischer Zuverlässigkeit trägt er dazu bei, daß Jugendliche selber aktiv werden, Verantwortung übernehmen und manchmal begreifen, daß es nützlich sein kann, „nicht mit dem Kopf durch die Wand zu gehen, sondern zu schauen, ob in der Wand eine Tür ist“.

Im Spagat zwischen Milieu und Jugendhilfe

Lebensweltorientiertes Handeln verlangt, sich flexibel in Welten bewegen zu können, die wenig miteinander zu tun haben. Mehr noch als in der „herkömmlichen“ Sozial-

arbeit sind Rollenkonflikte und widersprüchliche Situationen vorprogrammiert. In der Grauzone zwischen Milieu und Jugendhilfe zu agieren, ist für Klaus Schön alltägliche „Grenzgängerei“. Er pendelt zwischen professionellem Handeln und partnerschaftlichem Beziehungsaufbau: „Ich bin nicht dein Freund, ich bin nicht dein Kumpel, ich bin etwas anderes.“ Er hat die höchst unterschiedlichen Wertvorstellungen im Blick, setzt Normen, besteht aber nicht auf der Übernahme der eigenen. In der Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle betreut und unterstützt er die Jugendlichen, damit sie ihre autonome Lebensfähigkeit herstellen können.

Klaus Schön leistet das, was Hinte als „Kunst der Sozialarbeit“ bezeichnet (1997, S. 723): Er vollzieht den Spagat zwischen Milieu und Jugendhilfe. Das ist aufreibend und schwierig. Klaus Schön nimmt für sich eine hohe Autonomie in Anspruch und besteht auf einem durchlässigen, variablen Repertoire an Handlungsmöglichkeiten. Nur so kann er für die Jugendlichen derjenige sein, bei dem sie „andocken“ (ebd. S. 723), mit dem sie ihre Bedürfnisse austragen und dem sie vertrauen.

Daß strukturelle gesellschaftliche Probleme nicht individuell gelöst werden können, damit lebt Klaus Schön. Trocken kommentiert er die vergebliche Arbeitssuche eines Jugendlichen, den er intensiv durch schwierige Zeiten begleitet hat: „Und zum Schluß kannte er das ganze Instrumentarium, wo, wann, wie und was er bringen muß – aber es war aussichtslos.“ Das zu wissen und trotzdem – als Grenzgänger zwischen Milieu und Jugendhilfe – mit den Jugendlichen Perspektiven zu suchen und sich mit ihnen gegen Ausgrenzung zu wehren, macht für ihn weniger die Kunst als vielmehr die Ethik von Sozialarbeit aus.

Klaus Schön, Jahrgang 1959, Diplom-Sozialpädagoge (FH). Ausbildung im mittleren kommunalen Verwaltungsdienst. Zusatzausbildung „Soziales Management in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“. Langjährige Praxiserfahrung in der Jugendhilfe im Großraum Nürnberg (Heimgruppe, Kindergartenleitung, Aktivspielplätze). Seit sechs Jahren pädagogischer Mitarbeiter bei den SOS-Jugendhilfen Nürnberg. Heute zuständig für den Offenen Treff und für Betreuung im Rahmen des Betreuten Wohnens.

Literatur

Böhnisch, Lothar & Münchmeier, Richard (1992). Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. Weinheim, München: Juventa.

Ferchhoff, Wilfried (1990). Alltagsweltliches und wissenschaftliches Wissen in Professionalisierungskonzepten. Soziale Arbeit, 12, 441–447.

Herriger, Norbert (1997). Das Empowerment-Ethos. sozialmagazin, 22(11), 29–35.

Herriger, Norbert (1995). Empowerment und das Modell der Menschen stärken. Bausteine für ein verändertes Menschenbild der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit, 5, 155–162.

Hildenbrand, Bruno & Welter-Enderlin, Rosmarie (1996). Systemische Therapie als Begegnung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hinte, Wolfgang (1997). Jugendämter auf dem Prüfstand. Der Amtsvormund, 9/10, 721–740.

Klatetzki, Thomas (1994). Eine kurze Einführung in die Diskussion über flexible Erziehungshilfen. In T. Klatetzki (Hrsg.), Flexible Erziehungshilfen: Ein Organisationskonzept in der Diskussion (S. 5–10). Münster: Votum.

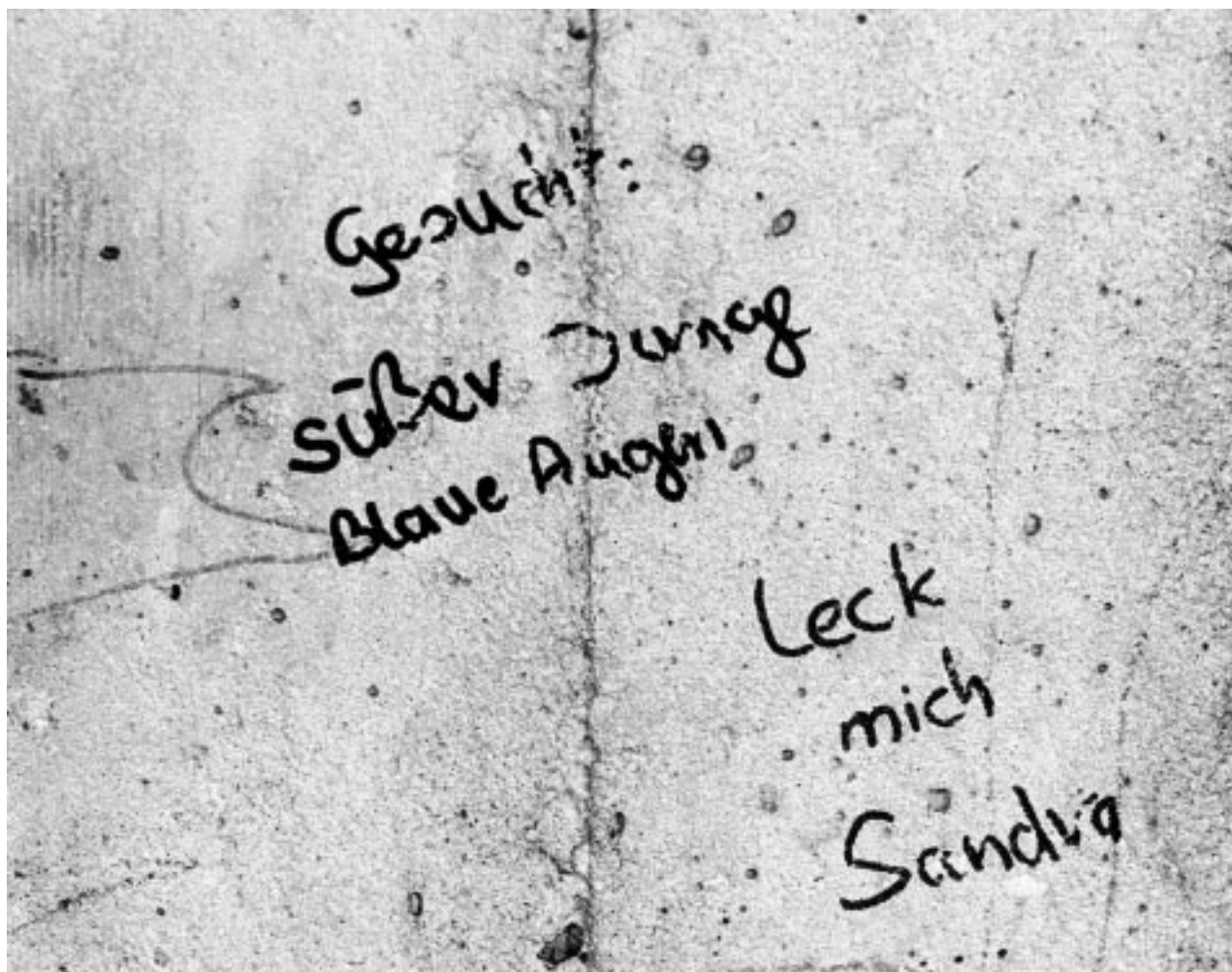
Klatetzki, Thomas, Rößler, Jochen & Winter, Hagen (1991). Lebensphase Jugend. Verlieren, ohne besiegt zu werden! In Th. Bock & H. Weigand (Hrsg.), Handwerksbuch Psychiatrie (S. 441–465). Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Schubert, Franz-Christian (1995). Lebensweltorientierte Sozialarbeit – Grundpostulate, Selbstverständnis und Handlungsperspektiven. In W. Klische (Hrsg.), Professionelle Identitäten in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S. 165–209). Aachen: Kersting.

Anmerkung

Das Zitat im Zitat von Wilfried Ferchhoff (Seite 59: „Stellvertretender Deuter“) stammt von Ulrich Oevermann (Professionalisierung der Pädagogik. Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschrift eines Vortrags im Sommersemester 1981 an der FU Berlin).





SOS-Dialog
4. Jahrgang 1998

Herausgeber und Bestelladresse:
Sozialpädagogisches Institut (SPI)
im SOS-Kinderdorf e.V.
Renatastraße 77
80639 München
Telefon 089/126 06-432
Fax 089/126 06-417
<http://www.SOS-Kinderdorf.de>
e-mail: Info@SPI.SOS-Kinderdorf.de