

Die Identitätskonstruktion von jungen Menschen an Berufsfachschulen unter dem Vorzeichen einer zunächst gescheiterten Integration in den Ausbildungsmarkt

Identitätsbildung als pädagogischer Auftrag an eine Kooperation von Berufsfachschule und Jugendhilfe?

Inaugural-Dissertation

in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie

der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

Volker Ehlers

aus

Weert/Niederlande

Bamberg, den 30.04.2007

Tag der mündlichen Prüfung: 20.07.2007

Dekan/Dekanin: Universitätsprofessor Dr. Heinrich Bedford-Strohm

Erstgutachter/-in: Universitätsprofessor Dr. Claus Mühlfeld

Zweitgutachter/-in: Privatdozent Dr. Bernd Dollinger

Inhalt

Vorwort	6
1. Einführung	9
1.1. Zentrale Thesen und leitende Fragestellungen	18
1.2. Zum Aufbau der Arbeit	23
Teil 1: Empirische Basis: Narrative Identitätskonstruktionen von jungen Menschen an Berufsfachschulen – eine qualitative Untersuchung	
2. Untersuchungsdesign – Methodologie	26
3. Methodisches Vorgehen	38
4. Auswertung	48
4.1. Transkription	48
4.2. Auswertungsverfahren	50
4.2.1. Auswertungsmethode	50
4.2.2. Untersuchungsbezogene Umsetzung	52
Teil 2: Theoretischer Bezugsrahmen: Identitätskonstruktionen auf der Basis von Vertrauen und Moral	
5. Identität	59
5.1. Identitätskonstruktion als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter	64
5.1.1. Erik. H. Erikson – Identitätsbildung zwischen Kontinuität und Diffusion	65
5.2. Identitätskonstruktion zwischen Verpflichtung und Exploration	78
5.2.1. James E. Marcia – Die Normalität der Diffusion	80
5.2.2. Michael D. Berzonsky – Identität als Theorie über das Selbst	94

5.3. Identitätskonstruktion als Balanceakt	98
5.3.1. Norbert Elias – Balance von Wir und Ich	99
5.3.2. Lothar Krappmann – Identität als Grundlage von Interaktionsprozessen	104
5.4. Identitätskonstruktion als Patchwork	114
5.4.1. Heiner Keupp – Identität als „Crazy Quilt“	114
5.5. Identitätskonstruktion als Risiko	144
5.5.1. Erving Goffman – Geschädigte Identitäten	145
6. Identitätsbildung auf der Grundlage von Moral	156
6.1. Kommunikative Konstruktion von Moral	157
6.2. Soziale Integration durch Moral	162
6.3. Binäre Struktur von Moral	167
7. Vertrauen als Basis gelingender Identitätsbildung	172
Teil 3: Theoretischer Bezugsrahmen: Berufsfachschulen im bayerischen System beruflicher Bildung	188
8. Berufsfachschulen im Kontext beruflicher Sozialisation und Qualifizierung	191
9. Berufsfachschulen als (sozial-)pädagogische Institutionen	197
Teil 4: Theoretischer Bezugsrahmen: Schulsozialarbeit	202
10. Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe	202
10.1. Das KJHG als rechtliche Grundlage der Jugendhilfe	202
10.1.1. Skizzen zur Geschichte des KJHG	204
10.2. Die Zielsetzung des KJHG	213
10.3. Die Aufgaben der Jugendhilfe	215
10.4. Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit	219
10.4.1. Schulsozialarbeit als Jugendarbeit	219
10.4.2. Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit	222
10.5. Modelle der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe	229

11. Ausgewählte Beiträge zur Schulsozialarbeit	242
11.1. Henry S. Maas – 1966	244
11.2. Gerd Iben – 1967	245
11.3. Heinz Abels – 1971	246
11.4. Joseph Dehler – 1981	248
11.5. Anne Frommann – 1984	252
11.6. Wilfried Wulfers – 1991	254
11.7. Karl Heinz Braun und Konstanze Wetzel – 2000	257
11.8. Matthias Drilling – 2001	263
11.9. Franz J. Schermer – 2004	267
11.10. Thomas von Freyberg – 2005	269
11.11. Burkhard Müller – 2006	274
12. Jugendsozialarbeit an Schulen – der bayerische Weg	278
13. Leistungen der Schulsozialarbeit im Kontext der Identitätsbildung benachteiligter Jugendlicher an Berufsfachschulen	281
13.1. Sozialpädagogische Diagnostik als Grundlage wirksamer Biographiearbeit	284
13.2. Biographiebezogene Beratung	298
14. Zielsetzung der Schulsozialarbeit im Kontext der Identitätsbildung benachteiligter Jugendlicher an Berufsfachschulen	304
14.1. Empowerment als Befähigung zur individuellen Lebensführung	306
14.2. Kohärenzbildung als Prozess der inneren Strukturierung	316
Teil 4: Resümee: Gedanken zur Identitäts- konstruktion Jugendlicher im Kontext beruflicher Bildung an Berufsfach- schulen in Bayern	323
Literaturverzeichnis	331
Anhang	352

Vorwort

*„Wer Vertrauen gezielt abbaut,
der spielt mit Grundkategorien der Vergesellschaftung.“
(Mühlfeld 2005, 201)*

Die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der institutionalisierten Kinder- und Jugendhilfe ist durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz mit dem pädagogischen Auftrag zur Unterstützung der Identitätsbildung junger Menschen ausgestattet – und leidet unter einem eigenen Identitätsproblem. Identität ist auf Anerkennung der sozialen Umwelt angewiesen, sie bedarf der Ratifizierung. Schulsozialarbeit leidet unter einem Defizit an sozialer Anerkennung, da sie u. a. die Anerkennung, die sie erfährt, nicht mit berechtigtem Stolz zur Kenntnis nimmt, sondern, sozialpädagogisch durchaus richtig, zunächst kritisch reflektiert und stetig abwertet, da sie auf Ziele ausgerichtet ist, die problematisch erscheinen, da sie nur bedingt erreichbar sind. Die Schulsozialarbeit will nicht immer nur „Feuerwehr“ sein, wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist. Sie will im Vorfeld bessere Wege aufzeigen, erklären und warnen. Es ist das alte Lied von der Prävention als Königsweg, gegenüber der nachgeordneten Intervention. Die vorliegende Arbeit will die Schulsozialarbeit in ihrer Identitätsbildung unterstützen. Sie ist bedeutsam für junge Menschen im System der beruflichen Bildung an den Berufsfachschulen in Bayern, doch sie ist nicht nur dort, sondern auch in anderen Bundesländern und auf andere Schulformen bezogen. Irgendjemand muss das Kind aus dem Brunnen ziehen, dies ist nicht verwerflich, sondern gesellschaftlich erforderlich. Jugendliche aus einem Brunnen zu ziehen bedeutet, sie in die Lage zu versetzen, Vertrauen in die sozialen Bezüge neu investieren zu können. Dies erfordert Zeit, Geduld und die geeigneten Methoden. Die Schulsozialarbeit ist hier der adäquate Ansprechpartner. Daneben sei erwähnt, dass auch jeder Intervention ein präventiver Charakter innewohnt bzw. jeder Prävention die Vorwegnahme möglicher Interventionen zugrunde liegt. Identitätsbildung junger Menschen beruht auf der Vergabe von Vertrauen in die Gesellschaft, die ihnen einen Platz bieten muss, der eine eigenverantwortliche und gemeinschaftsbezogene Lebensführung ermöglicht. Dies wird für Jugendliche mit bestimmten Benachteiligungen zu einem äußerst kritischen

Unternehmen, da sich aus ihrer Perspektive die Gesellschaft als nicht vertrauenswürdig erweist. Sie hält nicht ausreichend Plätze bereit, investiertes Vertrauen erfährt Enttäuschung – dies prägt, der junge Mensch lernt. Schülerinnen und Schüler an den Berufsfachschulen sind überwiegend Abgänger von Hauptschulen, doch verfügen sie nicht immer über den entsprechenden Abschluss. In den Bildungsabschlüssen dokumentiert sich der selektive Charakter des schulischen Bildungssystems. Schulsozialarbeit wird scheitern, wenn sie darauf abzielt, die selektive Funktion von Schule beseitigen zu wollen. Die Anwaltschaft für Schüler so verstanden, ist eine Sackgasse. Schulsozialarbeit wird damit unglaublich, nicht nur gegenüber übergeordneten Behörden, sondern auch gegenüber der anvisierten Klientel. Schulsozialarbeit hat ihre pädagogisch bedeutsame Rolle in der Begleitung der Identitätsbildung junger Menschen, die in das schulische Bildungssystem eingebunden sind. Ihr Auftrag ist das stetige und gemeinsame Arbeiten an Lebensperspektiven, die sich für junge Menschen mit Benachteiligungen als vertrauenswürdig erweisen. Schulsozialarbeit hat die Methoden und Konzepte dazu, diese müssen an realisierbaren Zielen ausgerichtet werden und müssen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorbehaltlos berücksichtigen. Die Schulsozialarbeit hat einen gesellschaftlichen Auftrag, indem sie mit Jugendlichen arbeitet, die Vertrauen verloren haben, wird sie zu einer „Grundkategorie der Vergesellschaftung“.

Mein Dank gilt dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, der Regierung von Unterfranken, den Schulleitern des Beruflichen Schulzentrums Alfons Goppel Schweinfurt und dem Rektor der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Herrn Prof. Dr. Godehart Rupert, die durch die Zustimmung zu meiner Abordnung an den Lehrstuhl für Sozialpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg das Promotionsvorhaben ermöglicht haben.

Doch ist jedes Promotionsvorhaben darauf angewiesen, dass es auf offene und interessierte Ohren einer Person trifft, die die Betreuung übernimmt. Ich danke sehr herzlich Herrn Prof. Dr. Claus Mühlfeld für das große Interesse an meinem Thema, für intensive Gespräche und eine stets motivierende Arbeitsatmosphäre. Lieber Herr Mühlfeld, vielen Dank!

Ebenfalls sehr herzlich danke ich meinen Kollegen des Lehrstuhls, Herrn AD Dr. Franz Merdian und PD Dr. Bernd Dollinger, für freundschaftliche Zusammenarbeit und Unterstützung. Lieber Franz und lieber Bernd, vielen Dank!

Herrn PD Dr. Bernd Dollinger danke ich weiterhin für die Übernahme des Zweitgutachtens zu dieser Dissertationsschrift.

Mein letzter Dank gilt meiner Familie, die mich während der ganzen Zeit der Arbeit an dieser Schrift motiviert hat, aufgefangen hat und alle emotionalen Schwankungen mitgetragen hat. Stellvertretend für alle Familienmitglieder, aber auch mit besonderer Bedeutung gilt mein tiefer Dank meiner Frau, die alle Höhen und Tiefen mitgegangen ist. Liebe Gabi, vielen, vielen Dank für alles – ohne Dich wäre diese Arbeit nicht entstanden.

Ich widme diese Arbeit meinem Sohn Emanuel.

1. Einführung

Es ist keine neue Erkenntnis, dass ein für Jugendliche und junge Erwachsene enger werdender Ausbildungs- und Arbeitsmarkt die Nachfrage nach schulischen Wegen der beruflichen Qualifizierung steigen lässt. Gerade Ausbildungswege der Berufsfachschulen erleben Hochkonjunktur im Kontext ihrer kompensierenden Funktion bezogen auf eine problematische Stellensituation im dualen System beruflicher Ausbildung. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus stellt in seiner Schüler- und Absolventenprognose 2004 fest: „Der Zugang zu den beruflichen Schulen unterliegt wesentlich auch konjunkturellen Einflüssen“. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, 11) Die Prognose formuliert nicht ausdrücklich die Situation an den Berufsfachschulen, ein Blick auf den statistischen Anhang zeigt aber für die beruflichen Schulen einen Rückgang der Schülerzahl an den Berufsschulen und gleichzeitig einen Anstieg der Schülerzahl an den Berufsfach-, den Berufsober- und den Fachoberschulen. Für die Berufs- und Fachoberschulen kommt die Veröffentlichung zu dem Schluss: „Die derzeit ungünstige Situation auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt trägt maßgeblich zu dem verstärkten Zustrom bei.“ (ebd., 15) Eindeutig bezogen auf den Bildungsbereich der Berufsfachschulen resultiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Die Zahl der Schüler und Schülerinnen an Berufsfachschulen ist im Schuljahr 2002/2003 weiter angestiegen. (...) Die Steigerungsrate ist erheblich höher ausgefallen als im vorigen Jahr.“ (ebd., 15) Die ausbildungsmarktpolitische Perspektive lenkt den Blick auf die Berufsfachschulen als Korrektiv zum defizitären Ausbildungsmarkt des dualen Systems. Dieser Sachverhalt trifft in besonderem Maße auf Schulabgänger aus den Hauptschulen zu, deren Schulabschlüsse im Zuge eines erheblichen Verdrängungswettbewerbs eine stetige Entwertung erfahren haben. Da die Berufsfachschulen als Zugangsvoraussetzung den Hauptschulabschluss verlangen, werden sie zwangsläufig zu einem Auffangbecken für zunächst ausbildungslos gebliebene Hauptschulabgänger. Die Ausbildung an einer Berufsfachschule gilt dann als berufliche Erstausbildung, dient dem Absolvieren der Schulpflicht und ermöglicht unter bestimmten Voraussetzungen den Zugang zum nächst höheren Schulabschluss. In der bereits 1985 von Heinz u. a. vorgelegten Studie „Hauptsache eine Lehrstelle“ kommen die Autoren zu der Feststellung, dass die Berufsfachschulen „die meist besuchten Ausweichstationen für

Hauptschüler ohne Zusage für eine betriebliche Ausbildung“ sind. (vgl. Heinz u.a. 1985) Daran hat sich bis heute nicht gravierend etwas geändert. Schüler, für die der Besuch der Berufsfachschule gegenwärtig eine Notlösung darstellt, wären ohne diese Schulart zunächst wohl ausbildungslos bzw. würden als nicht-vermittelt gelten. Es ist wenig verwunderlich, dass der Ruf nach schulischen Formen beruflicher Qualifizierung lauter wird, führen sie doch Jugendliche trotz einer sinkenden Zahl abgeschlossener Ausbildungsverträge einer beruflichen Qualifizierung zu und aus der Statistik der arbeitslosen Jugendlichen hinaus. Nicht unproblematisch im Kontext einer umfassenden Bewertung der Situation auf dem Ausbildungsmarkt für minder qualifizierte Jugendliche ist die Vorgehensweise, dass Schüler der Berufsfachschulen nicht als Nachfrager einer betrieblichen Ausbildung des dualen Systems gezählt werden. Ihnen wird unterstellt, dass sie ausbildungsbezogen versorgt sind und dem Schritt der Anmeldung an einer Berufsfachschule eine bewusste Entscheidung gegen eine betriebliche Ausbildung zugrunde liegt. Nimmt die Zahl der Schüler an den Berufsfachschulen zu, sinkt zwangsläufig die Nachfragequote. Ein Scheuklappenblick auf die Quote der Nachfrage lässt dann leicht das Gefühl entstehen, dass eine ebenfalls sinkende Zahl an abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Sinne der Marktwirtschaftlichkeit zu einer sinkenden Nachfrage passt.

I: Und wenn du jetzt von einer deiner Bewerbungen .. zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen würdest? Das würdest du dann auch machen, .. erst mal in Anspruch nehmen.

P2: Ja.

I: Und wenn du ´ne Stelle bekommen würdest?

P2: Ja, auch sofort annehmen, also wenn ´s mir wirklich zusagt, ich mir den Betrieb angeschaut hab und der gefällt mir und ich fühl mich dort wohl, dann .., ich würd´ .., es kommt immer drauf an, wann der Ausbildungsbeginn ist. Is´ ja klar. Je nachdem werd´ ich des Schuljahr fertig machen. Und sollte der Beginn eben früher sein, na brech´ ich eben ab.

Melanie, 18 Jahre alt, ist Schülerin der 11. Klasse einer BFS für Kinderpflege. Sie schreibt weiterhin Bewerbungen, formuliert den Gedanken an das Abbrechen der Ausbildung für einen Ausbildungsplatz im dualen System, zählt aber nicht als Nachfragerin. Dieses Verfahren ist zumindest verwunderlich und macht deutlich, dass es

die Wahrheit nicht gibt, da sie stets situationsbezogen konstruiert ist. Der ehemalige Landesvorsitzende des Verbands der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e.V. (VLB) Hermann Sauerwein stellte auf einem parlamentarischen Abend mit der SPD-Landtagsfraktion die Forderung auf, dass „der Staat nicht nur im Bereich der Hochschulen in der Pflicht steht, sondern auch den nicht-vermittelten Jugendlichen gegenüber,“ daher „muss er dieser Zielgruppe ein ergänzendes Angebot an ein-, zwei- oder dreijährigen Berufsfachschulen machen.“ (VLB e.V. 2004, 4) So simpel die Lösung der Misere erscheint, so problematisch bleibt sie, wenn andere Perspektiven eingenommen werden. Es muss bewusst sein, dass der Besuch der Berufsfachschule in vielen Fällen überschattet ist durch gravierende Misserfolgserlebnisse beim Einstieg in das duale System beruflicher Ausbildung. Absagen auf Bewerbungen, unabhängig von der Anzahl, werden auf der Ebene der Sozialisation wirksam und relevant, da sie als Einzelereignisse verarbeitet und in die Biographie integriert werden müssen. Die Frage nach dem Verständnis von sich selbst muss unter dem Vorzeichen eines gescheiterten Einstiegs in die Erwerbsarbeit beantwortet werden, wobei deutlich hervorzuheben ist, dass genau dieser Einstieg zentrale Bedeutung auf dem Weg der Überwindung der Statuspassage Jugendlicher-Erwachsener einnimmt. Die Erwerbsbiographie dieser Jugendlichen beginnt bereits diskontinuierlich. Es wirkt sich auf der Ebene der Identitätsbildung aus, dass der gesamte Prozess nicht jenseits moralisch-normativer Aspekte verläuft, sondern stets über fortwährende Kommunikation moralisch bewertet wird. Identität ist abhängig von der Anerkennung durch andere und wird dadurch zu einem riskanten Unternehmen. Dort wo Identität gelingt, ist soziale Achtung zu erwarten – wo sie misslingt, ist das Individuum aufgefordert das Stigma des Defizitären in die Beschreibung von sich selbst zu integrieren. Die Verarbeitung des misslungenen Einstiegs in ein Erwerbsverhältnis als Basis eigenständiger Lebensführung erfolgt bei den Jugendlichen an den Berufsfachschulen während der Zeit des Schulbesuchs, da in den meisten Fällen die Misserfolge unmittelbar vorausgingen. Es muss zu einer Frage der Konzeption von Berufsfachschulen werden, wie sie Jugendliche in diesem Prozess begleiten können. Um mit Heiner Keupp zu argumentieren: Die Rolle des Schülers an einer Berufsfachschule wird zu einer Teilidentität, die vermutlich eine hohe Dominanz einnimmt. (vgl. Keupp/Höfer 1997) Bewusst muss sein, dass diese Teilidentität unter der Perspektive des Scheiterns etabliert wurde.

Eines tritt recht deutlich zu Tage, die Schule kann sich dieser Aufgabe nicht entziehen. Sie ist verpflichtet junge Menschen in deren Prozess der Identitätskonstruktion unter erschwerten Bedingungen zu unterstützen. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag ist eindeutig, Schule hat sich dieser pädagogischen Verantwortung zu stellen. Offen ist, in welcher Art und Weise sie sich dieser Aufgabe stellt. Hier gehen Meinungen, Wünsche und Forderungen zunächst oft schnell auseinander. Es geht in reduzierter Gegenüberstellung um die Frage, ob pädagogische Herausforderungen von der Schule allein oder aber in Kooperation mit anderen pädagogischen Einrichtungen bewältigt werden können und sollen. Wird die pädagogische Situation kritisch, ist schnell die Forderung nach Unterstützung durch die Jugendhilfe aktuell. Diese beklagt, dass sie immer nur Feuerwehr in Krisenzeiten sein darf, bringt sich aber – dies muss deutlich formuliert werden – natürlich auch gerne selber als Retter in der Not ins Spiel. Bezogen auf die Situation der Schüler an den Berufsfachschulen in Bayern gilt dies in ähnlicher Form. Es wird bewusst, dass das Schülerklientel nicht unproblematisch ist, da vorausgegangene Misserfolgserlebnisse in die Schulen Eingang halten, schon ist die Forderung nach einem langfristigen „Konzept in Sachen Berufsfachschulen“ da. In beinahe gleichem Atemzug fällt die Aussage: „So ziemlich jede Schule verfügt dort (*in Finnland*, V.E.) über einen sog. Kurator, der für Sozialarbeit und für den Kontakt zu den Eltern zuständig ist.“ (VLB e.V. 2004, 4) Der gedachte Weg tritt zum Vorschein. Die Berufsfachschulen sollen ausgebaut werden um damit die Misere auf dem Ausbildungsmarkt im dualen System auffangen zu können. Die Problematik der möglichen negativen Auswirkungen auf individueller Ebene der Schüler soll dann durch die Jugendsozialarbeit an Schulen auffangen werden. Die Schule kann problematische Schüler in die Hände der Jugendhilfe übergeben – und sich selbst zunächst davon befreien -, die Jugendhilfe erhält einen sicheren Platz nah am Klientel, kann sich profilieren und unentbehrlich machen. Also ist allen gedient. Anmerkung eins: Diese Motivation zur Kooperation wird wohl häufig nicht ausreichen, denn die Geschichte der Schulsozialarbeit ist gekennzeichnet durch gegenseitiges Misstrauen und wechselseitige Vorbehalte. Ich werde dies an späterer Stelle aufzeigen. Anmerkung zwei: So einfach geht es nicht in Sachen Berufsfachschule. Wir stehen Schülern gegenüber, deren Identitätsangebote nicht anerkannt wurden, die Anerkennung wurde ihnen verwehrt. Unabhängig von den individuellen Ursachen für das Scheitern, die Nicht-Anerkennung von Identitätsoptionen durch die gesellschaftlichen Bezüge, trifft die Identität im Kern ihres Wesens. Das Individuum muss

das Stigma des Mislingens integrieren, hierzu gibt es keine Alternative. Dies wiegt umso mehr, da mit dem gescheiterten Einstieg in die Rolle des Arbeitnehmers, der zentralen Teilidentität in der späten Jugendphase die Zusage nicht erteilt wurde. Ich möchte dies hier nicht weiter vertiefen, jedoch noch einmal zum Ausdruck bringen, dass es mit hektischer Betriebsamkeit bezüglich Schulsozialarbeit nicht getan ist. Die Unterstützung junger Menschen im Prozess der Identitätskonstruktion unter schwierigen Bedingungen ist kein geeignetes Feld zur individuellen Profilierung. Jugendhilfe muss sich daran messen lassen, wie sehr es ihr gelingt den hohen Anspruch des Paragraphen 1, Satz 1 KJHG umzusetzen. Für die Schule gilt dies synonym bezogen auf den Erziehungs- und Bildungsauftrags formuliert im BayEUG. Die Berufsfachschulen stehen hier in besonderer Verantwortung, da sie aufgefordert sind, Möglichkeiten zur Verarbeitung der Misserfolgserlebnisse in ihren schulischen Alltag zu integrieren. Sie tun dies unter schwierigen Bedingungen. Das Schülerklientel besteht u. a. aus jungen Menschen, die sich einen anderen Weg gewünscht haben, diesen aber nicht gehen konnten, so dass der Weg zur Berufsfachschule eher Not lösenden Charakter einnimmt.¹ Verbunden mit den beschriebenen Misserfolgserlebnissen, die noch biografisch zu integrieren sind, können Auswirkungen auf der motivationalen Ebene angenommen werden. Erschwert werden die Bedingungen der Berufsfachschulen zudem noch, durch deren Stellung und Status im System beruflicher Bildung. Es ist kein Geheimnis, dass sie eine Ausbildungsmarkt kompensierende Funktion einnehmen, sich aber zeitgleich dem Vorwurf ausgesetzt sehen, die Arbeitslosigkeit doch nur hinauszuschieben. Sehr originell ist dieser Vorwurf nicht, da klar auf der Hand liegt, dass Berufsfachschulen nie in der Lage sein werden, Arbeitsplätze zu schaffen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie nicht höchst wertvolle Leistungen hinsichtlich der beruflichen Integration junger Menschen erbringen können. Ich will an dieser Stelle nur andeuten, dass die Berufsfachschulen im Rahmen ihrer Ausbildung Prozesse der Selbstreflexion initiieren und begleiten, die eine Verarbeitung der Misserfolgserlebnisse ermöglichen und darüber zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Identitätsoptionen leiten. Diese Prozesse einer realitäts-

¹ Empirisch nicht abgesichert, da nicht dokumentiert, möchte ich doch aus der Erinnerung eine Schulleiterin eines großen Beruflichen Schulzentrums zitieren. Ich rief bei ihr an mit der Bitte um Durchführung von Interviews mit Schülerinnen aus Berufsfachschulen. Als ich meine Bedingung formulierte, dass für die Schülerinnen der Besuch der Berufsfachschule eine Notlösung darstellen muss, erhielt ich die Antwort: „Da haben wir mehr als genug! Wie viele brauchen Sie denn?“

bezogenen Diskussion der individuellen Ressourcen bilden die Grundlage dafür, dass Identitätsoptionen Anerkennung erhalten können. Die Arbeit an der realitätsbezogenen Zielsetzung auf der Grundlage einer intensiven Selbstreflexion und orientiert an den normativ-strukturellen Rahmenbedingungen eines problematischen Arbeitsmarktes – dies ist eine der zentralen Leistungen der Berufsfachschulen im Dienst der beruflichen Qualifizierung von benachteiligten jungen Menschen.

Kerstin, 17 Jahre, Schülerin einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft berichtet:

P1: Ja, also ich hatte in neunten Klasse ein Beratungsgespräch mit meiner Berufsberaterin ..

I: Hm

P1: In der Hauptschule. Und ich hab sie gefragt, was ich weitermachen kann, weil ich auch keinen Quali hab. Dann hat sie gemeint, dass ich hier auf die Schule gehen könnte, also auf den hauswirtschaftlichen Zweig und dass man da die Mittlere Reife nachmachen kann und dann hab ich mich hier angemeldet .. und wurde auch genommen. Also, weil so schlecht waren meine Noten nich .. und .. ja .. und in der zehnten Klasse hat's mir erst noch nicht so gut gefallen. Und so und dann in der Elften hab ich dann gemerkt, dass mir Hauswi .. also dass mir die Ernährungslehre Spaß macht und hab mich halt dann hier an den Berufsberater gewandt und der hat mir dann gesagt, dass ich zum Beispiel Diätassistentin machen könnt .. also dass des was wär halt und das hab ich jetzt auch vor zu machen.

Es dokumentiert sich ein Prozess der Auseinandersetzung eines jungen Menschen mit seinen individuellen beruflichen Interessen und seiner Lebenssituation. Der besuch der Berufsfachschule hat für diesen jungen Menschen biografisch weitreichende Bedeutung und wird damit identitätsrelevant. Kerstin vermittelt narrativ ein Identitätsentwurf. Sie möchte Diätassistentin werden. Sie hat diesen Entwurf zwar zunächst von außen übernommen, doch nun zu ihrem Entwurf werden lassen.

Julia, ebenfalls 17 Jahre und Schülerin einer BFS für Hauswirtschaft reflektiert die vergangenen Schuljahre:

- I: Die Hauptschulzeit hätte also schon irgendwie anders laufen können ..
- P1: Ja.
- I: Hm. ..
- P1: Hm. ..
- I: Und der Wechsel hierher?
- P1: Gut, echt gut.
- I: Was war dann anders? So wenn de des mal vergleichst. Hauptschule und dann hierher zu kommen?
- P1: Die Lehrer ham einen anders behandelt.
- I: Ja?
- P1: Also, wie Erwachsene. Na ja, also in der Hauptschule wird man ja wie Kinder behandelt - hier, wie Erwachsene. Also gut ich muss nicht unbedingt mit Sie hier angesprochen werden, aber man wird anders ernst genommen, also wird ernster genommen, find ich. ... Auf jeden Fall!
- I: Also das war schon wichtig?
- P1: Ja.
- I: Wie zeigt sich des zum Beispiel, ernster genommen zu werden?
- P1: Ja man muss zum Beispiel selber für seine Sachen gerade stehen. Wenn man jetzt zum Beispiel seine Entschuldigung nicht mitbringt oder so. Also in der Hauptschule war des nicht wirklich. Wenn man seine Entschuldigung nicht dabeigehabt hat, hat man se halt nicht dabeigehabt. Irgendwann hat des die Lehrer dann nicht mehr interessiert.
- I: Hm ..
- P1: Ja, weil die eigentlich nur ne Entschuldigung von den Eltern gebraucht haben, hier braucht man ja ein richtiges Attest. Man muss sich hier einfach selber um sein Zeug kümmern. Also ich find, hier wird man selbstständiger.
- I: Hm. Ja?
- P1: Ja.
- I: Also so, wie´s eigentlich in einer anderen Berufsausbildung auch eben der Fall wäre.
- P1: Genau. Bloß hier ist es noch ein bisschen begleiteter von den Lehrern. Also in der Berufsausbildung hat man vielleicht nur seinen Mitarbeiter, den man fragen könnte und hier hat man noch einen Lehrer, an den man sich wenden könnte. Wenn man sich zum Beispiel bewirbt und noch ne Frage hat, wie man

des schreiben könnte, oder sowas. Dann wird man hier auch beraten und informiert und alles, des is gut.

Der Auszug liefert Hinweise bezüglich der notwendigen Leistungen, die von Berufsfachschulen hinsichtlich der beruflichen Integration von jungen Menschen erbracht werden müssen. Gerade die Berufsfachschulen werden sich zunehmend der Aufgabe einer beratenden und informierenden Institution stellen müssen, wobei nur angedeutet sei, dass es hier nicht nur um Fragen der Schullaufbahnberatung geht, sondern, um Fragen der Identität bezogen auf die Lebenssituation der jungen Menschen. Berufsfachschulen müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie sozialpädagogisch handelnde Institutionen sind und dies verstärkt sein werden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Schulen – bei allem Engagement – dazu alleine in der Lage sein werden, zumal Lehrer nicht explizit für die professionelle Beratungstätigkeit qualifiziert sind. Hier sei gerade an Prozesse einer professionellen sozialen Diagnostik gedacht.

Ohne bestimmten Aspekten vorzugreifen, sei nur angedeutet, dass bei allen Fragen die sich stellen, die entscheidende Frage, die nach Geeignetheit und Angemessenheit einer Maßnahme im Kontext einer an der Lebenssituation der Jugendlichen an den Berufsfachschulen ausgerichteten Begleitung und Förderung der Identitätskonstruktion ist und auch bleibt. Es ist durchaus problematisch, wenn die Zusammenarbeit zweier bereits existierender, pädagogisch relevanter Instanzen – Schule und Jugendhilfe – daran scheitert, dass die Arbeitsfelder als zu unterschiedlich beschrieben werden. Es muss eindeutig bewusst sein, dass das Ziel für beide identisch ist. Es geht um eine gelingende Integration junger Menschen in das soziale Gefüge dergestalt, dass die jungen Menschen eine Chance erhalten für ihre Optionen der Selbstdarstellung Achtung zu erfahren. Es ist ärgerlich, wenn die Zielsetzung hinter gegenseitigen Vorbehalten zurückstehen muss, denn leidtragend sind die jungen Menschen. Hier verpufft Energie, deren Wirkungsgrad durchaus höher sein könnte, wobei noch nicht berücksichtigt ist, dass die Institutionen mit dem Vertrauen spielen, das ihnen entgegengebracht wird. Ohne im Moment auf Zeitdiagnosen im Sinne einer Enttraditionalisierung, Individualisierung und Deinstitutionalisierung der Lebensbezüge in der gegenwärtigen Gesellschaft näher einzugehen, bleibt die sich verfestigende Vermutung, dass die Verunsicherungen im Leben der Menschen zunehmen. Ohne in ein moralisches Urteil einzustimmen, möchte ich in Bezug auf Peter L. Ber-

ger und Thomas Luckmann deutlich unterstreichen, dass sich die Institutionalisierung innerhalb einer Gesellschaft wandeln kann, denn „Institutionalisierung ist kein unwiderruflicher Prozeß“. (Berger/Luckmann 2003, 86) Ich gehe davon aus, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen menschlichen Lebens einem stetigen Wandel unterworfen sind, wobei die Wandlungen unterschiedliche Ausprägungsgrade annehmen können. Haben wir einen Veränderungsprozess als gravierend erlebt, deklarieren wir ihn rückwirkend – durchaus auch euphemistisch gedacht – als Modernisierung. Im Sicherheitsbedürfnis des Menschen ist der Wunsch verankert, Situationen bereits vorab zu definieren und damit einer emotionalen und kognitiven Einordnung zuzuführen. Diesem Bedürfnis entspricht, dass wir mit der Klassifikation Modernisierung sehr schnell geworden sind und bereits im Vorfeld wahrgenommene Tendenzen als Modernisierungstendenzen beschreiben. Diesen Prozess mit einer kritischen Distanz zu bearbeiten ist u. a. die Aufgabe der Sozialwissenschaften. Welche Tendenzen lassen sich beobachten? Welche Konsequenzen können beobachtete Tendenzen für die Lebensführung von Individuen in einem gesellschaftlichen Bezug haben? In diesen Kontext reiht sich eine Veröffentlichung von Werner Helsper ein. Unter dem Titel „Jugend zwischen Moderne und Postmoderne“ (Helsper 1991) ist ein Sammelband entstanden, der beachtenswerte Aufsätze zahlreicher höchst relevanter Sozialwissenschaftler zusammenführt. Eine Argumentationsfigur innerhalb des Bandes kristallisiert sich in der Fragestellung, ob das Selbst bzw. das Individuum in Auflösung begriffen ist bzw. konstruieren Jugendliche überhaupt noch eine Identität unter den gegebenen Bedingungen. Im Rückgriff auf unterschiedliche Identitätskonzepte wird diskutiert, wie sich der gegenwärtige Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung auf die Identitätsbildung von Jugendlichen auswirkt bzw. ob überhaupt Identitätsbildung noch möglich ist. Ich möchte meine einführenden Worte strukturiert zusammenfassen, indem ich meine zentralen Thesen bzw. meine leitenden Fragestellungen formuliere und einen kurzen Überblick über die Teile dieser Arbeit liefere.

1.1. Zentrale Thesen und leitende Fragestellungen

- Gesellschaftliche Rahmenbedingungen der Identitätskonstruktion von Menschen sind stetiger Veränderung unterworfen. Die Wandlungsprozesse werden individuell wahrgenommen und sind damit grundsätzlich subjektiv. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass bestimmte Tendenzen empirisch belegt und damit objektiviert werden können. So ist eine Veränderung in der Zahl der abgeschlossenen Ausbildungsverträge bezogen auf das duale System der beruflichen Ausbildung zahlenmäßig zu erfassen, die individuelle Bedeutung ist subjektiv und muss auf der Ebene des Individuums verarbeitet werden.
- Identitätskonstruktion ist ein sozialer Prozess. Identität ist nie abgeschlossen, da stetig Erfahrungen in das bestehende Gefüge der individuellen Präsentationsoptionen integriert werden müssen. Die Spielarten der Integration sind vielfältig, eigen ist aber allen Arten, dass sie auf die Anerkennung durch andere Personen angewiesen sind. Identität ist abhängig von der Ratifizierung durch die sozialen Bezüge.
- Identitätskonstruktion ist als Prozess zu begreifen, der ohne Ausnahme einer stetigen moralischen Bewertung unterliegt. Identität ist unausweichlich normativ eingebettet. Die Bearbeitung des Identitätsthemas muss die moralische Dimension mit erfassen. Die Identität wird somit zu einer Frage des sozialen Status. Kontinuität und Diskontinuität in der individuellen Identität werden zu Aspekten sozialer Anerkennung, womit Übergänge im menschlichen Leben nicht nur als Ereignisse des Individuums im Sinne kritischer Lebensereignisse bedeutsam werden, sondern auf der Ebene der sozialen Integration als Statuspassagen soziale Anerkennung, aber auch soziale Ablehnung einbringen können. Statuspassagen kennzeichnen Übergänge in den objektivierbaren Situationen des individuellen Lebenslaufes und sind mit bestimmten Kriterien verbunden, die einen Übergang als abgeschlossen markieren. Doch wird der Übergang dadurch zu einer moralisch bewertbaren Passage, die das Risiko des Scheiterns an den Ansprüchen in sich trägt und damit sozialen Status vermittelt.

- Identität ist nicht als stets einheitliches Gebilde zu verstehen, das einmal gebildet wird und dann Bestand hat. Ich gehe von der Annahme aus, dass Identität aus einer Vielzahl von Teilidentitäten zusammengesetzt ist, die jedoch je nach Lebenssituation unterschiedliche Priorität im Gesamtkonzert der Teilidentitäten einnehmen können. Damit sind Kohärenz und Kontinuität als Grundkategorien von Identität nicht ausgeschlossen. Die zentrale Leistung des Individuums ist das subjektiv sinnhafte Zusammenführen der Teilidentitäten zu einer individuellen und als plausibel zu vermittelnden Lebensgeschichte. Die Biographie wird zur relevanten Schilderung des sinnhaften Gesamtzusammenhangs. Kohärenz und Kontinuität sind nicht mit unveränderbarer Einheit zu verwechseln. Es geht um die Bedeutung der jeweils neu zu vermittelnden inneren Stimmigkeit der individuellen Biographie.

- Es geht nicht um die Frage, ob unter den gegenwärtig beschriebenen Modernisierungstendenzen Identität in Auflösung begriffen ist. Auch wenn die These der Modernisierung als Ursache für die unterschiedlichsten, beobachteten und als Wandel interpretierten Verhaltensweisen herangezogen wird, bleibt im Kontext der Bedeutung für die Identitätsbildung eine gewisse Skepsis. Meine Annahme ist, dass unabhängig von der Art der Veränderungsprozesse Identität immer konstruiert wird und werden muss. Die Frage ist, wie wird unter den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen von jungen Menschen Identität hergestellt. Welche Strategien lassen sich erkennen, d.h. wie sieht das Identitätsmanagement aus? Damit ist ausgedrückt, dass Identität nicht in irgendeiner Form in Auflösung begriffen ist, da es keine Alternative gibt – sie muss konstruiert werden, doch eben wie?

- Es geht auch nicht um die Frage, welches Identitätskonzept das für die gegenwärtige Zeit das geeignetere sei. Ich will aufzeigen, dass die narrativ konstruierte Identität von Jugendlichen auf die unterschiedlichsten Identitätskonzepte bezogen werden kann. Es geht also um die Frage, welche Hinweise liefern die verschiedenen Identitätsmodelle für den Prozess der Unterstützung der Identitätskonstruktion von Jugendlichen, v. a. im System der beruflichen Bildung an den Berufsfachschulen. Dieses setzt eine gründliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Identitätsmodellen voraus, doch kann eine vollständige Aufarbeitung nicht geleistet werden, so dass die vorliegende Arbeit eine Auswahl an Identitätsmodelle ab-

deckt, diese darstellt, kommentiert und auswertet hinsichtlich der Anwendbarkeit auf die Lebenssituation von Jugendlichen an Berufsfachschulen.

- Da Identitätskonstruktion in unumstößlicher Weise an soziale Prozesse gebunden ist, wird das Vertrauen in den gesellschaftlichen Kontext der individuellen Lebensführung zur schicksalhaften Basis gelingender Identitätsbildung. Erst auf der Basis von Vertrauen können Erfahrungen konstruktiv in das bestehende Gefüge der Optionen zur Selbstdarstellung integriert werden können. Vertrauen ist eine Investition, die auf die Zukunft verweist und ist damit Grundlage jeder in den sozialen Kontext eingebrachten Selbstthematisierung, die stets auch Identitätsoptionen vermittelt, die dann moralische Bewertung via kommunikativ übermittelter Achtung oder Ächtung erfährt.
- Identitätsbildung ist ein riskantes Unternehmen, da jede Option der Selbstdarstellung soziale Ablehnung erfahren kann. Identität ist zwar eine individuell zu erbringende Leistung, jedoch keinesfalls Privatsache. Misslingende Identitätskonstruktion geht in letzter Konsequenz auf die Nichtannahme der vermittelten Optionen zurück und wird dadurch stigmatisierbar. Stigmamanagement im Sinne Goffmans wird zu einer basalen Kompetenz auf dem Weg der Identitätsbildung.
- Kommunikation wird zum entscheidenden Kriterium gelingender Identitätsbildung, da über Kommunikation die Sinnhaftigkeit der eigenen Biographie und damit die Plausibilität der individuell, jeweils neu konstruierten Identität vermittelt wird. Erfolgreiche Kommunikation wird zu einer Grundfähigkeit gelingender Identitätskonstruktion, da Identität immer in Abhängigkeit von der Akzeptanz durch andere Menschen erfolgt.
- Auch wenn Identität ein Leben umspannendes Thema ist, kommt der Identitätsbildung in der Jugendphase eine besondere Bedeutung zu, da zentrale Lebens Themen bearbeitet werden müssen, u. a. die berufliche Integration. Schüler im schulischen System der beruflichen Bildung an den Berufsfachschulen befinden sich z. T. in einer problematischen Situation. Statistisch als Auszubildende bewertet und erfasst, wird die gegenwärtige Ausbildungssituation individuell häufig als Notlösung gesehen, da andere Versuche der beruflichen Integration gescheitert sind. Identitätsoptionen, konkret eine Vielzahl von Bewerbungen, wurden ab-

gelehrt. Berufsfachschulen müssen sich dem Thema der Identitätskonstruktion junger Menschen widmen. Hierzu gibt es keine Alternative, denn die Misserfolgserfahrungen sind identitätsrelevant und werden im Kontext des Berufsfachschulbesuchs verarbeitet. Dies kann konfliktreich sein. Hier ist zu prüfen, welche Kompetenzen auf der Seite der Lehrkräfte erforderlich sind, um Jugendliche in ihrem Prozess der Identitätsarbeit unter erschwerten Bedingungen jeweils sinnvoll zu begleiten und zu unterstützen. Angedeutet sei an dieser Stelle die Bedeutung der biographischen Diagnostik, da die individuell vermittelte Biographie als Ressource des einzelnen Menschen genutzt werden kann.

- Um weitere Misserfolge entgegenzuwirken, ist es notwendig sich mit den Erfordernissen einer gelingenden Identitätsbildung auseinanderzusetzen und entsprechende Angebote zu machen. Hier sind die zahlreichen Identitätskonzepte relevant, da jedes Konzept Hinweise auf notwendige Ressourcen und Kompetenzen liefern kann. Sozialwissenschaftliche Identitätsforschung ist aufgefordert, die vorliegenden Identitätskonzepte hinsichtlich ihrer Hinweise auf gelingende Identitätsarbeit zu analysieren und der pädagogischen Praxis zugänglich zu machen.
- Die Unterstützung der Identitätsarbeit junger Menschen ist ein Auftrag, der ins Zentrum der Lebensbewältigung junger Menschen vorstößt. Berufsfachschulen, die in besonderem Maße dieser Aufgabe verpflichtet sind, werden vermutlich alleine diesem Anspruch nicht gerecht werden können, zumal ihr Kernauftrag die berufliche Ausbildung bleibt. Es gilt pädagogische Partnerschaften einzugehen. Die Unterstützung der Identitätsbildung junger Menschen an den Berufsfachschulen muss sich mit dem Gedanken der Kooperation mit der Jugendhilfe zielorientiert auseinandersetzen. Bei gegebener Existenz der pädagogischen Felder Berufsfachschule und Jugendhilfe gibt es im Sinne der Identitätsbildung junger Menschen keine Alternative zur Bündelung der Kräfte. Schulsozialarbeit ist eine relevante Säule im Rahmen der beruflichen Bildung an den Berufsfachschulen.
- Grundlegend ist die Annahme, dass Identitätskonstruktion auf Kompetenzen beruht, die nicht als genetisches Gut dem Individuum bereits in die Wiege gelegt sind, sondern im Prozess der primären und sekundären Sozialisation erlernt werden können und müssen. In den Zusammenhang einer pädagogischen Verant-

wortung gegenüber jungen Menschen gestellt, konkreter im Kontext meiner Arbeit zu den Identitätskonstruktionen Jugendlicher an Berufsfachschulen in Bayern fällt mir immer wieder die Aussage von Christa Wolff ein: „Freude aus Verunsicherung ziehen, wer hat uns das je beigebracht?“ (vgl. Keupp/Bilden 1989, 69) Es wird zu prüfen sein, ob Christa Wolff ein relevantes Lernziel erfasst hat.

1.2. Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile, wobei der erste Teil zunächst die empirische Basis darstellt und erst in den folgenden drei Teilen jeweils theoretische Bezugsrahmen ausführlich skizziert werden. Ich habe mich für diese Vorgehensweise entschieden, da sie der Struktur und dem Grundgedanken der Arbeit entspricht. Die theoretischen Bezugsrahmen sollen bewusst nicht den Eindruck einer gewissen Distanz zur empirischen Basis vermitteln, sondern eine enge Verzahnung aufweisen, da es eine meiner Intentionen ist, aus der theoretischen Fundierung und deren Anwendung auf der Basis des empirisch erhobenen Datenmaterials, durch die Theorie bezogene Auswertung zu praxisrelevanten und theoretisch fundierten Aussagen zum Handlungsfeld der Jugendhilfe in System beruflicher Bildung zu gelangen.

Teil 1 (*Empirische Basis: Narrative Identitätskonstruktionen von jungen Menschen an Berufsfachschulen – eine qualitative Untersuchung*) beschreibt die empirische Annäherung an das Thema der Identitätskonstruktion Jugendlicher im System der beruflichen Bildung an Berufsfachschulen in Bayern. Aus der Intention heraus, individuelle Identitätskonstruktionen von Jugendlichen aufzuzeigen und nachzuzeichnen und aus der Annahme resultierend, dass Identität stets neu narrativ konstruiert wird, habe ich mich bewusst für eine ausschließlich qualitative Annäherung entschieden. Nach einem kurzen Abriss zur Methodologie und Methodik qualitativer Forschung wird die durchgeführte Studie in ihrem Ablauf, in ihren Problemen und ihrer Auswertung beschrieben.

Teil 2 (*Identitätskonstruktionen auf der Basis von Vertrauen und Moral*) beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Identitätsthema. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit der vielfältigen Identitätskonzeptionen werden doch zahlreiche Konzeptionen sowohl soziologischer wie auch psychologischer Prägung dargestellt, bewertet und in einen Zusammenhang gebracht. Der Zugang bzw. die Vertiefung erfolgt jeweils durch die Einbeziehung empirischen Materials. Die im Prozess einer qualitativ angelegten Studie aufgearbeiteten Interviews mit Schülern an bayerischen Berufsfachschulen werden in das jeweils bearbeitete Identitätsmodell integriert. Unerlässlich ist es in den Bezugsrahmen der Identität die Themen Moral und Vertrauen zu integrieren, da Identität ohne Ausnahme auf diese beiden Dimensionen verwiesen ist. Auch hier wird

die Relevanz des theoretischen Bezugsrahmens durch die Einbeziehung empirischen Materials untermauert.

Teil 3 (*Berufsfachschulen im bayerischen System beruflicher Bildung*) richtet sich auf die Herstellung des Theorierahmens zur beruflichen Bildung an Berufsfachschulen in Bayern. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Berufes im individuellen wie auch sozialen Kontext, wird der beruflichen Sozialisation als Teil der sekundären Sozialisation des Menschen besondere Bedeutung zuerkannt. Die kurze Diskussion der Funktionen von Schule mündet in eine Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Berufsfachschulen im System der beruflichen Bildung in Bayern und einer kritischen Betrachtung der arbeitsmarktpolitischen Funktion von Berufsfachschulen ein. An dieser Stelle wendet sich die Arbeit der Frage nach möglichen Benachteiligungen von Schülern zu. Dies ist insofern bedeutsam, da bayerische Schulen durch das BayEUG zur Kooperation mit der Jugendhilfe aufgerufen sind.

Teil 4 (*Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit an Schulen*) lenkt den Blick nun auf den Bereich der Jugendhilfe der zur Kooperation mit den Schulen auserkoren ist. Das bayerische Modell der Schulsozialarbeit richtet sich durch die Bezeichnung Jugendsozialarbeit an Schulen in seinen Angeboten an benachteiligte Jugendliche, da Jugendsozialarbeit auf § 13 des KJHG beruht, der die Jugendhilfe auf die Förderung von benachteiligten Jugendlichen ausrichtet. Bevor jedoch das bayerische Modell genauer betrachtet wird, liefert ein Überblick über die Thematik Schulsozialarbeit den notwendigen Hintergrund.

Teil 5 führt im Stile eines Resümees die vorangegangenen Teile zusammen. Dies erfolgt auf der Grundlage einiger ausgewählter Zitate, die von besonderer Relevanz für das erarbeitete Thema sind und kommentiert in den Kontext des Themas gestellt werden. Eine Intention die hinter dieser Vorgehensweise verborgen ist, kann darin gesehen werden, dass deutlich betont werden muss, dass das Thema Schulsozialarbeit bei Leibe kein neues Thema ist, doch immer wieder neu gedacht wurde und gedacht werden muss – die Formulierung ist bewusst angelehnt an den Titel einer Veröffentlichung von Hartmut von Hentig (vgl. von Hentig 1993). Dabei soll bewusst werden, dass manches Rad einer Kooperation nicht stetig neu erfunden werden

muss, doch das die Räder zum jeweiligen Transportmittel passen müssen, d. h. Schulsozialarbeit an einer Grundschule muss sich von der Schulsozialarbeit an einer Hauptschule und diese wiederum müssen sich von der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen unterscheiden. Ist dies nicht der Fall, wird in einer Art Rasenmähermethode ein Einheitsschnitt über das gesamte Handlungsfeld Schule angewandt, wird die Effektivität der Jugendhilfe in diesem Bereich gravierend leiden und der Bestand fraglich bleiben. Jeder Jugendliche mit Problemen bei der Ausbildungsplatzsuche lernt in einer Vielzahl von Bewerbungstrainings, dass die Individualität der Bewerbung im Sinne der Passung zur anvisierten Stelle von höchster Bedeutung ist. Dies muss auch die Schulsozialarbeit erkennen, die jeweilige Konzeption wird zur Bewerbung, die Formulierung der Intentionen müssen den exakten Bezug zum jeweilig angesteuerten Handlungsfeld präzise erkennen lassen, da ist es nicht damit getan auf die klassischen Methoden der Sozialarbeit zu verweisen. Es geht um die Frage, was bedeutet Einzelfallhilfe im Kontext der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen an Berufsfachschulen, deren berufliche Integration bereits höchst diskontinuierlich begonnen hat. Der Verweis auf Gemeinwesenarbeit als Methode der Schulsozialarbeit kann zum Bumerang werden, da mit Bezug auf berufliche Schulen erkennbar wird, dass nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Handlungsfeld stattgefunden hat. Berufliche Schulen sind in vielen Fällen stark nach außen orientiert durch die intensive Einbindung außerschulischer Bildungspartner in den eigene Bildungs- und Erziehungsauftrag. Schulsozialarbeit muss hier vielmehr aufzeigen, wie sie sich in den Prozess beruflicher Bildung konkret einbringen kann, so dass sie zu einer Qualitätsentwicklung beruflicher Bildung beiträgt, die auch von den außerschulischen Partnern in den Ausbildungsbetrieben, Praktikumsstellen und Ausbildungskammern erkannt werden kann. Schulsozialarbeit in beruflichen Schulen muss auf eine breite Basis gestellt werden, da die Basis der Ausbildung insgesamt breiter angelegt ist. Die Jugendhilfe muss hier erkennen, dass sie sich etablieren kann, doch muss sie differenzierter in ihrem Profil werden. Vielleicht gilt der Satz: „Weniger ist mehr!“.

Teil 1: Empirische Basis: Narrative Identitätskonstruktionen von Schülerinnen an Berufsfachschulen – eine qualitative Untersuchung

2. Untersuchungsdesign - Methodologie

Mit der Frage nach dem Forschungsdesign einer Studie ist die Frage nach der Planung und Ausrichtung einer Untersuchung thematisiert. In welcher Form werden empirische Daten erhoben, ausgewertet und ausgewählt? Uwe Flick greift zur Definition auf eine Darstellung von C. C. Ragin zurück. „Ein Forschungsdesign ist ein Plan für die Sammlung und Analyse von Anhaltspunkten, die es dem Forscher erlauben, eine Antwort zu geben – welche Frage er auch immer gestellt haben mag. Das Design einer Untersuchung berührt fast alle Aspekte der Forschung von den winzigen Details der Datenerhebung bis zur Auswahl der Techniken der Datenanalyse.“ (Flick 2004, 252)

Das Interesse meiner Arbeit ist darauf ausgerichtet, Anhaltspunkte zur individuellen Identitätskonstruktion benachteiligter junger Menschen an Berufsfachschulen herauszuarbeiten. Im Wissen, dass für einen Teil der Schülerinnen dieses Schultyps der Besuch Notlösungscharakter einnimmt, stellt sich die Frage, wie diese jungen Menschen die Erlebnisse des Scheiterns in ihre Biographie integrieren. Es geht also darum, dass Schülerinnen, die gegenwärtig eine Berufsfachschule unter dem Vorzeichen der Notlösung aufgrund des Scheitern beim Einstieg in den Ausbildungsmarkt des dualen Systems beruflicher Ausbildung, rückblickend den Zeitraum des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung verbal darstellen. Die Schülerinnen sollen von ihren Erlebnissen berichten, Erfahrungen schildern, Entscheidungen begründen und Lebenszusammenhänge nachvollziehen. Mein Interesse ist auf die momentane Konstruktion der individuellen Identität ausgerichtet, womit die Sinnstrukturen deutlich werden, unter denen retrospektiv Erlebnisse und Erfahrungen interpretiert und biographisch integriert werden. In der Folge sollen sich Anhaltspunkte ergeben, die zu Kriterien für die erfolgreiche (sozial-) pädagogische Arbeit der Berufsfachschulen in einer Kooperation mit Leistungen der Jugendhilfe im Sinne einer wirksamen Biographiearbeit mit den jungen Menschen führen. Beide In-

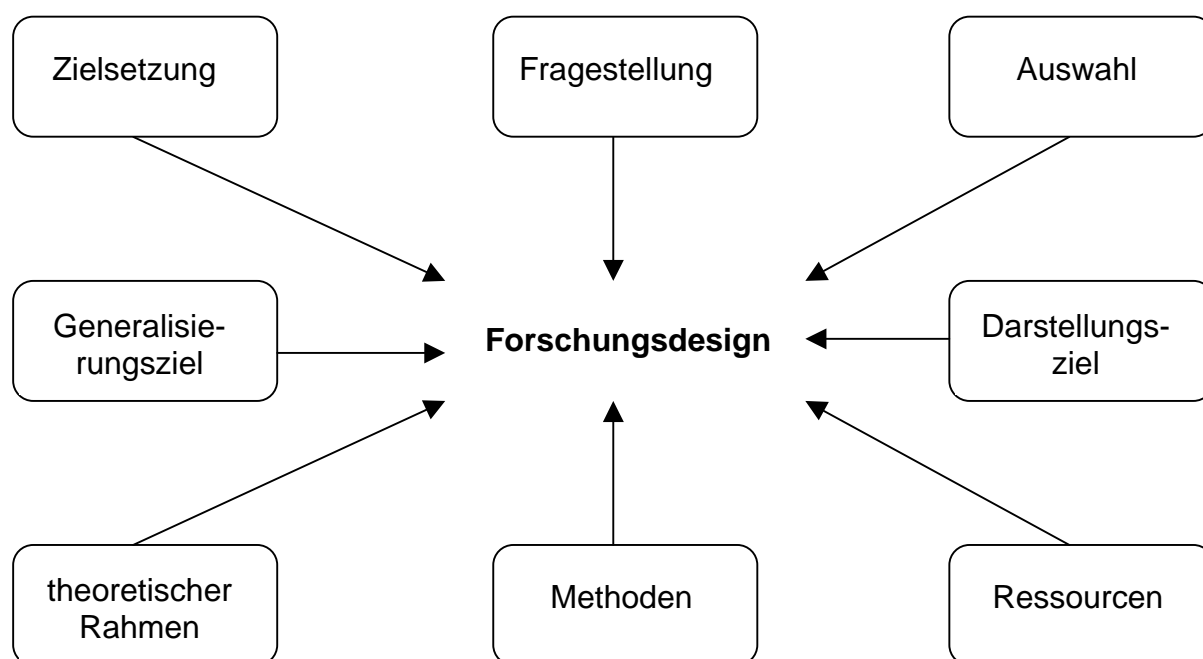
stitutionen stehen in der Verpflichtung identitätsfördernd zu wirken. Um dies erfolgreich leisten zu können, müssen die Identitätskonstruktionen dieser jungen Menschen dargestellt werden. Arbeit an der Biographie eines Menschen ist Arbeit an der Identität eines Menschen und stellt sich damit als Arbeit am Einzelfall dar. Das Forschungsdesign meiner Studie muss daher dem Grundgedanken der Bearbeitung des Einzelfalls folgen. Identität wird stets individuell in Einbindung in die jeweiligen sozialen Bezüge konstruiert und stellt sich als kontinuierlicher Prozess von subjektiven Entscheidungen auf der Grundlage sozialer Strukturen, die sich in der Dimension einer kommunikativ vermittelten Moral dokumentieren, dar. Da das Interesse der Arbeit auf die Individualität im Sinne der jeweils gegenwärtigen individuellen Identitätskonstruktion ausgerichtet ist und dieser Prozess als sozialer Prozess verstanden werden muss, gilt es die Schülerinnen in einer sozialen Situation zum Korrespondenten des eigenen Lebens zu machen. Es ist für mein Forschungsinteresse unerlässlich ein qualitatives Forschungsdesign zu wählen, da dieses Design den „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“ (Lamnek 2005, 28) ermöglicht. Ich gehe an dieser Stelle nicht auf die gegenseitigen Vorbehalte bezüglich quantitativer und qualitativer Sozialforschung ein, die Gebetsmühlen artig wiederholt formuliert werden. Ich schließe mich hier der Auffassung von Dollinger an: „Qualitative Forschungsmethodologie und –methoden haben sich neben quantitativen etabliert. Der Streit um etwaige Superioritäten oder Unzulänglichkeiten scheint weitgehend aufgelöst in der Anerkennung, dass beide Strategien in unterschiedlichen oder auch vergleichbaren Anwendungsgebieten mit differenzierenden Zielsetzungen, komplementär oder alternativ sinnvoll eingesetzt werden können.“ (Dollinger 2002, 369) ²

Auf der Grundlage der von Flick genannten Basisdesigns in der qualitativen Sozialforschung entspricht die Ausrichtung der vorliegenden Studie am ehesten dem Design der retrospektiven Studien. „Biographische Forschung ist gleichzeitig exemplarisch für ein retrospektives Forschungsdesign, in dem zurückblickend vom Zeitpunkt der Durchführung der Forschung bestimmte Ereignisse und Prozesse in ihrer Bedeutung für individuelle oder kollektive Lebensläufe analysiert werden.“ (Flick 2004, 255)

² Die Diskussion um die Standortbestimmung der qualitativen Sozialforschung gegenüber der quantitativen Sozialforschung ist umfassend dargestellt bei Lamnek 2004, von Kardoff 1991 und Kelle/Erzberger 2004.

Grundsätzlich halte ich den Versuch einer Kategorisierung von Forschungsdesigns für sinnvoll und nachvollziehbar bezüglich des Wunsches einer Einordnung, doch ist jede Kategorisierung auch mit der Problematik der Grenzziehung behaftet, so dass zwar Kategorien gebildet sind, die Zuordnung jedoch weiterhin schwierig und damit auch z. T. wenig zufrieden stellend bleibt. Ich möchte darauf verweisen, dass meine Studie – auch wenn ich sie dem Design der retrospektiven Studien zugeordnet habe – Elemente einer Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung ebenso aufweist wie Elemente einer Fallstudie (vgl. ebd., 253 ff).

In Anlehnung an Flick stelle ich den Prozess der Untersuchung als „Abfolge von Entscheidungen“ dar (Flick 1991, 148 ff und 2004, 257 ff), der sich aus acht Komponenten zusammensetzt, die Flick in einer Grafik zusammengeführt hat (vgl. Flick 2004, 264).



Aus den genannten Komponenten wähle ich zur Charakterisierung der vorliegenden Studie relevante Komponenten aus und beziehe diese darauf. Damit ergibt sich folgendes Forschungsdesign:

a) Zielsetzung

Das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung ist nicht unproblematisch, da es suggerieren kann, dass es empirische Forschung jenseits von vorab aufgestellten Fragestellungen geben könne. Hier wäre Offenheit verwechselt mit einer gewissen Aalglätte, an der jeder Einwand, jede Auseinandersetzung abperlt. Da ich bereits meine zentralen Fragestellungen formuliert habe, ist eindeutig, dass damit auch Hypothesen aufgestellt sind, die einer empirischen Prüfung zugeführt werden sollen. Ich bin der Überzeugung, dass es eine Freiheit von Fragestellungen in der empirischen Sozialforschung nicht geben kann. Erst die Fragestellung strukturiert das methodische Vorgehen und lenkt die methodologischen Grundentscheidungen. Auch ein noch so streng narrativ durchgeführtes Interview leitet mit einer Frage ein. Diese Frage drückt jedoch bereits eine vorab gestellte Hypothese aus, wie sonst sollte eine Fragestellung entstehen. Der zweite Ansatz in der Zielsetzung empirischer Forschung ist das Generieren von Hypothesen. Hierbei bin ich vorsichtig, da dies nicht explizit meine Absicht ist, wobei ich nicht ausschließe, dass sich im Prozess der Untersuchung Hypothesen ergeben können und die Studie einen Theorie entwickelnden Charakter annimmt, zumal Lamnek Sozialforschung grundsätzlich in Theorie prüfend und Theorie entwickelnd trennt (vgl. Lamnek 2005, 247). Auch hier bin ich eher zurückhaltend gegenüber eindeutigen Zuweisungen, da jede Theorie prüfende Untersuchung zu neuen Hypothesen und damit zu neuen Theorien führen kann, damit dann Theorie entwickelnd wird. Die Systematik Lamneks aufgreifend, ist die vorliegende Studie dem Theorie prüfenden Charakter zuzuordnen, wobei ich bewusst nicht ausschließen möchte, dass sich Verlauf der Arbeit Hypothesen entwickeln können. Die Zuordnung in die Kategorie einer Theorie prüfenden Arbeit ist jedoch nicht eindeutig und damit erklärungsbedürftig. Es geht nicht darum, eine neu aufgestellte Theorie einer empirischen Testung zu unterziehen, um generalisierbare Aussagen treffen zu können. Theorie prüfend ist die vorliegende Arbeit dergestalt, dass theoretische Bezugsrahmen der Arbeit empirisch untermauert werden und so eine enge Verzahnung der Theorie orientierten Bezugsrahmen mit der empirischen Basis gelingen kann. Am Beispiel des theoretischen Bezugsrahmens „Identitätskonstruktionen auf der Grundlage von Moral und Vertrauen“ möchte diesen Aspekt verdeutlichen und die Zielsetzung der Untersuchung präzisieren. Der Bezugsrahmen setzt sich mit dem Konstrukt der Identität auseinander und stellt zu diesem Zweck verschiedene theoretische Identitätsmodelle, die Bedeutung der

theoretische Identitätsmodelle, die Bedeutung der moralischen Dimension in der Identitätsbildung und die Relevanz von Vertrauen im Kontext der Identitätsentwicklung umfassend und kritisch dar. Die in diesem Bezugsrahmen herangezogenen Theorien sind als die Theorien zu betrachten, die einer Überprüfung mittels der Interviews zugeführt werden sollen. Die Arbeit wird hier von der Zielsetzung geleitet, herauszuarbeiten, welche Relevanz die einzelnen theoretischen Identitätsmodelle für die konkreten Identitätskonstruktionen von Schülerinnen an Berufsfachschulen besitzen. Die enge Verzahnung wird dadurch bewusst, dass die Auswertung der durchgeführten Interviews nicht gesondert erfolgt, sondern im Rahmen der Bearbeitung der theoretischen Bezugsrahmen stattfindet. Basierend auf der beschreibenden und erklärenden Inhaltsanalyse nach Mühlfeld (Mühlfeld 1981, 335) werden die Interviews hinsichtlich Anwendbarkeit und Übertragbarkeit auf die einzelnen Identitätstheorien ausgewertet. Dies schlägt sich in der Codierungsliste nieder, deren Codewörter aus den zentralen Begriffen der jeweiligen Identitätstheorien besteht, so werden zum Beispiel die Interviews der Schülerinnen dahingehend gescannt, ob Hinweise auf die Formulierung von Teilidentitäten bezogen auf die Identitätstheorie von Heiner Keupp zu finden sind. Um es noch einmal zu präzisieren, die vorliegende Arbeit prüft nicht eine von mir vorab formulierte Hypothese und dennoch hat sie Theorie prüfenden Charakter, da sie bereits bestehende Theorien zum Konstrukt Identität hinsichtlich deren Relevanz für die Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Schülerinnen an Berufsfachschulen in Bayern prüft. Damit ist die Arbeit aber nicht Theorie prüfend im Sinne *einer* klar a priori formulierten These, die dann z. B. positiv oder negativ ausgerichtet lauten könnte: Identitätstheorien zeichnen sich durch eine hohe Relevanz für die Beratungsarbeit der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen aus. Dies ist gerade nicht meine Intention, da ich meine Arbeit darauf ausrichte den Blick darauf zu werden, ob die Identitätstheorien eine Relevanz besitzen. Hier fühle ich mich stark dem Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung verpflichtet, wobei ich jedoch ganz eindeutig mit Philipp Mayring übereinstimme: „Dieses Prinzip darf natürlich nicht im Sinne einer Theoriefeindlichkeit interpretiert werden.“ (Mayring 2002, 28) Da die vorliegende Arbeit eine Vielzahl von Theorien integriert und in die Auseinandersetzung mit konkreten Einzelfällen schickt, kann davon ausgegangen werden, dass hier keine Theoriefeindlichkeit, sondern ein intensives Theorieinteresse vorliegt, bzw. um der Konfliktterminologie der Feindlichkeit zu entsprechen, von einer ausgeprägten Theorieoffenheit und Theoriefreundlichkeit ausgegangen werden kann.

Auf die möglichen Zielsetzungen nach Flick zurückgreifend, tritt neben den Theorieprüfenden bzw. entwickelnden Charakter, noch die Charakterisierung als beschreibende Studie. (vgl. Flick 2004, 258) Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit kann auch im Bereich der Beschreibung angesiedelt werden. Es geht um die Deskription individueller Identitätskonstruktionen auf der Grundlage der Einbindung des Individuums in jeweils gegebene soziale Strukturen. Auf der Basis narrativ vermittelter Identitätsoptionen werden Lebenslauf und Biographie³ bezogene Beschreibungen jeweils individuell verarbeiteter Lebenssituationen zu einer Erzählung verbunden. In diesem Kontext ergibt sich eine methodologische Nähe zum Konzept der „dichten Beschreibung“ von Clifford Geertz⁴ (vgl. Geertz 1987). Dass Theoriebildung von der Zielsetzung der Beschreibung zu trennen ist, erscheint sinnvoll, da die Ausrichtung auf den Prozess einer Hypothesengenerierung als Ursprung einer Theoriebildung bereits den Beschreibungsprozess verändern würde, denn die Wahrnehmung wäre damit auf ein bestimmtes Ergebnis ausgerichtet. Außerdem: „Theoretische Ideen

³ Da Lebenslauf und Biographie zwei höchst relevante Bezugspunkte der individuell zu leistenden Identitätsarbeit darstellen, die Begriffe aber äußerst unpräzise und undifferenziert Verwendung finden, halte ich eine kurze Festlegung für unabdingbar. Was in der Alltagssprache z. T. synonym erscheint, weist bei genauerer Betrachtung eher dichotomen Charakter auf. Doch bleibe ich zunächst beim Alltag. Wer seinen Lebenslauf schreibt, formuliert eine meist chronologisch geordnete Datensammlung seiner bisherigen Lebensstationen und Lebensdaten. Dies erfolgt strukturiert nach bestimmten Kriterien, z. B. berufliche Qualifizierung. Diese Datensammlung ist objektivierbar, sie kann einer Überprüfung zugeführt werden und ist durch Nachweise belegbar. Wer seine Biographie schreibt, schreibt keinen Lebenslauf, sondern schreibt darüber, wie manche dieser Stationen aus seiner Datensammlung gewirkt haben. Wie wurden Stationen erlebt? Welche Emotionen lösen sie noch heute retrospektiv aus? Wie wurden sie kognitiv verarbeitet? Im Lebenslauf steht, dass in einem bestimmten Zeitraum eine Berufsfachschule besucht wurde und dies auch nachgewiesen werden kann. In der Biographie steht, wie dieser Schulbesuch erlebt wurde. Der Lebenslauf umfasst die objektivierbaren Lebensstationen, die dokumentiert werden können. Die Biographie erfasst die subjektive Verarbeitung dieser Lebenslaufstationen. Die gleichzeitige Differenz und Nähe der beiden Begriffe wird dort deutlich, wo versucht wird, den Lebenslauf zu ändern. Es ist kein Geheimnis, dass versierte Mitarbeiter in Personalabteilungen nach den Lücken in Lebensläufen suchen und gezielt danach fragen. Das Ergebnis der Verarbeitung einer Lebenslaufstation ist der Versuch der Leugnung eben dieser. Die Biographie hält Einzug in den Lebenslauf und ist doch alles andere als etwas Synonymes.

⁴ Der methodologische Ansatz und der Begriff der dichten Beschreibung wird in der Literatur zur qualitativen Sozialforschung durchgängig Clifford Geertz zugesprochen, wobei deutlich gemacht werden muss, dass der Begriff nicht auf Geertz zurückgeht, sondern von Gilbert Ryle übernommen ist. (vgl. Geertz 1987, 10)

entstehen nicht in einer jeden Studie völlig neu.“ (ebd., 38) Dies bedeutet aber auch, dass qualitative Forschung nie völlig frei und unabhängig von Theorien abläuft, von daher ist es unabdingbar, das theoretische Vorwissen und die theoretischen Voreinstellungen darzulegen, womit ein Aspekt der Güte qualitativer Sozialforschung angeschnitten ist. Hierbei geht nicht darum, theoretisches Vorwissen in der Untersuchung nicht zuzulassen – zumal sich dieses nicht ausschalten lässt. „Entscheidend ist die Frage, wie dieses Vorwissen eingesetzt wird und ob es in die Gefahr tendiert, das Antwortverhalten in suggestiver Weise zu infiltrieren.“ (Dollinger 2002, 376) Methodisch ist im Prozess der Untersuchung „dem Interviewpartner im Kommunikationsprozess ein Maximum an Offenheit zuzugestehen.“ (ebd., 376) Die vorliegende Studie beruht daher auf einer Interviewform, die ein hohes Maß an Narration zulässt, jedoch zum Zweck der Vergleichbarkeit der Aussagen an einem Leitfaden orientiert ist, der lediglich übergeordnete Themen erfasst und auch als Gedankenstütze für den Interviewer dienen soll. Von daher ist nicht von rein narrativen Interviews auszugehen, sondern von einer Mischform, die sich mit W. Fuchs als biographisches Interview in halbstandardisierter Form beschreiben lässt (vgl. Fuchs 1984) oder in das Umfeld des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (vgl. Witzel 1985) einordnen lässt. Die Unsicherheit in der Zuordnung besteht darin, dass die Interviews inhaltsanalytisch nach C. Mühlfeld (Mühlfeld 1981) ausgewertet werden, dieses Auswertungsverfahren aber nicht dem Auswertungsprozess nach Witzel entspricht. Daneben ist problematisch, dass rein narrative Interviews nicht an einem Interviewleitfaden orientiert sind, dies jedoch zu Schwierigkeiten in der Auswertung führen kann. Diesen Aspekt führt auch bei Mühlfeld zu einer Interviewform, die sich narrativ präsentiert und doch an einem Leitfaden orientiert ist.

Ich bezeichne die von mir geführten Interviews als leitfadenorientierte, biographische Interviews. Die Dimension des Biographischen verweist auf den Prozess einer Erzählung, der retrospektiven Erzählung von Lebenssituationen, so dass hierin der stark ausgeprägte narrative Aspekt zum Ausdruck kommen soll. Die dann aber eher im Bereich des Methodischen angesiedelten Darstellungen zur vorliegenden Studie möchte ich hier nicht weiter vertiefen, sondern nur den Hinweis darauf geben, dass mit der Offenheit eines narrativen Verfahrens der Problematik des einfließenden bzw. nicht völlig unterdrückbaren theoretischen Vorwissens begegnet werden soll, wobei

jedoch das Ausmaß der Offenheit bereits durch die grundlegende Fragestellung der Untersuchung vorgezeichnet wird.

b) Formulierung der Fragestellung

Die Fragestellung muss der Zielsetzung der Untersuchung entsprechen, da die Fragestellung bereits eine erste Operationalisierungsebene darstellt. In der Fragestellung dokumentiert sich, ob eine Studie an Hypothesen orientiert ist oder eher deskriptiven Charakter besitzt. Studien mit deskriptivem Charakter erfordern eine offene Fragestellung, die in der Freisetzung von vorab formulierten Theorien, unerwartete und neue Erkenntnisse zulässt. Es sei an dieser Stelle noch einmal unterstrichen, dass es im Bereich der Illusionen liegt, davon auszugehen, dass das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung gleichzusetzen ist mit einer Erwartungslosigkeit des Forschers, auch wenn dieser nicht Theorie überprüfend oder Theorie generierend ausgerichtet ist. Da die vorliegende Studie deskriptiven Charakter besitzt und in ihrem Theorie prüfenden Charakter nicht der typischen Variante entspricht, ist die Fragestellung entsprechend offen hinsichtlich der Ergebnisse, jedoch eindeutig hinsichtlich der Auswahl der zur Untersuchung ausgewählten Personengruppe:

Wie konstruieren junge Menschen an Berufsfachschulen ihre Identität unter dem Vorzeichen einer zunächst gescheiterten Integration in den beruflichen Ausbildungsmarkt?

Ich möchte an dieser Stelle mit Nachdruck unterstreichen, dass ich stets davon ausgehe, dass Identität konstruiert wird. Es geht nicht um die Frage, ob Identität unter bestimmten diagnostizierten Tendenzen in Auflösung begriffen ist. Es geht darum, dass auch unter sich verändernden gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialstrukturellen Bedingungen Identität stets gebildet wird – doch stellt sich die Frage, wie dies jeweils von bestimmten Personengruppen geleistet wird.

c) Darstellungsziel

Die Interviews bilden die empirische Basis in der theoretischen Auseinandersetzung mit den drei theoretischen Bezugsrahmen. Durch die Interviews werden die theoretischen Modelle einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf Einzelfälle unterzogen. Da die herangezogenen Theorien z. T. selber mit der Einbeziehung von Einzelfallbeispielen arbeiten, wobei die Einzelfälle aus dem jeweilig relevanten Forschungsgebiet entstammen, liegt der Schluss nahe, die Theorien hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf eine bestimmte Kategorie von Einzelfällen zu prüfen. Dies grenzt die Einbindung der geführten Interviews in die Theorien gegenüber einer rein illustrierenden Funktion ab. Illustration ist nicht das Darstellungsziel der vorliegenden Untersuchung, wobei grundsätzlich jedes in einen Theorierahmen eingebundene Interview zwangsläufig illustrierenden Charakter erhält.

d) Generalisierungsziel

Die vorliegende Untersuchung verfolgt nicht das Ziel von den inhaltlich analysierten Interviews auf eine bestimmte Population schließen zu wollen, geschweige denn zu können. Dies ist nicht der Anspruch. Vielmehr geht es darum, dass die Analyse der Einzelfälle ihre Aussagekraft gegenüber der Anwendbarkeit der herangezogenen Theorien auf Einzelfälle entwickelt. Dies ist im Kontext der weiteren Ausrichtung der Arbeit zu sehen. Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen muss sich sehr genau damit auseinandersetzen, welche Leistungen sie in die Schule einbringen kann, um erfolgreich arbeiten zu können. Mit der Ausrichtung auf erlebnispädagogische Angebote oder in der Konzentration auf die Umsetzung von Streitschlichtermodellen ist die Schulsozialarbeit in vielen Fällen bereits durch die Schulen selber überholt worden. Dies ist mit Sicherheit einer pädagogischen und strukturellen Öffnung der Schulen im Prozess der inneren Schulentwicklung geschuldet. Die beruflichen Schulen sind hier häufig noch etwas innovativer, da sie dem Innovationsdruck des Arbeitsmarktes stärker ausgesetzt sind. Schulsozialarbeit kann aber ihre Bedeutung in der intensiven Arbeit mit einzelnen Schülern entwickeln, deren individuelle Lebensbewältigung risikant erscheint. Schulsozialarbeit kann einen wesentlichen und vermutlich auch notwendigen Beitrag zur Biographiearbeit der jungen Menschen leisten. Da der Schul-

sozialarbeiter vor Ort stets durch vermittelte Theorien, hier v. a. auch durch Identitätstheorien geprägt ist, gehe ich der Frage nach, inwieweit sich einzelne Theorien überhaupt für die Anwendung im Kontext der sozialpädagogischen Einzelfallarbeit mit Schülerinnen an Berufsfachschulen eignen. Von daher ist ein hoher Generalisierungsanspruch nicht intendiert, sondern das modellhafte Anwenden einzelner Einzelfälle in Form der Interviews auf die jeweils relevante Theorie. Der geringe Generalisierungsanspruch schließt natürlich nicht aus, dass von der Anwendung eines Einzelfalls auf die Anwendung anderer Einzelfälle geschlossen werden könnte, doch ist es meine Intention, stets von einem Einzelfall in seiner jeweils individuellen Einbindung in die gesellschaftlichen Bezugssysteme auszugehen. Ich vertrete nicht die Auffassung von Hans Oswald: „Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung.“ (Oswald 1997, 73) Die Formulierung ist mir zu grundsätzlich und zu absolut und unter dieser Perspektive dem Anspruch qualitativer Forschung nicht vollständig angemessen. Es ist natürlich vorstellbar, dass jede Einzelfallauswertung in ihren Ergebnisse generalisiert werden könnte, ob in empirisch sinnvoller Art sei dahingestellt, doch muss qualitative Forschung nicht grundsätzlich auf Verallgemeinerung ausgerichtet sein, sondern entfaltet ihre Argumentationskraft vielleicht auch gerade im Verweilen beim Einzelfall. „Qualitative Biographieforschung erhält ihre Chance gerade dadurch, dass sie sich der Komplexität des Einzelfalls stellt.“ (Marotzki 2004, 177) Dieser Überzeugung bin ich auch, gerade im Hinblick auf die Relevanz qualitativer Sozialforschung für die sozialpädagogische Fallarbeit, die sich im Sinne einer professionellen, biographischen Diagnostik als Grundlage effektiver Interventionsformen stets der Komplexität des Einzelfalls gegenüber sieht.

Im Kontext der Auseinandersetzung mit dem Generalisierungsziel ist darüber hinaus zu thematisieren, ob und in welcher Weise eine Typisierung erfolgen soll, da dies weitreichende Konsequenzen für das Forschungsdesign hätte. Die Bildung einer Typologie setzt den Prozess einer Kontrastierung voraus, da Typologiebildungen methodologisch auf dem Vergleich von Fällen beruhen. Die vorliegende Arbeit verfolgt nicht das Ziel der Schaffung einer Typologie, doch ist durchaus intendiert, dass bereits bestehende Typologien einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Relevanz und Anwendbarkeit unterzogen werden. Hier ist z. B. an die Typologie der identity statuses von Marcia zu denken. Es kann lohnenswert sein, gegenwärtige Identitätskonstruktionen junger Menschen auf das Modell der identity statuses zu beziehen. In diesem

Kontext wird zwar keine neue Typologie herausgearbeitet, doch wird eine bereits existierende auf neue Fälle angewendet, so dass der Prozess der Kontrastierung empirisch durchaus sinnvoll erscheint, zumal damit dem Gütekriterium der Validität Rechnung getragen wird, da die Kontrastierung „eine Aufdeckung von einseitigen Interpretationen und Idiosynkrasien erleichtert.“ (Dollinger 2002, 386)

e) Methode

Bereits dargestellt wurde, dass es sich bei den Interviews um halbstandardisierte, biografische Interviews handelt, die eine hohe Affinität zu narrativen Interviews und zu problemzentrierten Interviews aufweisen, doch weder in der einen noch in der anderen Hinsicht eindeutigen Charakter vorweisen. Dies ist in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Interviewverfahren begründet und beruht auf Entscheidungen, die das Verfahren mit der Zielsetzung der Arbeit abgleichen. Der Aspekt der Auswertung wurde bereits unter Punkt a) dargestellt. Aspekte, die im konkreten Interviewverlauf begründet sind, werden unter dem Punkt des methodischen Vorgehens erörtert.

An dieser Stelle möchte ich eine Entscheidung genauer begründen, da diese eindeutig dem methodologischen Bereich zuzuordnen ist und in Kontext qualitativer Forschung eine herausragende Position einnimmt. Die Interviews finden nicht außerhalb der Schule, z. B. in einem Besprechungsraum der Universität statt, sondern vollziehen sich in der jeweiligen Schule, in einem den Schülern bekannten Raum, im Idealfall in einem Klassenzimmer. Im Sinne der Güte qualitativer Forschung gilt es bestimmten Kriterien Rechnung zu tragen, die der Gültigkeit der Untersuchung zuträglich sind. Mit der ökologischen Validität bringt Mühlfeld ein zentrales Gütekriterium hinsichtlich der Gültigkeit in die Diskussion um die Bedeutung qualitativer Untersuchungen ein, welches von Lamnek unter der Bezeichnung der ökologischen Validierung weitergeführt wurde (vgl. Mühlfeld 1981, 328; Lamnek 2005, 155). „Wenn qualitativ orientierte Forscher von Gültigkeit sprechen, meinen sie damit vor allem ökologische Validität, d.h. die Gültigkeit im natürlichen Lebensraum der Untersuchten bzw. der Gruppe.“ (Lamnek 2005, 155) „Der soziale Lebensraum, in dem der Befragte handelt, sollte bei der Entwicklung von Erhebungstechniken und Interviewsituationen berücksichtigt werden“ (Mühlfeld 1981, 328). Der ökologischen Validität entspricht

demnach, dass Interviews im Kontext der Alltags- bzw. Lebenswelt der Interviewpartner vollzogen werden, wobei jedoch ergänzt werden sollte, dass die ökologische Validität über den Prozess der Datenerhebung hinausgehen und auch im Prozess der Auswertung inhaltsanalytisch und interpretierend wirksam werden kann bzw. sollte. Zentral bleibt jedoch stets die ökologische Validität in der Phase der Datenerhebung möglichst konsequent umzusetzen, da „gültige Informationen über Forschungsgegenstände und Untersuchungspersonen nur in deren natürlichem Lebensraum gewonnen werden können“ (Lamnek 2005, 155). Interviews mit Schülerinnen an Berufsfachschulen erfüllen die ökologische Validität nur dann vollständig, wenn sie an den jeweiligen Berufsfachschulen stattfinden.

f) Auswahl

Die Auswahl der insgesamt 17 Interviewpartner erfolgte durch die jeweiligen Schulen unter bestimmten Prämissen, die dem Forschungsdesign untergeordnet waren. Die Interviewteilnehmer mussten gegenwärtig Schülerinnen an einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft, Kinderpflege oder Sozialpflege sein. Der Besuch der Berufsfachschule musste für die Schülerinnen den Charakter einer Notlösung haben, d. h. die Schülerinnen mussten entsprechend Misserfolge beim Einstieg in den Ausbildungsmarkt des dualen Systems der beruflichen Bildung erlebt haben. Später wurde die Auswahl noch um Interviewteilnehmer ergänzt, die ebenfalls gegenwärtig Schülerinnen an einer der genannten Berufsfachschulen sein mussten, dies jedoch unter der Prämisse gezielt diese Berufsausbildung ausgewählt zu haben. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass hinter der Argumentationsfigur der bewussten Entscheidung für die Berufsfachschule das Antizipieren von möglichen Misserfolgen verborgen sein kann, der Besuch der Berufsfachschule somit wiederum den Charakter einer Notlösung annimmt, diesmal jedoch einer eher vorbeugenden Notlösung. Insgesamt entspricht das Auswahlverfahren dem für die qualitative Forschung grundlegendem Prinzip des „theoretical sampling“. Untersuchungspersonen werden gezielt danach ausgesucht, dass sie geeignet erscheinen, die leitende Zielsetzung und Fragestellung zu erreichen bzw. zu beantworten. Die Auswahl der Teilnehmer durch die Schule war auch unter dem Aspekt des zugesicherten Datenschutzes und der Wahrung der Anonymität bedeutsam.

3. Methodisches Vorgehen

Im Zeitraum von Juni und Juli 2004 wurden 15 Interviews mit Schülerinnen an drei Berufsfachschulen in drei bayerischen Regierungsbezirken geführt. Zusätzlich wurden dann im März 2005 noch zwei weitere Interviews durchgeführt, die methodisch der Kontrastierung dienen sollten. Die Durchführung der Interviews wurde im April 2004 bei den jeweils zuständigen Bezirksregierungen durch den Inhaber des Lehrstuhls für Sozialpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Herrn Prof. Dr. Dr. Claus Mühlfeld beantragt. Dieses Genehmigungsverfahren ist unabdingbar notwendig, da die Schulordnung für die Berufsfachschulen für Hauswirtschaft, Kinderpflege und Sozialpflege dies in § 88 vorschreibt.

§ 88

Erhebungen

(1) ¹ Erhebungen einschließlich Umfragen und wissenschaftlicher Untersuchungen sind in den Schulen nur nach Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde zulässig. ² Bezieht sich die Erhebung auch auf Schulen, die der unmittelbaren Schulaufsicht des Staatsministeriums unterstehen, oder auch auf Schulen außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Schulaufsichtsbehörde, trifft die Entscheidung das Staatsministerium.

(2) ¹ Die Genehmigung kann erteilt werden, wenn an der Erhebung ein erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches Interesse anzuerkennen ist und sich die Belastung der Schule in zumutbarem Rahmen hält. ² Sie kann mit Auflagen und Bedingungen verbunden werden.

³ Durch Auflagen ist insbesondere sicherzustellen, daß

1. aus der Erhebung keine Rückschlüsse auf einzelne Schüler, Erziehungsberechtigte oder Lehrer gezogen werden können und die Anonymität der Betroffenen gewahrt bleibt,

2. die Erhebung außerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt wird, es sei denn, daß der Zweck der Erhebung ihre Verlegung in die Unterrichtszeit gebietet.

⁴ Mit der Genehmigung wird festgelegt, ob Schüler und Lehrer zur Mitwirkung bei der Erhebung verpflichtet sind oder ob die Erhebung auf freiwilliger Grundlage nur nach Zustimmung der Betroffenen durchgeführt werden darf.

Da alle Schulen als staatliche Berufsfachschulen in den Zuständigkeitsbereich der Bezirksregierungen als Schulaufsichtsbehörde fallen, wurden die Anträge an die jeweiligen Bezirksregierungen gesandt. Die Genehmigung der Erhebung an den Schu-

len erfolgte noch im April 2004, wobei jedoch der Schulordnung entsprechend Auflagen bezüglich der Freiwilligkeit der Teilnahme, der Anonymität der Daten, der möglichen Teilnahme von Lehrkräften an den Interviews und der zusätzlichen Belastung für die Schule gemacht wurden. Im Anschluss an das Genehmigungsverfahren fanden die Absprachen mit den Schulleitungen statt hinsichtlich Terminierung und Auswahl der Interviewteilnehmer. In einem gesonderten Schreiben wurde den Schulleitungen die Anonymisierung der Daten zugesichert. Während des Zeitraums des Genehmigungs- und Planungsverfahrens fanden zwei Interviews mit ehemaligen Schülerinnen einer Berufsfachschule für Kinderpflege als Pretest statt.

Der Pretest erfüllte mehreren Funktionen:

- Vorbereitung des Interviewers auf die Interviewsituation hinsichtlich verbaler und nonverbaler Kommunikation
- Test der technischen Ausstattung zur Aufzeichnung der Interviews
- Erfahrungen zur erwartbaren Interviewdauer
- Wirksamkeit der vorformulierten Eröffnungsfrage im Sinne der Einleitung der narrativen Interviewphase
- Erprobung eines Kurzfragebogens zu Beginn des Interviews
- Erprobung eines Kurzprotokolls (Postscript) am Ende des Interviews.

Der Pretest führte zu einer Modifizierung des Interviewverlaufs dergestalt, dass der Kurzfragebogen zu Beginn des Interviews weggelassen wurde, da dieser die Einstellung des Interviewpartners der Interviewsituation gegenüber veränderte und sich auf die Narrationsbereitschaft eher hemmend auswirkte. Das Interview erhielt durch den Kurzfragebogen einen offensichtlich formaleren Charakter. U. a. auch aus diesem Grund bezeichne ich die in dieser Studie durchgeführten Interviews als allenfalls angelehnt an das Konzept des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel, da dieser einen Kurzfragebogen zu Beginn des Interviews vorsieht. Bei Witzel dient der Fragebogen der Erhebung der Sozialdaten und kann einem Gesprächseinstieg dienlich sein (vgl. Witzel 2000, 3). Dass ich den Kurzfragebogen zunächst auch geplant hatte, zeigt, dass ich in der Planung der Studie eng an Witzels Konzeption angelehnt war. Witzel sieht die Sozialdatenerhebung via Kurzfragebogen zu Beginn dahingehend als sinnvoll an, da das Interview selber von einer entsprechenden Abfrage absehen kann. Ich habe mich trotzdem dagegen entschieden und auch keine Sozialda-

tenabfrage als Frage-Antwort-Phase geplant, sondern mich für einen stärker narrativen Charakter entschieden, zumal in den Erzählungen der Interviewpartner Sozialdaten durchschimmern bzw. explizit dargestellt werden. Weiterhin kann es für die Auswertung durchaus ergebnisreich sein, wie und in welchem Umfang persönliche Angaben gemacht werden. Auch das Nicht-Schildern bzw. das Nur-Anschneiden von Gegebenheiten, Erlebnissen und Lebenssituationen besitzt in der qualitativen Forschung, v. a. im Bereich der narrativ ausgerichteten Biographieforschung, Aussagekraft. Zudem sind Erzählungen immer mit Entscheidungen im Sinne einer Auswahl verbunden. Nie wird das Gesamtbild dargestellt, es werden immer nur mehr oder weniger viele Details des Bildes dargestellt, die in der Geschichte wiederum zusammengeführt werden. Zygmunt Baumann – den ich sehr schätze – hat dies in einem kleinen Exkurs „Über das Erzählen von Geschichten“ sehr schön beschrieben. „Geschichten sind wie Such- und Punktscheinwerfer; sie beleuchten Teile der Bühne, während der Rest im Dunkeln bleibt. (...) Geschichten helfen den nach Verständnis suchenden, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen, Handlungen von ihren Begleitumständen, den Handlungsstrang vom Hintergrund und die Helden im Zentrum des Geschehens von den zahllosen Statisten und Strohmännern. *Geschichten sollen selektieren, es liegt in ihrer Natur, durch Ausschluß einzuschließen und durch Schattenwurf zu beleuchten.*“ (Bauman 2005, 27f, Hervorhebung V.E.) Das Nichtbeleuchten bestimmter Aspekte durch eine Erzählung, ist nicht gleichzusetzen mit der Nicht-Existenz dieser Aspekte, so dass sich interpretierend die Frage stellt, aus welcher Motivation heraus, bestimmte Aspekte eben nicht geschildert wurden. Ein Maximum an methodischer Offenheit, die nicht identifiziert werden darf als Beliebigkeit, ist für eine narrative Ausrichtung grundlegend bedeutsam. Dieser Aspekt ist nur durch das Absehen von jeder Form von Standardisierung im Bereich der Sozialdatenerhebung erreichbar, auch wenn damit das Problem verbunden ist, eventuell nicht auf ein vollständiges Datenblatt zurückgreifen zu können, doch ist der Aspekt der Sozialdatenerhebung in meiner Studie eher untergeordnet und das Nicht-Erfahren bestimmter Details zählt zu den Eigenheiten von Geschichten.

Eine weitere Modifizierung erhielt die Interviewdurchführung dahingehend, dass das Aufnahmegerät vom Tisch verbannt wurde und nur noch ein kleines, aber leistungsstarkes Tischmikrofon zum Einsatz kam, wodurch der Aspekt des Aufnahmeverfahrens

rens weiter in den Hintergrund trat und auch die Qualität der Aufnahme verbessert werden konnte.

Unverändert übernommen wurde der Interviewleitfaden, der neben der vorformulierten Einstiegsfrage stichpunktartig Biographie und Lebenslauf bezogene Themen beinhaltete. Der Leitfaden war eher als Gedankenstütze für den Interviewer konzipiert, denn als verbindlicher Themenkatalog, der während des Interviews abgearbeitet werden musste. Dennoch galt es den Leitfaden im Blick zu behalten, da erst die relative Übereinstimmung in den Themen bezogen auf die Gesamtheit der geführten Interviews eine gewisse Vergleichbarkeit ermöglicht und somit einem ergebnisreichem Auswertungsverfahren zu Gute kommt. „Ein Leitfaden sollte den Gesprächsverlauf strukturieren und eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews garantieren, ohne den Befragten in seiner Erzählung zu sehr einzuschränken.“ (Mühlfeld 1981, 326) Mühlfeld verweist damit klar auf den Umstand, dass ein Leitfaden immer einer vollkommenen Offenheit des Interviews entgegensteht, d. h. bei der Verwendung eines Leitfadens in narrativ ausgerichteten Interviews, ist dieser ebenso möglichst offen zu halten. Besondere Bedeutung erhält der Leitfaden in der Phase der Interviewauswertung, da die Interviews auf der Folie des Leitfadens mehrfach gelesen werden und so eine Zuordnung von Textstellen zu den einzelnen Leitfadenpunkten erfolgt.

Bei der Terminfestlegung zur Durchführung der Interviews an der jeweiligen Schule war zu berücksichtigen, dass nicht ein Tag gewählt wurde an dem viele Schülerinnen im Praktikum sind, da dies sonst Komplikationen bereitet hätte. Die Auswahl der Schülerinnen als Interviewpartner erfolgte durch die Schule unter der Vorgabe, dass es Schülerinnen aus einer der Berufsfachschulen sein müssen, für der Besuch der Berufsfachschule eine Notlösung darstellt, da andere Versuche des Einstiegs in den Ausbildungsmarkt gescheitert sind. Teilnehmerzahl wurde auf fünf Schülerinnen begrenzt. Die Schulen zeigten sich insgesamt höchst kooperativ, dem Projekt gegenüber sehr positiv und interessiert eingestellt und äußerst zuverlässig. Bereits angedeutet wurde, dass die Interviews an der jeweiligen Schule stattfanden. Auch hier war das Entgegenkommen der Schule notwendig, da ein Raum zur Durchführung zur Verfügung stehen musste, der über den Zeitraum hinweg möglichst ungestört war. Dies ist für die Schulen nicht immer unproblematisch, da die Raumauslastung z. T.

lückenlos ist und auch kleinere Nebenräume häufig schon zweckentfremdet als Unterrichtsräume für kleinere Gruppen Verwendung finden.

Die Durchführung der Interviews an der Schule trägt dem Aspekt der ökologischen Validität und dem Grundsatz der Orientierung am Alltagsgeschehen in der qualitativen Sozialforschung Rechnung. In den Interviews wurde dieser Aspekt dahingehend deutlich, dass die Schülerinnen in der Schilderung ihrer gegenwärtigen Situation an der Schule von „hier“ sprachen. Es kam zum Ausdruck, dass sie über das erzählten, was sie im Moment umgab. Diese „hier“-Formulierungen wären außerhalb der Schule für die Schüler so nicht möglich gewesen. In den Bereich der ökologischen Validität siede ich auch an, dass die Schülerinnen mit „du“ angesprochen wurden, da dies in Rücksprache mit der jeweiligen Schule die alltagsübliche Anrede darstellt.

Das Geschlechterverhältnis in den 17 geführten Interviews stellt sich folgendermaßen dar: 16 Schülerinnen und ein Schüler nahmen an den Interviews teil. Dies kann im Kontext des Geschlechterverhältnisses an den Berufsfachschulen interpretiert werden, da dort v. a. in den Berufsfachschulen für Hauswirtschaft und Kinderpflege einen Anteil von über 90 % Schülerinnen festgestellt werden kann. In der Berufsfachschule für Sozialpflege ist der Anteil der Schüler etwas höher. Der eine männliche Interviewteilnehmer war zum Zeitpunkt der Durchführung Schüler an einer BFS für Sozialpflege. Weiterhin wurde mir von Seiten der Schule mitgeteilt, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews bei den Schülerinnen weitaus größer war, als bei den Schülern. Das Alter der Interviewteilnehmer lag zwischen 16 und 20 Jahren.

Jedes Interview begann mit einer kurzen Einführung durch den Interviewer⁵, der noch einmal die Anonymität und Freiwilligkeit der Erhebung unterstrich, den Ablauf kurz

⁵ Die Interviews wurden nur von einem Interviewer geführt, der auch stets alleine anwesend war. In keinem der geführten Interviews war durchgängig eine dritte Person anwesend. Die Einschränkung „durchgängig“ resultiert daraus, dass während eines Interviews eine Lehrkraft etwas an einem im Interviewraum befindlichen Computer ausdrucken musste. Das Interview erfuhr in diesem Moment einen deutlichen Bruch, die Interviewteilnehmerin verstummte und signalisierte nonverbal, dass sie lieber warten wolle. Die betreffende Lehrkraft nahm den Bruch wahr und entschied sich schnell die Priorität des Ausdrucks noch einmal zu überdenken. Das Interview wurde dann weitergeführt, wobei die Schülerin die Unterbrechung nicht thematisierte.

schilderte, die Anredeform klärte, den thematischen Kontext der Interviews darstellte und Raum für Nachfragen einräumte. Im Anschluss daran wurde das Aufnahmegerät gestartet und die vorformulierte Eingangsfrage gestellt, die die narrative Phase des Interviews einleitete. „Du bist Schüler/Schülerin an einer Berufsfachschule. Erzähle bitte einfach einmal, wie es dazu kam!“ Der dem Interviewer vorliegende Interviewleitfaden beinhaltete diese Fragestellung. Mit dieser offenen Fragestellung gibt dem Interviewer Gelegenheit „seine Sicht der Dinge in seine Worten“ darzustellen. Die rein narrative Phase ist zeitlich nicht begrenzt. Hier ist die Professionalität des Interviewers gefordert zu erkennen, wann der richtige Zeitpunkt ist, in eine Phase der Sondierung überzugehen, um über Nachfragen und Erzählimpulse, die Erzählung weiterzuführen und so weitere biographische Ereignisse und Erfahrungen zu generieren. Meist genügte ein nachdenkliches „hm“ um die Erzählung weiterzuführen, so dass ein Maximum an Offenheit beibehalten werden konnte. Während der Durchführung der Interviews wurde schnell deutlich, dass die narrative Phase hohe Ansprüche an das narrative Vermögen des Erzählenden hinsichtlich des aktiven Sprachverhaltens, aber auch hinsichtlich des Sprachverständnisses richtet. „Offene Interviews setzen beim Interviewten in erhöhtem Umfang nicht nur Kommunikationsfähigkeit, sondern auch ein ranghohes verbales Unterscheidungsvermögen voraus.“ (Mühlfeld 1981, 348) Im Hinblick darauf, dass ein Maximum an Offenheit die Interviews prägen sollte, war damit zu rechnen, dass die narrative Eingangsphase nicht durchgängig den impliziten Erwartungen entsprechen würde. Die Untersuchungspersonen warteten z. T. bereits nach einer kurzen Zeit auf einen Erzählimpuls des Interviewers, wobei die Interviewteilnehmer hier kein homogenes Bild zeigten.

Anna, 17 Jahre, Schülerin der 11. Klasse einer BFS für Kinderpflege, liefert ein interessantes Beispiel:

- I: Du bist Schülerin an einer Berufsfachschule. Wenn Du mir bitte einfach einmal erzählst, wie es dazu gekommen ist.
- P3: Ja das hat dann angefangen. Ich konnte keine andere Ausbildung finden. Wusstest du, wo ich hin soll. Wollte eigentlich was anderes lernen. Wollte Arzthelferin lernen. Hat aber irgendwie nicht geklappt. War zu spät mit bewerben und hab mir dann irgendwann gedacht: Ich bewerb mich da an der Schule. Hab mich da beworben, bin auch genommen worden. Ja und dann hab ich halt an-

gefangen da an der Schule. Am Anfang ging's und dann irgendwann wollt ich nicht mehr. Es war alles so stressig in der Schule. Des hat mir überhaupt keinen Spaß gemacht. Es Praktikum im Kindergarten hat auch ned so viel Spaß gemacht. Ich wusst ned was ich machen soll, weil, keine Ahnung. Dann hab ich mir halt gedacht, ich schmeiß die Schule jetzt hin und mach jetzt gar nix, weil's mir eh keinen Spaß macht. Ja und dann irgendwann hab ich mir gedacht: Ja, vielleicht doch. Vielleicht macht's dann doch Spaß. Und dann hab ich mit meinen Eltern d'rüber geredet. Ham se gemeint: Ich hab jetzt angefangen und dann soll ich auch zu Ende machen, des was ich angefangen hab'. Ja und dann ... hab ich mich doch entschlossen irgendwann, die Ausbildung doch auch fertig zu machen. War schwer, im ersten Jahr war's total schwer. Ich bin mit den Lehrern ned klar gekommen. Schüler und alles und es war halt alles schwer. Notendurchschnitt war auch schlechter. Ja und dann waren die Ferien, die Sommerferien und dann wollt ich in die Elfte nicht reingehen. Dann hab ich mir gedacht: Ich mach se jetzt doch.

Dann bin ich rein in die Elfte und da hat sich alles total verändert. Ich weiß ned wie des gekommen is. Des hat sich total verändert. Ich hab, des hat mir dann auch irgendwie Spaß gemacht. Kindergarten macht's mir jetzt total Spaß. Ich weiß ned, wie des gekommen ist. Am Anfang wollt ich's überhaupt ned machen, aber dann hat sich irgendwie verändert, dass auch die Schule richtig Spaß gemacht hat. Des hat sich auch im Notendurchschnitt total verändert. Bin richtig gut geworden in der Schule. Im Praktikum is auch gut. Ich versteh mich dort auch mit allen Arbeitskollegen, auch Schule und Lehrer und alles. Und alles is total gut geworden jetzt, also macht mir der Beruf jetzt Spaß. Hat sich irgendwie verändert. Bin froh, dass ich weitergemacht hab. Dass ich dann die Phase überstanden hab, wo ich nix mehr wollte ... und dann gings aufwärts.

(...)

I: Hm. (..)

P3: Hm. (...)

I: Eigentlich wolltest du mal Arzthelferin werden?

P3: Ja.

Die narrative Anfangsphase nimmt bei Anna ca. sechs Minuten in Anspruch und zählt damit in der Gesamtheit der durchgeführten Interviews eher zu den längeren Einstiegspassagen. Ihre Erzählung endet in einer ca. einminütigen Pause, die zu einem Impuls des Interviewers führt, der jedoch keine weitere Erzählung auslöst, so dass der Interviewer eine Sondierungsfrage nachschiebt, die jedoch nur mit einer knappen Bestätigung beantwortet wird. Die Sondierungsfrage war noch einmal auf den Zeitraum ausgerichtet, der vor dem Besuch der Berufsfachschule lag. Annas Erzählung ist insofern interessant, da sie anfangs kurz auf den Weg eingeht, der zum Besuch der Berufsfachschule geführt hat, dann jedoch sehr schnell übergeht in eine Schilderung ihrer Situation während des Besuchs der Berufsfachschule. Da an dieser Stelle der methodische Kontext im Vordergrund steht, gehe ich hier zunächst nicht genauer auf die inhaltlichen Aspekte ein. Das Interview mit Anna wird aber noch einmal in die Arbeit integriert, da es bezogen auf die Konstruktion von Identität sehr aussagekräftig ist. Damit soll aber nicht ausgeblendet bleiben, dass gerade auch der Themenwechsel innerhalb der narrativen Anfangsphase bereits identitätsrelevante Bedeutung einnimmt, da interpretiert werden kann, dass die von ihr beschriebene und bewertete Veränderung während des gegenwärtigen Schulbesuchs hohe Priorität einnimmt und als Thema ihrer eigenen Darstellung aktuell von herausragender Bedeutung ist. Bezogen auf die Ausgangsfragestellung fällt die Antwort Annas sehr knapp aus und der Interviewer erhält auch nur begrenzt Informationen. Ich möchte an dieser Stelle aber die Bedeutung der methodologischen und methodischen Offenheit unterstreichen. Eine standardisierte Interviewform hätte vermutlich sehr schnell zu einer Intervention des Interviewers geführt und den Erzählstrang durchschnitten. Diese Form des Interviewens hätte dann eventuell einen Zuwachs an eher „harten Fakten“ gebracht, doch bliebe der gerade für die Rekonstruktion der identitätsrelevanten Aspekte im Verborgenen, zumal angedeutet werden muss, dass zur Gewinnung „harter Fakten“ auch eine Fragebogenabfrage denkbar wäre und kein Interviewverfahren gewählt werden müsste.

Ein weiteres Beispiel soll die Heterogenität der Interviewteilnehmer in ihrem kommunikativen Verhalten darstellen. Tatjana, 18 Jahre, besucht die 10. Klasse einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft.

- I: Ja, Du bist Schülerin an einer Berufsfachschule. Wenn du mir bitte so nur einfach erst mal erzählst, wie es dazu gekommen ist.
- P2: Also eigentlich war ich zuerst bei der Kinderpflegeschule und dann wurde es mit den Noten schlecht und ich bin dann rübergewechselt.
(..)
- I: Hm.
- P2: Also in die Hauswirtschaft (..)
- I: Hm
- P2: Hm (..)
- I: Ah ja, du hast zuerst hier angefangen mit der zehnten Klasse Kinderpflege und dann die elfte auch noch?
- P2: Nein! Also von der zehnten bin ich dann (..)
- I: Hm
- P2: Auch in die Hauswirtschaft
(...)
- I: Hm. Und vor der Kinderpflege hast du
- P2: Hauptschule

Der offen gehaltene Intervieweinstieg „entlockt“ Katharina gerade einen Satz, der sich zudem nicht auf den Zeitraum vor dem Besuch der Berufsfachschule bezieht. Obwohl methodisch bewusst offen gehalten, entwickelte sich dieses Interview zu einer 20-minütigen Frage-und-Antwort-Abfolge. Es wäre undifferenziert, das vorliegende Interview als wertlos für die Untersuchung zu klassifizieren. Auch in diesem Interview finden sich genügend Dokumente der gegenwärtig kommunikativ vermittelten Identitätskonstruktion, dies wird im Kontext des Identitätsmodells von Marcia genauer erarbeitet. Dort wird Tatjana wieder zu Wort kommen. An dieser Stelle möchte ich auf andere Aspekte im Zusammenhang mit der Durchführung und Bewertung von Interviews hinweisen. Es ist nicht grundsätzlich davon auszugehen, dass Interviewteilnehmer, auch wenn sie sich freiwillig dazu bereit erklärt haben, die Bereitschaft zum interviewen lassen mitbringen. Die Motivation zur Teilnahme kann auch aus anderen Quellen gespeist sein, als aus der Quelle eine Chance zur Kommunikation über die eigene Lebenssituation zu ergreifen. Im Fall der vorliegenden Untersuchung ist nicht auszuschließen, dass Untersuchungspersonen eine Verkürzung von Unterrichtszeit mit der Interviewteilnahme erhofft haben, so kam es in einem Fall vor, dass

eine Schülerin noch länger sitzen blieb, obwohl sie nichts mehr sagen wollte und das Interview bereits für beendet erklärt wurde. Weiterhin muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle Untersuchungspersonen die erforderlichen kommunikativen Kompetenzen zur sprachlich durchaus anspruchsvollen Narration mitbringen. Desweiteren möchte ich am Beispiel des Interviews mit Tatjana darauf hinweisen, dass, nur weil ein Interview nicht im erhofften Sinne beginnt, nicht zwangsläufig auch wenig wertvoll für die Untersuchung sein muss. Gerade das Interview mit Tatjana hat sich als sehr wertvoll für die Untersuchung herausgestellt. In diesem Zusammenhang dokumentiert sich die Bedeutung des inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens nach Mühlfeld, welches mehrfaches, bewusstes Lesen des transkribierten Interviews unter jeweils anderem Vorzeichen vorsieht. Durch diesen Prozess werden vorschnelle Bewertungen eines Interviews vermieden und der Auswertungsprozess einer kritischen Differenzierung zugeführt (vgl. Mühlfeld 1981).

Als kommunikativ bedeutsam stellte sich die Methode des Widerspiegelns heraus, wobei hier nun die Grenze des rein narrativen Interviews erreicht wird, da durch das Widerspiegeln auch Widersprüchlichkeiten in der Erzählung bewusst gemacht werden können. Das Widerspiegeln nimmt in diesem Kontext die Dimension des Konfrontierens ein, was in rein narrativen Interviews so nicht vorgesehen ist, wohl aber von Witzel als legitimes Verfahren im problemzentrierten Interview gesehen wird und von ihm Bereich der Phase der „spezifischen Sondierung“ angesiedelt ist.

Die Dauer der geführten Interviews betrug zwischen 20 bis 40 Minuten. Die Interviews wurden grundsätzlich vom Interviewer beendet. Relevant waren verbale und vor allem nonverbale Signale der Interviewteilnehmer. Der wiederholte Blick zur Tür oder auf die Uhr oder eine Interviewsituation die durch die Wirkungslosigkeit weiterer Gesprächsimpulse durch den Interviewer geprägt waren, führten zur Beendigung des Interviews durch den Interviewer, der dann das Aufnahmegerät ausschaltete. Vermutlich würde ich in einer nächsten qualitativen Studie auf der Grundlage von narrativ ausgerichteten Interviews das Aufnahmegerät auch nach der Beendigung des Interviews weiterlaufen lassen, da es zweimal vorkam, dass eine Teilnehmerin auf dem Weg zur Tür noch einmal den Gesprächsfaden aufnahm. Leider sind diese Aussagen nicht mehr unmittelbar dokumentiert, wobei ich in einem Fall anschließend noch ein paar Notizen in das Aufnahmegerät gesprochen habe. Im Anschluss an jedes Interview wurde ein kurzes Postskriptum verfasst, welches in stichpunktartiger

Form besondere Gegebenheiten der Interviewsituation, bestimmte Auffälligkeiten und Eindrücke des Interviewers beinhaltet.

Da bei der Durchführung des Interviews darauf zu achten war, dass die Interviewteilnehmerinnen am Unterricht teilnehmen konnten, wurden Freistunden und Zeiten im Anschluss an den regulären Unterricht genutzt. Dadurch ergaben sich Überbrückungszeiten zwischen den Interviews, die zur Optimierung der jeweiligen Interviewsituation genutzt wurden und auch schon zur ersten Transkription der Interviews dienten.

4. Auswertung

4.1. Transkription

Grundlage der Auswertung waren die vollständig transkribierten Interviews, die hier nicht in ihrer Gesamtheit abgedruckt werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Das Erstellen von Transkripten ist sehr aufwendig, im Prozess der qualitativen Forschung aber zwingend nötig, „um das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen.“ (Kowal und O’Connell 2004, 438) Die Bandbreite eines Transkripts ist variabel. Es beinhaltet mindestens die geäußerte Wortfolge, kann sich aber auch auf die lauthafte Ausgestaltung, z. B. die Modulation der Sprache, auf parasprachliche Merkmale, wie z. B. lachen und außersprachliche Merkmale, wie z. B. Pausen oder Unterbrechungen ausweiten. Im Kontext des Forschungsdesigns soll das Transkript die erforderliche Besonderheit des Interviews darstellen und für den Auswertungsprozess verfügbar machen.

Für die Transkription im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde folgendes Transkriptionssystem angewandt:

- (xxx) unverständliche Aussage
- (Aussage) schwer zu verstehende Aussage
- (*para*) parasprachliches Merkmal
- (..) kurze Pause
- (...) längere Pause
- (---) Anonymisierung von Namen und Bezeichnungen

Das Fehlen eines Satzzeichens und der darauf folgende Wechsel des Sprechers verweisen auf die Unterbrechung des Sprechers.

Der Interviewer wird grundsätzlich mit „I“ abgekürzt, der Interviewpartner mit „P“, wobei die Teilnehmer nummeriert werden, so dass der Interviewpartner eventuell mit P2 erscheint, wobei die Nummerierung für jede der drei Berufsfachschulen neu vergeben wurde.

Da die inhaltsorientierte Auswertung der Interviews handlungsleitend ist, wird auf die Darstellung weiterer Merkmale innerhalb der Interviews verzichtet und eine eher inhaltsorientierte Transkription verfolgt.

Für den Umgang mit den z. T. stark Dialekt gefärbten Interviews wurde dahingehend entschieden, dass der Dialekt in die Transkription eingeht, da er zur Interpretation der individuellen Aussagen Relevanz im Kontext der Identitätsdimension von Dialekt besitzt, jedoch auf dem Hintergrund der Prämisse der Lesbarkeit angeglichen wird.

Alle Transkriptionen wurden als MS Word 2002 .doc - Dateien erstellt.

Die Nennung von Personennamen, Schulbezeichnungen und Ortsnamen wurde im Sinne der Anonymität aus den Interviews herausgenommen und durch das Transkriptionszeichen (---) ersetzt.

4.2. Auswertungsverfahren

4.2.1 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die beschreibende und erklärende Inhaltsanalyse nach Mühlfeld (Mühlfeld 1981, 335), die von Lamnek als inhaltsanalytische Auswertung bezeichnet und zitiert wird (Lamnek 2005, 208 ff). Mühlfeld wendet ein sechsstufiges Auswertungsverfahren an, das ich hier kommentiert darstelle: (Mühlfeld 1981, 336 ff)

1. Stufe: Erstes Durchlesen:

Es werden „alle Textstellen markiert, die spontan ersichtlich Antworten auf die entsprechenden Fragen des Leitfadens sind.“ Hervorgehoben werden die Aussagen, die „ins Auge stechen“ und sich einer thematischen Zuordnung regelrecht aufdrängen. Die erste Stufe ist daher auch darauf ausgerichtet, dies ausdrücklich zuzulassen und nicht mit übermäßiger Skepsis zu unterdrücken. Da der Gesamtprozess aus mehreren Lesestufen besteht, ist das Risiko einer vorschnellen und unreflektierten Zuordnung eher gering einzuschätzen.

2. Stufe: Zweites Durchlesen:

„Das Interview wird hier zerlegt.“ Textstellen des Interviews werden einem vorab erstellten Codierungsschema zugeordnet. Die Zuordnung soll möglichst umfassend erfolgen, so dass nicht auszuschließen ist, dass die Liste der Codewörter während der Zuordnungsphase modifiziert wird. Es gilt „sowohl die objektiven wie die subjektiven Dimensionen zu erfassen“, was bei biografisch orientierten Interviews sich in einer Biografie und einer Lebenslauf bezogenen Codierung niederschlagen muss. Zerlegt wird das Interview dahingehend, da alle Details auf das Tapet kommen.

3. Stufe: Drittes Durchlesen:

Es geht um das Herausfiltern, der für die leitende Fragestellung in besonderem Maße relevanten Textstellen. Im Kontext narrativ ausgerichteter Interviews auf dem Hintergrund der Rekonstruktion des individuellen Identitätskonstruktionsprozesses werden z. B. alle Textstellen relevant, die den intersubjektiven Verarbei-

tungsvorgang gegenüber Lebenssituationen dokumentieren. „Das Gewicht der Details verlagert sich allerdings weg von denen, die die einzelnen Fragen des Leitfadens relativ eindeutig beantworten, hin zu denen, die subtil die Verarbeitung insgesamt kennzeichnen.“

4. Stufe: Textformulierung

Die auswertende Arbeit am Einzelfall in Form der Zerlegung des jeweiligen Interviews findet einen analytischen Höhepunkt darin, dass nun ein Text formuliert wird, der den biografischen Prozess so beschreibt, wie er sich aus der Analyse des Interviews ergeben hat bzw. interpretiert wurde. Die Logik der subjektiven Verarbeitung der einzelnen Untersuchungsperson hinsichtlich der geschilderten Lebensereignisse soll bewusst werden. Im Prozess der Formulierung soll eine Präzisierung der Interpretationen und dem Vorzeichen der prägnanten Aussage erfolgen. Ich sehe hier eine hohe Affinität zum Prozess der „dichten Beschreibung“ bei Clifford Geertz. Auch die dichte Beschreibung besteht aus einer Abfolge von Schritten, die immer intensiver in die jeweilige Thematik eindringen. Jede dichte Beschreibung ist mit Geertz als Prozess einer Rekonstruktion dessen zu verstehen, was von den jeweils beteiligten Personen gegenwärtig gesagt und/oder getan wird. Dichte Beschreibungen sind demnach Rekonstruktionen der wahrgenommenen Konstruktionen, die sich im jeweiligen Verhalten manifestieren. Mit dem Arbeitsschritt der Textformulierung wird der grundsätzlichen Zielsetzung qualitativer Forschung entsprochen, die subjektiven Sinnstrukturen zu rekonstruieren und damit Verständnis zu erlangen. „Mit dieser Stufe ist die inhaltlich, interpretative Auswertung meistens abgeschlossen.“

5. Stufe: Erstellung der Auswertung

Die zu erstellende Auswertung soll Interviewpassagen und Ausschnitte aus dem formulierten Text zu einem Text zusammenführen. Währenddessen wird das Transkript und der Text wiederholt gelesen, um eventuell übersehene Aspekte doch noch aufzuspüren.

6. Stufe: Markierung des Auswertungstextes zur Präsentation

Diese Stufe dient abschließend einer „Darstellung der Auswertung“, z. B. in einer wissenschaftlichen Untersuchung, in einer Buch- oder Zeitschriftenpublikation oder im Rahmen eines Vortrags.

4.2.2. Untersuchungsbezogene Umsetzung

Zunächst wurden alle Interviews einmal ausgedruckt, damit sie Papierform zur Verfügung standen. Da jedoch neben dem Papier bezogenen Verfahren mit Textmarkern, Bleistiften, „Schere und Klebstoff“ (Mühlfeld 1981, 336) auch eine EDV gestütztes Verfahren zum Einsatz kam, mussten die als MS Word Dokumente vorliegenden Interviews in reine Textdateien (.txt) übertragen werden, da das verwendete Auswertungsprogramm nicht auf MS Word Dokumente zugreifen konnte. Zur Anwendung kam das von Udo Kuckartz entworfene Programm winMax99, welches im Bereich der qualitativen Forschung eine Etablierung erfahren hat. Probeweise wurde eine neuere Version des Programms getestet, die zwar deutlich verbessert ist, doch die Unterschiede eine Neuanschaffung trotzdem nicht gerechtfertigt hätten. Ich möchte bereits hier deutlich zum Ausdruck bringen, dass das EDV-Verfahren das Papierverfahren ergänzt, nicht ersetzt hat. Ich habe im Laufe der Auswertung sehr schnell die Erfahrung gemacht, dass das Arbeiten mit den Interviews das Papierformat unabdingbar einfordert. Das zum intensiven Lesen geeignete Medium ist nach wie vor das der ausgedruckte Text und nicht der Bildschirm, zumal alle technischen Möglichkeiten das Lesen mit dem Stift in der Hand nicht ersetzen.

Was jedoch einzig und allein mit Hilfe des EDV-Programms erfolgte, war der Prozess der Codierung, hier entfaltet das Programm seine Möglichkeiten. Zuerst wurde eine Liste mit Codewörtern erstellt, die dann der Zuordnung von Interviewpassagen dienen sollte. Die Liste der Codewörter orientierte sich am Leitfaden und an den Theorien, die auf ihre Anwendbarkeit hinsichtlich der Einzelfälle von Schülerinnen an Berufsfachschulen überprüft werden sollten. Die Liste der Codewörter hatte Lebenslauf wie auch Biographie bezogene Aspekte abzudecken. Folgende Liste wurde erstellt:

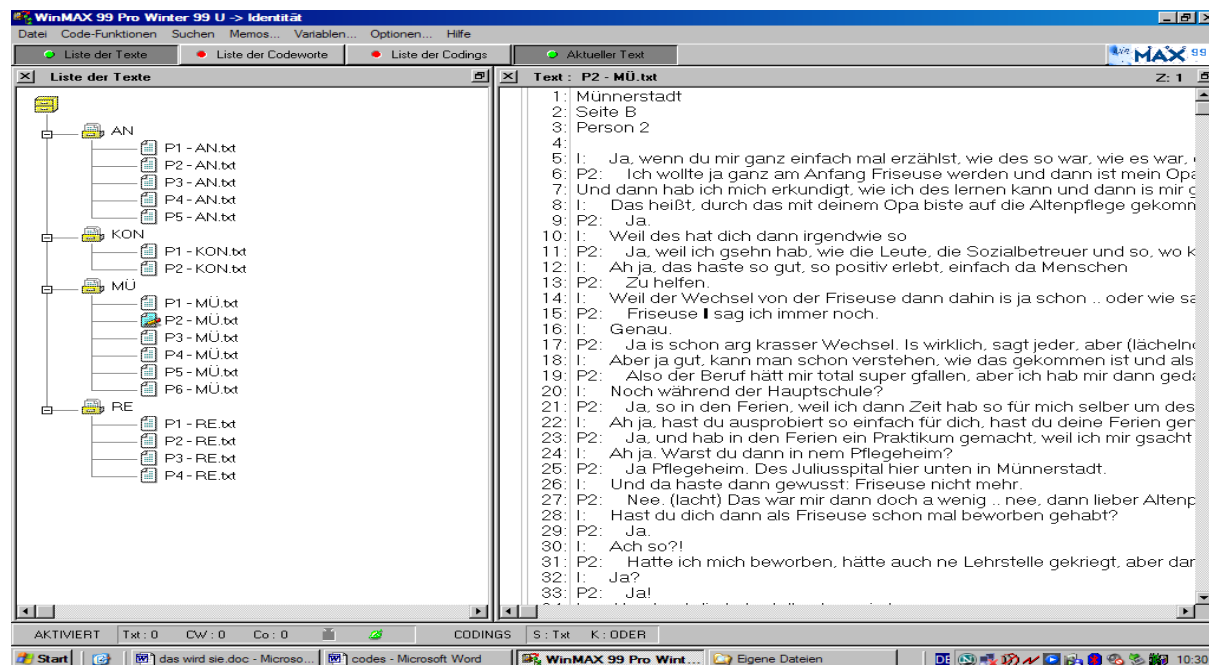
1. Lebenslaufbezug

- Beratungserfahrungen
 - + Arbeitsagentur
 - + Jugendhilfe
 - + Schulbezogene Beratung
- Bewerbungen
 - + Anzahl
 - + Aufbewahrung
 - + Rückmeldung
 - + Unterstützung
 - + Vorstellungsgespräche
- Werdegangaussagen
 - + beruflicher Werdegang, z. B.:
Ausbildung, Praktika, Jobs
 - + schulischer Werdegang, z. B.:
Abschlüsse, Wiederholungen
- Personenbezogene Angaben
 - + Erziehungsberechtigte
 - + Geschwister
 - + Verwandte
 - + Peergroup
 - + Gesundheitliches Befinden

2. Biographie-/Identitätsbezug

- Erikson
 - + Achievement
 - + Diffusion
- Goffman
 - + Stigmatisierung
 - + Techniken
- Keupp
 - + Identitätsentwürfe
 - + Identitätsprojekte
 - + Selbstthematization
 - + Teilidentitäten
- Marcia
 - + Commitment
 - + Exploration
 - + Diffusion
 - + Achievement
 - + Foreclosure
 - + Moratorium
- Wir-Ich-Balance
 - + Abwägungen
 - + Kompromisse
 - + Ambiguität

Im nächsten Schritt wurden die Interviews in das Programm eingefügt, so dass sie dort zur Bearbeitung zur Verfügung standen. Das folgende Bild des Bildschirms soll diesen Prozess dokumentieren.



Liste der eingefügten Interviews

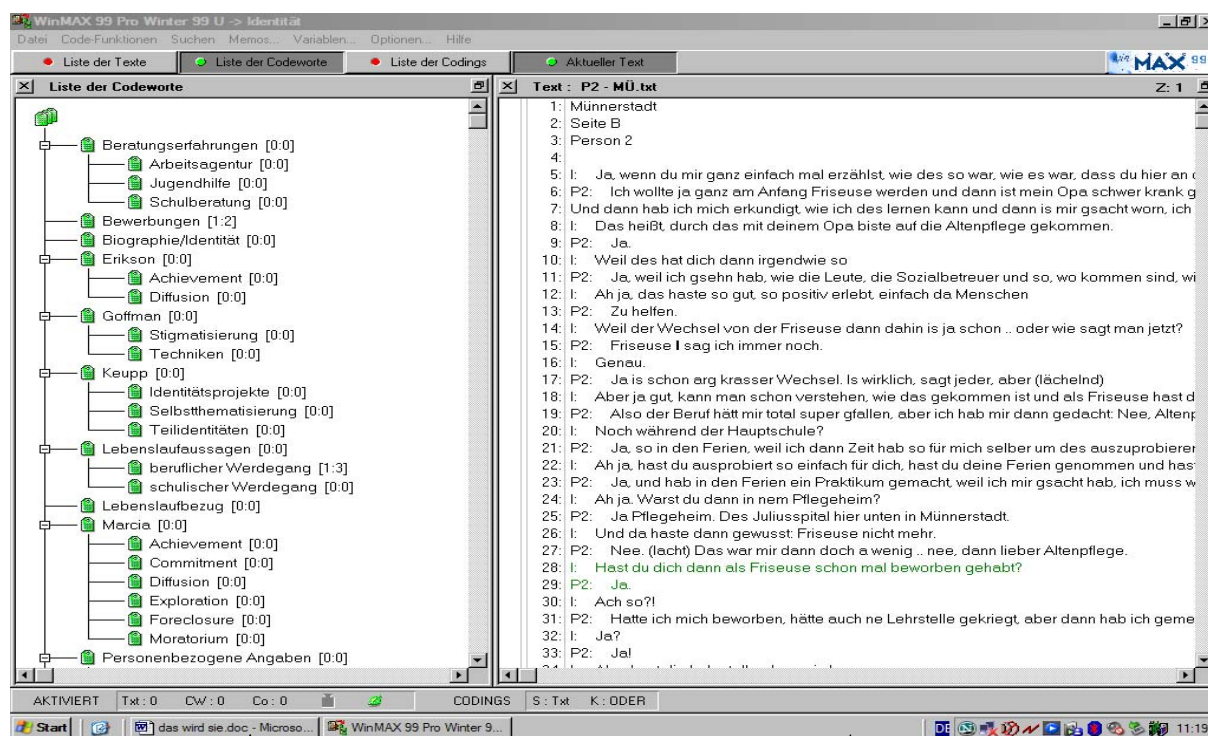
Geöffnetes Interview, versehen mit Zeilennummerierung

Im Anschluss an die vorbereitenden Arbeiten erfolgte der stufenweise Auswertungsprozess, den ich hier kurz darstelle:

Stufe 1: Alle in Papierform vorliegenden Interviews wurden einmal gelesen. Währenddessen wurden erste Markierungen mit Textmarkern und eine erste Leitfaden, aber auch Codewortliste orientierte Zuordnung mit Bleistift vorgenommen.

Stufe 2: Zunächst erfolgte der Arbeitsschritt mit Hilfe der ausgedruckten Interviews, die wiederholt gelesen wurden und nun eine intensive Markierungsarbeit mit Textmarkern und Zuordnungsarbeit mit Bleistift erfolgte. Die entsprechenden Textstellen erhielten jeweils eine Bezeichnung mit einem Codewort. Das Codewort wurde vertikal zur Textstelle geschrieben. Das Prinzip der Offenheit

zeigte sich während dieses Arbeitsschrittes darin, dass die Liste der Codewörter ergänzt werden konnte und so eine Zuordnung durchgängig wurde. Die Bezeichnung „nicht zuzuordnen“ fand nicht statt. Im nächsten Schritt wurde nun auf der Grundlage der auf dem Papier erfolgten Zerlegung des Interviews, das jeweilige Interview in winMax99 geöffnet. Zugleich wurde die Liste der Codewörter aktiviert, so dass nun eine Zuordnung der Interviewpassagen zu den einzelnen Codewörtern erfolgen konnte. Hier erwies sich das Programm als sehr praktikabel, da Textstellen beliebig verschoben und kopiert werden konnten, wodurch auch eine Mehrfachzuordnung leicht zu realisieren war. Die entsprechende Interviewpassage wird markiert, wobei die Maus den Textmarker ersetzt und durch Anklicken des jeweiligen Codewortes mit der Funktion „codieren“ jeweils zugeordnet. Die Bildschirmabbildung dokumentiert diesen Arbeitsschritt:



Liste der Codewörter

Aktivierter Interviewtext

Stufe 3: Während dieses Arbeitsschrittes wurde das Hauptaugenmerk auf die Biographie-/Identitätsbezogenen Codierungen gerichtet. Alle Codierungen wurden aufmerksam unter dem Aspekt der richtigen Zuordnung zu den einzelnen theoretischen Dimensionen der verschiedenen theoretischen Bezugsrahmen geprüft. Anschließend wurden die Lebenslauf bezogenen Codierungen hinsichtlich ihrer richtigen Zuordnung geprüft, ob nicht hinter mancher Zuordnung doch eher ein Biographie- und damit auch Identitätsbezug zu vermuten und zu interpretieren ist. Bewusst wurde immer wieder, dass Lebenslauf und Biographie in der Analyse menschlichen Lebens nur theoretisch trennbar sind, in der Umsetzung und Anwendung jedoch zwei Seiten einer Medaille darstellen.

Stufe 4, 5 und 6: In der konkreten Umsetzung des Stufenschemas nach Mühlfeld wurden die Stufen 4 bis 6 in einen Arbeitsprozess integriert, da die Interviewtranskripte und die Codierungen parallel gelesen wurden. Ausgerichtet an der Anwendung auf einzelne theoretische Bezüge, wurden nun Einzelfall bezogene Texte formuliert, die sich aus entsprechend codierten Interviewpassagen und einem jeweils mehr oder weniger umfangreichen Begleittext zusammensetzten. In den Begleittexten kamen die Interpretationen zum Tragen, so wie sie sich im Verlauf der vorhergehenden Inhaltsanalyse gebildet haben. Die Texte wurden als MS Word Dokumente geschrieben, da sie im letzten Arbeitsschritt in die Dissertationsschrift eingearbeitet wurden. Zu diesem Zweck erwies sich die Arbeit mit dem Programm winMax99 wiederum als hilfreich, da nun entsprechend codierte Interviewpassagen in MS Word exportiert werden konnten. Die so entstandenen Kombinationen aus Interviewauszügen und interpretierenden Begleittexten sind an entsprechender Stelle in die vorliegende Arbeit eingegangen, da die Interviews bereits dahingehend codiert wurden. Die Liste der Codeworte war orientiert am theoretischen Bezugsrahmen der Identitätskonstruktionen. Von daher fand auch der Arbeitsschritt der Stufe 6 in der praktischen Anwendung des Stufenschemas integriert statt. Die Stufen 4 bis 6 hätten sich nur eher künstlich trennen lassen, wobei dies nicht einem natürlichen Arbeitsprozess entsprochen hätte, so dass hier ein integrativer Arbeitsschritt stattfand, der die Stufen 4 bis 6 umfasste. Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung sind in der vorliegenden Arbeit in die folgenden theoretischen Bezugsrahmen eingearbeitet, da dies der Zielsetzung und Fra-

gestellung der Untersuchung entspricht. Die Entstandenen Interviewinterpretationen sind im Textverlauf jeweils eindeutig kenntlich gemacht, so dass dies als Dokumentation der Ergebnisse gesehen werden kann.

Die inhaltsanalytische Auswertungsarbeit auf der Grundlage des Sechsstufigen Auswertungsverfahrens nach Mühlfeld erwies sich insgesamt als sehr praktikabel und sehr intensiv. Ähnlich eines Korkenziehers arbeitet man sich mit jeder Stufe tiefer in die Analyse der Interviews hinein und entwickelt ein differenziertes Bild des vorliegenden Falles in seinen Lebenslauf- und Biographiebezügen. Die Charakterisierung des Verfahrens durch Lamnek als „oberflächlich“ (Lamnek 2005, 211), auch wenn er dies ausdrücklich „nicht evaluativ“ (ebd.) meint, ist für mich in dieser Eindeutigkeit nicht nachvollziehbar. Unter dem Aspekt, dass Kommunikation stets moralisch Bedingungen unterliegt, bleibt der Verwendung der Bezeichnung „oberflächlich“ der Mangel der Abwertung anhaften, da kann auch die in Klammern gesetzte Entschärfung nichts ändern. Ich stimme insgesamt der Charakterisierung des Auswertungsverfahrens durch Lamnek eher nicht zu, da ich das Verfahren anders erlebt habe. „Mühlfeld geht es vorrangig nicht darum, ein einzelnes Interview so exakt und ausführlich wie möglich zu interpretieren, sondern die Problembereiche zu identifizieren, die den einzelnen Fragen des Leitfadens des Interviews zugeordnet werden können.“ Diese Charakterisierung halte ich für schlichtweg falsch – ich könnte auch sagen oberflächlich. Es stellt sich für mich die Frage, ob hier jemals eine Auswertung nach dem sechsstufigen Schema stattgefunden hat, bevor die Charakterisierung verfasst wurde. Die Ausrichtung der Auswertung auf den Interviewleitfaden findet explizit nur in der ersten Stufe statt – bereits in der zweiten Arbeitsstufe wird mit einem vorab erstellten Codierschema gearbeitet, welches natürlich Übereinstimmungen mit dem Leitfaden ausweist, aber im Normalfall weit über den Leitfaden hinausgeht, gerade wenn es sich um Interviews mit einem ausgeprägten narrativen Charakter handelt. Der Leitfaden erfasst in diesem Kontext allenfalls übergeordnete Themen, wo ein Codierschema wesentlich differenzierter erarbeitet werden muss. In diesem Zusammenhang irritiert mich die Einschätzung von Lamnek etwas, dessen Arbeiten zur qualitativen Sozialforschung ansonsten sehr schätze und für sehr hilfreich erachte.

Ein Hinweis bezüglich der Validität innerhalb des Auswertungsprozesses muss noch eingebracht werden. Der gesamte Auswertungsprozess fand im Zweierteam statt,

welches aus mir und einer studentischen Hilfskraft des Lehrstuhls bestand, die sich in die Grundlagen der qualitativen Forschung, in das Auswertungsverfahren und auch in das EDV-Programm einarbeitete. Alle Stufen wurden insofern gemeinsam erarbeitet, dass die Leitfadenzuordnungen, die Codierungen, die Texterstellung aus Interviewpassage und Begleittext diskutiert wurden und die individuellen Interpretationen stetig ausgetauscht wurden. Dem empirischen Gütekriterium zwar nicht standhaltend, aber dennoch gewinnbringend, war auch die Integration von Interviewauszügen in entsprechende Lehrveranstaltungen mit der Zielsetzung, dass Arbeitsgruppen sich in einen Interpretationsprozess begeben sollten, der zu einer kurzen Fallskizzierung führen sollte.

Teil 2: Theoretischer Bezugsrahmen: Identitätskonstruktionen auf der Basis von Moral und Vertrauen

5. Identität

Die Frage nach der Identität ist die Frage nach dem Verständnis eines Menschen von sich selbst. Es wäre so einfach, würden sich nicht zahlreiche Fragen anschließen. Wie erlangt ein Mensch dieses Verständnis über sich selbst? Wie wirkt sich dieses Verständnis kognitiv, emotional und motivational aus? Ist es veränderbar? Welche Bedeutung haben soziale Bezüge? Ist Identität gleichzusetzen mit Begriffen wie Selbstkonzept, Persönlichkeit, Selbstbewusstsein, Selbstreflexion oder wie dem Ich, dem Selbst? Hat ein Mensch verschiedene Identitäten oder stets nur eine?

Schade, es hätte so einfach sein können. Deutlich wird, dass bei der Verwendung des Identitätsbegriffes nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine einheitliche Verwendung stattfindet. Es liegt ein sprachliches Symbol vor, das in hohem Maße einer unterschiedlichen Codierung bzw. Decodierung unterliegt, so dass nicht auf einen hohen Signifikanzgrad zurückgegriffen werden kann. Heiner Keupp geht soweit, für den Diskurs um das Phänomen Identität unterschiedliche Arenen abzustecken. (vgl. Keupp 1997) Es wird bewusst, dass das Verständnis von Identität im Auge des Betrachters liegt. Das Anliegen von Keupp ist, „dem Eindruck entgegenzuarbeiten, dass immer dann, wenn der Identitätsbegriff verwendet wird, alle selbstverständlich wüssten, was gemeint ist.“ (ebd., 28f) Keupp steht mit diesem Hinweis in der Tradition von Erik H. Erikson. Identität und Identitätskrise sind für ihn „zu Ausdrücken geworden, die einmal etwas so Umfassendes und scheinbar so Selbstverständliches umschreiben, daß die Forderung nach einer Definition fast kleinlich erscheint, während sie zu anderen Malen etwas bezeichnet, das zu Messzwecken so eng definiert worden ist, daß die Allgemeinbedeutung verloren geht und es ebenso anders genannt werden könnte.“ (Erikson 1981, 11) Die Hinweise von Keupp und Erikson sind notwendig, zeigen sie uns doch wieder einmal, dass ein Begriff noch nichts er-

klärt – auch wenn der alltägliche Sprachgebrauch dies suggeriert. Die Hinweise sind weiterhin nötig, da sie uns von der Erwartung einer eindeutigen Definition entlasten. Es ist natürlich auch nur konsequent zu erwähnen, dass sowohl Erikson wie auch Keupp mit ihren Identitätsmodellen Teil dieses breit angelegten Diskurses sind. Die Hinweise auf die Problematik des Identitätsbegriffes sind richtig und notwendig, doch tragen beide Autoren mit ihren Definitionsversuchen gleichzeitig zur Ausweitung der Vielfalt bei. Es muss bewusst sein – jeder neue Abgrenzungsversuch führt zu weiteren Optionen für das Verständnis von Identität.

Es ist nicht mein Anliegen einen vollständigen Abriss über die Entwicklungslinien rund um den Identitätsbegriff zu liefern; vielmehr geht es mir darum, in eine Auseinandersetzung mit Identitätsmodellen einzutreten, die der Problematik der Identitätskonstruktion junger Menschen im Kontext der beruflichen Bildung an Berufsfachschulen mit einer hohen Relevanz gegenüberreten. Dass für junge Menschen, die beim Versuch in den Ausbildungsmarkt einzusteigen gescheitert sind, der Besuch der Berufsfachschule zu einer Frage der Konstruktion von Identität wird, soll der folgende Ausschnitt aus einem Interview veranschaulichen:

- I: Hm, ja hm ... und in der Zeit mit den ganzen Bewerbungen. Warst du auf dich alleine gestellt, oder hast du irgendwie Unterstützung gehabt in der Zeit?
- P1: Ja ja, Unterstützung hatte ich viel von meiner Mama her.
- I: Hm
- P1: Ja da hatte ich viel, doch..
- I: Hm.
- P1: Sie hat mir auch immer geholfen, beim Bewerbungsschreiben. Und manchmal war sie auch mit beim Vorstellungsgespräch. Also ich war dann halt selber alleine drin, aber sie hat mich halt begleitet.
- I: Hm, hat dann gewartet, zum Beispiel.
- P1: Genau. Und wir ham uns auch auf so Einstellungstests vorbereitet, also so ausm Internet runtergeladen ham wir die und ... damit ich da ja nix falsch mach. (*lacht*) Und ich hab mich informiert über die einzelnen Betriebe, zum Beispiel war ich, Obi, hab ich ein Vorstellungsgespräch gehabt und die ham gefragt, wie viel Filialen die in Deutschland haben und so weiter und so fort und

da muss ma sich dann vorbereiten, irgendwie. Hm (*lacht*). Was ich jetzt allerdings nich mehr weiß, das is schon so lange her. (*lacht*)

I: Das frage ich dich jetzt auch nicht.

P1: (*lacht*)

I: Aber an sich schon, wirklich drauf vorbereitet

P1: Ja ja, deswegen, irgendwie is man dann auch enttäuscht, wenn so; nein, nein wir nehmen Sie nicht! (*strenger Ton; imitiert*) .. und ..

I: Ja, enttäuscht.. und was hast du dann gedacht, wenn's wieder geheißen hat,

P1: Irgendwie ist man dann auch total unmotiviert irgendwie. Dann denkt man sich auch: Jetzt hab ich keinen Bock mehr .. und .. ich nehm das was ich krieg und ich weiß auch nicht, dann hat man irgendwie gar keine Lust mehr irgendwie zu lernen oder irgendwas zu suchen und ... ja ...

I: Und wo siehst du die Gründe dafür, dass es einfach nicht geklappt hat?

P1: Ich weiß es nicht, ich hab keine Ahnung. Wenn ich das wüsste. Die meisten haben nicht mal ne Begründung dazugeschrieben, die schreiben immer nur: Wir konnte Sie nicht nehmen, weil wir konnten Ihnen keinen Ausbildungsplatz .. Was weiß ich warum. Gründe schreiben die nie dazu. Wenn ich das wüsste, würd ich's ja ändern! Damit ich .. dann hab ich vielleicht woanders bessere Chancen, aber anscheinend is denen .. weiß nich .. machen die das halt nich. Vielleicht hat denen mein Gesicht nicht gefallen, oder ich hab zu schnell geredet oder die Bewerbung war scheiße geschrieben .. wenn ich das wüsste?! (*lacht*) Es wär manchmal schon hilfreich, denk ich mir ma.

I: Hm, ja so wie du's geschildert hast, hast du dir viel Gedanken gemacht bei den Bewerbungen.

P1: Hm, ja ja. Natürlich, muss man ja. Ich mein, ich kann nicht einfach irgendwas hinschreiben: Ich will jetzt den Ausbildungsplatz haben! (*lacht*) ...

I: Hm, und der Beruf ist es jetzt auf alle Fälle

P1: Nicht! (*lacht*) Genau ... Nee, das, nee, .. weil, meine Mama hat auch schon gesacht ob ich Hauswirtschaft gehen will. Nein, nein; um Gottes Willen, auf gar keinen Fall, weil ich spiel nicht für andere die Putze. Hab ich auch schon von ner sehr guten Freundin, die hat auch Hauswirtschaft, die macht auch Hauswirtschafterin gemachtet .. gemacht! In Fürth. Und was die so erzählt hat, in Privathaushalten und so und da Waschen und Kochen. Na, das kann ich ..

wenn ich ne eigene Wohnung hab, dann kann ich das immer noch machen, da brauch ich das ned für andere machen und .. nee! Nee nee! (*lacht*)

Ja, was mich interessieren würde wär so Kunsthochschule oder so, aber da reinzukommen (*lacht*) ... das ist, denk ich mir, mal schwierig.

I: Du nimmst es insgesamt schon bisschen von der humorvollen .. na ja ich find du wirkst so relativ locker noch irgendwie oder

P1: Na ja, ich denk mir immer: Man kann ja nicht alles so ernst sehen. Wenn ich mich da, wenn ich mir da jetzt grundlos Gedanken mach irgendwie: Ah ja und die ham mich nicht genommen und wäh .. und dann geh ich so schlechte Laune und da da da; das kann, das kann man ja auch nicht machen. Wenn die mich nicht wollen, bitte! Die ham was verpasst! Und dann ist das halt so.

(*lacht*)

Carina, 16 Jahre alt, besucht die 10. Klasse einer Berufsfachschule für Kinderpflege. Dieser Schulbesuch stellt für sie eine Notlösung dar, sie befindet sich nicht in der Ausbildung zu einem Beruf, den sie auch ausüben möchte. Zahlreiche Bewerbungen im Vorfeld der Anmeldung an der BFS brachten keinen Erfolg. Diese Erfahrungen sind identitätsrelevant. Der gescheiterte Einstieg in den Ausbildungsmarkt und der anschließende Besuch der BFS müssen subjektiv verarbeitet werden. Der Lebenslauf wird auf der Ebene der Biographie wirksam und zwingt zu einer individuellen Anpassungsleistung, die als zentrales Element der folgenden Konstruktion von Identität erscheint. Die Ursache für das Scheitern wird von Carina auf der individuellen Ebene gesucht. Das Versagen schreibt sie sich selbst zu. Die Notwendigkeit des Auspendelns der eigenen Identität dokumentiert sich in der Aussage: „Wenn die mich nicht wollen, bitte! Die ham was verpasst!“.

Die Herangehensweisen an den Identitätsbegriff sind vielfältig und jeweils auf der Grundlage des Interesses begründbar, so dass es notwendig erscheint einen eigenen Zugang zu gestalten, da Interessen zwar einen gewissen Grad an Übereinstimmung erreichen können, sich jedoch in den Detailbetrachtungen die Differenzen der unterschiedlichen Identitätsmodelle erweisen. Ich habe mich für die folgende Annäherung entschieden:

- Identitätskonstruktion als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter
- Identitätskonstruktion zwischen Verpflichtung und Exploration
- Identitätskonstruktion als Balanceakt
- Identitätskonstruktion als Patchwork
- Identitätskonstruktion als Risiko.

Hinter jeder Überschrift verbergen sich ausgewählte Identitätsmodelle, deren zentrale Konturen ich nachzeichnen werde, um dann jeweils die Bedeutung für die Identitätsarbeit von Jugendlichen mit problematischer Position im System beruflicher Bildung herauszuarbeiten. Ich habe mich bewusst gegen eine Trennung der Identitätsmodelle in eher soziologisch oder eher psychologisch orientierte Konzepte und für eine Fachdisziplin übergreifende Betrachtung entschieden. Durchgängig verwende ich die Metapher von der Konstruktion von Identität. Sie bedeutet für mich den Hinweis darauf, dass Identitätsbildung in der Verantwortung des einzelnen Menschen, wie auch in der Verantwortung der sozialen Bezüge liegt. Identität wird im Laufe der Lebensgeschichte individuell gebildet, sie resultiert aus Erfahrungen mit sich selbst im sozialen Kontext, die dann stetig neu in das bestehende Verständnis von sich integriert werden müssen. Nein, es gibt keine Alternative. Erfahrungen müssen eingearbeitet werden, damit ist aber noch nicht gesagt, in welcher Form dies geschieht. Deutlich wird auch, Identität ist ein lebenslanges Projekt, Identitätsbildung ist nicht mit überstandener Pubertät abgeschlossen. Identitätsbildung entzieht sich jeder Terminplanung. Dem sozialen Kontext kann sich das Identitätsthema jedoch nicht entziehen. Auch hierzu gibt es keine Alternative, „denn ein von der Gesellschaft und ihrer Ordnung unabhängig agierendes Individuum gibt es nicht“. (Mühlfeld 2005, 182)

5.1. Identitätskonstruktion als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter

Der Begriff des Konstruierens beschreibt einen kreativen Prozess in dessen Verlauf etwas – dem Duden entsprechend – gestaltet, gebildet und (künstlich) geschaffen wird. In diesem Kontext Identität als Konstruktion zu beschreiben hat Konsequenzen, die als Chance ebenso wie als Risiko wirken können. Identität als etwas vom einzelnen Menschen zu Konstruierendes beinhaltet die Chance der Veränderung und der Dynamik. Die Annahme des Nicht-statischen führt die menschliche Identität aus der Sackgasse des nicht zur Disposition stehenden und öffnet Identität dem Prozess der Sozialisation im Sinne einer aktiven und produktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Doch jede Medaille hat bekanntlich zwei Seiten – während sich eine Chance zur Gestaltung der eigenen Identität ergibt, zwingt diese Chance auch zur Gestaltung. Der Prozess der Identitätskonstruktion wird damit zu einer Aufgabe mit verpflichtendem Charakter im Kontext der psychosozialen Entwicklung des Menschen. Die Wortwahl macht deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen Identität dem Entwicklungsmodell von Erik H. Erikson Rechnung tragen muss, auch wenn Erikson in seiner Begrenzung der Identitätsbildung auf die Jugendphase einer gewissen Statik Raum bietet. Dennoch erscheint Identität auch in seinem stark psychoanalytisch gefärbten Ansatz als etwas, das es zu konstruieren gilt – der Konstruktionsprozess muss sich allerdings in der Adoleszenz vollziehen. Identität erscheint als eine „relativ stabile Basis, quasi als Fundament, das durch die Erfahrungen des Erwachsenenalters wohl noch ausgebaut, aber nicht mehr wesentlich verändert werden kann.“ (Kraus/Mitzscherlich 1997, 151) Kurz angedeutet sei bereits, dass der Begriff Fundament eine gewisse Stabilität und Tragkraft im Sinne eines gelungenen Identitätsbildungsprozesses suggeriert, Erikson aber sehr wohl das mögliche Scheitern der Identitätsbildung in der Jugendphase sieht.

5.1.1. Erik H. Erikson – Identitätsbildung zwischen Kontinuität und Diffusion

Der 1994 im Alter von 91 Jahren verstorbene Professor an der Harvard University hinterließ die wohl meist zitierte Definition zum Begriff Identität. In der deutschen Übersetzung des 1959 in englischer Sprache erschienenen Buches *Identity and Life Cycle* beschreibt Erikson persönliche Identität ausgehend von der Quelle als die unmittelbare „Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“ (Erikson 1973, 18) Ohne zunächst weiter auf das Theoriegebilde Eriksons einzugehen, möchte ich die Bedeutung der Definition herausstellen. Identität ist darauf angewiesen sozial erkannt zu werden, d.h. Identitätskonstruktion ist kein aus sozialen Bezügen herauslösbarer Prozess, sondern ist stets eng eingebunden in diese. Damit wird Identitätskonstruktion zu einem sozialen Prozess, verläuft also nicht unabhängig vom Einfluss anderer Menschen. Erikson verbleibt, bezogen auf die Funktion anderer Menschen, in seiner Definition bei der Aufgabe des Erkennens. Dies muss erweitert werden, um die Brisanz dieser Beschreibung darzustellen. Identität muss nicht nur erkannt, sondern v.a. auch durch andere Menschen anerkannt werden, wodurch der Aspekt der Bewertung zum Tragen kommt. Es treten zwei wesentliche Aspekte zum Vorschein:

- a) Identitätsbildung ist unabdingbar angewiesen auf soziale Beziehungen und
- b) Identitätsbildung unterliegt einer moralischen Bewertung in den Dimensionen der Anerkennung und Nicht-Anerkennung bzw. in den Dimensionen von Achtung und Ächtung, wobei die Diskreditierung auch als Entzug einer bereits erworbenen Achtung erscheinen kann.

Wer nun Erikson im Hinblick auf die Frage interpretiert, wann eine Identitätsbildung als gelungen zu bezeichnen ist, dem fällt vermutlich die Formulierung „eigene Gleichheit und Kontinuität“ auf. Die Interpretation dieser Worte als Zielangabe für gelingende Identitätsbildung kann sehr schnell die Forderung nach einer Geradlinigkeit des Lebenslaufes einnehmen. Identität ist dann erreicht, wenn der Lebensweg begradigt ist, ein einmal eingeschlagener Weg konsequent gegangen wird. Genau jetzt ist jedoch in der Interpretation der Identitätsdefinition von Erikson ein interessanter Punkt erreicht. Das Bild des Weges, der einmal eingeschlagen ist und konse-

quent weitergegangen wird, ist das Bild eines Weges „ohne Ecken und Kanten“, eines Lebenslaufes ohne größere Ausschläge. Ist dies erreicht, ist Identität gelungen. Erikson lässt aber auch eine andere Interpretation zu. Ist Kontinuität stets Geradlinigkeit im Sinne einer äußerlichen Stetigkeit des Lebensweges? Beileibe nicht, denn es ist klar zu unterscheiden zwischen einer Kontinuität des Lebenslaufes und der Kontinuität der Biographie. Das objektivierbare Wesen des Lebenslaufes verweist bei Beständigkeit nicht zwangsläufig auf eine gelungene Identität. Diskontinuität im Lebenslauf kann jedoch durchaus auf eine Kontinuität in der subjektiven Verarbeitung von Lebensereignissen hinweisen. Der Hinweis ist wichtig, damit Erikson nicht vorschnell als Verfechter einer sogenannten Normalbiographie klassifiziert wird. Da er in der Identitätsdiskussion fundamentale Bedeutung erlangt hat, möchte ich deutlich machen, dass sein Identitätsbegriff eine durchaus breite Interpretation zulässt. Es erscheint mir dies wichtig, da Erikson durch seine Nähe zur Psychoanalyse polarisierend wirkt und dadurch Ausblendungen in der Interpretation nicht ausgeschlossen werden können.

Das Identitätsverständnis von Erikson ist eingebettet in ein von ihm ausgestaltetes Entwicklungsmodell, welches er als epigenetisches Modell ausweist, wonach „alles, was wächst, einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem *funktionierenden Ganzen* herangewachsen sind.“ (ebd., 57) Was ist dieses funktionierende Ganze? Erikson verwendet dafür die Formulierung der „gesunden Persönlichkeit“. (ebd., 55) Wohl wissend, dass auch diese Formulierung nach einer Definition verlangt, greift er auf eine Definition von Marie Jahoda zurück, wonach „die gesunde Persönlichkeit ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen.“ (ebd., 57) Das Entwicklungsziel „gesunde Persönlichkeit“ verweist u.a. in die Theorie der Sozialisation. Sozialisation, definiert bei Klaus Hurrelmann als „Prozess der dynamischen und >produktiven< Verarbeitung der inneren und äußeren Realität“ (Hurrelmann 2002, 28), ist eine Entwicklungsaufgabe, die das Individuum in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu leisten hat und sich in der Kompetenz der Selbst- und der Weltinterpretation dokumentiert. Erikson zeigt genau diesen Aspekt. Entwicklung ist ein sozialer Prozess, dem das Individuum nicht entgehen kann. Bei Erikson vollzieht sich Entwicklung in Stadien, die jeweils bewältigt werden müssen, da jeder neue Entwicklungsschritt erst auf

der Grundlage des vorangegangenen Schrittes möglich ist. Wird ein Stadium nicht ausreichend bewältigt, ist der nächste Schritt nicht bzw. nur defizitär möglich, so dass ein Entwicklungsverlauf insgesamt defizitär werden kann. Dieser Hinweis ist bedeutsam, da er darauf aufmerksam macht, dass kaum eine Entwicklungslinie zu finden ist, die grundsätzlich und durchgängig mangelbehaftet ist, sondern stets erworbene Kompetenzen zu finden sind. Die acht Entwicklungsstadien zeichnen sich jeweils durch einen thematischen Schwerpunkt aus. Es handelt sich um die Entwicklungsaufgabe die in dieser Altersstufe zu bewältigen ist. Für jedes Stadium formuliert er wiederum zwei Pole, in denen sich die Bewältigung bzw. die Nicht-Bewältigung dokumentiert. Jedes Entwicklungsstadium führt im Individuum zu Spannungen, die im Sinne innerpsychischer Konflikte bearbeitet werden müssen. Positiv ist ein Entwicklungsverlauf dann, wenn der Zustand der inneren Anspannung gelöst wird. Dann erst wird der Weg frei für die Bewältigung des nächst höheren Entwicklungsstadiums. Die Entwicklungsstadien bauen chronologisch aufeinander auf und beschreiben den Übergang von der Kindheit über das Jugendalter in das Erwachsenenalter.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die polare Thematik des jeweiligen Entwicklungsstadiums und den Altersbezug:

	Thema	Altersstufe
1	Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen	etwa 1. Lebensjahr
2	Autonomie gegen Scham und Zweifel	etwa 2. und 3. Lebensjahr
3	Initiative gegen Schuldgefühle	etwa 4. und 5. Lebensjahr
4	Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühle	Schulzeit bis Pubertät
5	Identität gegen Identitätsdiffusion	Jugendzeit und Pubertät
6	Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit	} Erwachsenenleben
7	Generativität gegen Stagnierung	
8	Integrität gegen Verzweiflung und Ekel	

Im Zuge einer Auseinandersetzung mit den Identitätskonstruktionen benachteiligter Jugendlicher im System beruflicher Bildung kommt dem fünften Stadium besondere Bedeutung zu, da Erikson dem Jugendalter die Thematik Identität zuweist. Dem Pol Identität als Beschreibung der gelungenen Entwicklungsaufgabe stellt er den Pol Identitätsdiffusion, also Verwirrung in Bezug auf die Identität, entgegen. In seiner Veröffentlichung „Das Problem der Ich-Identität“ beschreibt er Diffusion als Form von Unfähigkeit zur Bildung einer Identität, die sich in einer Art Lähmungszustand niederschlägt, der wiederum auf einem „Gefühl von Verwirrung“ und dem „Verlust der Mitte“ (Erikson 1973, 154) beruht.⁶ Erikson unterscheidet drei Grundarten von Diffusionen bezogen auf Ergebnisse in der Arbeit mit jugendlichen, psychopathologischen Patienten. Er stellt die folgenden Diffusionsformen fest:

- *Diffusion der Zeitperspektive:* Die jugendlichen Patienten schildern das „Gefühl, in großer Zeitbedrängnis zu sein, zugleich aber auch, den Zeitbegriff als eine Dimension des Lebens verloren zu haben.“ (ebd., 159) Obwohl im Jugendalter sind die Patienten mit der emotionalen Belastung beschäftigt, Chancen im Leben bereits verpasst zu haben. Sie empfinden sich als sehr kindlich und greisenhaft zugleich.
- *Diffusion des Werksinns:* In einer gravierenden Unfähigkeit zur Konzentration auf eine Tätigkeit bzw. in der extremen, ausschließlich auf einen Bereich gerichteten Beschäftigung, dokumentiert sich nach Erikson bei den jungen Patienten eine „akute Störung ihrer Leistungsfähigkeit“. (ebd., 161) Die Ausbildung des Werksinns geht im epigenetischen Modell der Entwicklung dem Stadium der Identitäts-

⁶ Erikson thematisiert Diffusionszustände aus einer zu unipolaren Perspektive heraus, indem er zu stark die Defizitseite der Identitätsbilanz erfasst. Identitätsdiffusion lässt auch auf eine Komponente schließen, die ebenfalls als Identitätsarbeit interpretiert werden kann. Identitätsdiffusion enthält auch den Aspekt der Einsichtsfähigkeit auf der Grundlage der Fehlereinsicht und der Fehlerkorrektur. Das ist Arbeit an der eigenen Identität, in diesem Moment wird die Identität neu konstruiert. Darüber hinaus ist auch zu erkennen, dass jede negative Abgrenzung von bestimmten Identitätserwartungen als Identitätskonstruktion zu interpretieren ist, die für das konstruierende Individuum durchaus sinnvoll erscheinen kann. Soziale Ablehnung kann in diesem Kontext zu einer Bestätigung der eingebrachten Identitätsoption werden. Erikson deutet diesen Aspekt zwar durch die Flucht in die negative Identität an, doch ist auch hier die zu starke Bewertung aus Sicht seines Verständnisses von gelingender Identitätsbildung erkennbar.

bildung voraus, bildet also eine Grundlage. Dem erreichten Werksinn, als Sinn für Leistung und Werkstätigkeit in der Gemeinschaft steht das Minderwertigkeitsgefühl gegenüber. Identitätsdiffusion als Diffusion des Werksinns, manifestiert eine Störung in der aktiven Teilhabe und Mitgestaltung der sozialen Welt. Die jungen Patienten lehnten jede Form von Leistung ab und verfielen z. T. in einen Zustand höchster Passivität, obwohl sie körperliche und kognitive Ressourcen des Werksinns mitbrachten.

- *Flucht in negative Identität:* Erikson beobachtet, dass manche der jugendlichen Patienten in selbstzerstörerischer Weise die sozialen Rollen einnahmen, die ihnen als sozial höchst abweichend dargestellt wurden. Ausgeprägte Identifikationen mit Verhaltensmuster, die im üblichen sozialen Kontext nicht anerkennungsfähig erscheinen, sind letztendlich aber genau der Ausdruck für die Suche nach Anerkennung. Erikson thematisiert Todesphantasien als sinnvolle Strategie auf dem Weg zu sozialer Anerkennung. Ebenso können übersteigerte Ideale, die an das Kind angelegt werden, zu einer Flucht in negative Identität führen.

Erikson sieht die Nähe der symptomatischen Verhaltensmuster psychopathologischer Erscheinungsformen zu den „normalen“ Verhaltensmustern der Adoleszenz, weist jedoch darauf hin, dass die Grenzen fließend sind. Adoleszenz ist nach Erikson eine normative Krise, „d. h. eine normale Phase vermehrter Konflikte, charakterisiert einerseits durch eine scheinbare Labilität der Ichstärke, andererseits aber auch durch ein hohes Wachstumspotential“. (ebd., 144) Normative Krisen zeichnen sich durch einen hohen Energiegehalt aus, der Instabilität verursacht, aber auch Kreativität in der Bewältigung erzeugt. Psychopathologische Krisen sind nach Erikson durch eine „gewisse Neigung zur starren Beharrung, durch wachsende Verschwendung von Abwehrenergien und durch vertiefte psychosoziale Vereinsamung“ (ebd., 145) charakterisiert.

Der folgende Interviewauszug verdeutlicht die Grenze zwischen normativer Krise und psychopathologischer Erscheinungsform. Claudia ist 17 Jahre alt und besucht die 11. Klasse einer Berufsfachschule für Kinderpflege. Ihr Vater ist seit 13 Jahren arbeitslos, die Mutter ist auch nicht erwerbstätig. Die Familie bezieht soziale Transferleistungen. Der Bruder absolviert eine Berufsausbildung, die an eine Unterstützungsform

der Jugendhilfe gekoppelt ist. Er lebt zum Zeitpunkt des Interviews nicht in der Familie. Die Familie lebt sehr ländlich mit defizitärer öffentlicher Verkehrsanbindung, sie besitzen kein Auto. Claudia hat nach eigener Aussage ca. 120 Bewerbungen geschrieben, die sie alle im PC gespeichert hat. Die Bewerbungen waren nicht erfolgreich. Sie nimmt an, dass ihre Zuckerkrankheit vielleicht Ursache für die Ablehnungen ist.

I: Hm. Und wenn du weiter denkst. Einfach ein paar Jahre weiter. Gibt es Ziele, so Lebensziele, die du an sich hast? So dass du denkst: Des sind so Dinge, die hätte ich einfach irgendwann gerne erreicht?

P3: ... ein Auto! (*lacht leicht*)

I: Hm.

P3: Ja, sonst eigentlich nix. (*sehr leise*)

I: Hm.

P3: Und auch ehrlich, von dem her gesehen kann ma sich ned sonderlich große Ziele stecke, wenn ma nix hat. Und auch kei Aussicht hat und vor allen Dingen weiß, was momentan am Arbeitsmarkt los is. Geht ned. Des is unmöglich. Und durch des, dass ma auch weiß, was mit der Rente und so weiter is, hab ich scho .. ich weiß ned, wie viele ich des scho gsagt hab oder welche scho nachfragt ham. Mei Ziel is auf jeden Fall, ned älter wie 40 werde, möchte i ned. Ganz einfach

(...)

P3: werde mir jetzt da kaum hm was kriegen ... also .. geldmäßig und und zukunftsmäßig .. absolut mau ... und ... ich weiß auf jeden Fall, dass ich in die Welt kei Kinder setz .. Ganz einfach! Weil ich denk, wenn mei Mutter des früher gwusst hätt, was des jetzt wird, hätt se auch ned ... weil ma muss ja an des Leben selber denken. Was, wie die dann aufwachse müsse ... Na!! ... Da wüsst i a ... da heißt's immer so: An andere denke, aber dass ma erst ma an sich denkt des Stück ... hm hm. Genauso wie des: Wir solle Kinder kriege! Mit mit der Rente und so weiter. Ich weiß ned, vielleicht is des nur mir so aufgefallen, aber momentan laufen so viel Filme und Werbunge, wo Kinder drin vorkomme, Geburt und was noch alles. Des is alles dazu. Also des is für mich die Realität. Ich weiß ned, wies für andere is.

I: Was ist jetzt genau für dich dann die Realität? Dass es, dass jetzt für Kinder

- P3: Kei Zukunft mehr is! (*energisch*) Selbst
 I: Nur, dass ich dich richtig versteh.
 P3: Es is wirklich, kurzum, es is knallhart, es is kei Zukunft!

Sehr klar kommt in den Äußerung von Claudia die bewusste Ablehnung des sozialen, medial vermittelten Ideals der Mutterschaft zum Ausdruck. Entgegen allen vermittelten Trends eines langen erfüllten Lebens bezieht sie ihre Position in bewusster Ablehnung. Medial vermittelten Optimismustendenzen zum Trotz vermittelt sie eine Haltung die sich mit ausgeprägter Hoffnungslosigkeit charakterisieren lässt. Vertrauen ist bereits grundlegend verloren gegangen und auch das Prinzip Hoffnung ist nicht mehr uneingeschränkt wirksam.⁷ Diese Identitätskonstruktion ist nicht im Sinne einer pubertären „Null Bock“-Haltung zu interpretieren, wie dies alltagspsychologisch zu erwarten wäre, sondern liefert ein Zeugnis für eine psychopathologische Identitätsdiffusion, die den Typus der negativen Identität nach Erikson entspricht.

Im Rahmen meiner Arbeit wird das Entwicklungsmodell von Erik H. Erikson besonders relevant, da es letztendlich ein Identitätsmodell ist. Denn obwohl er Entwicklungsstadien für die gesamte Lebenszeit beschreibt, bleibt das zentrale Thema das Thema Identität. Dies dokumentiert sich in einer tiefen Auseinandersetzung mit der Problematik der Identitätsdiffusion im Jugendalter. Für die „Zersplitterung des Selbst-Bildes“ äußert Erikson eine Vermutung, „Im allgemeinen ist es hauptsächlich die Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden, was die jungen Leute beunruhigt.“ (ebd., 110) Identitätsdiffusion im Kontext beruflicher Sozialisation ist eine zentrale Fragestellung, v. a. unter den Bedingungen eines enger werdenden Arbeit- und Lehrstellenmarktes. Was Erikson noch als die Unfähigkeit zur Entscheidung deklariert, erhält unter den gegebenen beruflichen Qualifizierungsoptionen, insbesondere für schulisch minderqualifizierte Jugendliche, nicht mehr den Charakter der Entscheidungsfreiheit. Die Problematik der Identitätsdiffusion verweist nicht mehr nur in die Persönlichkeitsstruktur auf der Ebene des Individuums, sondern verweist auch auf den Aspekt, dass Identitätsbildung stets abhängig ist von Bedingungen, die außerhalb des Individuums angesiedelt sind. Unterstrichen wird dieser Hinweis noch

⁷ Die Differenzierung der identitätsrelevanten und zukunftsorientierten Dimensionen Vertrauen und Hoffnung findet zu einem späteren Zeitpunkt statt.

dadurch, dass Erikson in der Veröffentlichung „Kindheit und Gesellschaft“ allein schon im Titel die soziale Bezogenheit kindlicher Entwicklung erfasst, später dann den Gegenpol zur Identität nicht als Identitätsdiffusion, sondern als Rollenkonfusion beschreibt. Somit wird die Klarheit über die eigenen Rollen zu einem relevanten Aspekt gelungener Identitätsbildung im Jugendalter. Anders formuliert: Das klare Bewusstsein über die Erwartungen anderer Menschen an das jeweilige Individuum wird zum zentralen Moment der Identitätsbildung, denn „Individuen sind nie sozial freischwebend“. (Mühlfeld 1999, 181)

Der Ansatz von Erik Homburger Erikson ist relevant. Er bildet nach wie vor die Basis der weiteren Arbeit am Thema der Identitätsbildung des Menschen, obwohl er – oder vielleicht auch gerade deshalb – stark polarisiert. Sein Modell bereitet Schwierigkeiten. Die epigenetische Struktur verweist auf eine gewisse Irreversibilität im Entwicklungsverlauf, die einem Menschenbild entgegensteht, welches als Grundlage allen pädagogisch-psychologischen Handelns von der Chance des lebenslangen Lernens ausgeht. Es muss jedoch auf der anderen Seite deutlich darauf hingewiesen werden, dass Erikson den Blick auf die menschliche Entwicklung als einen lebenszeitumspannenden Vorgang öffnete. Erikson wäre gründlich falsch verstanden, wenn man ihm unterstellen würde, er hätte das Identitätsthema nicht lebensgeschichtlich erfasst. Eindeutig kommt er in seinem Aufsatz „Das Problem der Ich-Identität“ zu dem Schluss: „Das Ende der Adoleszenz ist also das Stadium der sichtbaren Identitätskrise. Das heißt aber nicht, dass die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung.“ (Erikson 1973, 140f) In seiner starken Anlehnung an das psychoanalytische Modell der psychosexuellen Entwicklung von Sigmund Freud übernimmt er in wesentlichen Aspekten die Phasen als Stadien und fügt dann die Stadien der Erwachsenenalters hinzu, dies aber dann in einer Lebensalter beschreibenden Art. Für die Jugendforschung ist die Zuordnung der Entwicklungsthematik Identität in das Stadium der Adoleszenz relevant. Im Kontext der Diskussion abweichenden Verhaltens von Jugendlichen wird ein Zugang möglich, der für die pädagogische Intervention, gerade im Zusammenhang mit der beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit problematischen Startbedingungen, von Bedeutung ist. Natürlich ist es nicht unproblematisch das Thema Identität nur einer Lebensphase als Aufgabe zu übertragen. Nimmt dies dem Individuum doch zunächst die Chance auf Identitätsarbeit über die gesamte Lebensspanne hinweg,

da im Sinne des epigenetischen Verständnisses Identität in der Adoleszenz aufgebaut werden muss. Problematisch bleibt Erikson auch bei der konsequent folgenden Frage, wie gelungene Identität erreicht werden kann bzw. welche Kompetenzen eine gelungene Identität beschreiben. Da er sein Modell in den Prozess der Sozialisation einbettet, ergeben sich zwangsläufig die Fragen nach den Lehr- und Lernzielen. Diese bleiben offen. Es enttäuscht, dass Erikson zwar sehr deutlich gelingende Identität von gestörter Identitätsentwicklung abgrenzt und moralisch bewertet, aber nicht die Wege zur gelingenden Identität aufzeigt. Diese können allenfalls aus den einzelnen Aussagen individuell interpretiert werden. Aber dieser Weg bleibt stets vage, da Erikson auf der Ebene der Beschreibung stehen bleibt. Rückblickend könnte man interpretieren, dass er nur Impulse setzen wollte, die eine Diskursarena bilden, doch wird dies von Erikson selber entkräftet, da er zusammenfassend formuliert: „Bei meinem Versuch, das Problem der Identität zu umschreiben, bin ich den ganzen Horizont abgeschrieben. Ich habe nicht vor, es dabei bewenden zu lassen.“ (ebd., 211f) Erikson ist bewusst, dass er das Identitätsthema auf einer eher beschreibenden Ebene bearbeitet hat. Verwunderlich sind bei ihm gelegentlich Aussagen, die seine Wissenschaftlichkeit auf eine Probe stellen. Es muss ihm eigentlich bewusst gewesen sein, dass er wohl kaum den „ganzen Horizont“ der Identitätsentwicklung erfasst hat. Der Aspekt der Beschreibung des Weges zur gelingenden Identität bleibt weitgehend unbearbeitet am Horizont zurück. Lothar Krappmann kritisiert in seiner Veröffentlichung aus dem Jahre 1969 diesen Punkt aufs Schärfste. „Er (Erikson, VE) bietet nichts an, was den Individuen helfen könnte, in einer sich ständig wandelnden Welt mit stets divergierenden Normen Identität zu wahren, weil er nicht die Notwendigkeit sieht, Identität je neu zu entwerfen.“ (Krappmann 1982, 94) In diesem Punkt stimme ich mit Krappmann überein, Erikson sieht zwar die Problematik der Identitätsbildung in der Phase der Adoleszenz, gibt aber keine Hinweise für den Umgang mit dieser Problematik. Erikson bleibt stehen bei der Gegenüberstellung, dass Identität gelingen kann oder eben nicht. Dies ist unbefriedigend. „Die Identität wird am Ende der Adoleszenz phasen-spezifisch, d. h. das Identitätsproblem muß an dieser Stelle seine Integration als relativ konfliktfreier psychosozialer Kompromiß finden – oder es bleibt unerledigt und konfliktbelastet.“ (Erikson 1973, 149) Bietet Erikson tatsächlich nichts an? Unter der Perspektive eines Identitätsverständnisses, welches eine gleichberechtigte Form des Balancierens mit divergierenden sozialen und personalen Bedürfnissen als Ziel erfasst, bleibt Erikson hinter allen Erwartungen. Doch ist dies auch

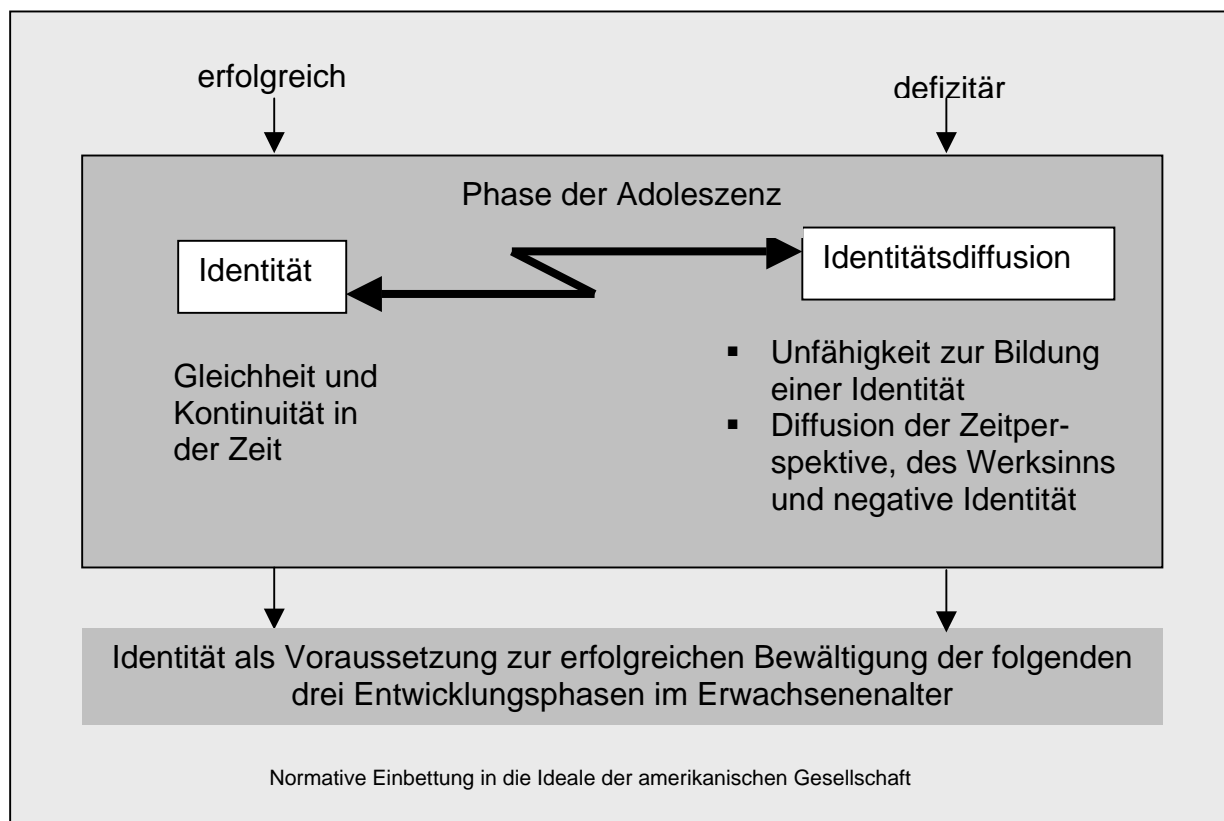
nicht sein Weg im Umgang mit Diskrepanzen. Sehr deutlich kommt der moralische Aspekt des Identitätsmodells von Erikson zum Vorschein. Das Identitätsproblem findet seine Auflösung in der gesellschaftlichen Integration. Erikson sieht nicht das offene Balancieren mit Ich- und Wir-Erwartungen⁸ als zielführend an. Wenn balanciert wird, dann muss der Ausschlag der Waage zugunsten der sozialen, gesellschaftlichen Integration erfolgen. Erikson bietet also die Unterordnung individueller Bedürfnisse unter die gesellschaftliche Integration an. Andernfalls bleibt das Identitätsproblem konfliktbelastet – dies dann auch auf sozialer Ebene, d. h. Identitätsdiffusion im Sinne einer defizitären Integration in soziale Bezüge wird stigmatisierbar, d. h. interpretierbar als bewusste Ablehnung gesellschaftlicher Integration. Hier schließt sich nun ein Kreis innerhalb des Identitätsverständnisses von Erikson. Damit ein Misslingen in der Identitätsbildung Jugendlicher diesen zum Vorwurf gemacht werden kann, muss die Gesellschaft einen klaren Rahmen vorgeben. Nur durch die Vorgabe eines eindeutigen Werte- und Normensystems, wird misslingende Identität im Sinne der unzureichenden sozialen Integration diskreditierbar. Identitätsbildung hat sich dem Nutzen für die Gesellschaft unterzuordnen. So betrachtet wird Erikson auch in Bezug auf Lehr- und Lernziele etwas deutlicher. „Das wachsende Kind muss aus jedem Schritt ein belebendes Realitätsgefühl gewinnen, indem es sieht, dass sein individueller Weg der Bewältigung von Erfahrungen eine erfolgreiche Variante der Wege ist, auf denen andere Leute um es herum Erfahrungen bewältigen und die Tatsache, dass man es tut, anerkennen.“ (ebd., 107) Individualität bleibt dem gesellschaftlichen Kontext untergeordnet. Der Spielraum für individuelle Wege ist stark eingegrenzt auf bereits vorgezeichnete Wege, die wiederum bereits sozial anerkannt sind. Erikson präzisiert dies: „In diesem Punkt kann man Kinder nicht durch gedankenloses Loben und herablassende Ermutigung täuschen. Vielleicht muß ein Kind in Ermangelung eines Besseren mit der künstlichen Stützung seiner Selbstachtung vorlieb nehmen, aber das, was ich seine aufspeichernde Ich-Identität nenne, erhält seine wirkliche Stärke nur durch die vorbehaltlose und ernsthafte Anerkennung seiner wirklichen Leistungen, d. h. eines Erfolges, der für die bestehende Kultur von Bedeutung ist.“ (ebd., 107) Es mutet fast zynisch an, dass Erikson von Ich-Identität spricht, deren „wirkliche Stärke“ (ebd., 107) aber ohne Ausnahme an Erfolge koppelt, die einen ge-

⁸ Ich lehne mich bei der Formulierung „Ich- und Wir-Erwartungen“ an das sprachliche Bild der Wir-Ich-Balance von Norbert Elias an.

sellschaftlichen Nutzen haben. Der Nebel, der bislang den Weg zur gelungenen Identität verschleierte, lichtet sich. Erikson fordert von Jugendlichen Leistungen ein, die sich entsprechend dem Kriterium der gesellschaftlichen Nützlichkeit als Erfolg einordnen lassen. Er erwartet stets, dass das Handeln von Jugendlichen in der spezifischen Phase der Identitätsbildung sich der Frage unterordnet: Welchen Nutzen hat Dein gegenwärtiges Handeln für Deine Gesellschaft? Es geht in der Kritik an diesem Verständnis von Erikson nicht darum den Aspekt des Nutzens für die Gesellschaft grundsätzlich in Frage zu stellen. Identität hat sich stets unter dem Kriterium der Dienlichkeit für den gesellschaftlichen Kontext in der alltäglichen Lebensführung zu beweisen. Es geht darum, dass ein Sozialisationsverständnis, welches zwar auf der individuellen Verarbeitung von Erfahrungen beruht, dies aber eingeschnürt in ein enges Korsett gesellschaftlicher Normativität zu erfolgen hat, leicht in den Verdacht der gesellschaftlichen Funktionalisierung von Identität kommt. Hier könnte ein wissenschaftlicher Anspruch problematisch werden. Vielleicht ist in der bisherigen Auseinandersetzung mit der Identitätskonzeption von Erikson zu wenig berücksichtigt worden, dass das Modell auf der Grundlage der amerikanischen Gesellschaft entstanden ist. „Die Demokratie in einem Lande wie Amerika stellt gerade dadurch besondere Probleme, dass sie eine selbstgemachte Identität verlangt, eine Identität, die bereit und fähig ist, unvorhergesehene Chancen zu ergreifen und sich dem Wechsel von Boom und Baisse, Frieden und Krieg, Mobilität und Sesshaftigkeit anzupassen. Ferner muß unsere Demokratie den Jugendlichen Ideale bieten, die von jungen Menschen verschiedenster Herkunft geteilt werden können und auf Autonomie in Form von Unabhängigkeit und Unternehmungslust ausgerichtet sind. Diese Versprechen wiederum sind in einem mehr und mehr komplexen und zentralisierten System wirtschaftlicher und politischer Organisationen nicht leicht zu erfüllen, zumal das System, wenn es auf Krieg umgeschaltet wird, automatisch die „selbstgemachten“ Identitäten von Millionen Individuen übergehen und die Menschen dorthin stellen muß, wo sie gebraucht werden.“ (ebd., 112) Mit dieser Sequenz wird das Identitätsmodell von Erikson zynisch. Er wählt das Beispiel des Krieges zur Illustration seines Identitätsverständnisses, es ist also nur konsequent sein Verständnis von Identität weiter unter diesem Aspekt zu betrachten. Der Krieg wird zur unvorhergesehenen Chance, die es zu ergreifen gilt, d. h. der Krieg wird zur bedeutsamen Gelegenheit zu beweisen, dass die Identität flexibel genug ist, die Individualität dem politischen System unterzuordnen. Das Individuum erhält die Chance eine Leistung zu erbringen, die ihm hohe soziale Anerkennung

he soziale Anerkennung einbringen kann, da sie von großem Nutzen für die Gesellschaft ist. Wir wissen inzwischen, dass dies nach Erikson die Ich-Identität des Individuums wirklich stärkt. Widersprüchlicher kann es kaum werden. Es ist enttäuschend, da die Begriffe *selbstgemachte Identität*, *Unabhängigkeit und Autonomie* nicht mehr als Worthülsen sind und die dahinter liegenden, höchst relevanten Inhalte zur Farce verkümmern. Erikson führt seine Wissenschaftlichkeit ad absurdum. Wie ist dies zu verstehen? Die erste Auflage von „Identity and the Life Cycle“ erschien 1959, d. h. unter dem Eindruck eines sich zunehmend verschärfenden kalten Krieges. Die Veröffentlichung ist geprägt durch den auf politischer und gesellschaftlicher Ebene ausgetragenen Konflikt zwischen dichotomen Staats- und Gesellschaftsbildern und gegensätzlichen Wirtschaftsmodellen. Erikson scheint von diesem Konflikt erfasst zu sein, da er bereits von „unseren Gegnern“ (ebd., 113) spricht. „Ihre (bezogen auf die Gegner, VE) psychologische Kriegsführung besteht in der entschiedenen Perpetuierung von Bedingungen, die es ihnen erlauben, die Menschen innerhalb ihres Machtbereiches an den einfachen und doch zweifellos wirksamen Identitäten von Klassenkampf und Nationalismus auszurichten, während sie genau wissen, dass unsere psychologische wie ökonomische Ausrichtung auf Wirtschaftsfreiheit und Selbstbestimmung unter den Bedingungen eines langdauernden kalten oder lauwarmen Krieges aufs äußerste angespannt ist.“ (ebd., 113) Hätte ich die Möglichkeit, ich würde Erikson gerne fragen, ob er sich der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Selbstbestimmung noch bewusst ist. Ich kann versuchen mich in die Motivation hineinzudenken, doch bleibt das Problem, dass die Wissenschaftliche Achtung vor dem Identitätsmodell von Erikson – darum ging es eigentlich – nachhaltig Schaden genommen hat. Es ist mir nur schwer möglich diese Aspekte bei der Bearbeitung des Identitätsthemas bei Erikson auszublenden. Wenn Erikson die Bedeutung einer sich anreichernden Ich-Identität in der Funktion als „das einzige Bollwerk gegen die *Anarchie der Triebe* wie gegen die *Autokratie des Gewissens*“ (ebd., 112) sieht, dann erscheint die Formulierung im Kontext seiner höchst problematischen Instrumentalisierung des Identitätsthemas unter einer deutlich skeptischen Perspektive. Bestimmte Triebe können einer Kriegsführung zunächst durchaus hinderlich sein, ebenso wie bestimmte Wertvorstellungen einer kriegerischen Auseinandersetzung widersprechen können. Auch wenn der Beigeschmack der Instrumentalisierung von Identität bleibt, ist er einer der zentralen Ausgangspunkte für die Beschäftigung mit dem Thema Identitätsbildung im Jugendalter.

Aus diesem Grund stelle ich abschließend sein Identitätsverständnis zusammenfassend in einem Schaubild dar, um damit zugleich den Diskurs in den Sozialwissenschaften präzisierend zu verdeutlichen, der im Ausgang von Erikson die argumentative Basis bis heute mitstrukturiert:



Grundlage der Identitätsbildung in der Phase der Adoleszenz bilden die Entwicklungsphasen der Kindheit. Eine defizitäre Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in der Kindheit wirkt sich in der Phase der Adoleszenz auf die Identitätsbildung aus. Die Wahrscheinlichkeit einer Diffusion steigt. Gelungene Identitätsbildung wird zur Voraussetzung der erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in den drei Phasen des Erwachsenenalters. Problematisch ist und bleibt:

- die starre Differenzierung der Identitätsbildung in gelungen bzw. misslungen
- das Verständnis von gelungener Identität als Kontinuität im Sinne von Gleichheit

- c) das Fehlen von Hinweisen zur Gestaltung des Weges hin zur gelungenen Identität, außer des Hinweises darauf, dass der Königsweg in der Zurückstellung von Individualität zugunsten der Gesellschaft zu sehen ist
- d) die enge Einbindung des Identitätsmodells in ein ideologisch gefärbtes Normen- und Wertesystem, verbunden mit der problematischen Instrumentalisierung von Identität für die Zwecke der Gesellschaft

Aber vielleicht sind es gerade die problematischen Aspekte im Modell von Erikson, welche die Identitätsforschung voran gebracht haben. Mit Bezug auf die Kritik an der Starrheit seines Identitätsmodells weist der Jugendforscher James E. Marcia darauf hin: „Es könnte produktiv sein, damit zu beginnen, Identität als fortlaufenden Prozess oder als Dimensionen (rigide – flexibel, offen - geschlossen) zu denken, anstelle der Kategorien des Identitätsstatus und ihres Durchlaufens.“ (Kraus/Mitzscherlich 1997, 153) James E. Marcia wird in der Folge zu einem Sozialwissenschaftler, der seinen festen Platz im Diskurs um das Identitätsthema dadurch erhalten hat, dass er das Modell von Erikson konsequent weitergedacht und weitergeführt hat. Mit seinem Identity-Status-Modell ist er zu einem relevanten Vertreter der Identitätsforschung auf der Grundlage von Erikson geworden.

5.2. Identitätskonstruktion zwischen Verpflichtung und Exploration

Das folgende Identitätsmodell leite ich mit einem Auszug aus einem Interview ein.

Tatjana ist 18 Jahre alt, besucht die 10. Klasse einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft, nachdem sie zunächst mit der Berufsfachschule für Kinderpflege begonnen hat. Mit Ende des ersten Halbjahres hat sie nach nicht bestandener Probezeit gewechselt. Tatjana stammt ursprünglich aus Russland, ist jedoch seit 10 Jahren in Deutschland.

I: Ja, Du bist Schülerin an einer Berufsfachschule. Wenn du mir bitte so nur einfach erst mal erzählst, wie es dazu gekommen ist.

P2: Also eigentlich war ich zuerst bei der Kinderpflegeschule und dann wurde es mit den Noten schlecht und ich bin dann rübergewechselt.

(..)

I: Hm.

P2: Also in die Hauswirtschaft (..)

I: Hm

P2: Hm (..)

I: Ah ja, du hast zuerst hier angefangen mit der zehnten Klasse Kinderpflege und dann die elfte auch noch?

P2: Nein! Also von der zehnten bin ich dann (..)

I: Hm

P2: Auch in die Hauswirtschaft

(...)

I: Hm. Und vor der Kinderpflege hast du

P2: Hauptschule

I: Hm. Genau. Und wolltest du

P2: Ja, ich wollte unbedingt Kinderpflege

I: Hm. War schon so dein Wunsch.

P2: Ja.

I: Mit Kindern überhaupt halt einfach.

P2: Ja. Bloß mit den Noten hat's nicht geklappt.

Tatjana schildert gleich zu Beginn des Interviews ein Lebensereignis, das identitätsrelevant ist. Sie hat einen gravierenden Misserfolg in ihrer beruflichen Integration erlebt, da sie den Weg zu ihrem Wunschberuf eingeschlagen hatte, diesen jedoch verlassen musste. Sie wollte unbedingt Kinderpflege und hat die Hürde der Aufnahme in die entsprechende Berufsfachschule genommen. Ihre Identitätsoption wurde sozial anerkannt. Im Prozess der Konstruktion der eigenen Identität der entscheidende Aspekt. In diesem Moment stabilisiert sich die Präsentation der eigenen Person. Kommunikativ werden neue Beschreibungen möglich. Tatjana kann nun sagen, dass sie eine Ausbildung zur staatlich geprüften Kinderpflegerin absolviert. Es ist nun aber nicht exakt zu rekonstruieren. Tatjana sagt, dass es „mit den Noten nicht geklappt hat“, zugleich sagt sie, dass sie während der 10. Klasse in die Berufsfachschule für Hauswirtschaft gewechselt hat. Das legt die Vermutung nahe, dass Tatjana die Pro-

bezeit zum ersten Halbjahr der 10. Klasse nicht bestanden hat. Das was sie unbedingt wollte, hat ein abruptes Ende gefunden. Für die von ihr eingebrachte Identitätsoption fehlt die weitere Ratifizierung. Tatjana erfährt, dass Identität von der Anerkennung durch relevante soziale Bezugssysteme abhängig ist. Wird die Anerkennung verwehrt, wird auch die eingebrachte Identitätsoption obsolet.

Für den kanadischen Jugendforscher James E. Marcia hat dieses Ereignis Krisencharakter. Das Ereignis bringt Tatjana zunächst einmal in einen Identitätszustand, den Marcia, mit Rückgriff auf Erikson als Moratorium bezeichnet. Sie ist gezwungen sich mit der Niederlage auseinanderzusetzen und eine individuelle Umgehensweise zu finden. Dies sind für Marcia die zentralen Fragestellungen. Wie gehen Jugendliche mit Krisen um? Wie wirken sich Krisen identitätsbezogen aus? Wir werden noch mehr von Tatjana hören. Doch zunächst zum Identitätsmodell von Marcia.

5.2.1. James E. Marcia – Die Normalität der Diffusion

Mit seiner Dissertation aus dem Jahre 1964 hat James E. Marcia begonnen den Identitätsansatz von Erikson einer empirischen Überprüfung zuzuführen. Grundlage ist die Erhebung von Identitätszuständen mittels des Identity-Status-Interview, eines strikt leitfadenorientierten Interviews. Zunächst werden eine Reihe an Muss-Fragen aus den Bereichen beruflicher Orientierung, religiöser Überzeugung und politischer Orientierung abgearbeitet. Erst im Anschluss daran wird dem Interviewer die Möglichkeit vertiefender Fragen eingeräumt. Der Leitfaden ermöglicht Marcia eine hohe Vergleichbarkeit der Interviews, die vollständig aufgezeichnet und nach einem spezifischen Manual ausgewertet werden. Auf der Grundlage der Auswertung ordnet er die interviewte Person einer seiner vier Identitätszustände zu. Die vier Zustände hat er in einer Tabelle systematisiert und strukturiert, die zu einem unverwechselbaren Merkmal des Ansatzes von James E. Marcia geworden ist.

Defining criteria of the identity statuses.

	Identity achievement	Moratorium	Foreclosure	Identity diffusion
Exploration of alternatives	Present	In process	Absent	Present or absent
Commitment	Present	Present but Vague	Present	Absent

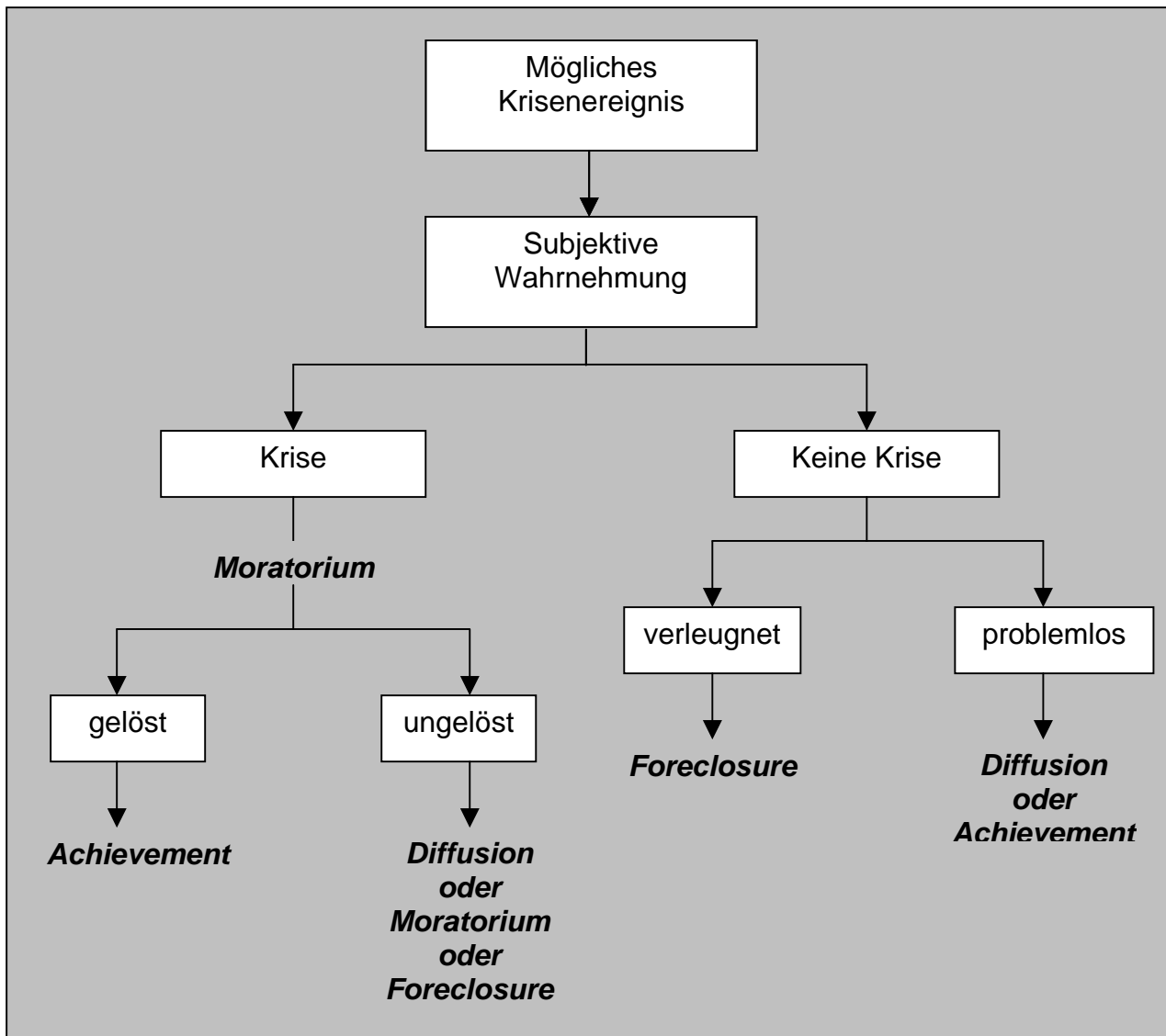
Zunächst fällt auf, in klarer Abgrenzung zu Erikson, dass Marcia Identität nicht einer Altersstufe zuordnet, sondern als lebenslangen Prozess erfasst, der entlang der beiden Variablen Commitment als innerer Verpflichtung und der Exploration von Alternativen verläuft. Die innere Verpflichtung ist gegeben, vage gegeben oder nicht gegeben, die Auseinandersetzung mit Alternativen zum gegenwärtigen Zustand ist erfolgt, im Prozess befindlich oder nicht erfolgt. Aus diesen auf die Variablen bezogenen Kriterien, leitet Marcia nun die Identitätszustände der erarbeiteten Identität (Identity achievement), des Moratoriums, der übernommenen Identität (Foreclosure) und der diffusen Identität (Identity diffusion) ab.

Wir finden die beiden Pole des Identitätsansatzes von Erikson in Marcias Konzept wieder. Der Identität als erarbeiteter Identität steht die Identitätsdiffusion gegenüber. *Erarbeitete Identität* kann als gelungene Identitätsbildung mit klaren und stabilen Vorstellungen über die eigene Zukunft interpretiert werden. Die Person ist im Anschluss an eine krisenhafte Phase der Auseinandersetzung mit Alternativen zum jeweils gegebenen Zustand zu einer inneren Überzeugung gelangt, der sie sich auch verpflichtet fühlt. Wer Identität in diesem Sinne erlangt hat, erlebt die gegenwärtige Lebenssituation als nicht kritisch und hat Entscheidungen getroffen. Im Gegensatz dazu, ist der Zustand der *diffusen Identität* geprägt durch keine Form innerer Verpflichtung, die sich in einem charakteristischen „Mangel an eigenen Überzeugungen“ (Marcia 1989, zitiert nach Kraus/Mitzscherlich 1997, 152) und damit korrespondierend in einem deutlichen Defizit an Orientierung und Entscheidungsfähigkeit niederschlägt. Dass dieser Identitätszustand – wohlgemerkt, auch dieser Zustand spiegelt

Identität wider – nicht zwangsläufig als Krise erlebt wird, liegt daran, dass die Personen zugleich einen signifikanten „Mangel an Besorgtheit darüber“ (Marcia 1989, zitiert nach Kraus/Mitzscherlich 1997, 152) aufweisen. Hier nun liegt der gravierende Unterschied zum Zustand des *Moratoriums*. Das Moratorium bedeutet Krise, da eine Besorgtheit vorliegt. Marcia geht davon aus, dass die Krise des Moratoriums wohl in eine erarbeitete Identität führt, also der Weg in die gelungene Identität ist, der Weg jedoch ein steiniger ist. Personen im Moratorium erleben einen inneren Konflikt in der Auseinandersetzung mit den Alternativen zum gegenwärtigen Zustand, wohlwissend, dass sie sich entscheiden müssen. Insofern muss bewusst sein, dass im Moratorium durchaus ein gewisser Aspekt einer inneren Verpflichtung zu finden ist. Während die innere Verpflichtung im Moratorium eher vage erscheint, ist der Zustand der *übernommenen Identität (Foreclosure)* charakterisiert durch eine stark ausgeprägte, in einen rigiden Zustand übergehende Verpflichtung. Diese unter Umständen sehr unflexible Orientierung resultiert aus einer Übernahme, die der explorativen Phase entbehrt. Normative Vorstellungen werden ohne reflektierende Auseinandersetzung mit Alternativen zumeist aus dem sozialen Nahraum erworben, es wird ein „Identitätserbe“ unreflektiert angetreten, in den meisten Fällen das Erbe der Eltern. Mit der Beschreibung der übernommenen Identität grenzt sich James E. Marcia von Erik H. Erikson ab, der diesen Zustand nicht thematisiert hat. Bezogen auf den normativen Aspekt, der jedem Identitätsmodell beiwohnt, steht Marcia zunächst in der Tradition von Erikson. Identität bleibt eine Errungenschaft (achievement), die aus einer Phase intensiver, kritischer Auseinandersetzung erwächst. Gelungene Identität bedeutet das Meistern handfester Krisen im Zustand des Moratoriums. An diesem Punkt wird die normative Dimension von Marcia deutlich. Doch lassen sich Fragen anschließen:

- Ist achievement stets gleichzusetzen mit dem Gelingen von Identität?
- Ist diffusion stets gleichzusetzen mit dem Scheitern der Identitätsbildung?
- Kann übernommene Identität nicht auch gelungene Identität sein?
- Kann diffusion unter Umständen hilfreicher sein, als die Festlegung?

Whitbourne und Weinstock haben die Entstehung der vier Identitätszustände in der Folge des Erlebens möglicher Krisenereignisse in einer Grafik dargestellt, welche ich leicht modifiziert übernehme. (vgl. Whitbourne/Weinstock 1982, 130)



Zusammenfassend: Achievement bedeutet, dass ein Ereignis, das zunächst als kritisch wahrgenommen wurde, bewältigt ist und nicht mehr als Krise wahrgenommen wird. Dies hat prospektive und retrospektive Bedeutung, da ähnliche Situationen in der Zukunft gar nicht erst als Krise angenommen werden, sondern als problemlos bewertet werden. Dem Achievement geht stets das Moratorium voraus. Die Krise wird gerade durchlebt. Wird dieses Ereignis weiterhin als kritisch wahrgenommen und die Lösung zeigt sich noch nicht, verweilt das Individuum im Zustand des Moratoriums. Ist zwar keine Lösung für ein kritisches Ereignis erreicht, aber es findet trotzdem eine veränderte Wahrnehmung des Ereignisses statt, können wir von einem Diffusionszustand oder von einem Zustand des Foreclosure ausgehen. Die Krise hat keinen Problemcharakter mehr, da sie entweder als irrelevant bewertet wurde oder eine Lösungsoption unreflektiert übernommen wurde, da man an einem mühelosen

Umgang mit der Situation interessiert war. Wird ein Ereignis gar nicht erst als Krise wahrgenommen, hat ein Individuum sich entsprechende Ressourcen geschaffen. Es hat ähnliche Situationen bereits gemeistert und blickt zuversichtlich auf gelöste Krisen zurück, so ist der Zustand des Achievement entscheidend für die Wahrnehmung der Situation. Geht ein Individuum strikt normorientiert mit einer Situation um und lässt aus dieser Perspektive ein Ereignis nicht als Krise zu, haben wir einen Prozess der Leugnung unter Rückgriff auf streng übernommene Bewertungsmuster (Foreclosure). Ist die Situation für das Individuum nicht relevant, es sieht keine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Ereignis, verfügt auch über keine bzw. keine passenden Ressourcen aus vorhergehenden Ereignissen, empfindet dies aber auch nicht als problematisch, so haben wir einen Diffusionszustand vorliegen.

Der für Marcia entscheidende Aspekt von Identität ist im Gefühl einer inneren Verpflichtung zu sehen, wobei ich darauf hinweisen möchte, dass dieser Prozess des *commitment* zwar unter den moralischen Vorzeichen der jeweiligen gesellschaftlichen Bezüge verläuft, doch die innere Verpflichtung nicht diesen entsprechen muss. Waterman bringt diese Dimension von Identität in seiner Definition zum Ausdruck. „Identität bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt.“ Hier wird die Abgrenzung zum Identitätsverständnis von Erikson deutlich. Identität, als Focussierung der individuellen Verpflichtung gegenüber sozial vermittelten Normen, Werten und Überzeugungen, lässt das Bild der Eriksonschen Einheitlichkeit verblassen, da diese Einheitlichkeit auf die Übernahme des gesellschaftlich vermittelten Wertekomplexes ausgerichtet ist. Erikson blendet weitgehend aus, dass die Identität durchaus eine innere Einheitlichkeit aufweisen kann, auch wenn diese gesellschaftlichen Werten widerspricht.

Ich möchte an dieser Stelle wieder auf das Interview mit Tatjana zurückkommen.

I: Du bist nach dem Halbjahr in die Hauswirtschaft gewechselt. Nach der Probezeit dann?

P2: Ja, nach die Zeugnisse halt dann.

I: Da hast du das erste halbe Jahr von der Hauswirtschaft gar nicht mitgekriegt.

P2: Ja. Genau.

- I: Hm ... Meinst Du es wird jetzt knapp, dass du's schaffst?
- P2: Weiß ich nicht. Also es steht noch nix. Wiss ma noch nich alle Noten.
- I: Hm. Hast du schon überlegt, was du machst, wenn es nicht klappt?
- P2: Muss mir einen Job suchen.
- I: Hm ... Oder würdest du die Schule noch mal machen?
- P2: Die Schule? ... Hm.
- I: Könntest du ja dann Kinderpflege noch mal anfangen.
- P2: Ja, da klappt's wieder nicht.
- I: Meinst du?
- P2: Ja, bei mir klappt's nicht.
- I: Hm.
- P2: Also des is schwierig für mich.
- I: Warst du enttäuscht, dass du es nicht machen konntest?
- P2: Ja ... natürlich, sehr. (*lacht verlegen*)

Tatjana zeigt sich resigniert bezogen auf den Besuch der Berufsfachschule für Kinderpflege. Zum Zeitpunkt des Scheiterns – das Ereignis liegt vier Monate zurück – war es eindeutig kritisch. Zum Zeitpunkt des Interviews könnte man geneigt sein, ihre Resignation als Verarbeitung zu interpretieren. Sie hat akzeptiert, dass dieser Weg nicht gangbar ist und erlebt auch keine Krise mehr, bezogen auf den Besuch der BFS für Kinderpflege. Dieser Gedankengang ist möglich, sie hätte auf selbstreflexiver Grundlage einen Teil ihrer Identität erarbeitet. Ein Diffusionszustand trifft weniger zu. Die Gleichgültigkeit dieses Zustandes kommt zu wenig zum Ausdruck, es ist für Tatjana nach wie vor enttäuschend, dass sie die BFS für Kinderpflege verlassen musste. Es tritt sehr deutlich hervor, dass die Grenze zwischen Achievement und Moratorium fließend in beide Richtungen ist. Auch wenn Tatjana das Scheitern in ihre Identität integriert hat, lässt die bewusste Erinnerung daran, den Krisencharakter wieder aktuell werden.

Heiner Keupp stellt in diesem Kontext zutreffend fest, dass selbst „die gelungene Identität in den allerseltensten Fällen ein Zustand der Spannungsfreiheit“ (Keupp 2002, 274) darstellt. An dieser Stelle zieht Marcia die Grenzen etwas zu strikt, das Prozesshafte der Konstruktion von Identität kommt noch zu wenig zum Vorschein, zumal die Arbeit an der Identität Spannungsmomente benötigt, da über Spannung

Aspekte der Identitätsflexibilität erhalten werden und sich darin die Zukunftsfähigkeit des handelnden Individuums dokumentiert.

Nun zurück zum Interview mit Tatjana.

I: Hm. .. Und hast dich schon mal informiert, was es noch für Berufe geben würde?

P2: Noch nicht. (*lacht verlegen*)

I: Hm. Irgendwie was Kreatives oder so?

P2: Oder mit Frisuren, Kosmetikerin oder was Ähnliches auch.

I: Schon auch, dass du mit Menschen zu tun haben möchtest.

P2: Ja! Genau.

I: Das ist dir wichtig. Hm.

P2: Hm. ...

I: Und warum klappt`s nicht so gut an der Schule? Müsstest du mehr lernen?

P2: Ja schon, ziemlich, aber ...

I: Hm.

P2: wenn`s nicht klappt, dann klappt`s halt nicht.

I: Hm.

P2: Hm. ...

I: Warum lernst Du dann nicht?

P2: Keine Zeit!

I: Hm.

P2: Ja, wenn ich Zeit hab, lern ich schon, aber ...

I: Hm.

P2: Führerschein auch noch lernen.

I: Machst du gerade?

P2: Hm. ...

I: Hm. Vergeht schon viel Zeit für alles Mögliche dann. Und wie sind deine Eltern? Wie stehen die dazu? Sagen die was, oder halten die sich eher raus, oder

P2: Ja, meine Mutter sagt halt, dass ich das selber machen soll, was ich will.

I: Hm.

P2: Meine Verantwortung halt, was ich jetzt mache. Ja, sie sagt schon, dass ich jetzt lernen soll, sonst muss ich nächstes Jahr einen Job suchen.

I: Hm. Findest das in Ordnung so

P2: Ja, ich find das in Ordnung.

Die Identitätskonstruktion weist nun eine veränderte Richtung auf. Zunächst einmal der Hinweis, dass die Mutter Tatjana die Verantwortung zuschreibt. Aus der Schilderung von Tatjana lässt sich eine paradoxe Form der Kommunikation im Sinne von Paul Watzlawick erkennen. (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1996, 171ff) Dieses Muster ist bekannt: Es ist mir egal was Du tust, komm´ dann aber ja nicht an! Übertragen: Du bist eigenverantwortlich, aber lern´ jetzt! Paradoxe Kommunikationsformen sind unter dem Aspekt der Identitätsbildung nicht unproblematisch, da sie moralisch nicht eindeutig sind und unter dem Aspekt des Vertrauens in den Kommunikationspartner schädlich sind. Die Mutter sagt, dass sich Tatjana einen Job suchen soll, falls sie die Schule nicht schafft. Im vorhergehenden Interviewauszug bringt Tatjana genau diesen Gedanken zum Ausdruck:

I: Hm. Hast du schon überlegt, was du machst, wenn es nicht klappt?

P2: Muss mir einen Job suchen.

Eine einfache Lösung für ein doch gravierendes Ereignis. Ein typischer Hinweis auf ein Moment der übernommenen Identität. Foreclosure argumentiert mit den Aussagen anderer Menschen, die unreflektiert übernommen wurden. Ein mögliches kritisches Ereignis wird nicht als solches wahrgenommen, da eine Strategie schon vorliegt.

Dabei wird deutlich: Selten werden wir bei einem Individuum auf nur einen durchgängigen Identitätszustand treffen. Vermutlich lassen sich, jeweils bezogen auf verschiedene identitätsrelevante Einstellungen und Themen des Individuums unterschiedliche Zustände nach Marcia finden. Dieser Aspekt wird später unter der Überschrift der Teilidentitäten in der Auseinandersetzung mit dem Identitätsmodell von Keupp vertieft. Dies wird bei Tatjana umso deutlicher, da das Thema Führerschein wohl eine hohe Dominanz einnimmt. Tatjana liefert nun in der narrativen Konstruktion ihrer Identität auch Hinweise auf Diffusionszustände. Sie akzeptiert, wenn der Schul-

besuch „nicht klappt“. Sie geht, bezogen auf den Schulabschluss keine innere Verpflichtung ein. Sie thematisiert, dass sie lernen müsste, tut dies aber nicht mit dem Hinweis auf den Zeitmangel, der u. a. durch das Lernen für den Führerschein ausgelöst ist. Sie setzt Prioritäten, sie hat Entscheidungen getroffen. Der Führerschein scheint bedeutsam zu sein. Dies würde zunächst einem Diffusionszustand widersprechen, der durch Unverbindlichkeit geprägt ist. Insgesamt zeigt Tatjana durchaus Momente des kritischen Reflektierens, doch ist anzuzweifeln, ob sie ihren Gesamtzustand als kritisch betrachtet. Berufliche Identitätswürfe sind problematisch, doch das sorgt sie nicht gravierend. Hier übernimmt sie die Auffassung der Mutter. Marcia hat diese Aspekte auch erkannt und seinen Ansatz bezogen auf die Diffusionszustände weitergedacht, was ich im Folgenden darstellen möchte.

Zunächst hat Marcia nur im Zustand des Achievement die gelungene Identität gesehen, wobei der Weg dorthin stets über den steinigen Weg des Moratoriums führte. Identitätsdiffusion war für Marcia lange Zeit der Inbegriff einer misslungenen Identitätsbildung, ganz im Sinne des Verständnisses von Erikson. Es stellt sich also die Frage, was Marcia der Identitätsforschung heute bieten kann. Es ist die Relativierung der normativen Ausrichtung zu Gunsten einer Entstigmatisierung der Diffusion. Marcia führt die Identitätsdiffusion aus dem Dunkel des Misslingens an das Licht eines durchaus individuell sinnvollen Identitätszustandes. 1989 erfährt der Zustand der Diffusion eine grundlegende Differenzierung durch Marcia selbst in seinem Aufsatz „Identity diffusion differentiated“. In seinen empirischen Untersuchungen auf der Grundlage des Identity-Status-Interviews zeigte sich ein stetiges Anwachsen des Anteils der Diffusion von früher ca. 20% auf ca. 40% im Jahre 1989 bei den 18 bis 22jährigen. Marcia interpretiert, dass sich junge Menschen in zunehmendem Maße nicht mehr festlegen und wagt sich an eine Differenzierung des Diffusionszustandes. Dabei ist für ihn die Annahme leitend, dass es Formen von Diffusion geben kann, die aus Subjektperspektive sinnvoll und praktikabel erscheinen. „Dort, wo die gesellschaftlichen Bedingungen Unverbindlichkeit und Indifferenz nahe legen, ist es vernünftig, sich nicht festzulegen, Chancen zwar zu ergreifen, aber mögliche andere Optionen dabei nicht aus dem Blickfeld zu verlieren.“ (Kraus/Mitzscherlich 1997, 160) Marcia spricht von einer „kulturell adaptiven Diffusion“ mit dem Ziel einer Stigmatisierung und Pathologisierung entgegen zu wirken. Es geht ihm ab Mitte der 80er Jahre um eine Normalisierung der Identitätsdiffusion. Nicht mehr die Bezeichnung eines

Scheiterns, sondern „ein Identitätsresultat, das in manchen Schattierungen gar funktional sein mag“ (Keupp 2002, 82), soll zum Ausdruck kommen. Zur präziseren Abgrenzung der kulturell adaptiven Diffusion sind die folgenden Hinweise notwendig. Jugendliche in diesem Zustand der Diffusion erleben und beschreiben sich nicht als defizitär. Sie verfügen über Ressourcen und nutzen diese, der gesellschaftliche Wertekanon ist ihnen bewusst, doch gehen sie flexibel damit um, anstatt sich an ihn zu binden. Sie testen Alternativen, erleben aber keinen Zustand des Moratoriums, da sie ihre Lebenssituation als nicht kritisch einstufen. Damit ist eine Schnittstelle zwischen den beiden Identitätszuständen erfasst. Marcia umschreibt den Übergang zum Moratorium mit dem Begriff der „developmental diffusion“ - noch wird die Unentschiedenheit und fehlende Verbindlichkeit nicht als kritische Auseinandersetzung erlebt. Um nicht den Eindruck zu vermitteln, Marcia würde im Prozess der Normalisierung der Diffusion den Aspekt der trotz allem gescheiterten Identität ausblenden, möchte ich darauf hinweisen, dass Marcia sehr deutlich, von der kulturell adaptiven und developmental Diffusion einen Diffusionszustand abgrenzt, der gekennzeichnet ist durch Schädigungen, die biographisch relevant sind und sich in einem gravierenden Mangel auf der Ebene der Ressourcen zur Bewältigung von Lebenssituationen auswirken. Bewusst bezeichnet Marcia diesen Zustand als *disturbed diffusion*. Marcia beschreibt soziale Isolation, praktisches Versagen und kompensatorische Größenfantasien als symptomatisch. Wenn man davon ausgeht, dass Identität grundsätzlich darauf angewiesen ist durch andere Menschen anerkannt zu werden, dann wird deutlich, dass das Kriterium der Sozialkontakte zu einem entscheidenden im Prozess der Differenzierung von Diffusionszuständen in gelungen und nicht gelungen wird. Kulturell adaptive Diffusion kann als gelungener Prozess interpretiert werden, ebenso wie der vierte Diffusionszustand, den Marcia differenziert. *Carefree diffusion* erfasst Personen, die sozial integriert sind, ohne jedoch eine emotionale und zeitliche Verbindlichkeit einzugehen. Ihre Situation erleben sie als nicht kritisch.

Um einen schnellen Überblick zu ermöglichen, stelle ich nachfolgend die differenzierten Diffusionszustände in einer Tabelle dar.

Diffusionszustand	Beschreibung
kulturell adaptiv	Zustand nicht kritisch erlebt, explorative Haltung, Ressourcen vorhanden, soziale Bezüge bewusst, keine Bindung, wechselnde Anpassung
developmental	Übergang zum Moratorium, erste kritische Reflexionen der Unentschiedenheit, explorative Züge
carefree	Zustand nicht kritisch erlebt, hohe soziale, aber eher unverbindliche Integration, spontane und eher kurzzeitige Bindung
Disturbed	Symptome einer gestörten Identitätsbildung, Zustand wird aber als nicht kritisch erlebt, sozialer Rückzug, Defizit kompensierende Strategien

Karl Haußer listet als fünften Diffusionszustand, den der Selbst-Fragmentierung auf. (vgl. Haußer 1995, 84) Dies ist problematisch, da Marcia den Zustand der Selbstfragmentierung nur in Bezug auf Borderline-Patienten anwendet und einen klaren Unterschied zur Identitätsdiffusion formuliert. „Selbstfragmentierung verweist auf ein tiefer verankertes und gravierenderes Defizit hin, als es mit Identitätsdiffusion beschrieben ist.“ (Marcia 1989, 291) Marcia sieht die Nähe eines Borderline-Patienten zu einer identitätsdiffusen Person, doch spricht er dem Zustand der Diffusion zu, dass die grundsätzliche Basis zur Etablierung eines anderen Identitätszustandes gegeben ist. Diese fehlt Borderline-Patienten. Ich bin der Auffassung, dass Marcia vier Diffusionszustände unterscheidet und die Selbstfragmentierung diesen nicht zuordnet. Mit dieser Annahme befinde ich mich in Gesellschaft mit Wolfgang Kraus und Beate Mitzscherlich. (vgl. Kraus/Mitzscherlich 1997, 161)

Marcia steht mit seinem Identitätsmodell in der Tradition von Erik H. Erikson, nimmt jedoch dem Zustand der Diffusion den Makel des Scheiterns im Prozess der Identitätsbildung. Der Hinweis auf die Praktikabilität von bestimmten Diffusionszuständen in Zeiten diffuser Rahmenbedingungen, kann hilfreich sein. Es ist jedoch genau auf das Kriterium des Kritischen zu achten. Die Identitätsforschung ist eine stark qualitativ ausgerichtete Forschung u. a. auf der Grundlage unterschiedlich durchgeführter Interviewerhebungen. Marcias Studien sind qualitativ angelegt. Es muss bewusst

sein, dass biographische Erzählungen stets retrospektiv sind. Die zurückliegende Geschichte des Lebens wird auf der Grundlage des gegenwärtigen Zustandes widergegeben und ist weiterhin darauf ausgerichtet, Identitätsoptionen einer sozialen Ratifizierung zuzuführen. Mechanismen der emotionalen und rationalen Kompensierung von kritischen Zuständen werden gerade an der Schnittstelle zwischen Diffusion und Moratorium wirksam. Es geht nicht darum, der Narration eines Diffusionszustandes grundsätzlich nicht zu trauen. Es geht darum, kritisch zu bleiben. Dies ist im Sinne von Marcia geboten, da die tatsächlich erlebte Diffusion Chancen für die Weiterentwicklung der Identität bietet. Es ist kein Automatismus, dass an das Moratorium die gelungene Identität im Sinne des achievement anschließt. Die Konflikte im Moratorium können die Dimension der Überforderung des Individuums annehmen. Personale und soziale Ressourcen entziehen sich eventuell der individuellen Wahrnehmung, wodurch der Weg zur gelingenden Identitätsbildung erschwert, wenn nicht sogar subjektiv als nicht mehr möglich erlebt wird. Das Hinübergleiten in den Zustand der Diffusion kann einen Ausweg bieten. Unentschiedenheit als schwebenden Zustand zu akzeptieren und anzunehmen, kann den Blick für Ressourcen wieder schärfen. Identität ist nicht statisch, sie ist dynamisch und konstruiert durch die eigene Person. „Identity has been called a „sense,“ an „attitude,“ a „resolution,“ and so on. I would like to propose another way of constructing identity: as a self-structure – an internal, self-constructed, dynamic organization of drives, abilities, beliefs, and individual history.“ (Marcia 1980, 159) Die individuelle Geschichte des eigenen Lebens wird als Biographie stets neu geschrieben, narrativ vermittelt und mit Sinn ausgestattet. Biographie schließt Diffusion nicht aus, sondern integriert Diffusionszustände in ein a posteriori gezeichnetes Gesamtbild. Es gibt keine Alternative – auch Diffusionszustände müssen Integration erfahren. Der Aspekt der Normalisierung von Diffusion durch den Ansatz von Marcia, kann als der zentrale Impuls für die weitere Identitätsdebatte bezogen auf die Lebensphase der Adoleszenz angesehen werden.

Der Ansatz von Marcia kann über den Aspekt der empirischen Weiterentwicklung von Erikson hinaus gedacht werden. Es lohnt sich, gerade die Normalisierung der Diffusion für die Identitätsentwicklung von Individuen nutzbar zu machen. Identität als Entwicklungsaufgabe ist darauf angewiesen, sich aus der Starre von sich unvereinbar gegenüberstehender Zuständen zu lösen und die Chancen in der konstruktiven Nutzung eben dieser zu sehen. Es ist durchaus relevant zu erkennen, dass es be-

deutsam sein kann, in Lebenssituationen, die stressreich im Sinne der Überforderung des Individuums sind, die kritisch erlebte Unfähigkeit zur Entscheidung als Zustand zu akzeptieren. Dadurch kann ein Prozess in Gang gesetzt werden, der die eigene Biographie als Ressource erkennt. Dies ist jedoch nur möglich, wenn den unterschiedlichen Identitätszuständen nicht doch wieder ein normativer Rahmen gegeben wird. Marcia macht bewusst, dass der Identitätsprozess stetig eingebettet ist in eine Vielzahl von Defizitzuschreibungen. Identität wird konstruiert unter den Bedingungen der sozialen Kontrolle mit den Mitteln der sozialen Anerkennung. Identität aus der Schlinge der negativ sanktionierenden Verbindlichkeit der Geltungsansprüche von Normen zu befreien ist der Verdienst von Marcias Ansatz. Hier liegt die Relevanz für die Frage nach den Identitätskonstruktionen junger Menschen im System der beruflichen Bildung an Berufsfachschulen. Ein starres und stark normativ ausgerichtetes Verständnis von Identität kann passend sein, wenn die Rahmenbedingungen dies zulassen. Es wird jedoch zur Falle, wenn bei defizitären Rahmenbedingungen daran festgehalten wird. Der Hinweis auf das „man müsse ja nur wollen“, ist wenig hilfreich, wenn die Bedingungen der beruflichen Integration mit dem Wollen nicht kompatibel sind. Es kann für junge Menschen durchaus sinnvoll sein, sich der Schwelle zum Ausbildungsmarkt mit einer Einstellung des „mal sehen“ anzunähern. Dies trifft insbesondere für zahlreiche junge Menschen an Berufsfachschulen zu, da ihr Einstieg in den Ausbildungsmarkt bereits mit dem normativen Prädikat des Misslingens versehen ist. Die stetig wiederholte Frage nach den Anschlusshandlungen wirkt dabei eher verstärkend. Die berufliche Situation der jungen Menschen an den Berufsfachschulen ist unklar, sie ist diffus, liegt im Nebel problematischer Rahmenbedingungen. Natürlich lässt sich argumentieren, dass dort wo ein Wille auch ein Weg sei. Zu billig ist dieser Ratschlag, denn der Wille ist zu finden. Es ist ein eher diffuser Wille, der Wille zur beruflichen Tätigkeit überhaupt, da jungen Menschen bewusst ist, dass der Beruf eine Lebenschance ist. Über den Beruf erst wird die im Kinder- und Jugendhilfegesetz formulierte Forderung nach der eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit für die jungen Menschen einlösbar. Es ist nicht zu leugnen, dass der Besuch der Berufsfachschulen für einen Teil der Schüler den Charakter der Notlösung besitzt.⁹

⁹ Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass diese Notlösung für die individuelle Identitätsarbeit eine relevante Funktion dahingehend besitzt, dass durch das Suggestieren „neuer“ Optionen, der Ent-

Es kann im Umgang mit jungen Menschen hilfreich sein, sich die Normalität der Diffusion bewusst zu machen. James E. Marcia leistet hierzu einen großen Beitrag, auch wenn die Vermittlung der Diffusion als normalem Identitätszustand nicht den weiterlaufenden Aspekt der moralischen Bewertung ausklammern darf. Zentral bleibt der Aspekt, dass Identität auf die soziale Anerkennung von außen angewiesen bleibt. Auch wenn das Akzeptieren eines schwebenden Zustandes hilfreich und sinnvoll sein kann, die „Selbstanerkennung des Menschen ist interaktionsgestützt und bleibt daher riskant.“ (Mühlfeld 2005, 200) Jede Unterstützung junger Menschen im Prozess der Identitätsbildung unter problematischen Bedingungen schadet ihrer eigenen Wirksamkeit, wenn sie versucht die selektive Funktion von Schule auf dem Weg zur beruflichen Integration auszublenden. Auch wenn Identitätsmodelle weniger normativ konstruiert werden, der individuelle Prozess der Identitätsbildung unterliegt weiterhin der kommunikativ vermittelten Moral. Wer dies im Umgang mit jungen Menschen verschleiern, spielt mit dem Vertrauen der jungen Menschen. Für die beratende Tätigkeit im Kontext der Unterstützung der Identitätsbildung junger Menschen im System der beruflichen Bildung an Berufsfachschulen heißt dies, die Chance zu nutzen, dass über die Normalisierung des Diffusionszustandes Ressourcen eröffnet werden können, aber gleichzeitig daran zu arbeiten, dass mit normativem Widerstand zu rechnen ist. Es ist unausweichlich, dass Identitätskonstruktion nicht im Zustand der Diffusion verweilen darf. In diesem Kontext wird eine Weiterentwicklung von Marcias Ansatz relevant, der danach fragt, wie Individuen sich mit dem Identitätsthema beschäftigen, auf welcher Grundlage sie ihre Verpflichtung treffen und wie sie mit den Krisen umgehen.

5.2.2. Michael D. Berzonsky – Identität als Theorie über das Selbst

M. D. Berzonsky geht in seinen Studien zum Prozess der Identitätsentwicklung v. a. der Frage nach, wie Menschen mit selbstrelevanten Informationen umgehen. Bezogen auf die vier Identitätszustände von Marcia vermutet Berzonsky bestimmte typisierbare Strategien. In seinem „social-cognitive model of identity development“ (vgl. Berzonsky 1994, 453f; Berzonsky/Ferrari 1995, 597) stellt er drei Grundorientierungen dar, die den vier Identitätszuständen von Marcia zugrunde liegen und typisiert drei Gruppen von Individuen:

- „information-oriented individuals
- normative-oriented individuals
- diffuse/avoidant-oriented individuals“. (Berzonsky/Kuk 2000, 83)

Es geht um die Frage, wie Individuen „jeweils den (Identitäts-) Prozess strukturieren und wie sie selbstrelevante Informationen nützen.“ (Höfer 2000, 168) Berzonsky kommt zur Annahme – v. a. auf der Grundlage der Interpretation von Marcias Untersuchungsergebnissen –, dass Individuen mit erarbeiteter Identität und im Moratorium eher an Informationen orientiert sind. Foreclosure Individuen sind überwiegend an Normen orientiert und diffuse Individuen vermeiden eher die Konfrontation mit selbstrelevanten Informationen. Nach Berzonsky dokumentieren sich in den Orientierungen bestimmte Identitätsstile, die sich in bestimmten Strategien niederschlagen, die dann von außen wahrnehmbar in Verhaltensmustern wirksam werden. Dieses Verständnis schlägt sich nieder in seiner Definition von Identität. „Identity as a cognitive structure serves as a frame of reference for interpreting experience and self-relevant information and answering questions about the meaning, significance, and purpose of life.“ (Berzonsky 2004, 304) Identität ist die „selbstkonstruierte Repräsentation des eigenen Selbst, die benützt wird, um selbst-relevante Informationen zu interpretieren und mit persönlichen life-events umzugehen.“ (Höfer 2000, 166) „I elaborate a model of identity development that highlights individual differences in the process by which self-relevant experience is encoded, represented, and utilized.“ (Berzonsky 1992, 194) Identität wird bei Berzonsky zur Dimension der Unterscheidbarkeit von Menschen auf der Grundlage der individuellen Umgehungsweise mit selbstrelevanten Informationen. Berzonskys Identitätsgrundlage ist der kognitive Prozess des Wahr-

nehmens und Bewertens von Erfahrungen. Dieser Prozess innerhalb individueller kognitiver Strukturen führt zu einer Selbstwahrnehmung, die wiederum in die kognitiven Strukturen integriert wird. Die Identität eines Menschen wird nach Berzonsky dann in der individuellen Orientierung des Wahrnehmungsprozesses deutlich. Die Orientierung an Information, die Orientierung an Normen oder die Orientierung an Vermeidung beschreiben nicht nur individuelle Strategien, sondern bezeichnen bei Berzonsky die drei Identitätsformen:

- „Information-oriented individuals negotiate identity issues and personal problems by actively seeking out, processing, evaluating, and utilizing self-relevant information. They are sceptical about their self-constructions and willing to test and revise aspects of their self-identity when confronted with dissonant feedback.“
- “Normative-oriented individuals deal with identity questions and decisional situations by conforming to the prescriptions, expectations, and standards held for them by significant others.“
- “Diffuse/avoidant-oriented individuals are reluctant to face up to and confront personal problems and decisions.“ (Berzonsky/Kuk 2000, 83)

Die Strategien der Orientierung verfestigen sich und werden zu einem Raster der Eigeninterpretation. Identität wird bei Berzonsky zur individuell konstruierten Theorie über die eigene Person, das Individuum erscheint als „Wissenschaftler“ in eigener Sache. „I use a person-as-scientist metaphor to characterize identity development over the life-span.“ (Berzonsky 1992, 194) Diese Selbst-Theorien sind „Theorien, die die Individuen über sich selbst formulieren, wie sie funktionieren und wie sie sich in ihrem Alltagsleben anpassen.“ (Höfer 2000, 170) Grundlage der selbstrelevanten Informationen ist die Eingebundenheit des Individuums in einem sozialen Kontext. Nur in der sozialen Rückmeldung auf Verhaltensweisen werden Informationen selbst-relevant und damit identitätswirksam. In der Weiterentwicklung seiner Annahmen kristallisiert Berzonsky drei Grundtypen von Selbst-Theoretikern heraus: der wissenschaftliche Typ, der dogmatische Typ und der Ad hoc Typ. Die folgende Tabelle (vgl. Höfer 2000, 172) soll die Typen verdeutlichen, den Bezug zu den Identitätszuständen von Marcia herstellen und bereits einen Bogen zum Identitätsverständnis als Balan-

ceakt bilden. Jeder Grundtyp eines Selbst-Theoretikers symbolisiert eine Form des Ausbalancierens von selbstrelevanten Informationen mit der bereits gebildeten Theorie. Berzonsky greift hier auf die Begriffe Akkomodation und Assimilation zurück. Identitätsentwicklung ist ein unaufhörlicher Prozess der Anpassung, wobei dieser Prozess als Leistung des Individuums erbracht werden muss und nicht zwangsläufig erfolgreich verlaufen muss. „Successful adaption involves a dialectical interchange between assimilative and accommodative processes.” (Berzonsky 1992, 195) Berzonskys „dialectical interchange“ beruht auf der Frage, wer im Anpassungsprozess im Sinne der Identitätsbildung „die Oberhand behält“ – passe ich mich dem jeweiligen exogenen Kontext an oder passe ich diesen Kontext meiner Identität an? Auch Berzonsky, dies wird an dieser Stelle deutlich, erfindet das Rad der Identität nicht neu. Wie ein roter Faden lässt sich durch den gesamten Teppich der Identitätsthematik das Spannungsverhältnis von Individualität und Sozialität im menschlichen Leben weben. Die Metapher vom Teppich liegt nahe, jeder Mensch webt an seinem Teppich, jedoch stets mit Blick auf die Teppiche der Nachbarn, mit Blick auf vorgegebene und erwartete Muster, unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Materialien, unter der Perspektive einer erhofften Anerkennung für den eigenen Teppich und natürlich auch orientiert an individuellen Vorlieben. Der Mensch als Weber seiner eigenen Identität – diese Metapher ließe sich ausbauen, doch sind anschauliche Metaphern in ausreichender Zahl im Umlauf. Es ist auch deshalb nicht nötig, den Kanon der Identitätsmetaphern zu erweitern, da das Grundthema identisch bleibt. Es geht um das stets neue, der Situation angemessene Austarieren individueller Bedürfnisse und sozialer Erwartungen. „Identity development is considered to involve an ongoing dialectical interchange between assimilative processes governed by the identity structure and accommodative processes directed by the social and physical contexts within which adolescents live and develop.” (Berzonsky 2004, 304)

Der kognitiven Ausrichtung seines Modells verpflichtet, wählt Berzonsky die Metapher des Selbst-Theoretikers, um Identitätstypen gegeneinander abzugrenzen.

Typ des Selbst-Theoretikers	Identitätsstatus nach Marcia	Orientierung im Umgang mit selbstrelevanten Informationen
Wissenschaftlich	Achievement oder Moratorium	Orientiert an Informationen, um Objektivität bemüht, flexible Anpassung durch Assimilation und Akkomodation
Dogmatisch	Foreclosure	Orientierung an Normen, einseitiger Prozess der Anpassung durch Assimilation, unflexibles Verhalten
Ad hoc	Diffus	Vermeidungsstrategien, einseitiger Prozess der Anpassung durch Akkomodation, kurzzeitige und vordergründige Festlegung

Mit Berzonsky rückt wieder die Frage in den Mittelpunkt: Wie normal kann Diffusion sein? Auch wenn bestimmte Rahmenbedingungen eine Nichtfestlegung sinnvoll erscheinen lassen, bleibt Identitätskonstruktion moralisch einem Identitätsverständnis verhaftet, welches selbstrelevante Informationen kritisch annimmt und flexibel integriert. Auch der Ansatz von James E. Marcia kann sich daraus nicht befreien, Achievement bleibt unter moralischer Perspektive das Bild der gelungenen Identität. Daran hat sich pädagogische Arbeit mit jungen Menschen zu orientieren. Die selbstreflexive Kompetenz wird zur zentralen Kategorie in der Liste der pädagogischen Zielsetzungen, denn erst sie ermöglicht das, was Mühlfeld so treffend mit dem Begriff des „selbstoptimierenden Individuums“ (vgl. Mühlfeld 2005, 195) beschreibt. Dieses Individuum balanciert erfolgreich die unterschiedlichen Ansprüche kontinuierlich aus, es findet stets zurück in einen subjektiv zufrieden stellenden Zustand der „Ich-Wir-Balance“ (vgl. Elias 1999) und ist um neue, selbstrelevante Informationen tatsächlich reicher geworden. Doch muss deutlich werden, dass Berzonsky mit der Selbst-Theorie-Metapher nicht das Bild einer generell für alle Individuen gültigen Theoriebildung unter den Kriterien der Wissenschaftlichkeit zeichnet. Selbst-Theorie bezeichnet „nur“, dass ein Individuum bestimmte, zusammengehörige Mechanismen, Strategien und kognitive Schemata entwickelt hat, um mit Lebenssituationen umgehen zu können. Die Selbst-Theorie bietet die Möglichkeit des Einigeln gegenüber problematischen Erfahrungen. Selbst-Theorie im Sinne Berzonskys ist nicht gleichzusetzen

mit Weiterentwicklung im Kontext einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Lebensbewältigung. „The person-as-scientist metaphor does not imply that individuals deliberately theorize about themselves in a formal manner nor does it suggest that individuals are able or willing to construct a valid theory about their “true“ nature.“ (Berzonsky 1994, 195) Der Ansatz von Berzonsky verweist auf den Aspekt einer gewissen inneren Geschlossenheit von Identitätszuständen, auch wenn diese Diffusionscharakter einnehmen. Jeder Zustand verfügt über ein individuelles Netzwerk der kognitiven Bearbeitung und Einordnung von identitätsrelevanten Erfahrungen. Dies kommt mit der Bezeichnung einer Selbst-Theorie zum Ausdruck. Doch verweist diese Metapher gleichzeitig auf das Defizit im Ansatz, da es zu stark auf den individuellen, kognitiven Bearbeitungsprozess abhebt und den – gerade im Kontext der Konstruktion von Identität – höchst relevanten Aspekt der sozialen Ratifizierung auch von Theorien ausblendet. Dies kann natürlich mit Schwerpunktsetzung begründet werden, doch ist der soziale Blickwinkel mit einzubeziehen, gerade da Identität kommunikativ konstruiert wird und dies für Theorien über das Selbst in gleichem Maße gilt. Selbst-Theorien sind der moralischen Bewertung unterworfen und diese erfolgt kommunikativ im sozialen Kontext.

5.3. Identitätskonstruktion als Balanceakt

„Die Verzahnung der Erfordernisse des Lebenslaufs mit den Herausforderungen der Biographie verweist auf die Prozesse der Identitätsbildung, über Optionen für die Selbstdarstellung im Alltag zu verfügen und gleichzeitig die Integrität des Ichs zu bewahren.“ (Mühlfeld 1999, 168) In einer eher sozialisationstheoretischen und deutlich soziologisch ausgerichteten Betrachtung von Identitätsprozessen zeigt Claus Mühlfeld sehr präzise die individuelle Leistung des stetigen Ausbalancierens von zum Teil gegensätzlichen Erwartungen. Mit dem Hinweis auf die Verzahnung von Lebenslauf und Biographie wird die Notwendigkeit offensichtlich, dass die objektivierbaren Lebensereignisse nicht auf der Ebene des sachlich zu Beschreibenden verweilen, sondern in der subjektiven Bewertung identitätsbildend wirksam werden. An die Frage „Was hast Du wann gemacht?“ schließt nahtlos die Frage „Wie hast Du das erlebt und verarbeitet?“ an. Lebensgeschichtliche Erfolge, z. B. der abgeschlossene Aus-

bildungsvertrag im gewünschten Beruf, bieten eine auf den Lebenslauf bezogene Option der Selbstdarstellung, die vermutlich keines großen Balancierens bedarf um biographisch integriert zu werden. Misserfolge hingegen, eventuell schon der abgeschlossene Ausbildungsvertrag in einem Beruf, der keine hohe Priorität besaß, bedürfen der Neujustierung der Identität. Der Lebenslauf muss mit der Identität in Einklang gebracht werden, da die Entscheidung sich nicht nur vor der eigenen Einstellung verantworten, sondern v. a. vor der äußeren Realität dargestellt werden muss. Diese Darstellung muss in sich wiederum so stimmig sein, dass sie zu einer Ratifizierung durch die sozialen Bezüge führt. Auch für jede Identitätskonstruktion unter dem Vorzeichen der Balance gilt, dass sie abhängig ist von der Anerkennung durch andere Menschen. Beim Balancieren versuchen wir mit ausgestreckten Armen unseren Körper in der Waage zu halten. Wir verlagern den Schwerpunkt, mal nach rechts oder links, mal nach vorne oder hinten. Es ist eine passende Metapher, denn auch in der biographischen Verarbeitung von Ereignissen sind wir zeitweilig aufgerufen den – eher psychischen Schwerpunkt – zu verlagern. Wir argumentieren, rechtfertigen, rationalisieren – vor uns selbst, wie auch vor anderen Menschen.

5.3.1. Norbert Elias – Balance von Wir und Ich

Es geht bei der Frage nach der Identität des Menschen darum aufzuzeigen, dass Individualität und Sozialität nicht unvereinbare Aspekte menschlichen Lebens darstellen, sondern untrennbar die beiden Seiten dieses Lebens verkörpern. Bereits 1908 verwies Georg Simmel auf diese Perspektivität des Menschen. „Seine Existenz ist nicht nur, in Aufteilung ihrer Inhalte partiell sozial und partiell individuell; sondern sie steht unter der fundamentalen, gestaltenden, nicht weiter reduzierbaren Kategorie einer Einheit, die wir nicht anders ausdrücken können als durch die Synthese oder Gleichzeitigkeit der beiden logisch einander entgegengesetzten Bestimmungen der Gliedstellung und des Fürsichseins, des Produziert- und Befasstseins durch die Gesellschaft und des Lebens aus dem eigenen Zentrum heraus und um des eigenen Zentrums Willen.“ (Simmel 1968, 28) Rhetorisch noch nicht das Bild des Balancierens verwendend, erfasst Simmel aber genau diesen Aspekt der später von Norbert Elias mit der Metapher der Wir-Ich-Balance veranschaulicht wird. Eines wird bewusst: Individualität ist nicht die Abkehr von Gesellschaft, Individualisierungsprozes-

se läuten kein Ende menschlichen Zusammenlebens ein. Individualität bleibt stets darauf angewiesen durch die Mitglieder der Gesellschaft sozial gebilligt zu werden. Auch die ausgeprägtesten Formen individueller Lebensführung sind von der Solidarität abhängig. Es kann nicht treffender formuliert werden: „Die Alternative zu Solidarität heißt Solidarität.“ (Mühlfeld 1999, 187) Vielleicht ist gelegentlich die Waagschale des Ich oder die Waagschale des Wir schwerer beladen, „die Gewichte der Ich-Wir-Balance, die Muster der Ich-Wir-Beziehung sind wandelbar“ (Elias 1999, 247) , aber „es gibt keine Ich-Identität ohne Wir-Identität.“ (ebd.) Damit ist jedoch noch keine Aussage über die Art der Wir-Bezüge getroffen, denn auszugehen ist von einer „Vielschichtigkeit der Wir-Begriffe“. (ebd., 270)

Welche Bedeutung hat nun das Identitätsmodell der Ich-Wir-Balance von Norbert Elias für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen im Kontext beruflicher Bildung. Das Ausbalancieren der Ich- und der Wir-Identität bedarf zunächst eines Bewusstseins darüber, was meine Ich-Identität auszeichnet. Voraussetzung ist ein gewisser Grad an Selbstreflexion. Diese Kompetenz liegt in der Natur des Menschen, er ist „in der Lage, sich beobachtend und reflektierend von sich selbst als einer körperlichen Organisation zu distanzieren.“ (ebd., 251) Doch bedarf diese Kompetenz eines Trainings, sie muss gefördert und – wie heißt es so schön – gecoacht werden. Die Reflexionsbereitschaft und –fähigkeit über das eigene Handeln in sozialen Kontexten bildet die Basis der Ich-Wir-Balance. Individuelle Rückbesinnung erfolgt stets auf der Grundlage der gesellschaftlichen Bezüge. Die Chance der Reflexion besteht darin, dass sie nicht nur retrospektiv, sondern auch prospektiv ausgerichtet ist. Selbstreflexion ist ein Prozess mit Zukunftsinvestition. Es ist notwendig dem Gedanken Platz zu machen, dass Reflexion ein kontinuierlicher Vorgang ist, eine Leistung, die das Individuum stetig vollbringt. Es ist auch nicht anders denkbar, denn Reflexionsfähigkeit bezieht sich auf die Aspekte Individualität und Gesellschaft. Norbert Elias macht an dieser Stelle deutlich, „dass sich beide Begriffe auf Prozesse beziehen.“ (Elias 1999) Die beiden für meine Arbeit zentralen Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe sind sich dieser grundlegenden Kompetenz zur Bildung einer Ich-Wir-Balance als Ausdruck positiver Identitätsbildung bewusst. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), als Bundesgesetz für alle Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland bindend, nimmt mit seiner Zielsetzung in Paragraph 1,

Satz 1 die professionelle pädagogische Arbeit außerhalb von Schule und Familie in die Pflicht der Identitätsbildung junger Menschen.

§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

Man ist geneigt zu behaupten, dass KJHG stehe in der soziologischen Tradition von Norbert Elias. Klarer kann die Aufforderung zum stetigen Ausgleich zwischen Individualität und Sozialität nicht zum Ausdruck kommen. Wenn ich diesen ersten Satz des ersten Paragraphen lese, frage ich immer wieder, ob sich Gründermütter und -väter des KJHG der Tragweite dieser Forderung bewusst waren. Es ist ein Satz, schnell formuliert und schnell gelesen, doch erfasst er die gesamte Problematik der Identitätsbildung junger Menschen. Die Problematik liegt auf der Hand. Die Kinder- und Jugendhilfe hat damit den Maßstab gesetzt, an dem sie gemessen wird. Es ist verständlich, dass sie die Messlatte hoch legt, wird damit doch eine gewisse gesellschaftliche Bedeutung und Notwendigkeit unterstrichen, doch erfordert die Zielsetzung auch eine hohe Frustrationstoleranz.

Die Sozialisationsinstanz Schule hat diesbezüglich jedoch auch hohe Ansprüche formuliert. Ohne zunächst genauer auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) einzugehen, möchte ich auf nachrangiger Ebene aus dem Lehrplan für das Unterrichtsfach Sozialkunde an den Berufsschulen und Berufsfachschulen in Bayern zitieren:

Die Aufgabe der Berufsschule und Berufsfachschule konkretisiert sich in den Zielen,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten methodischer und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.

Manchmal bin ich geneigt anzumerken: „Wenn´s weiter nichts ist!“. Ich möchte die Zielsetzung zunächst nicht näher bewerten – dies geschieht an anderer Stelle –, will aber ausdrücklich auf das stetig sich wiederholende Thema der Janus-Köpfigkeit menschlicher Identität hinweisen. Verantwortungsbewusstsein in der „individuellen Lebensgestaltung“ und im „öffentlichen Leben“ verdichtet sich in den Begriffen Individuum und Gesellschaft bzw. in der Ausbalancierung zwischen Ich und Wir.

- *Was wird deutlich?* Jugendhilfe, wie auch Schule sind – zunächst unabhängig von allen Unterschieden auf institutioneller und methodischer Ebene – auf ein identisches Ziel hin ausgerichtet. Es geht um die Umsetzung des Anspruchs, die Identitätsbildung junger Menschen im Sinne eines gelingenden Ausgleichs individueller und gesellschaftlicher Interessen und Bedürfnisse zu erreichen. Für mich erscheint hier der zentrale Kristallisationspunkt für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Eines ist für mich eindeutig: Aus der Perspektive der Zielsetzung ist es natürlich sinnvoll die pädagogischen Anstrengungen zu bündeln. Im Dienst der Identitätsbildung junger Menschen gibt es keine Alternative zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Jedes andere Argument lässt eine andere Perspektive bzw. Motivation vermuten.
- *Was ist zu tun?* Beide Institutionen werden vermutlich gut daran tun, sich den Gegebenheiten zu stellen. Bei aller Forderung nach und Förderung der Individualität, ist jungen Menschen stets bewusst zu machen, dass sich Individualität nicht ohne andere Menschen realisieren lässt, denn man kann „sich nicht als Individuum von anderen Menschen unterscheiden, wenn es keine anderen Menschen gäbe“ (Mühlfeld). Individualität ist also stets verwiesen auf Gesellschaft, die sich in einer jeweils spezifischen sozialen Ordnung dokumentiert. Diese gilt es zu vermitteln. „Die Jugendlichen müssen sich mit der Normativität ihrer Lebenswelt auseinandersetzen.“ (Mühlfeld 1999, 182) Erst das Offenlegen der Spielregeln für den Prozess der Individualisierung stellt den Identitätsprozess auf eine tragfähige Basis. Vertrauen wird zur zentralen Kategorie gelingender Identitätsbildung. Werden zentrale Informationen jungen Menschen vorenthalten bzw. verschleiert, wird am Fundament der Identitätsbildung manipuliert. Es gibt keine „wirlosen Iche“ (vgl. Elias 1987, 267ff), jede andere Information ist schlicht und einfach falsch. Die Institutionen, die mit der Förderung der Identitätsbildung junger Menschen im Prozess der beruflichen Qualifizierung befasst sind, müssen mit den jungen Men-

schen daran arbeiten, dass Identität „die Anerkennung der anderen auf der Basis geteilten Sinns braucht“. (Krappmann 1997, 80) Lothar Krappmann hat bereits vor Norbert Elias die Metapher der Balance auf die Thematik Identität angewandt und von „balancierender Identität“ (vgl. Krappmann 1982) gesprochen. „Nicht Inhalte machen diese Identität aus, sondern bestimmt wird sie durch die Art, das Verschiedenartige, Widersprüchliche und Sich-Verändernde wahrzunehmen, es mit Sinn zu füllen und zusammenzuhalten.“ (Krappmann 1997, 81) Die sich daraus ergebende Kompetenz, die es in den Institutionen zu vermitteln gilt, fasst Krappmann in die folgenden Worte: „Nicht Rollen, Positionen, Laufbahnen oder irgendwelche Requisiten der Selbstdarstellung garantieren also Identität, sondern vor allem die Kompetenz, Sinn mit den anderen beharrlich auszuhandeln, oft auch auszustreiten.“ (ebd., 80) Dass dieses Balancieren ein riskantes Unterfangen ist, da stets mitkalkuliert werden muss, dass die Billigung des vermittelten Sinns vorerhalten wird, ist Thema zu einem späteren Zeitpunkt. Doch sei in einer Präzisierung mit Mühlfeld darauf hingewiesen, dass der subjektiv vermittelte Sinn, das entscheidende Kriterium der Individualität darstellt. Sinn wird für die Individuen „zu einem Ordnungselement ihrer Erfahrung und Informationsverarbeitung, denn nur über Sinn wird Unterscheidung möglich.“ (Mühlfeld 1999, 171) Rückblickend auf das Identitätsmodell von James E. Marcia kann es natürlich nützlich sein, Diffusion zu akzeptieren und damit einem Krisen beladenden Zustand zunächst zu entweichen. Gelingt es aber nicht, diesen Weg anderen Menschen als sinnvoll zu vermitteln, steht die nächste Krise – bildlich formuliert – bereits vor der eigenen Identitätstür. Hilfreich wird die Unterstützung des Prozesses der Identitätskonstruktion als Balanceakt nur, wenn die unabdingbare Bindung an die sozialen Bezüge kontinuierlich berücksichtigt und ferner die Kompetenz gefördert wird, anderen Menschen den individuellen Sinn plausibel zu vermitteln. Deutlich wird am Modell des Balancierens, dass die Identitätskonstruktion als Prozess erscheint, der ohne Ausnahme an die Kompetenz zur Kommunikation unter moralischen Vorzeichen gebunden ist. Erst über Kommunikation kann ein Verhandeln über Identitätsoptionen stattfinden, wird Identität durch andere Menschen ratifizierbar. Es wird deutlich, dass die Konstruktion von Identität unter dem Vorzeichen des Balancierens an Kompetenzen gebunden ist, die erst im Laufe eines kontinuierlichen Lernprozesses erworben werden müssen. Die Bedeutung des Ansatzes von Lothar Krappmann liegt darin, dass er im Anschluss an eine intensive, soziolo-

gisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit der Identitätsbildung notwendige Kompetenzen beschreibt und analysiert. Aus diesem Grund möchte ich den Ansatz von Krappmann etwas genauer betrachten.

5.3.2. Lothar Krappmann – Identität als Grundlage von Interaktionsprozessen

1969 trat Lothar Krappmann mit der Veröffentlichung „Soziologische Dimensionen der Identität – Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen“ auf die Bühne des Identitätsdiskurses. Auch bei Krappmann zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit Identität an Erikson nicht vorbei kommt. Seine Kritik an Eriksons Verständnis von Identität richtet sich gegen die Starre des Ansatzes, wobei er differenziert darauf hinweist, dass Erikson nicht eine „starre Identitätsstruktur“ wünscht, „die es dem Individuum unmöglich macht, auf sich verändernde Verhältnisse einzugehen.“ (Krappmann 1982, 91) Es ist der Umgang mit zunehmender Identitätsdiffusion in dem Krappmann eine zu große Starrheit erkennt. Krappmann interpretiert Erikson dahingehend, dass der Schutz vor Überforderung des Individuums im Prozess der Identitätsbildung durch Festlegung der Identitätsstruktur erfolgen muss. Wenn das Individuum im Prozess der Sozialisation eine gefestigte Struktur erhalten hat, wird es seine Identität stets wahren können. Krappmann kritisiert, dass Erikson der Sozialisation eine problematische Bedeutung zuschreibt. Das Individuum wird in eine passive Rolle gedrängt, die Verantwortung für gelingende Identität wird in die Hände der sozialen Rahmenbedingungen gelegt. Nach Krappmann geht es Erikson nicht darum, die Diskrepanzen in den Lebenssituationen von Menschen dafür zu nutzen, um sich in der einzigartigen Individualität darzustellen. Es geht darum, dass die Diskrepanzen ertragen werden. Das Individuum soll in die Lage versetzt werden, „Spannungen und Konflikte hinzunehmen und sich somit an die Gegebenheiten der amerikanischen Gesellschaft anzupassen.“ (ebd., 92) Hier liegt, meines Erachtens, der zentrale Ansatzpunkt in der Kritik Krappmanns am Modell von Erikson und zugleich der Ausgangspunkt für sein eigenes Identitätsverständnis. Die weitere Art der Formulierung lässt eine gewisse Emotionalität in der Auseinandersetzung mit Erikson erkennen. „Eriksons Identitätskonzept weist auf keine Kraft hin, die Verhältnisse mitzugestalten. Es läuft letztlich auf Unterwerfung unter die herrschenden Ver-

hältnisse hinaus.“ (ebd., 92)¹⁰ Unabhängig vom Ärger, dessen sich Krappmann hier befreit, tritt ein wesentlicher Aspekt des Identitätsthemas zum Vorschein. Identitätskonzepte müssen sich immer mit der Dimension des Moralischen auseinandersetzen. Identität ist nicht frei von normativer Rückbindung. Identität hat stets den Aspekt der Integration in soziale Bezüge zu berücksichtigen, dies jedoch bei gleichzeitiger Befriedigung individueller Bedürfnisse. Während Erikson, in der Interpretation von Krappmann, die gelingende Identität in der vollzogenen Integration in den gesellschaftlichen Kontext sieht, geht es Krappmann nun darum aufzuzeigen, dass sich Identität im Prozess der Balancierens der divergierenden Anforderungen zeigt. Im Rückgriff auf das Identitätsverständnis von Erving Goffman kommt bei Krappmann ein Identitätsverständnis zum Tragen, das eine personale von einer sozialen Identität unterscheidet. In Abgrenzung zu Erikson, der – in Freudscher Tradition stehend – psychoanalytisch arbeitet, argumentiert Krappmann rollentheoretisch auf der Grundlage der Analyse von Interaktions- und Kommunikationsprozessen unter bewusst soziologischer Flagge. Sehr plausibel und nachdrücklich stellt Krappmann dar, dass Identität an die Ratifizierung durch andere Menschen in der jeweiligen sozialen Interaktion gebunden ist, wobei er deutlich betont, dass nur diese Interaktionen identitätsrelevant sind, die Identitätsangebote auch ablehnen können. Die Präsentation der Identität erfolgt ausnahmslos durch die Vermittlung sozialer Symbole, wobei Krappmann in Anlehnung an Georg Herbert Mead und Anselm Strauss „die Rolle der Sprache bei der Konstruktion und Revision von Identität“ (ebd., 44) hervorhebt. „Die Identität, die ein Individuum aufrechtzuerhalten versucht, ist in besonderer Weise auf sprachliche Darstellung angewiesen, denn vor allem im Medium verbaler Kommunikation (...) findet die Diskussion der Situationsinterpretationen und die Auseinandersetzung über gegenseitige Erwartungen zwischen Interaktionspartnern statt, in der diese Identität sich zu behaupten sucht. (ebd., 12) Krappmann macht keinen Hehl daraus in welcher Tradition er steht. In starker Anlehnung an G. H. Mead und E. Goffman wird die Nähe zum Symbolischen Interaktionismus deutlich. Identitätskonstruktion ist bei Krappmann eine höchst kreative Leistung, die das Individuum in jeder Interaktionssituation neu zu erbringen hat. Jede Präsentation der eigenen Identität ist „die Aufarbeitung der Lebensgeschichte des Individuums für die aktuelle Situa-

¹⁰ Es ist erkennbar, dass Krappmann zu diesem Zeitpunkt noch stark durch gesellschafts- und herrschaftskritische Gedanken im Gefolge einer Orientierung an der kritischen Theorie geprägt war.

tion“. (Krappmann 1982, 11) Es ist wichtig zu betonen, dass die Biographie damit nicht statisch, sondern stetig in Bewegung ist. Biographie, dies muss bewusst sein, ist nach Krappmann etwas jeweils neu Konzipiertes auf der Grundlage der jeweiligen Interaktionssituation, wobei die Erwartungen der anderen Interaktionsteilnehmer antizipiert und die Identitätsoptionen dieser Antizipation angepasst werden. Da dies allen Interakteuren bewusst ist, kommt Krappmann zu dem Schluss, dass von allen Beteiligten verlangt wird „ein gewisses Maß an Ungewissheit und Belastung durch ambivalente Selbstpräsentationen zu tolerieren, denn die angebotene Kontinuität und Konsistenz erweist sich am Ende doch stets als Behauptung, die bestenfalls überzeugt, aber grundsätzlich immer anfechtbar ist.“ (ebd., 52) Dieser Satz ist von zentraler Bedeutung für das Identitätsverständnis von Krappmann. Identität ist immer ein Spiel mit antizipierten Erwartungen und dem Bemühen des Individuums in der Vermutung der Erwartungen die eigene Identität plausibel, d. h. als sinnhaft nachvollziehbar darzustellen. Es wird deutlich, dass dieses Bemühen nur gegeben sein kann, wenn die Selbstdarstellung auch abgelehnt werden kann. Der Gedankengang ist spannend, da Interaktion stets darauf basiert, dass nicht jeder Zweifel real formuliert wird, sondern in der Gedankenwelt des jeweiligen Teilnehmers verweilt. In der Interaktion wird von den Teilnehmern damit eine Bereitschaft erwartet, die Krappmann als Ambiguitätstoleranz bezeichnet. Gemeint ist eine Bereitschaft Unsicherheiten, Unstimmigkeiten und Diskontinuitäten auszuhalten, da jedem Teilnehmer an Interaktionen bewusst ist, dass der jeweils andere zum Zwecke der Identitätsanerkennung balanciert. Krappmann bedient sich verschiedener Bilder zu Beschreibung des Individuums, das in der Interaktionssituation seine Identität präsentiert. Vom Artisten über den Schauspieler und geschickten Händler bis hin zum Scharlatan reicht die Beschreibung, wobei unabhängig vom jeweiligen Bild, die Erwartung an das Individuum gleich bleibt. „Es soll divergierende Erwartungen in seinem Auftreten berücksichtigen und dennoch Konsistenz und Kontinuität behaupten.“ (Krappmann 1982, 56) Identität ist in diesem Gedanken notwendigerweise balancierend. Krappmann vertieft die Darstellung der balancierenden Identität in Bezug auf die Studien von Goffman zum Umgang von Individuen mit geschädigter Identität. (vgl. Goffman 1975) Demnach ist der Stigmatisierte in Interaktionen dann besonders erfolgreich, wenn er sich auf einer „so als ob“- Basis verhält, d. h. eine gewisse Schein-Normalität vermittelt. Ich möchte diesen Aspekt hier nicht weiter vertiefen, da das Identitätsverständnis von Erving Goffman unter der Überschrift „Identitätskonstruktion als Risiko“ besondere Beach-

tung erfährt. Hinweisen möchte ich jedoch noch darauf, dass die Schein-Normalität für Krappmann zum Weg der Bewältigung der Identitätsproblematik wird „im Hinblick auf die gleichzeitig relevanten Erwartungen aus sämtlichen Interaktionssystemen, an denen ein Individuum zur Zeit beteiligt und die mehr verlangen als erfüllbar ist“. (Krappmann 1982, 74) Identität ist in seiner Trennung in soziale und persönliche Identität darauf angewiesen, soziale Erwartungen anzuerkennen und zu erfüllen, aber gleichzeitig Individualität zu behaupten. Das Individuum „wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand.“ (ebd., 78) Rollentheoretisch bedeutet dies, die sozial beschriebenen und auch sozial abgesicherten Bündelungen von Verhaltenserwartungen zu übernehmen, aber unter Einnahme einer gewissen Distanz individuell auszugestalten. Hinter der übernommenen Rolle soll die Individualität erkennbar werden.¹¹ Die Normen werden zwar akzeptiert, aber im Rahmen eines gewissen Spielraums individuell ausgelegt, ohne die Grenze zum abweichenden Verhalten zu übertreten. Auf der Grundlage dieses Identitätsverständnisses umschreibt Krappmann vier Kompetenzen, die im Prozess der Konstruktion von Identität hilfreich sind:

¹¹ Krappmanns Identitätsverständnis ist in hohem Maße rollentheoretisch fundiert, so dass eine Auseinandersetzung mit seinem Theoriegebilde um eine kurze Rezeption des Rollenbegriffs nicht umhin kommt. Dass Krappmann durchaus zu Recht einen Zusammenhang zwischen Identitätsbildung und der Bedeutung sozialer Rollen im individuellen Lebenskontext, zeigt sich höchst eindrucksvoll in der Aufarbeitung des Rollenbegriffs durch Heinrich Popitz (Popitz, 1972). Identität ist angewiesen auf Abgrenzung bezogen auf einen normativen Rahmen. Popitz verweist hier auf die Ableitung des Rollenbegriffs aus den Momenten der sozialen Normierung und der sozialen Differenzierung. Popitz macht bewusst, dass das Phänomen der sozialen Rollen als Frage der Perspektive erscheint. „Soziale Rollen sind zwar von der „Gesellschaft“ her gesehen Phänomene der normativen Spezialisierung, vom Einzelnen her gesehen sind sie Phänomene der sozialen Verallgemeinerung.“ (ebd., 11) In der sozialen Rolle werden Individualität und Sozialität unauflöslich miteinander vereint, so dass die Übernahme einer sozialen Rolle zum entscheidenden Kristallisationspunkt für die Arbeit an der eigenen Identität wird, da diese wiederum unauflöslich an soziale Anerkennung gekoppelt ist. Popitz ist bedeutsam, da er eindrucksvoll darstellt, dass die soziale Rolle zwar Ich und Wir aneinander kettet, doch aber gleichzeitig erkennt, dass Normen Individualität nicht unterbinden und Individualität nur in Abgrenzung auf der Basis gemeinsamer Verhaltenserwartungen entstehen kann. Popitz macht bewusst, „daß eine vollkommene Kongruenz sozialer Verhaltensstandardisierungen mit der Komplexität individueller Physis und Gefühlslagen, Erfahrungen und Grillen, Vorlieben, Ängsten und Leidenschaften nicht erreicht wird.“ (ebd., 16)

1. Rollendistanz
2. „role taking“ und Empathie
3. Ambiguitätstoleranz
4. Identitätsdarstellung

zu 1. Rollendistanz

Sich von einer Rolle distanzieren zu können, bedeutet mit den Erwartungen die an den Rolleninhaber gerichtet werden flexibel umgehen zu können, ohne sich jemals völlig von ihr zu entfremden oder in ihr selbstlos aufzugehen. Die Fähigkeit dazu beruht auf der Tatsache, dass das Individuum in einer Vielzahl sozialer Bezüge eingebunden ist. Was auf der einen Seite überfordernd wirken kann, wird allerdings auch zur Quelle der Distanzierung. Verschiedene Perspektiven werden möglich, die Setzung von Prioritäten kann erfolgen – dies schafft Distanzierungspunkte. Für mich kommt hierin die Bedeutung der Biographie als Ressource zur Bewältigung des Identitätsthemas zum Tragen. Die Biographie kann die Vielschichtigkeit der sozialen Einbindung des Individuums bewusst machen und damit Distanzierung von Rollen ermöglichen, die vielleicht durch übermäßigen bzw. nicht erfüllbaren Erwartungsdruck zur Belastung für das Individuum werden. Pädagogische Institutionen, die in Identitätskonstruktion Jugendlicher eingebunden sind, können unterstützend wirksam werden, wenn sie mit den Jugendlichen Biographiearbeit z. B. im Sinne des Erarbeitens der sozialen Bezüge leisten. Dazu ist allerdings von den pädagogisch Professionellen die Fähigkeit zur biographischen Diagnostik einzufordern, denn es muss bewusst sein, dass hier Sensibilität in der Vorgehensweise erforderlich ist. Dem Identitätsbildungsprozess dürfte es vermutlich wenig zuträglich sein, den Jugendlichen, der die Erwartung an die Übernahme einer beruflichen Rolle nicht einlösen kann, unreflektiert auf andere soziale Optionen hinzuweisen: „Du hast zwar keinen Ausbildungsplatz, aber dafür nette Freunde.“ Natürlich ist das auch ein Hinweis auf Distanzierung, es wird jedoch deutlich, dass Rollen einer sozialen Bewertung unterliegen, die dem Individuum auch bewusst sind. Die Übernahme einer beruflichen Rolle ist nicht nur im wissenschaftlichen Kontext als zentrale Identitätsaufgabe des Jugendalters formuliert, sondern wird auch individuell von Jugendlichen mit hoher Priorität versehen. In Bezug auf Goffman schneidet Krappmann kurz den Humor als Distanzierungstechnik an und gibt einen wichtigen Hinweis dahingehend, dass

rungstechnik an und gibt einen wichtigen Hinweis dahingehend, dass Humor nur dort als Technik der Distanzierung „angesehen werden kann, wo es eigentlich nichts zu lachen gibt“. (Krappmann 1982, 136)

Die folgenden Auszüge aus dem Interview mit der 16jährigen Carina, Schülerin an einer Berufsfachschule für Kinderpflege, liefern ein deutliches Beispiel für diese Technik der Distanzierung.

P1: Ich hab mich nach der Hauptschule, bestimmt, ich hab 60, 70 Bewerbungen geschrieben. Einzelhandelskauffrau, Bäckereifachverkäuferin, aber, mich wollte keiner, was ich nicht verstehen kann. (*lacht*)

I: Hm

P1: Und dann hab ich von ner Freundin her mh gehört, dass da BVJ ist und hab mir das erklären lassen, was das ist und dann hab ich einfach dort in der Schule mal nachgefragt. Anmeldung und dann bin ich auch, ja bin ich auch dahin, weil es, so Kosmetik, Kinderpflege; ich mein, das is bestimmt interessant.

I: Hm, du sagst so 60, 70 Bewerbungen und irgendwie gehst du relativ .. recht gelassen .. so hab ich den Eindruck, damit um.

P1: Na ja, was soll man auch machen. (*lacht*) Da kann man nix machen, (*lacht*) ja, mein Gott.

I: Ja, 60, 70 Bewerbungen, das sagst du, aber ...?

P1: Kostet halt auch en Haufen Geld. (*lacht*)

(...)

P1: Ja das meiste waren auch Vorstellungsgespräche dabei mit Einstellungstest. Des war, ja da gab's auch ne lustige Geschichte. Da ham se, da hab ich Einstellungstest gemacht, bei der Quelle und da ham se auch; jaaa und wir würden dich ja gern nehmen und es sieht gut aus (*imitiert*) und haben mir da erst Hoffnungen gemacht und dann kam: Ja wir können Sie leider nicht nehmen! (*imitiert; strenger Ton*) (*lacht*).. Ja ... dann waren immer nur Vorstellungsgespräche oder gleich Absagen. (*lacht*) Ich hab mich auch bei der Stadt Nürnberg beworben letztens erst wieder, als technische Zeichnerin, weil ich in die-

sem Beruf überhaupt nicht bleiben will, also Kinderpflegerin. Liegt mir überhaupt nicht (*lacht*).. und.. aber die ham auch abgesagt. (*leicht enttäuscht*)

I: Das war jetzt während, während du hier zur Schule bist.

P1: Genau. ... Hm... Hm.

I: Hm .. also das is so gar nicht dein Beruf, das merkst du schon irgendwie

P1: Nee das, nee. Ich mein, mit Kindern komm ich aus, aber so die Beschäftigungen und na, nee (*lacht*) nich für mich; nee nee. (*lacht*)

Humor wird dann zu einem Mechanismus der Distanzierung von gegenwärtig nicht erfüllbaren Erwartungen, wenn die Situation an sich nicht humorvoll ist. Humor erscheint hier als Verarbeitung von Scham, der sich emotionaler Aspekt der moralischen Bewertung darstellt. Carina lacht immer wieder während des Interviews, obwohl sie darüber spricht, dass sie ca. 60 Bewerbungen verschickt hat und sich dann doch als Schülerin an der Berufsfachschule anmelden musste. Sie lacht als sie interpretiert, dass sie keiner haben wollte. Sie lacht als sie von der Absage der Fa. Quelle erzählt, obwohl sie bereits Hoffnung auf den Ausbildungsplatz hatte. Sie resümiert, dass sie derzeit einen Beruf lernt, der ihr überhaupt nicht liegt und lacht. Dies sind keine humortypischen Themen, dies sind tiefgreifende Identitätsthemen, doch ist für Carina das Lachen die Technik zum Umgang mit den sich wiederholenden Ablehnungen der Identitätsoptionen und der Unfähigkeit den Rollenerwartungen gerecht zu werden.

zu 2. „Role taking“ und Empathie

Der Prozess des „role taking“ ist verwurzelt im Symbolischen Interaktionismus von G. H. Mead und bedeutet, dass das Individuum bestimmte Rollen anderer Interaktionspartner zunächst gedanklich übernimmt, indem es sich in den jeweiligen Rolleninhaber hineinversetzt. Dieses „role taking“ beschreibt Krappmann dann als die Fähigkeit der Empathie, die von ihm als Grundlage des Balancierens erfasst wird. Nur durch Antizipation von Erwartungen kann das Individuum individuelle Bedürfnisse und soziale Erwartungen ausbalancieren. Der Prozess des „role taking“ wird zur Voraussetzung des „role making“, d. h. der individuellen Ausgestaltung der jeweiligen Rolle.

Immer dann, wenn das Individuum die möglichen Erwartungen anderer Menschen an die eigene Person formuliert, wird der Prozess des „role taking“ initiiert und die Fähigkeit zur Empathie tritt zum Vorschein.

zu 3. Ambiguitätstoleranz

Die Fähigkeit widersprüchliche Erwartungen, divergierende Interessen und Motivationen, Unstimmigkeiten, Unsicherheiten und Diffusionszustände sowohl bei sich wie auch bei anderen im Kontext von Interaktionssituationen auszuhalten und zu akzeptieren wird von Krappmann mit dem Begriff der Ambiguitätstoleranz beschrieben. Diese Kompetenz wird umso bedeutsamer, je diffuser die Erwartungen werden, d. h. je unverbindlicher Rollen erscheinen, je offener Lebenssituationen werden. Im Kontext der Annahme vom gegenwärtigen Rückgang der Verbindlichkeiten der täglichen Lebensführung und der Lockerung normativer Bezüge, kommt der Ambiguitätstoleranz eine zunehmend größere Bedeutung im Zusammenhang mit der Konstruktion von Identität zu. Das Fatale an dieser Fähigkeit ist jedoch, dass sie „wieder eine Folge gelungener Behauptung der Ich-Identität“ (Krappmann 1982, 155) ist. Je höher also der Grad der sozialen Anerkennung für die Präsentationen der eigenen Identität, desto ausgeprägter die Ambiguitätstoleranz. Die Unsicherheit der eigenen Lebenssituation ertrage ich also besser, je gefestigter meine Identität durch die Ratifizierung durch andere Menschen ist. Dies kann im Einzelfall zu einer problematischen Kausalität werden, die Züge eines Teufelskreises annehmen kann. Im Umkehrschluss bedeutet Ambiguitätstoleranz, dass ich die Diffusion der eigenen Lebenssituation umso schwerer ertrage, je ungefestigter die eigene Identität ist, d. h. je höher der Grad an sozialer Ablehnung ist, den ich erfahren habe. Krappmann verweist an dieser Stelle auf Mechanismen der Abwehr unvereinbarer Erwartungen und unterscheidet diese in Rückgriff auf psychoanalytische Denkmuster in Mechanismen der Verdrängung und Leugnung. Unabhängig von der jeweiligen Erscheinungsform bilden Abwehrmechanismen den Gegenpol zur Ambiguitätstoleranz, da sie nicht wirklich ein Aushalten von Widersprüchlichkeit dokumentieren. Krappmann erhebt die Ambiguitätstoleranz für die Identitätsbildung zur „mutmaßlich entscheidenden Variablen, weil Identitätsbildung offenbar immer wieder verlangt, konfligierende Identifikationen zu synthetisieren.“ (ebd., 167) Identitätskonstruktion ist konfliktreich und immer auch durch Unsi-

cherheiten charakterisiert. „Freude aus Verunsicherung ziehen, wer hat uns das je beigebracht!“ (zitiert nach Keupp 1989, 69) Die Antwort von Lothar Krappmann auf die Aussage von Christa Wolff würde vermutlich dahin gehen, dass es nicht darauf ankommt, jede Unstimmigkeit, jede Diskontinuität als freudiges Ereignis zu feiern und Spaß am Aushalten von Unsicherheiten zu finden. Ambiguitätstoleranz ist erreicht, wenn ich die diffusen, uneindeutigen Lebenssituationen unbeschadet ertragen kann. Auch wenn Christa Wolff in diesem Kontext etwas über das Ziel hinausschießt, so ist von ihr sehr richtig erfasst, dass es sich um eine Kompetenz handelt, die erlernt werden muss, aber – und das ist bedeutsam – auch erlernt bzw. unterstützt werden kann. Im Kontext der Bearbeitung des zu einem späteren Zeitpunkt entstandenen Identitätsmodells von Heiner Keupp wird der Aspekt der Ambiguitätstoleranz weitergeführt. Auch Keupp listet die Fähigkeit zum Ertragen von Unsicherheit als notwendige Voraussetzung auf dem Weg zur gelingenden Identitätskonstruktion auf. (vgl. Keupp 2002, 280f) Ich möchte an dieser Stelle jedoch einwerfen, dass Identitätsarbeit sich nicht allein auf das Aushalten von Verunsicherungen im Sinne eines „Aus-sitzens“ zurückziehen kann. Identitätsarbeit heißt Misserfolge analysieren, Fehler erkennen, einsehen und beseitigen, in den Niederlagen die Herausforderungen zu sehen, also Motivation zu schöpfen und auch Rückschläge konstruktiv zu verarbeiten. Erst in der Ausrichtung auf die genannten Kompetenzen wird die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz erkennbar, die Perspektive einer Identitätsentwicklung öffnet sich.

zu 4. Identitätsdarstellung

Ausgehend von der Annahme, dass Identitätskonstruktion nur durch die Anerkennung durch andere Menschen in den jeweiligen Interaktionen realisiert werden kann, wird die Fähigkeit zur Darstellung der eigenen Identitätsoptionen zur relevanten Größe. Wiederholt tritt die kommunikative Kompetenz des Individuums in den Mittelpunkt des Interesses, bezogen auf die Frage nach dem Weg zur gelungenen Identitätsbildung. Krappmann hebt jedoch hervor, dass die Problematik darin besteht, dass das Individuum, welches auf die Anerkennung seiner Identität hofft, erkennen muss, dass es „mehr über sich zum Ausdruck bringen muß, als es die Interaktionssituation un-

mittelbar verlangt. Es muß den Interaktionspartnern „überschüssige“ Informationen geben, deren Bedeutung zum Teil erst im weiteren Verlauf der Interaktion sichtbar wird.“ (ebd., 170)

Was deutlich wird, ist die Untrennbarkeit der vier von Krappmann formulierten Kompetenzen. Die Identitätsdarstellung erfordert Empathie – das Individuum muss über die gegebene Interaktionssituation hinausgehende Erwartungen antizipieren und gezielt mit Informationen bedienen können. Identitätsdarstellung erfordert das Aushalten von Unsicherheiten und Unstimmigkeiten – nicht immer kann das Individuum mit eindeutiger oder sofortiger Rückmeldung rechnen, ebenso muss es eigene Unsicherheiten als solche akzeptieren und sinnhaft vermitteln. Die Darstellung von Identität ist nicht zuletzt darauf angewiesen, sich distanzieren zu können, um hinter den beschriebenen Erwartungen die eigenen Identitätsoptionen sichtbar werden zu lassen.

5.4. Identitätskonstruktion als Patchwork

Ausgehend vom Identitätsverständnis von Erikson, über das Identitätsmodell von Marcia hin zur Metapher der Identität als Balance bei Elias, Mühlfeld und Krappmann, tritt Identität immer deutlicher als etwas Prozesshaftes und Dynamisches hervor. Identität ist nicht etwas Statisches, einmal Erreichtes und Geschaffenes, das von da an unverändert das Leben kennzeichnet. Es ist notwendig sich von dieser Vorstellung zu lösen, wenn man sich auf das Identitätskonzept von Heiner Keupp u. a.¹² einlässt. Vielleicht ist es die gewisse Abstraktheit des Begriffes die dazu führt, dass Identität zum Spiel mit Metaphern verleitet. Identitätskonstruktion als Patchworking – das ist die Metapher von Heiner Keupp.

5.4.1. Heiner Keupp – Identität als „Crazy Quilt“

Ein sprachliches Bild mit großer Wirkung. „Die Schöpfung der Metapher von der „Patchwork-Identität“ hat uns eine große Resonanz beschert. Eine richtig platzierte Metapher mag in der bestehenden Mediengesellschaft einen schnellen Erfolg bescheren, aber eine Metapher ist im Prozess wissenschaftlicher Entwicklung zunächst nur ein Erkenntnisversprechen. Diese Metapher hat unseren wissenschaftlichen Suchprozess angeleitet und in bezug auf das Ergebnis alltäglicher Identitätsarbeit bleibt sie hilfreich: In ihren Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfah-

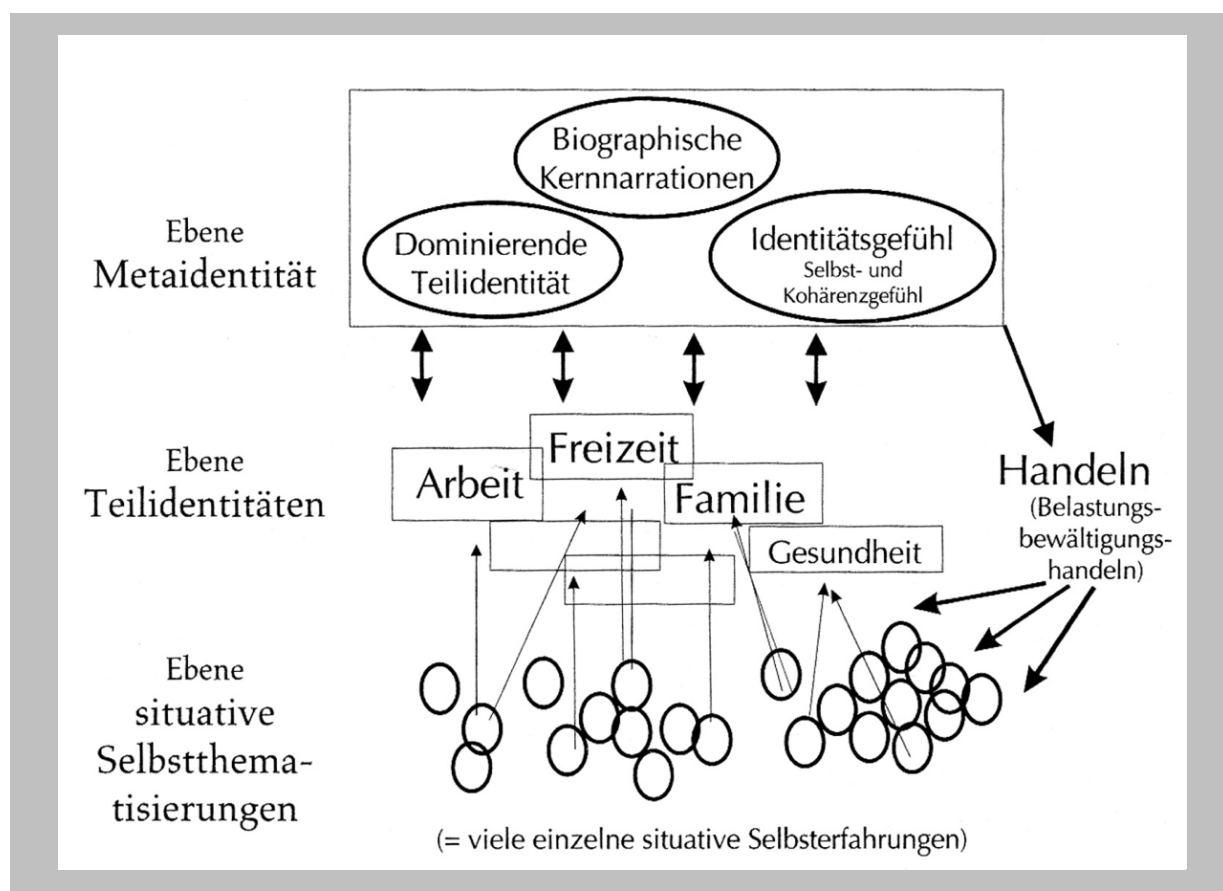
¹² Das Identitätsmodell des Patchworking ist ab 1989 in einem Gemeinschaftsprojekt im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 333 der Universität München ausgebaut und weitergedacht worden. Keupp geht von diesem Zeitpunkt an auch von „ich“-Formulierungen zu „wir“-Formulierungen über. Unter der Bezeichnung >Entwicklungsperspektiven von Arbeit< hat eine Forschergruppe um Heiner Keupp am Identitätsthema weitergearbeitet. Zu dieser Gruppe gehört u. a. Beate Mitzscherlich, die sich intensiv mit dem Identitätsmodell von James E. Marcia auseinandersetzte. Weiterhin zählten zur Gruppe des Sonderforschungsbereiches 333 Renate Höfer und Wolfgang Kraus, die ich bewusst hervorhebe, da ihre Arbeiten am Identitätsthema in meine Arbeit Einzug halten. Renate Höfer hat eine beachtete Studie zum „sense of coherence“ in Bezug auf Identität und Gesundheit vorgelegt. Wolfgang Kraus hat mit einer ebenfalls beachteten Studie die biographische Narration zum Wesenskern der Identitätskonstruktion herausgestellt. In der Folge werde ich nun im Sinne der besseren Lesbarkeit von Keupp alleine sprechen, wohl wissend, dass hinter seinem Ansatz eine Gruppe von Identitätsforschern steht.

rungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte. Das war schon unsere Anfangsidee und diese hat sich erhalten. Das ist unser Ausgangspunkt und nicht unser Ergebnis.“ (Keupp 2004a, 12) Das Identitätsmodell von Keupp kann gegenwärtig wohl zu den komplexesten und umfassendsten gezählt werden, da es Vielzahl vorausgegangener Modelle der Identitätsbildung integriert. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Identitätskonstruktion junger Menschen kann den Ansatz von Keupp nicht außer Acht lassen. So wie Keupp in bezug auf die Auseinandersetzung um das Identitätsverständnis von Erik H. Erikson zu dem Schluss kommt, dass die Frage „Für oder gegen Erikson?“ (Keupp 2002, 25) die falsche Frage ist, möchte ich anmerken, dass die Frage „Für oder gegen Keupp?“ inzwischen ebenfalls die falsche Frage darstellt. Ich halte die Metapher des Patchwork bezogen auf den Prozess der Konstruktion von Identität für etwas unglücklich gewählt, auch wenn sie einem Identitätsmodell, welches ich für tragfähig halte, zu einer angemessenen Konjunktur verholfen hat. Das Patchworking befindet sich begrifflich sehr nah an den Grenzen des Heimwerkens, des Bastelns an langen Winterabenden. Auch wenn Keupp dies nie so beabsichtigt hat, leidet sein Identitätsmodell etwas unter der leicht trivial zu interpretierenden Metapher des Patchworks. „Mit welchen Bildern oder Metaphern können wir die aktuelle Identitätsarbeit zum Ausdruck bringen? Schon eigene Alltagserfahrungen stützen die Vermutung, dass von den einzelnen Personen eine hohe Eigenleistung bei diesem Prozess der konstruktiven Selbstverortung zu erbringen ist. Sie müssen Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang bringen. Diese individuelle Verknüpfungsarbeit nenne ich „Identitätsarbeit“, und ich habe ihre Typik mit der Metapher vom „Patchwork“ auszudrücken versucht. *Dieser Begriff hat schnell sein Publikum gefunden und sich teilweise auch von unserer Intention gelöst.* (Hervorhebung durch V.E.) Wir wollten mit ihm die Aufmerksamkeit auf die aktive und oft sehr kreative Eigenleistung der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität richten. Das kann in seiner spezifischen Ästhetik farbig und bunt erscheinen, und einige dieser Produkte können Bewunderung und Faszination auslösen.“ (Keupp 2004b, 5) Identität als Patchwork ist und bleibt missverständlich, doch sollte man sich davor hüten, die Erklärungskraft an der Metapher zu messen. Keupps Weg zur Patchworkidentität führte über die Auseinandersetzung mit der Identitätsbildung junger Menschen unter problematischer werdenden Arbeitsmarktbedingungen bezogen auf das Identitätsverständnis von Erikson. Die zunehmend defizitär verlaufende In-

tegration Jugendlicher in die Erwerbstätigkeit hat Folgewirkungen auf andere identitätsrelevante Ebenen. Keupp sieht jungen Menschen zunehmend den Nährboden zur Identitätskonstruktion entzogen und es „zeichnet sich kein Ende des Moratoriums ab, sie können also im Sinne von Erikson nicht erwachsen werden.“ (Keupp 1989, 59) In klarer Abgrenzung zu zeitdiagnostischen Einlassungen, die recht zügig den Identitätsverlust bei Jugendlichen anprangern, kommt Keupp zu seiner zentralen Grundthese, dass wir es „Nicht mit „Zerfall“ oder „Verlust der Mitte“ zu tun“ (ebd., 64) haben. Wie müssen nicht den Verlust von Identität grundsätzlich bedauern, „sondern allenfalls jenes Typus, der sich entsprechend dem klassischen Quilt über seine Geordnetheit und Voraussehbarkeit definiert.“ (ebd., 64) In der weiteren Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Metaphern, die den Prozess eines sich wandelnden Identitätsverständnisses widerspiegeln, kommt er zur Formulierung der Patchworkidentität. Das Patchworking besticht nach Heiner Keupp durch die kreative Energie die im Entwurf und in der Umsetzung der Arbeit deutlich wird, wobei er genau zwischen den klassischen Patchworkmustern und dem Muster des „Crazy Quilt“ unterscheidet. Die klassischen Muster entsprechen durch ihre aufeinander abgestimmte Farben- und Formenwahl dem klassischen Identitätsbegriff. „Geometrische Muster in einer sich wiederholenden Gleichförmigkeit“ erreichen „eine Geschlossenheit in diesem Moment der durchstrukturierten Harmonie“ (ebd., 64). Erst in der „Crazy Quilt“ Variante des so genannten „Fleckerlteppichs“ wird die ganze schöpferische Kraft sichtbar. Wüsste ich nicht mehr über das Identitätsmodell von Keupp, so hielt ich diese Annahmen wahrscheinlich für zynisch gegenüber Jugendlichen, die vermutlich eher Gefallen an den klassischen Formen des Lebens finden und deren Identität notgedrungen von der „wildem Verknüpfung von Formen und Farben“ (ebd., 64) geprägt ist. Ich vermute weiter, dass es für die Jugendlichen zunächst nur bedingt hilfreich wäre, ihnen verständlich zu machen, dass darin ihre Kreativität zum Ausdruck kommt. Es bleibt dabei, Identität ist darauf angewiesen als sinnhaft nach außen kommuniziert zu werden. Zentral bleiben dabei die Aspekte der beruflichen Integration und der familiären Bindung. Doch hatte ich bereits angedeutet, dass das Identitätsmodell von Keupp insgesamt hohe Erklärungskraft besitzt und für die Frage nach der hilfreichen Unterstützung junger Menschen im Prozess ihrer Identitätskonstruktion unter erschwerten Bedingungen relevant ist. Wird Identität konstruiert geht es nach Keupp stets um die Herstellung einer „individuellen sozialen Verortung“ (Keupp 2002, 28). Nicht weit von den Gedanken des Balancierens entfernt wird Identität zu

einem selbstreflexivem „Scharnier“ zwischen dem „subjektiven >Innen< und dem gesellschaftlichen >Außen<“ (ebd., 28). Keupps Ansatz wird für die unterstützende Arbeit mit jungen Menschen im Kontext der beruflichen Bildung hilfreich, da er präzise ein Verständnis von gelingender Identität liefert, die dazu erforderlichen Ressourcen beschreibt, aber auch die Grenzen aufzeigt. Sein Verständnis der Identitätskonstruktion ist zusammengefasst und visualisiert in einer Grafik, die ich zur Erklärung weiter unten verwenden möchte.

Zahlreiche Einzelerfahrungen eines Menschen in den unterschiedlichsten Lebenssituationen sind auf der Ebene der situativen Selbstthematizierungen angesiedelt. Im Zuge einer Bündelung dieser Erfahrungen bilden sich Teilidentitäten, die nebeneinander existieren und veränderbar sind. Auf der Ebene der Metaidentität kristallisieren sich einzelne Teilidentitäten als dominierend heraus, werden zum Bezugspunkt einer auf die Biographie bezogenen Kernnarration und werden emotional als Identitätsgefühl wirksam. Die gesamte Metaebene wird dann handlungsrelevant, bezogen auf die Ebene der situativen Selbstthematizierungen in den jeweiligen konkreten Lebenssituationen.



(Keupp 2002, 218)

Im Folgenden greife ich die einzelnen Ebenen der Identitätskonstruktion heraus, verdeutliche sie und werde sie am Ende wieder zusammenführen.

Die Ebene der situativen Selbstthematierungen

Identität ist stetig in Bewegung. Dies ist als Grundannahme notwendig und richtig, denn kontinuierlich durchleben wir Situationen, die psychisch und physisch wirksam sind, kognitiv eingeordnet werden und Verhalten motivieren. Wir nehmen uns selbst wahr, nehmen die Reaktion anderer Menschen auf uns wahr und nehmen das Ergebnis unseres Handelns wahr. Ottomeyer spricht von den vier Modi der Selbstwahrnehmung¹³. Keupp erweitert die vier Modi um den Modus der körperlichen Ebene. Jedes Individuum verarbeitet jede Lebenssituation – und sei sie noch so unbedeutsam¹⁴ – bezogen auf die Selbstwahrnehmung, d.h. Lebenssituationen sind stets identitätswirksam. In jeder Situation findet eine Selbstthematierung statt entlang der Fragen: Wie habe ich mich gefühlt? Was denke ich über die Situation? Welchen Stellenwert hat sie für mich? Bin ich mit meinem Handeln zufrieden? Wie habe ich auf andere Menschen gewirkt? Wie war mein physisches Empfinden? Wir speichern die Erfahrungen, sie werden Teil unserer Erinnerung und von dort aus wieder in anschließenden Situationen wirksam. Bedeutsam ist, dass sich auf der Grundlage der situativen Selbstthematierungen ein Gesamteindruck bildet. Florian Straus und Renate Höfer führen in der Betrachtung des Prozesses der Bündelung der situativen Selbstthematierungen den Begriff der Identitätsperspektive ein. Individuen reflektieren ihr Handeln unter differenzierten Perspektiven. Selbstwahrnehmungen werden bildlich formuliert – auf der Festplatte unter verschiedenen Ordnern gespeichert. Jeder Ordner stellt eine Perspektive dar, so dass sich im Laufe der Zeit vielfältige Einzelwahrnehmungen, also Dateien, hinter den Ordnern verbergen. Nach Straus und Höfer wirken diese Identitätsperspektiven „retrospektiv gesehen als Suchraster, in deren Folge Erinnerungen an subjektive Selbstthematierungen auftauchen.“ (Straus/Höfer 1997, 277) Manches klingt noch zu statisch, grundsätzlich ist jede Datei und jeder

¹³ Selbstwahrnehmung auf kognitiver und emotionaler Ebene, Wahrnehmung der Einschätzung durch andere Menschen und die Wahrnehmung des Produkts des Handlungsakts.

¹⁴ Wobei nun bewusst wird, dass es keine wirklich unbedeutenden Lebenssituationen gibt.

Ordner modifizierbar und wird stetig modifiziert. Auch sind Selbstthematizierungen nicht monoperspektivisch, sondern können multiperspektivisch sein, d. h. jede Selbstwahrnehmung kann unter verschiedenen Ordnern gespeichert werden, z. B. berufs- und familienperspektivisch.

Das bisher Dargestellte soll nun ein Auszug aus einem Interview veranschaulichen. Sabrina ist 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft.

I: Sag mal, die ganzen Bewerbungen, die du geschrieben hast, die so zurückgekommen sind. Hast du die noch?

P3: Ja. Ja!

I: Hm

P3: Ich hab auch die ganzen Absagen, die hab ich noch.

I: Alles aufgehoben?

P3: Ja.

I: Nicht weggeschmissen?

P3: Ich habs, ich hab von der neunten Klasse hab ich's weggeschmissen und dann hab ich mir gedacht: Jetzt hebst des auf, dass'd ja auch beweisen kannst, wie viel das ich g´schrieben hab. Und .. jetzt hab ich mir alles aufg´hoben.

I: Wegen Beweisen?

P3: Ja, irgendwann amoi (*lacht*), weiß nicht. Mei, wenn dann irgendwelche sagen: Ja, du hast dich nicht dafür eingesetzt, dass du a Lehrstelle kriegst. Gibt's viele. Und, dass ich dann denen zeigen kann: Hey, ich hab was dafür getan.

I: Klingt so ein bisschen, dass man auch so ein bisschen Bedenken hat, dass man das vorgeworfen bekommt, oder?

P3: Ja.

I: Hm

P3: Weil es, genau, weil es viele sagen: Wenn du wirklich arbeiten willst, dann kriegst du auch Arbeit und des is aber einfach heute nimmer so.

I: Hm. Und trifft dich des?

P3: Schon.

I: Hm.

- P3: Des trifft mich schon, wenn des jemand zu mir sagt, weil grad mit meinen Verwandten, die sagen: Ja, wenn du eine Lehrstelle kriegst, also, willst, dann kriegst du sie auch.
- Weil ich gsagt hab, ich nehm alles. Ich will, also mir is des jetzt zur Zeit wurscht, ich bewerb mich auf alles. Als Frisösin, als Verkäuferin, Hauptsache weg da. Also einfach weg von der Schui.
- I: Hm. Klar, und wenn dann jemand sagt: Wenn du wolltest, dann wird's auch. Das is, das kann ich mir vorstellen, das ist hart.
- P3: Scho hart.
- I: Hm. Deine Eltern sind aber da anders. Hast gsagt, also eher Verwandte.
- P3: Ja.
- I: Hört man des jetzt auch von Freunden?
- P3: Hm. Na! Überhaupt ned. Und mei Freundin, äh, die wollte vorher Orthopädiemechanikerin machen und sie hat keine Lehrstelle bekommen, hat sie sich als Arzthelferin auch beworben. Die hat eine Lehrstelle bekommen.
- I: Hm.
- P3: Bei ihrem Hausarzt. Die hat eine Lehrstelle bekommen. Des tut weh, wenn man dann erfährt, die wollte eigentlich ganz was anderes machen und nur weil's die beste Freundin jetzt macht, wollt sie sich auch bewerben und dann hat die die Lehrstelle bekommen und das hat schon weh getan.
- I: Hat das dann was an der Freundschaft verändert?
- P3: Gut, jetzt wo ich in die Schule geh und sie in die Arbeit. Wir ham uns auseinanderglebt. Muss ich ganz ehrlich sagen.
- I: Hm.
- P3: Sie geht ihren Weg und ich geh meinen Weg. Wenn wir uns sehen, dann redn wir scho und Zeug und wir gehen auch ab und zu miteinander weg. Aber früher waren wir jeden Tag zusammen.
- I: Hm. Das trifft einen dann auch.
- P3: Ja.
- I: Wenn man das mitkriegt.
- P3: Na ja.
- I: Hm. Ist man dann traurig?
- P3: Ja, schon.
- I: Hm

P3: Am Anfang, aber man muss halt dann sagen: Ja gut. Sie hat's jetzt .. Ich hab mir am Anfang dann gedacht, vielleicht, weil ich da a bissl gläubig bin, hab ich gedacht: Vielleicht will der da oben ja ned, dass ich Arzthelferin werd, oder irgendwie in dem Bereich irgendwas lern.

Des hab i mir dann gedacht. Aber einerseits gib't's da a keinen Zusammenhang.

I: Aber du ja schon irgendwie versucht, dir des zu erklären.

P3: Ja. Ja klar. Hab i scho versucht.

I: Hm .. Warst du mal wütend irgendwie danach?

P3: Wütend ned, na!

I: Weil des wär ja auch ne Vorstellung, dass da jemand einfach wütend wird, ne?

P3: Ne, also wütend bin i ned gworn. *(lacht leicht)*

I: Hm. ... Und wie schätzt des so ein am Ende der zehnten Klasse. Ist es so, dass du sagst: OK, ich bin zufrieden.

P3: Ja, bin i scho.

I: Hm

P3: Also es is jetzt ned so, dass i lauter Fünfer und Vierer im Zeugnis hab. Ähm. Bin scho zufrieden! Für des, dass ich da ned hergehen wollt. Und i bin froh, wenn i wieder weg deaf. *(lacht)*

I: Hm ... Ja und jetzt angenommen, in den Ferien wär irgendwie ein Vorstellungsgespräch und du würdest was kriegen.

P3: Dann wär ich weg *(lacht)* genau!

I: Wär´ dir das das Liebste?

P3: Ja!

Exemplarisch greife ich aus dem Interview einzelne Selbstthematierungen heraus und ordne sie zunächst den Modi der Wahrnehmung zu:

- Wahrnehmung des Produkts der Handlung:
 - Ich bin zufrieden mit den Noten, die ich im Jahreszeugnis der 10. Klasse vorfinden werde.
 - Ich habe viele Bewerbungen geschrieben und auch aufgehoben.

- Selbstwahrnehmung auf emotionaler Ebene:
 - Es trifft mich, wenn man sagt, dass man eine Lehrstelle bekommt, wenn man nur will.
 - Es macht mich traurig, dass die Beziehung zur Freundin beeinträchtigt wurde.

- Selbstwahrnehmung auf kognitiver Ebene:
 - Ich habe etwas dafür getan, eine Lehrstelle zu erhalten und kann dies auch nachweisen.
 - Ich würde die Ausbildung an der Berufsfachschule abbrechen, wenn ich eine Lehrstelle erhalten würde.

- Wahrnehmung der Einschätzung durch andere Menschen:
 - Viele denken, dass ich anscheinend nur nicht ausreichend will, sonst hätte ich eine Lehrstelle.
 - Meine Freundin verbringt weniger Zeit mit mir.

Die Selbstthematizierung als Wahrnehmung auf körperlicher Ebene tritt in diesem Interview nicht zum Vorschein und doch ist sie von hoher Relevanz für die individuelle Identitätsarbeit, da sich im Umgang mit der eigenen Körperlichkeit eine Komponente der Geschlechtsidentität manifestiert, sowohl auf der Gender- wie auch auf der Sex-Ebene. Um den Modus der Wahrnehmung auf körperlicher Ebene trotzdem zu verdeutlichen, greife ich eine Sequenz aus einem anderen Interview heraus: Judith, 17 Jahre, Schülerin an einer BFS für Kinderpflege, thematisiert sich als sportlich.

P5: Ich hab scho überlegt, mit Sport irgendwas, aber da gibt's halt wenig Berufe und so. Fast nix.

I: Hm. ... Machst schon selber viel Sport?

P5: Ja. Viel. Liegt mir.

I: Und könntest du dir vorstellen doch irgendwann mal was damit zu machen?

P5: Weiß ned. So Wassergymnastik und so. Ich weiß ned.

Aus welchen Identitätsperspektiven heraus thematisiert sich Sabrina zunächst? Sie nimmt die Familienperspektive ein, wobei sie deutlich trennt zwischen ihren Eltern

und den übrigen Verwandten. Sie thematisiert weiterhin aus der Perspektive der Freundin. Auch die Rolle als Schülerin an der Berufsfachschule wird zur Perspektive. Daneben tritt die Sichtweise der immer noch nach einer Lehrstelle suchenden Person und in diesem Zusammenhang erscheint auch die allgemeine Perspektive eines Gesellschaftsmitglieds. Judith thematisiert sich aus der Perspektive des sportlichen Menschen heraus. Die Bündelung von Selbstthematierungen auf der Grundlage unterschiedlicher Identitätsperspektiven führt zu einer Herauskristallisierung von Teilidentitäten.

Die Ebene der Teilidentitäten

Da mit jeder Identitätsperspektive Handlungsaufgaben verbunden sind, verdichten sich die Perspektiven zu Teilidentitäten, wodurch diese „übersituative Konturen erhalten“. (Straus/Höfer 1997, 281) Die Identitätsperspektive „BFS-Schülerin“ beinhaltet für Sabrina die Handlungsaufgabe bestimmte Noten zu erreichen, eben nicht nur „lauter Fünfer und Vierer im Zeugnis“. Es findet eine „Typisierung der eigenen Person“ (ebd., 281) statt, die als Standards die Teilidentitäten entscheidend prägen.¹⁵Keupp sieht die Standards wiederum an den Modi der Selbstwahrnehmung verankert: kognitiver, emotionaler, körperorientierter, sozial ausgerichteter und produktorientierter Standard. Bezogen auf die berufliche Identitätsperspektive schließen sich in Anlehnung an Keupp folgende Fragestellungen an:

¹⁵ Es ist natürlich nicht unproblematisch in die Diskussion der individuell zu leistenden Identitätsarbeit den Aspekt der Orientierung dieser Arbeit an Standards einzubringen. Es muss ein doppelter Hinweis erfolgen. Teilidentitäten sind reduzierbar auf bestimmte soziale Rollen, deren Übernahme als notwendig und individuelle sinnvoll erscheint. Die Hierarchisierung von Teilidentitäten durch das Individuum ist als Distanzierung von bestimmten sozialen Rollen zu interpretieren. Erst der flexible Umgang mit den Standards macht echte Identitätsarbeit im Sinne der identifizierbar des Individuums möglich. Identifizierbarkeit erfordert die Distanzierung von sozialen Erwartungsstrukturen, so dass der Aspekt der Teilidentitäten tatsächlich von grundsätzlicher Bedeutung für die individuellen Konstruktion von Identität ist, doch ist hierbei eine gewisse soziale Gelassenheit gegenüber den Spielarten des Individuums mit seinen Teilidentitäten erforderlich. „Identität als standardisierter Maßanzug bleibt Konfektion.“ (Mühlfeld, bislang unveröffentlichte Aussage)

- Kognitiver Standard: Welche berufsbezogenen Kompetenzen habe ich?
- Sozial ausgerichteter Standard: Welche Rückmeldung habe ich erhalten, bezogen auf meine beruflichen Kompetenzen?
- Emotionaler Standard: Wie sicher fühle ich mich im beruflichen Kontext?
- Körperorientierter Standard: Bringe ich die erforderlichen physischen Fähigkeiten zur Ausübung eines Berufes mit?
- Produktorientierter Standard: Zu welchem Ergebnis führt die Tätigkeit?

Jede Teilidentität des Individuums ist an diesen Standards ausgerichtet, wobei erwähnt werden muss, dass sich aus dem Umstand der Selbst- und Fremdwahrnehmung Differenzen in den Standards innerhalb einer Teilidentität ergeben können. Bei Sabrina ist zu erkennen, dass sie die Fremdwahrnehmung der Verwandtschaft, bezogen auf das Engagement einen Ausbildungsplatz zu finden, bereits antizipiert und sich absichert. Kognitiver und sozial orientierter Standard weisen eine gewisse Differenz auf. Es ist für mich leicht vorstellbar, dass Individuen über verschiedene Teilidentitäten verfügen. Diesen Aspekt weitergedacht, schließt sich die Annahme an, dass nicht stets alle Teilidentitäten aktiviert sind, sondern situationsabhängig relevant werden, bzw. mit unterschiedlich hoher Bedeutung vermittelt werden. Für Sabrina wird das Stichwort „Eltern“ nicht zum Anlass einer Selbstthematisierung aus der Identitätsperspektive „Tochter“. Die Teilidentität „Tochter“ scheint gegenwärtig keine hohe Relevanz einzunehmen, was nicht mit einer generellen Abwertung verwechselt werden darf. Kontextgebunden scheint die Identitätsperspektive „Lehrstelle suchende Person“ dominierend zu sein. Dies ist jedoch wandelbar. Die Teilidentitäten stehen „keineswegs nur nebeneinander. Immer wieder bilden sich wechselnde Zu- und Unter- bzw. Überordnungen heraus. Wir sprechen an dieser Stelle von dominierenden Teilidentitäten.“ (Keupp 2002, 224) Diese Dominanz ändert sich im Laufe des Lebens stetig, wir sind immer nur mit einem Auszug aus den Teilidentitäten aktuell befasst. Bevor ich nun auf die Metaebene der Identitätskerne genauer eingehe, möchte ich noch einen höchst bedeutsamen Hinweis anschließen. Identitätskonstruktionen haben in ihrer selbstreflexiven Eigenschaft niemals nur einen retrospektiven Charakter, sie sind stets auch zukunftsorientiert, also prospektiv ausgerichtet. Es entstehen, in Anlehnung an Straus und Höfer, prospektive Skizzen der Identität, sogenannte Identitätsentwürfe. Diese etablieren sich, gewinnen schärfere Konturen und aus den

Skizzen werden Pläne.¹⁶ Auf diese zukunftsorientierten Identitätspläne findet der Begriff der Identitätsprojekte Anwendung. Ich möchte an dieser Stelle die Formulierung von Straus und Höfer übernehmen, die hervorheben: „Im Unterschied zu den Identitätswürfen haben Identitätsprojekte quasi inneren Beschlusscharakter.“ (Straus/Höfer 1997, 283) Mit James E. Marcia findet commitment, eine innere Verpflichtung statt. Bezogen auf Norbert Elias ist die Waage in Bewegung und pendelt sich gerade neu aus, denn Identitätsprojekte weisen den Aspekt auf, dass notwendige Ressourcen geprüft wurden. Ein Identitätsprojekt hat bereits den Status des alleinigen Willens wieder verlassen.

Der folgende Interviewauszug soll dies verdeutlichen. Bianca ist 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse einer Berufsfachschule für Sozialpflege.

P3: I muss halt auf die Schule gehen.

I: Hm.

P3: Und es is auch einfach so auch, weil es, ich bin 16, ich geh weg und, ähm, von den Finanzen her .. es wär besser, wenn ich jetzt ne Arbeit hätt, wo ich was verdienen würde. Weil ich sitz meine Eltern total auf der Tasche.

I: Hm.

P3: Und des bedrückt mich eigentlich. Dass ich von meine Eltern, dass ich da noch fragen muss: Du Mama, ich brauch a Geld, sonst komm i ned weg.

I: Hm. Fühlst dich also irgendwie noch zu sehr abhängig.

P3: Genau! Von meine Eltern.

I: Hm, Du hast also irgendwie Ziele.

P3: Ja, genau ...

I: Ziele, die man im Leben erreichen möchte. Und, fühlst dich da jetzt eigentlich, wenn Du jetzt so an die Ziele denkst, die man so im Leben hat, fühlst dich da

¹⁶ Mit dem Prozess des Planens setzt sich pointiert Zygmunt Bauman auseinander. Pläne sind fehleranfällig und dementsprechend dienen neue Pläne stets dem Ziel die Schäden des vorhergehenden Plan in welcher Form auch immer auszumerzen. „Pläne sind stets mit Risiken verbunden.“ (Bauman 2005, 38) Die Reduzierung der Fehleranfälligkeit ist nur durch „exzessives Planen, ein Überschuss an Planung“ (ebd.) auszugleichen. In diesem Kontext bleibt der Prozess des Planens ein stets in sich widersprüchlicher Vorgang, denn „Ein Plan muß die Komplexität der Welt reduzieren, um als >realistisch< und umsetzbar zu gelten.“ (ebd.)

jetzt irgendwie so, dass du da jetzt nah dran bist, die zu erreichen, oder fühlst dich eher weiter weg.

P3: Weiter weg, bis jetzt nur weiter weg!

I: Hm. ... Was sind so Ziele dann?

P3: Geld verdienen, wir wohnen eben am Land, und da is des ziemlich schwer. Ich hab scho versucht, also jetzt in die Sommerferien will ich eben, also, arbeiten und im Krankenhaus Praktikum machen und aber jetzt so, dass ich mal sag, am Abend irgendwie, Babysitten oder so, des geht bei uns ned. Des is am Land und da müsst ich immer, da müsste meine Mutter immer mit dem Auto hin und herfahren.

I: Hm. Das is dann auch blöd, ne?

P3: Ja.

I: Das heißt, so Möglichkeiten nebenbei Geld zu verdienen is einfach schwierig dann?

P3: Bei mir schon, ja.

I: Ja, also es würde wahrscheinlich gehen, wennst jetzt in der Stadt wärst?

P3: In der Stadt oder einfach in am Dorf, da wo mehrere Geschäfte sind.

Für Bianca ist das „Geld verdienen“ eine zentrale Selbstthematization, die sich in ihrer Teilidentität mit der möglichen Bezeichnung „Materiell von den Eltern abhängig“ wiederfindet. Innerhalb dieser Teilidentität ist der Wunsch nach selbstständig verdientem Geld groß, bleibt jedoch auf dem Status des Identitätsentwurfes stehen, da die kritische Revision der Ressourcen nicht den Projektstatus zulässt.

Der nun folgende Auszug aus einem Interview zeigt den Prozess des Übergangs vom Entwurfs- in ein Projektstadium. Jasmin, 17 Jahre alt, besucht die 11. Klasse einer Berufsfachschule für Kinderpflege und hat bereits einen Teil ihrer Abschlussprüfung absolviert.

I: Und hast Du auch mal Bewerbungen geschrieben?

P3: Ja. Des war aber mit Bewerbungen und alles .. kurzfristig. Ich hab eine Ausbildung angefangen und hab die nach einem halben Jahr abgebrochen, weil ich eine Allergie hab. Ich konnt die ned ausüben.

I: War das Arzthelferin?

P3: Nee, des war Metzgereifachverkäuferin.

I: Hm.

P3: Na hab ich se abgebrochen, dann wusst ich ned, wo ich hinsollt. Dann musst ich .. ich war noch schulpflichtig und musst dann einmal in der Woche in die Berufsschule rein.

I: Jungarbeiterklasse?

P3: Hm, hab´s auch gemacht und dann hab ich so nen Kurs gekriegt, da durft ich irgendwo ein Praktikum raussuchen, so ein Dauerpraktikum machen bis Juli dann, sozusagen bis August dann. Und dann hab ich verschiedene Praktikums gemacht. Friseurin und Bäckerei und alles mögliche. Des hat mir halt alles keinen Spaß gemacht und dann irgendwann durft ich ins Krankenhaus, hab dort ein halbes Jahr Praktikum gemacht. Des hat mir sehr viel Spaß gemacht. Dann hab ich angefangen mich als Arzthelferin zu bewerben, aber ich hab keine mittlere Reife gehabt. Ich hab nur Quali gehabt und da hab ich dann schlechte Chancen gehabt, irgendwo aufgenommen zu werden. Ja und dann war ja irgendwann August schon. August hab ich noch im Krankenhaus gearbeitet. Ja und dann war das .. hab ich mich überall beworben und hat mich keiner genommen. Und dann wusst ich ned was ich machen soll, weil sonst muss ich ja noch ein Jahr zuhause bleiben und des wollt ich ned. Und dann hat des Arbeitsamt mir gsacht: Da is ne Schule, da kannste deine Mittlere Reife nachholen und dass ich dann da irgendwo hingeh.

Und dann hab ich gemeint, ob ich da lieber Sozialpflege machen soll, weil des mir halt mehr Spaß macht. Sowas pflegerisches und dann hat se gemeint: Besser is, du machst Kranken- ,äh Kinderpflege. Ja und dann hab ich´s einfach so gemacht mit Kinderpflege. Wollt ich eigentlich gar ned. Wollt auch alles hinschmeißen in der 10. Klasse, aber dann hab ich´s doch gemacht. Bin auch froh drüber ... dass alles gut ging.

(...)

I: Und an sich, warum hättest du gerne Arzthelferin gelernt?

P3: Ich weiß ned. Der medizinische Bereich macht mir viel Spaß. Hab auch Praktikum gemacht. Des hat mir total gut gefallen. Wollt´s halt unbedingt machen, bloß hab´s ned gekriegt. Jetzt mach ich da die Mittlere Reife, hol se nach, hoff dass ich die 2,5 erreich und dann mach ich Krankenpflege. Dann hab ich doch

irgendwie meinen Traumberuf jetzt erreicht. Also im Prinzip, was ich wollte, dass ich im medizinischen Bereich was weitermach. Ich mach auf jeden Fall weiter.

I: Also das Ziel ist auf alle Fälle geblieben, dass du da hin möchtest. Und fühlst du dich an dem Ziel schon ein bisschen näher dran?

P3: Ja.

I: Und gibt es auch andere Ziele, die du sonst noch hast?

P3: Ja, eigentlich wollt ich dann diese Schule noch weitermachen und wollt dann im dritten Jahr noch Erzieherin lernen, aber hab mich überall beworben als Krankenpflege trotzdem und dann hab ich gedacht, wenn ich da nix krieg, machste halt Erzieherin. Ja, dann hab ich jetzt was gekriegt, als Krankenpflegerin im Krankenhaus.

I: Und das is schon sicher?

P3: Ja ziemlich.

I: Hast du schon Antwort auf deine Bewerbung gekriegt?

P3: Ja, Vorstellungsgespräch auch und die Ausbildung is dann nächstes Jahr, April. Und dann will ich die Zeit irgendwie überbrücken, als Kinderpflegerin zu arbeiten, wenn ich ne Stelle krieg.

I: Jetzt bist Du nach einem kleinen Umweg doch auf dem Weg, dein Ziel zu erreichen.

P3: Ja ... Ja, ich hoff, dass ich die Mittlere Reife erreich. Dann kann ich ja mein Ziel doch erreichen.

I: Und denkst du, dass du weil du jetzt auch ein Ziel hast, das dir hilft, die Mittlere Reife zu schaffen?

P3: Ja, denk ich, weil ich das jetzt unbedingt will. Ich will unbedingt die Mittlere Reife. Weil das is jetzt für mich wichtig. Ich will ned einfach jetzt die Schule Abschluss machen ohne Mittlere Reife. Weil des is dann für mich. Ich weiß ned, ich will des ned. Ich will unbedingt die Mittlere Reife mit 2,5. Hab auch gute Chance, des zu erreichen. Und dann mach ich Krankenpflege.

I: Könntest du an die Krankenpflegeschule auch ohne Mittlere Reife gehen?

P3: Ja, mit Beruf, aber ich will des halt ned. Will lieber die Mittlere Reife. Hab auch schon ne Prüfung hinter mir.

I: ... Praktische?

P3: Ja, praktische Prüfung. Is gut gelaufen. Jetzt Juni die anderen Prüfungen. Hab eigentlich ein gutes Gefühl. Mal gucken wie´s läuft.

Aus dem Identitätsentwurf, der sich nach dem ersten Praktikum im Krankenhaus bereits in der Aussage „Des hat mir viel Spaß gemacht.“ dokumentiert, etabliert sich gegen Ende der Ausbildung an der Berufsfachschule für Kinderpflege ein Identitätsprojekt, welches Jasmin als ihren „Traumberuf“ bezeichnet. Hier ist ein Projektstatus erreicht, da Jasmin erste notwendige Ressourcen vorweisen kann. Bezogen auf Typologie von Identitätsprojekten von Siegert und Chapman, liegt ein Identitätsprojekt Typ 2 vor, welches die Autoren als Realisierung von Lebensplänen bezeichnen.¹⁷ Die Interviewauszüge verdeutlichen, dass Identitätskonstruktion dynamisch ist und sich unter dem Eindruck konflikt- und krisenhaften Erlebens vollzieht. Dies greift auf einen zentralen Aspekt des Identitätsmodells von Marcia zurück, der die Krise als ein grundlegendes Kriterium der Konstruktion von Identität erfasst. Für Jasmin, so ist anzunehmen, erhält die Teilidentität der „zukünftigen Auszubildenden in der Krankenpflege“ gegenüber anderen Teilidentitäten eine sehr hohe Dominanz und wird vermutlich auf der Metaebene der individuellen Identitätskonstruktion zu einem Bestandteil ihres Identitätskerns.

Die Metaebene des Identitätskerns

Im Bewusstsein, dass Identität kaum mehr statisch, in sich geschlossen und an eindeutig vorgegebenen Maßstäben orientiert gedacht werden kann, stellt sich doch die Frage danach, ob nicht für jeden Menschen individuell ein gewisser Zentralisationspunkt zu finden ist. Die Grundmetapher von Keupp wieder aufgreifend, nimmt jede Patchworkarbeit irgendwann Gestalt an und wird nach außen identifizierbar. Bezogen auf das Identitätsmodell bilden drei Aspekte den Kern der Identität:

¹⁷ Siegert und Chapman (1987) unterscheiden fünf Typen von Identitätsprojekten: Typ 1 - Aufrechterhaltung des gegenwärtigen Status, Typ 2 – Realisierung von Lebensplänen, Typ 3 – Selbstbezogene Aktualisierung des eigenen Potentials, Typ 4 – Reflexive Rekonstruktion des eigenen Selbstverständnisses, Typ 5 – Identifikation mit zukünftigen Generationen.

- a) Dominierende Teilidentitäten
- b) Biographische Kernnarration
- c) Identitätsgefühl

zu a) Dominierende Teilidentitäten

Individuen bilden stets mehrere Identitäten aus. Lebenssituationsbezogen werden diese gewichtet und erhalten eine gewisse Vormachtstellung gegenüber anderen Teilidentitäten, die keineswegs gelöscht sein müssen. Es findet eine Verschiebung statt. Der berufstätige Mann, der sich nach der Geburt des Kindes dazu entschließt Elternzeit in Anspruch zu nehmen, wird die Teilidentität „Arbeitnehmer“ nicht gleich aufgeben, wohl aber wird eine Verschiebung in der Dominanz stattfinden, die dann zu einer Ausbalancierung der Identitätskonstruktion führt. Straus und Höfer sehen zwei Gründe für die Dominanz bestimmter Teilidentitäten:

1. Das Individuum verspricht sich von bestimmten Teilidentitäten höhere Sicherheit „in puncto Anerkennung, Selbstachtung, Autonomie und Originalität“. (Straus/Höfer 1997, 299)
2. Bestimmte Teilidentitäten haben „in einer jeweiligen Lebensphase höhere Relevanz als andere“. (ebd., 299)

Da Individuen stets nur mit ausgewählten Teilidentitäten befasst sind, ergibt sich für Jasmin die Problematik die Teilidentität „Schülerin an der Berufsfachschule“ weiterhin mit einer hohen Dominanz auszustatten. Sie hat noch die schriftlichen Abschlussprüfungen vor sich. In ihrer aktuellen Selbstthematisierung tritt die Teilidentität „Zukünftige Auszubildende in der Krankenpflege“ mit hoher Dominanz auf. Aber auch das Identitätsprojekt „Mittlere Reife“ scheint im Rahmen der Teilidentität „Schülerin an der Berufsfachschule“ hohe Dominanz zu besitzen.

Ich möchte an dieser Stelle jedoch sehr deutlich unterstreichen, dass das Herstellen von Dominanz einzelner Identitätsprojekte innerhalb unterschiedlicher Teilidentitäten nicht allein als Prozess angesehen werden kann, der in der ausschließlichen Entscheidungsbefugnis des Individuums liegt. Natürlich trifft das Subjekt Entscheidun-

gen, aber stets im normativen Rahmen gesellschaftlicher Bezugspunkte. Die Berufseinmündung ist eine Handlungsaufgabe des Jugendalters, der sich Jugendliche nicht dauerhaft entziehen können. „Unzweifelhaft ist das Jugendalter auch dadurch charakterisiert, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden *müssen*, die für den anschließenden Erwachsenenstatus typisch und selbstverständlich sind.“ (Hurrelmann 1999, 51, Hervorhebung v. E.) Für Klaus Hurrelmann stellt die Übernahme einer Berufsrolle einen entscheidenden Prozess im Statusübergang dar. Die Berufseinmündung kann in Übereinstimmung mit der Definition von Sigrun-Heide Filipp als kritisches Lebensereignis gewertet werden.¹⁸ Dies umso mehr, da es als Ereignis normativ untermauert ist. Die Berufseinmündung bedeutet die Einlösung sozialer Anforderungen, das Scheitern bedeutet Erklärungsbedarf nach außen wie nach innen. Als normative Krise bzw. als normatives Lebensereignis entzieht sich der Einstieg in die berufliche Integration der alleinigen Entscheidungsbefugnis des Individuums. Ich möchte damit dem Eindruck deutlich entgegenwirken, dass Lebensereignisse ausschließlich „Privatsache“ seien. Die Dominanz von Teilidentitäten steht im Kontext der sozialen Welt, da auch deren Existenz unausweichlich an die Billigung durch andere Menschen gekoppelt ist. Auch die Prioritätensetzung bezogen auf Teilidentitäten vollzieht sich unter moralischen Bedingungen. „Jugend kennzeichnet eine Einwicklungsphase unter den Bedingungen der aus der Gesellschaftsstruktur resultierenden Funktion sozialer Kontrolle. (...) Überwiegend zentriert sich die Kontrollfunktion auf den Erwerb des beruflichen Habitus und den mit ihr korrespondierenden Berufskarrierestatus“. (Mühlfeld, 1987, 72) Die erfolgreiche berufliche Integration als Teilidentität wird zum Fokus der individuellen Selbstdarstellung und öffnet Wege zur Integration in andere soziale Bezüge. Einen Beruf erlernt zu haben und eine berufliche Position innezuhaben, also beruflich integriert zu sein, ist eine höchst relevante Gutschrift im Prozess sozialer Differenzierung. „Die Dimension Beruf vermittelt ein Zugehörigkeitsverhältnis, das weit über die Aspekte der Handlungskompetenz in Arbeitsorganisationen hinausweist.“ (ebd., 85)

¹⁸ Sigrun-Heide Filipp (1981) definiert als kritische Lebensereignisse solche, „die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen.“

zu b) Biographische Kernnarration

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich Identitätskonstruktionen in der Kommunikation manifestieren. Individuen erzählen sich. Dies stets eingebettet in einen sozialen Kontext, wobei wiederholt hervorzuheben ist, dass Identität auf soziale Anerkennung angewiesen ist. Geschichten über sich selbst sind „Produkte des sozialen Austauschs“ (Keupp 2002, 103), antizipieren von daher stets den sozialen Kontext. Es geht hier nicht um den Realitätsgehalt von Narrationen, denn die Plausibilität bemisst sich nicht an den „objektiven Tatbeständen“ (ebd., 103). Im Bewusstsein, dass auch Wahrheit konstruiert wird, kommt es vielmehr darauf an, dass die Plausibilität durch andere anerkannt wird. Es ist eine uneingeschränkt gültige Feststellung, dass Kommunikation stets unter moralischen Vorzeichen stattfindet. Wer sich selbst erzählt, antizipiert dies. Wer sich erzählt, erhofft Anerkennung. Kommunikation und damit Sprache, wird zum zentralen Medium der Identitätskonstruktion. Je höher meine kommunikative Kompetenz, desto größer ist die Chance, für meine Narration Anerkennung zu erhalten. Die soziale Wertschätzung der Erzählung, hängt davon ab, wie ich sie situationsbezogen konstruiert habe. Sprache hat einen „manipulativen Aspekt“, „denn die in einer Äußerung verwendeten Symbole stehen nicht nur als Ausdruck der Beziehung zwischen ihnen und dem angesprochenem Sachverhalt, ihre Auswahl und Anwendung zielt auch auf die Wirkung, die die Information auf den Hörer haben soll. Insofern ist sprachliche Kommunikation frei nach Clausewitz eine Fortsetzung des Handelns mit anderen Mitteln.“ (Mühlfeld 1992, 110) In der Narration von sich selbst erlangt diese Feststellung von Mühlfeld höchste Relevanz, da die narrative Konstruktion von Identität auch darauf ausgerichtet ist, den Hörer zu manipulieren. In der Narration werden soziale Bezüge in die Identität integriert. „Information ist etwas, das wir aktiv schaffen, wo immer es die Umstände“ (Hörmann 1976, 470) zulassen. Was ist nun unter biographischer Kernnarration zu verstehen? Kernnarrationen dokumentieren in der Kommunikation häufig die gegenwärtig dominierenden Teilidentitäten. Das Individuum liefert sich und dem Narrationspartner das gegenwärtige Bild der eigenen Identität. Keupp spricht bei den Kernnarrationen von der „Ideologie von sich selbst. Ein Subjekt bündelt seine Geschichte(n) nicht nur für andere, sondern auch für sich selbst. Mit diesen erklärt das Subjekt sich selbst, welche Lesart seiner Identitätsentwicklung die derzeit dominierende ist.“ (Keupp 2002, 232) In Zuge der Narration, der als dominierend eingestuften Teilidentitäten, entstehen häu-

fig Identitätsprojekte. Im sozialen Austausch werden Ziele und Erwartungen formuliert, Ressourcen diskutiert und Problemlagen antizipiert. Organisationspsychologisch ausgedrückt findet Projektmanagement par excellence statt. Nicht immer können wir in der Kernnarration sehr umfassende Beschreibungen erwarten, es ist durchaus realistisch, dass sich die Kernnarration auf wenige Sätze beschränkt. Der folgende Interviewauszug soll dies verdeutlichen. Kerstin, 16 Jahre alt, besucht die 10. Klasse einer Berufsfachschule für Kinderpflege.

- I: Ja, Du bist Schülerin
- P5: Hm
- I: Hier an der Berufsfachschule und mich interessiert einfach, wie es dazu gekommen ist, dass du hier an der Schule bist. Wenn du mir das einfach nur mal erzählst.
- P5: Ja, also ich wollte schon früher, wo ich klein war immer auf die Kinderpflegeschule gehen, weil ich halt Kinder mag.
- I: Hm.
- P5: Und dann hats aber mei Schwester gmacht, die Ausbildung ... und dann .. is es halt so kommen, dass ich irgendwie kei Lust hatte, Bewerbungen zu schreiben oder so und dann hab ich mich halt hier beworben.
- I: Hm.
- P5: Aber jetzt denk ich mir: Ich hab kei Lust mehr, weil ... ich bin halt jetzt schwanger.

Wir finden die biographische Kernnarration als Ausdruck der gegenwärtigen Lesart von sich selbst in einem Satz komprimiert. Der Weg in die Berufsfachschule und der Besuch der Berufsfachschule sind weniger dominierend in der Narration, das geforderte Thema ist eher lästig. Kerstin gibt dem Interview sehr schnell ihre eigene thematische Ausrichtung. Das ist ihre Kernnarration.

Jedoch unabhängig vom Umfang der Kernnarration ist ein anderer Aspekt wesentlich bedeutsamer. Je glaubhafter, je plausibler die Kernnarration, desto höher die Wahrscheinlichkeit der sozialen Anerkennung. Die Billigung der gegenwärtigen Geschichte von sich selbst steht zur Disposition. Je besser sie erzählt wird, desto eher kann sie als Erzählung von sich selbst weiter existieren. Wird ihr die Achtung vorenthalten,

muss die Geschichte und damit die Identität neu konstruiert werden. Heiner Keupp und Wolfgang Kraus weisen in diesem Zusammenhang auf die fünf Charakteristika der well formed narrative hin: (vgl. Keupp 2002, Kraus 1996)

1. *Sinnstiftender Endpunkt*: Welchem Zweck dient die Erzählung? Wo führt sie hin? Worauf will der Erzähler hinaus? Lebensgeschichtliche Erfolge begünstigen das Anvisieren eines sinnstiftenden Endpunktes, während Niederlagen und Rückschläge das Ziel schwerer erkennbar machen. Offene Identitätsprojekte oder gar Identitätsentwürfe haben in der Narration stets mit dem Vorwurf des Defizitären zu rechnen, da ihnen noch der Endpunkt fehlt.
2. *Einengung auf relevante Ereignisse*: Ist ein Ereignis relevant in Bezug auf den Endpunkt? Je unklarer der Endpunkt, desto schwerer die Auswahl der zu erzählenden Ereignisse. Je diffuser der Identitätszustand, desto schwerer ist Plausibilität der Narration zu erreichen, da die Kriterien nicht klar sind. Doch kann gerade dann die Narration hilfreich sein.
3. *Narrative Ordnung der Ereignisse*: Ist die Erzählung in ihrer zeitlichen Struktur in sich geschlossen? Bleibt eine zeitbezogene Lücke in der Erzählung des Lebenslaufes, werden wir skeptisch. Gibt es etwas zu verbergen? Gerade in Bezug auf dieses Charakteristikum wird der normative Unterbau von Narrationen bewusst. Wir haben Erwartungen an eine „gute“ Geschichte. Sie muss zeitlich logisch aufgebaut sein, wenn Zeitsprünge stattfinden, müssen sie logisch begründbar sein. Abweichungen von der zeitlichen Abfolge geraten unter Erklärungsdruck.
4. *Herstellung von Kausalverbindungen*: Stehen die erzählten Ereignisse in einem Zusammenhang? Je mehr erkennbar wird, dass ein Ereignis Auslöser für ein weiteres war, dass ein Gedanke aus den vorhergegangenen Gedanken resultiert, desto wohlgeformter wird die Geschichte. Die Plausibilität von geschilderten Teilidentitäten oder Identitätsprojekten wird umso größer, je mehr es gelingt die Verbindungslinien kommunikativ aufzuzeigen.
5. *Grenzzeichen*: Ist die Erzählung beendet? Jede Narration ist eingebunden in sprachlich vermittelte Anführungszeichen. Anfangszeichen ist häufig das Wort

„also“. Beim Endzeichen ist als Zuhörer darauf zu achten, dass Schweigen nicht zwangsläufig als Endpunkt interpretiert werden kann. Ist ein Interviewer hier zu ungeduldig, setzt er eventuell den Endpunkt und bricht damit eine Erzählung ab. Situative Vorkommnisse können einen Endpunkt setzen, es kommt z. B. eine weitere Person hinzu. Allerdings wird häufig der Erzähler den Endpunkt bestimmen, d. h. er wird den „roten Faden“ nach der Unterbrechung wieder aufnehmen. Ein typischer sprachlicher Endpunkt ist in der Formulierung „So, das war es jetzt“ zu sehen. Interviewbezogen findet die narrative Phase ihren Abschluss und der Weg für anschließende Fragen wird frei.

- I: Ja, wenn du mir jetzt einfach nur mal erzählst vielleicht am Anfang, wie des überhaupt war, dass du hier an die Schule gekommen bist. Wenn wir damit mal anfangen.
- P1: Ja also ich hatte in neunten Klasse ein Beratungsgespräch mit meiner Berufsberaterin
- I: Hm
- P1: In der Hauptschule. Und ich hab sie gefragt, was ich weitermachen kann, weil ich auch keinen Quali hab. Dann hat sie gemeint, dass ich hier auf die Schule gehen könnte, also auf den hauswirtschaftlichen Zweig und dass man da die Mittlere Reife nachmachen kann und dann hab ich mich hier angemeldet .. und wurde auch genommen. Also, weil so schlecht waren meine Noten nich .. und .. ja .. und in der zehnten Klasse hat's mir erst noch nicht so gut gefallen. Und so und dann in der Elften hab ich dann gemerkt, dass mir Hauswi .. also dass mir die Ernährungslehre Spaß macht und hab mich halt dann hier an den Berufsberater gewandt und der hat mir dann gesagt, dass ich zum Beispiel Diätassistentin machen könnt .. also dass des was wär halt und das hab ich jetzt auch vor zu machen.
- I: Ah ja. Ja.
- P1: Und
- I: Und wo macht man das dann?
- P1: In Würzburg. Da is ne spezielle Schule dafür.
- I: Hm. Ah ja, gut. Und hast dich dann schon weiter gekümmert darum, wie das dann so läuft.

- P1: Ja also wann ich mich bewerben muss hab ich schon geschaut im Internet, weil da gibt's, also, auf der Arbeitsamtagenturseite gibt's da Informationen dazu und da hab ich mal draufgeschaut.
- I: Ja. Hm. Und das ist in Würzburg dann?
- P1: Hm.
- I: Und wann musst du dich da bewerben?
- P1: Nächstes Jahr, spätestens im Januar.
- I: Ah ja. Hm. Wirst du dann dieses Jahr fertig mit der Schule?
- P1: Also mit der elften Klasse, aber ich will dann noch die zwölfte Klasse dranhängen, dass ich dann noch ne richtige Hauswirtschafterin hab, als abgeschlossene Berufsausbildung.
- I: Ah ja.
- P1: Also das will ich jetzt machen.
- I: Ah ja.
- P1: Nur so falls das jetzt mit der Diätassistentin doch nicht klappt, dass ich dann schon ne Ausbildung hab. Weil nach der Elften, das is ja nur die Hauswirtschaftshelferin.

Je mehr die biographische Kernnarration diese Charakteristika integriert, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit der Anerkennung sein. Kommunikative Kompetenz zeichnet sich dahingehend aus, dass diese fünf Kriterien antizipiert und bewusst umgesetzt werden, womit der manipulative Charakter von Sprache nachdrücklich unterstrichen wird.

zu c) Identitätsgefühl

Im Kontext der Beschreibung des fünften Stadiums „Identität gegen Identitätsdiffusion“ seines epigenetischen Entwicklungsmodells spricht Erikson noch von einem Selbstgefühl, „das am Ende jeder der Hauptkrisen erneut bestätigt sein muss“ (Erikson 1973, 107). Dieses Selbstgefühl ergibt sich aus den bewältigten Krisen. Das Individuum hat die soziale Realität verstanden, die individuelle Vorgehensweise zur Bewältigung der Krise wurde sozial anerkannt. Später verändert Erikson seine anfängliche Formulierung und verwendet den Begriff Identitätsgefühl im Hinblick auf die Fragestellung „Ist das Identitätsgefühl bewusst?“ (ebd., 147). Nach Erikson handelt es sich hier um kein stets präsentenes Empfinden, es wird bewusst in den krisengela-

denen Lebenssituationen, d.h. in den Momenten in denen es sich als Resultat einer bewältigten Krise neu bildet oder auf Grund eines kritischen Ereignisses gegenwärtig zur Disposition steht. Es ist kein Gefühl von dauerhafter Beständigkeit, es geht „immer wieder verloren und muss neu erworben werden“ (ebd. 147). Das Identitätsgefühl als ein Kern der Identität im Konstruktionsmodell von Keupp ist charakterisiert durch die Summe der sozial bewerteten Selbstthematierungen bezogen auf die narrativ vermittelten Identitätsentwürfe, Identitätsprojekte und Teilidentitäten. Im Zuge einer fortschreitenden Generalisierung der Erfahrungen mit den gelieferten Identitätsoptionen manifestiert sich eine emotionale Komponente der eigenen Identität. Es gibt kein Entrinnen, auch das Gefühl der eigenen Identität ist von der sozialen Anerkennung abhängig. Betont sei jedoch: Das Gefühl bildet sich stets, aber die qualitative Ausrichtung ist offen, positive wie negative Selbstbewertungen sind möglich. Keupp differenziert das Identitätsgefühl in zwei Komponenten:

- *Das Selbstgefühl* drückt die „Bewertungen über die Art und Qualität der Beziehung zu sich selbst“ (Keupp 2002, 226) aus. Unzählige Einzelerfahrungen verdichten sich in einem Gefühl der eigenen Bedeutung. Relevant werden in diesem Kontext die auf der Ebene der Teilidentitäten gesetzten Standards. In einer Art individuellem Evaluationsprozess wird die Distanz der Erfahrungen zu den Standards gemessen. Ein zentraler Aspekt ist das Ausmaß, in welchem das individuelle Bedürfnis nach Anerkennung, Befriedigung erhalten hat. Bedeutsam ist weiterhin, die gegenwärtige Nähe zu den dominierenden Identitätsprojekten.
- *Das Kohärenzgefühl* resultiert aus Bewertungen darüber, wie es einem Individuum gelingt den täglichen Anforderungen gerecht zu werden. Untrennbar, aber dennoch differenzierbar, ist das Kohärenzgefühl an das Selbstgefühl gebunden. Wie sinnhaft sind meine Identitätsprojekte? Wie gut gelingt es mir, Entwürfe in Projekte zu transformieren und auch zu realisieren. Mit dem Gefühl der Kohärenz als Komponente eines übergeordneten Identitätsgefühls das auf der Grundlage sozialer Anerkennung beruht, ist nach Keupp das entscheidende Kriterium gelingender Identität erreicht.

Kohärenz bezeichnet, der lateinischen Herkunft entsprechend, einen Zusammenhang. Bezogen auf das Identitätsthema erfasst der Begriff Kohärenz eine innere

Stimmigkeit, eine Plausibilität auf der Grundlage kausaler Zusammenhänge. Dies suggeriert zunächst ein klassisches Bild von Identität im Sinne einer einmal gebildeten, unumstößlich existierenden und für andere identifizierbaren Persönlichkeit. Mit seiner Studie zur Patchworkidentität verlässt Keupp diese Vorstellung von Kohärenz und die damit verbundenen Vorstellung einer gelungenen Identität. Kohärenz ist „ein Prozessgeschehen der ständigen Balancierung und Austarierung von Erfahrungen mit der eigenen Handlungsfähigkeit in einer Alltagswelt, die längst nicht immer den eigenen Erwartungen entspricht.“ (Keupp 2002, 296) Kohärenz in diesem Sinne darf „nicht mit widerspruchsfreier Einheitlichkeit und Stabilität verwechselt“ (ebd., 295) werden. Mit dem Kohärenzgefühl greift Keupp – unter Verwendung der Untersuchungsergebnisse einer Studie zum Kohärenzgefühl von Renate Höfer (vgl. Höfer 2000) – auf den salutogenetischen Ansatz von Aaron Antonovsky zurück. Das Gefühl der Kohärenz (sense of coherence – soc) speist sich aus den drei Komponenten meaningfulness, manageability und comprehensibility und wird bei Keupp identitätsbezogen zu den Gefühlen der Sinnhaftigkeit, Machbarkeit und Verstehbarkeit.

Gibt es eine Chance auf gelingende Identität?

Natürlich kann Identitätsbildung gelingen. Sie gelingt häufiger als nach den bisherigen Ausführungen zu vermuten. Doch muss realisiert werden, dass gelungene Identitätskonstruktion kein Zustand ewiger Harmonie ist. Gelungene Identität ist stets spannungsgeladen, sie steht auf dem Prüfstand der alltäglichen Anforderungen. Immer wieder muss sie sich neu beweisen, gekonnt umstrukturieren und plausibel vermittelt werden. Gelungene Identität ist, obwohl sozial eng eingebunden, stets individuell. Das aber beinhaltet die Chance auf das Gelingen, denn „gelungene Identität ermöglicht dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit.“ (Keupp 2002, 274) Natürlich unterliegt Identität der sozialen Anerkennung und ist normativ-moralisch verankert, doch unter dem Hinweis auf die individuelle Bedürfnislage werden die Spielräume erkennbar. In dieser Betrachtungsweise muss man sich jedoch davor hüten, die moralische Dimension unter zu bewerten und die individuellen Bedürfnis grundsätzlich verhandelbar zu interpretieren. Bestimmte Grundbedürfnisse, die auf sozialer Ebene die entsprechenden Er-

wartungen finden, sind nur schwer als Verhandlungsmasse einzubringen. Den gescheiterten Berufseinmündungsprozess mit dem Hinweis auf ehrenamtliches Engagement oder freiwillige soziale Dienste kompensieren zu wollen, erscheint zynisch und ist einer gelingenden Identitätsbildung vermutlich wenig zuträglich. Der Hinweis ist relevant, schärft er den Blick darauf, dass gelingende Identitätskonstruktion an bestimmte Bedingungen gekoppelt ist, die nicht nur in die Verantwortung des Subjekts übertragen werden können. Keupp nennt fünf Bedingungen unter denen Identitätsbildung gelingen kann: (vgl. Keupp 2002)

1. Materielle Ressourcen
2. Soziale Integration und Anerkennung
3. Eigenwillige Verknüpfungen und Kombinationen verschiedenster Teilrealitäten
4. Ambiguitätstoleranz
5. Urvertrauen zum Leben

zu 1. materielle Ressourcen

Gesellschaftlich relevante Definitionsmächte, die die Mitglieder der Gesellschaft gegenwärtig kontinuierlich auf zunehmende Eigenverantwortung und um sich greifende Individualisierungsprozesse einschwören möchten, machen es sich zu einfach, wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diese Prozesse nur bedingt realisierungsfähig machen. Dies gilt für die Eigenverantwortung im Bereich der sozialen Absicherung wie für Prozesse der Identitätsbildung. Identität ist darauf angewiesen, Entwürfe nicht nur denken, sondern als Projekt auch einer Realisierung zuführen zu können. Erwerbstätigkeit lässt sich für Jugendliche nur unter den Bedingungen eines sinnvoll strukturierten und v. a. ausreichenden Ausbildungsmarktes zum Identitätsprojekt erklären. Nur unter dieser Prämisse kann Erwerbstätigkeit für junge Menschen zur relevanten, ja dominierenden Teilidentität werden. Wobei angemerkt sei: In der normativen Bewertung durch die Gesellschaft ist die Teilidentität ohnehin dominierend. Keupp formuliert den Anspruch an die Gesellschaft sehr deutlich. „Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und

angemessener Bezahlung wird alltägliche Identitätsarbeit nur allzu oft zu einem prekären Schwebestand, der nur aus einer recht zynischen Beschreibung als postmodernes Reich der Freiheit deklariert werden kann.“ (Keupp 2002, 277) Die Frage materieller Ressourcen wird auch bezogen auf die Identitätsbildung junger Menschen zu einer sozialen Frage, zu einer Frage sozialer Gerechtigkeit. Unabhängig davon, wie die Frage beantwortet wird, dieser Konsequenz muss man sich bewusst sein und die Fähigkeit mitbringen ungewöhnliche, aber individuell durchaus sinnvolle Identitätskonstruktionen junger Menschen zu akzeptieren. Jugend im Prozess der individuell zu leistenden Identitätskonstruktion ist auf den Vertrauensvorschluss durch die Gesellschaft angewiesen, ohne diesen ist es nicht möglich. Sehr klar präzisiert Mühlfeld diesen Zusammenhang. „Zur gesellschaftlich notwendigen Vorgabe von Vertrauen gehört, Jugendlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die ihr integrationsbestimmtes Handeln als zielgerichtet und sinnorientiert ausweist.“ (Mühlfeld 1999, 168)

zu 2. Soziale Integration und Anerkennung

Auch wenn die These von der Individualisierung schon etwas überstrapaziert wirkt und das Bild der Gesellschaft als Risikogesellschaft den Makel der reinen Zeitdiagnose nicht los wird, lässt sich eine Veränderung in den sozialen Bindungen der Individuen nicht leugnen. Der Wunsch nach familiärer Bindung ist bei jungen Menschen nach wie vor hoch, doch lässt die Realisierung auf sich warten. Soziale Dienstleistungen unterschiedlichster Ausrichtung sehen in Erschließung von sozialen Netzwerken einen geeigneten Weg um dem Individuum Ressourcen zur Lebensbewältigung an die Hand zu geben. Eigentlich bedarf es keiner großen Worte. Soziale Anerkennung und soziale Einbindung stellen wohl Grundbedürfnisse menschlichen Lebens dar. Identitätsbildung ist darauf unabdingbar angewiesen, sonst ist sie nicht realisierbar. „Vergemeinschaftung und Individualität sind Grunderfahrungen menschlicher Existenz, sind gleichberechtigte Endpunkte eines Kontinuums“. (Mühlfeld 1999, 190) Dieses Kontinuum ist die stetige Konstruktion individueller Identität auf dem Boden sozialer Einbindung.

Keupp konstatiert, dass die Leistung der sozialen Integration tatsächlich mehr in die Eigeninitiative der Individuen übergegangen ist und verweist in diesem Kontext auf

Ergebnisse der Netzwerkforschung. Diese kommt zur Erkenntnis, dass „sozioökonomisch unterprivilegierte Gruppen offensichtlich besondere Defizite bei der zunehmend stärker erforderlichen, eigeninitiativen Beziehungsarbeit aufweisen.“ (Keupp 2002, 278)

zu 3. Eigenwillige Verknüpfungen und Kombinationen verschiedenster Teilrealitäten

Von einem moralischen Verfall im Kontext der Individualisierungsthese im Hinblick auf normative Verbindlichkeiten des Alltags zu reden, ist kaum nachvollziehbar. Dies schließt jedoch nicht aus, dass eine Veränderung in den normativen Bezugsrahmen festgestellt werden kann. Also nicht Verfall, sondern Veränderung. Dies bedeutet auf der Ebene des Subjekts die Notwendigkeit zur kontinuierlicheren Aushandlung der Regulationen. Abhängig vom jeweiligen sozialen Bezugspunkt können moralische Ambivalenzen entstehen, die auf individueller Ebene gestaltet werden müssen. Die Kombination verschiedenster Lebensrealitäten erfordert vom Individuum „viel Sensibilität, Selbstreflexion und Solidarität, dazu gehören Konfliktfähigkeit und Standfestigkeit ebenso wie die Fähigkeit, sich einzuordnen.“ (ebd., 279) Der von Keupp beschriebene Anforderungskatalog kann mit Norbert Elias in der Formulierung „Ich-Wir-Balance“ verdichtet werden.

zu 4. Ambiguitätstoleranz

„Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widersprechende Motivationsstrukturen interpretierend nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen (...) zu ertragen, ist Ambiguitätstoleranz.“ (Krappmann 1982, 155) Wie bereits beschrieben, geht im deutschen Sprachgebrauch der Begriff auf Lothar Krappmann zurück, der in seiner Veröffentlichung aus dem Jahre 1969 die Ambiguitätstoleranz als eine von vier notwendigen Fähigkeiten zur Bildung einer balancierenden Identität nennt. (vgl. Krappmann 1982) Im Sinne Marcias ist eine Explorationshaltung beschrieben, die sich offen und unvoreingenommen dem Zwang der Eindeutigkeit entzieht. Im Anschluss

an Christa Wolfs Formulierung von der Freude an Verunsicherung, kommt Heiner Keupp zu der Erkenntnis, dass natürlich „nicht aus jeder Unsicherheit ein freudiger Impuls zu ziehen“ (Keupp 2002, 280) ist. Doch „als ein Stück Normalität, mit der umgegangen werden muss und kann, sollte sie zumindest angesehen werden.“ (ebd., 280) Identitätsprojekte sind stets mit dem Risiko des Scheiterns behaftet. Es ist nicht möglich alle Optionen auf ihren Realisierungsgrad hin zu überprüfen, es bleibt immer ein Stück Ungewissheit, die es zu ertragen gilt. Die Tatsache berücksichtigend, dass Subjekte in ihrer Kommunikation subjektive Motive verfolgen, die sich dem Kommunikationspartner nicht ohne weiteres erschließen aber Moral transportieren, ist damit zu rechnen, dass soziale Rückmeldungen auf Identitätsoptionen je nach Subjekt unterschiedlich ausfallen können. Diese Unsicherheit muss bis zu einem gewissen Grad ausgehalten werden. Jedoch wird jedes Individuum Strategien entwickeln, die unterschiedlichen Bewertungen zu integrieren. Carmel Camilleri liefert eine passende Definition für die erforderliche Ambiguitätstoleranz, ohne diese beim Namen zu nennen. Es geht um eine „Dynamik der permanenten Aushandlung der Differenzen. Mit dem Ziel, eine Form zu finden, die uns das Gefühl gibt, nicht widersprüchlich zu sein, nicht im Sinne der Arithmetik, die die Verschiedenheit ausschließt, sondern im Sinne einer Struktur, die die Verschiedenheit integriert.“ (Camilleri 1991, 79) Soziologisch betrachtet, ist mit Ambiguitätstoleranz die Fähigkeit beschrieben, unterschiedliche Rollenerwartungen aushalten zu können. Sei es bezogen auf Differenzen zwischen verschiedenen sozialen Rollen im Sinne eines Interrollenkonfliktes, oder bezogen auf die Erwartungen, die an eine Rolle gerichtet werden, im Sinne eines Intrarollenkonfliktes. Motivationspsychologisch tritt die Kompetenz Bedürfnisse den gegebenen Rahmenbedingungen anzupassen, d. h. sie eventuell aufzuschieben ohne sie aus dem Blick zu verlieren, sie gegebenenfalls zu modifizieren oder vielleicht doch aufzugeben, in den Vordergrund.

zu 5. Urvertrauen zum Leben und seinen ökologischen Voraussetzungen

Aus den vorhergehend beschriebenen Bedingungen gelingender Identitätsbildung ergibt sich je nach Ressourcenausstattung ein Gefühl des Vertrauens in das Leben grundsätzlich. Den Unterschied zwischen Vertrauen und Hoffnung berücksichtigend,

hat das Subjekt Vertrauen, dass es seinem Leben einen subjektiven Sinn geben kann, es hat Gestaltungsmöglichkeiten, kann den Alltag bewältigen und erfährt für sich ein individuelles Gefühl der Kohärenz auf der Basis erhaltener sozialer Anerkennung. Ist dies nicht der Fall, befindet sich das Subjekt in einem Zustand der mit dem Begriff der Demoralisierung beschrieben wird. Das Vertrauen schwindet und weicht dem Prinzip Hoffnung. Der einst vermutete Sinn im Leben wird zusehend weniger realisierbar. Identitätsentwürfe kommen aus diesem Stadium nicht heraus, mangelnde Ressourcen lassen keine Identitätsprojekte entstehen. Demoralisierung ist kein statischer Zustand, er ist wandelbar, positiv wie negativ. Sinkt der Pegel der Hoffnung, geraten Individuen in einen Zustand der Hoffnungslosigkeit, d. h. die Gestaltbarkeit des Lebens entzieht sich ihren Möglichkeiten. Renate Höfer definiert das Gefühl der Demoralisierung in Rückgriff auf eine Beschreibung von Frank als „das subjektiv erfahrene Ungleichgewicht zwischen Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums und den Anforderungen aus der Umwelt, das dann zu dem Gefühl führt, alltägliche Probleme nicht beziehungsweise nicht ausreichend lösen zu können.“ (Höfer 2000, 40) In einer beachtenswerten Studie zum Verhältnis zwischen Identität und Gesundheit bei Jugendlichen kommt sie zu dem Schluss, dass „das Ausmaß der Demoralisierung Auswirkungen auf fast alle Ebenen der Gesundheit hat. Es ist ein wichtiger Prädiktor für psychische, somatische und psychosomatische Erkrankungen sowie für das Risikoverhalten.“ (Höfer 2000, 44)

5.5. Identitätskonstruktion als Risiko

Worin das Risiko der Konstruktion von Identität besteht ist schnell formuliert. Identität ist auf die soziale Anerkennung durch andere Menschen im Kontext der jeweiligen Interaktionssituation angewiesen. Jedoch ist diese Interaktion nur dann identitätsrelevant, wenn die soziale Anerkennung ausbleiben kann. Dieses ist das Risiko der individuell zu leistenden Konstruktion von Identität. Die Darstellung der eigenen Person im gesellschaftlichen Kontext ist stets riskant, da sie nicht automatisch Ratifizierung erwarten kann. In der Terminologie von Heiner Keupp, erhält die situative Selbstthematizierung nicht die notwendige Anerkennung, so dass bereits der Identitätsplan gescheitert ist ohne je das Stadium eines Identitätsprojektes erreicht zu haben.

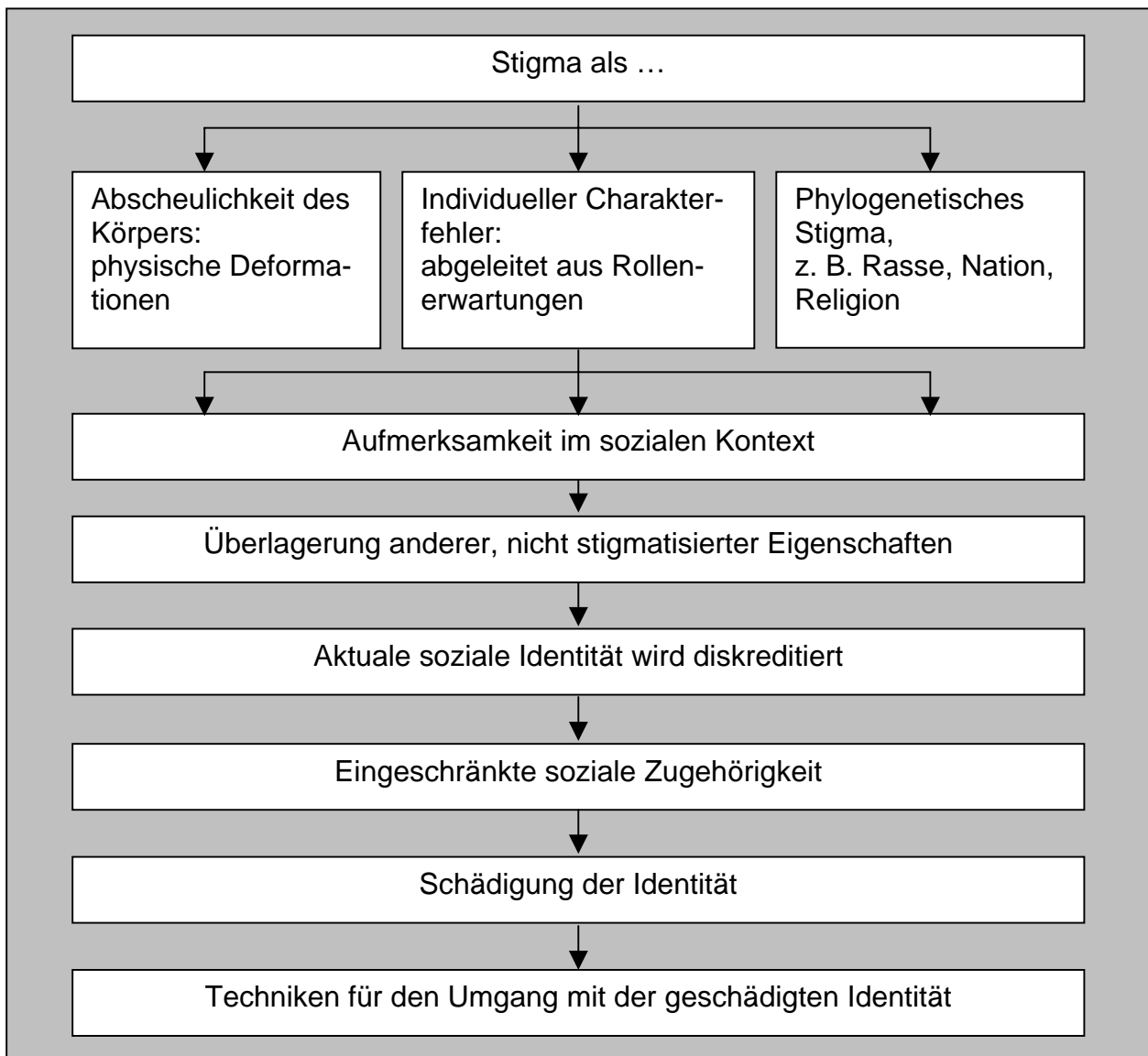
Die Frage nach den Ursachen verweist zunächst auf die identitätsrelevanten Dimensionen Moral und Vertrauen. Lothar Krappmann kommt in einer soziologisch ausgerichteten Betrachtung von Identität u. a. zu dem Schluss, dass die Fähigkeit sich von einer eingenommenen Rolle wieder distanzieren zu können, zu einer der vier grundlegenden Kompetenzen auf dem Weg zu einer gelungenen Identitätsbildung im Sinne einer balancierenden Identität zählt. Rollendistanz bedeutet, dass der Rolleninhaber den Erwartungen der jeweiligen sozialen Bezüge gerecht wird, dies aber im Rahmen eines gewissen Gestaltungsspielraums, der die Individualität des Rolleninhabers hinter der Rolle zum Vorschein treten lässt. Unabhängig von der jeweils konkreten Handlungsweise in der gegebenen Lebenssituation wird das Individuum stets eine moralische Bewertung dieser Handlung über das Medium der Kommunikation in der jeweiligen Interaktion erfahren. Jede Identitätsoption die in die soziale Situation eingebracht wird unterliegt einer moralischen Bewertung durch die anderen Interaktionsteilnehmer. Jede Nichtanerkennung der eingebrachten Selbstthematizierung beinhaltet das Risiko der Stigmatisierung. Die Ablehnung durch andere wird identitätsrelevant auf der Ebene der Schädigung der Selbstdarstellung. Das Individuum ist dann aufgefordert auf diese Aspekte in sein Bild von sich zu integrieren. Wie das geschieht ist offen. In einer grundsätzlich soziologisch, aber auch psychologisch durchaus grundlegenden Arbeit zeigt Erving Goffman die Techniken von Individuen im Umgang mit geschädigter Identität auf. (vgl. Goffman 1992) Unter der Überschrift „Identitätskonstruktion als Risiko“ werde ich im Folgenden nun die Grundzüge des Identitätsverständnisses von Erving Goffman nachzeichnen, mit empirischem Material veranschaulichen und Konsequenzen für

al veranschaulichen und Konsequenzen für die Unterstützung der Identitätskonstruktion junger Menschen mit gescheitertem Berufseinstieg ziehen.

5.5.1. Erving Goffman – Geschädigte Identitäten

Eine der Grundannahmen von Goffman beruht darauf, dass wir alle stetig gefordert sind uns in der alltäglichen Lebensführung selbst mit Bezug auf andere darzustellen. „Wir spielen alle Theater“ lautet der deutsche Titel des 1959 im Original unter dem Titel „The Presentation of Self in Everyday Life“ erschienen Buches, das zu den Standardwerken der Analyse unserer täglichen Identitätsarbeit gezählt werden kann. Individuen sind gesellschaftlich eingebunden durch die Übernahme von Rollen, die durch die jeweiligen sozialen Bezüge in Form mehr oder weniger präzise beschriebener Erwartungen vorstrukturiert sind. Soziale Rollen haben stets eine moralische Dimension, sie sind normativ untermauert und werden dadurch zur relevanten Kategorie in der Bewertung von menschlichen Verhaltensweisen in den verschiedensten Interaktionssituationen. „Die Gesellschaft schafft die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet.“ (Goffman 1992, 9f) Soziale Rollen beschreiben eine Vorstellung von Normalität bezogen auf den Kontext einer bestimmten Interaktion. Wodurch werden soziale Rollen zu einer identitätsrelevanten Dimension? Goffman erkennt, „In unserer Gesellschaft werden die Rollen, die man spielt, und das Selbst, das man ist, in einer gewissen Weise gleichgesetzt“. (Goffman 2003, 230) In Erweiterung des Begriffes sozialer Status führt Goffman den Begriff der sozialen Identität ein. Die zunächst von anderen vorformulierten Rollen werden durch die Übernahme durch das Individuum zu einem Teil seiner Selbstdarstellung in der alltäglichen Lebensführung, sie bilden seine soziale Identität. Dies ist insofern von besonderer Brisanz, wenn wir in eine Analyse in das Selbst unseres Gegenübers eintreten. „Wenn wir das Selbst analysieren, werden wir also von seinem Besitzer, von der Person, die am meisten dabei zu gewinnen oder verlieren hat, weggezogen; denn er und sein Körper bieten nur den vorübergehenden Aufhänger für etwas gemeinsam Hergestelltes. Und die Mittel, um ein Selbst zu produzieren und zu behaupten, liegen nicht bei dem Aufhänger; in der Tat sind die Mittel oft in sozia-

len Institutionen verankert.“ (ebd., 231) Wir analysieren nicht das Selbst der Person an sich, wir analysieren sein Selbst bezogen auf die Rollen, die er einnimmt. Hieraus ergibt sich, dass wir immer schon antizipierte Vorstellungen und Erwartungen an das Selbst haben, das als Inhaber einer Rolle in der jeweiligen Interaktion auftritt. Goffman spricht hierbei von der virtualen sozialen Identität und unterstreicht damit, dass wir stets schon typische Anforderungen an das Selbst bezogen auf eine Rolle haben. Dass der einzelne Mensch diesen Anforderungen situativ in unterschiedlicher Weise nachkommt, gerecht wird oder auch von ihnen abweicht, wird von Goffman mit der aktuellen sozialen Identität erfasst. Hier öffnet sich für die Interaktionsbeteiligten die Tür zur moralischen Bewertung der Handlung des einzelnen und gleichzeitig entsteht für das aktuelle Selbst das Risiko der Stigmatisierung. Das Stigma hat diskreditierende Wirkung, es brandmarkt die aktuelle soziale Identität als in Diskrepanz zu Anforderungen stehend. Die aktuelle soziale Identität entspricht nicht der virtualen sozialen Identität. An dieser Stelle muss ausdrücklich betont werden, dass dies nicht nur für den Diskreditierten Bedeutung hat, auch der Diskreditierende ist erfasst, denn während er den anderen stigmatisiert, unterstreicht er seinen Anspruch auf Übereinstimmung von virtueller und aktueller sozialer Identität. Hier kommt zum Tragen, dass moralische Urteile stets In- und Exklusion produzieren. Mühlfeld greift diesen Aspekt sozialer Identität auf und formuliert die Annahme der binären Struktur von Moral. „Das moralische Prinzip wirkt sozial selektiv, indem nur die gebilligte(n) Alternative(n) als moralisch qualifiziert zugelassen werden, jede andere Form der Realisierung des sozialen Handlungszusammenhanges fällt der Klassifizierung als abweichendes Verhalten anheim.“ (Mühlfeld 1991, 76) Handlungen, die moralisch anerkannt werden, schaffen Zugehörigkeit. Mehr noch, sie schaffen Vertrauen in die präsentierte soziale Identität des einzelnen und können dadurch die Handlungsspielräume der aktuellen sozialen Identität erweitern. Moralisch diskreditierte Handlungen produzieren ab einer situativ festgelegten Grenze Ausgrenzung, die mit Vertrauensverlusten und eingeeengten Spielräumen der aktuellen sozialen Identität einhergeht. Die Stigmatisierung kann in der Folge zum Verlust der momentanen virtualen sozialen Identität führen. Das Selbst findet sich auf Grund eines Stigmas in einer anderen Kategorie wieder. Eine soziale Rolle wird dem Individuum aberkannt, es trägt den Makel, einer Rolle und damit einem Bündel sozialer Anforderungen nicht gerecht geworden zu sein. Goffman unterscheidet drei Formen von Stigma, deren Wirkungen ich graphisch darstelle.



Eine meiner Fragen in den Interviews mit Schülern an Berufsfachschulen bezog sich darauf, ob sie die Absagen, die sie auf eine Vielzahl von Bewerbungen erhalten haben aufgehoben oder in irgendeiner Form vernichtet haben. Ich hatte hierzu keine implizite These formuliert, da für mich beide Umgehensweisen denkbar und plausibel waren. Interessant war zum einen, dass die Schüler ausnahmslos die Absagen bzw. die zurückgesandten Unterlagen aufgehoben hatten, zum anderen die Art der Begründung für diese Vorgehensweise.

I: Sag mal, die ganzen Bewerbungen, die du geschrieben hast, die so zurückgekommen sind. Hast du die noch?

P3: Ja. Ja!

I: Hm

P3: Ich hab auch die ganzen Absagen, die hab ich noch.

I: Alles aufgehoben?

P3: Ja.

I: Nicht weggeschmissen?

P3: Ich habs, ich hab von der neunten Klasse hab ich's weggeschmissen und dann hab ich mir gedacht: Jetzt hebst des auf, dass'd ja auch beweisen kannst, wie viel das ich g´schrieben hab. Und .. jetzt hab ich mir alles aufg´hoben.

I: Wegen Beweisen?

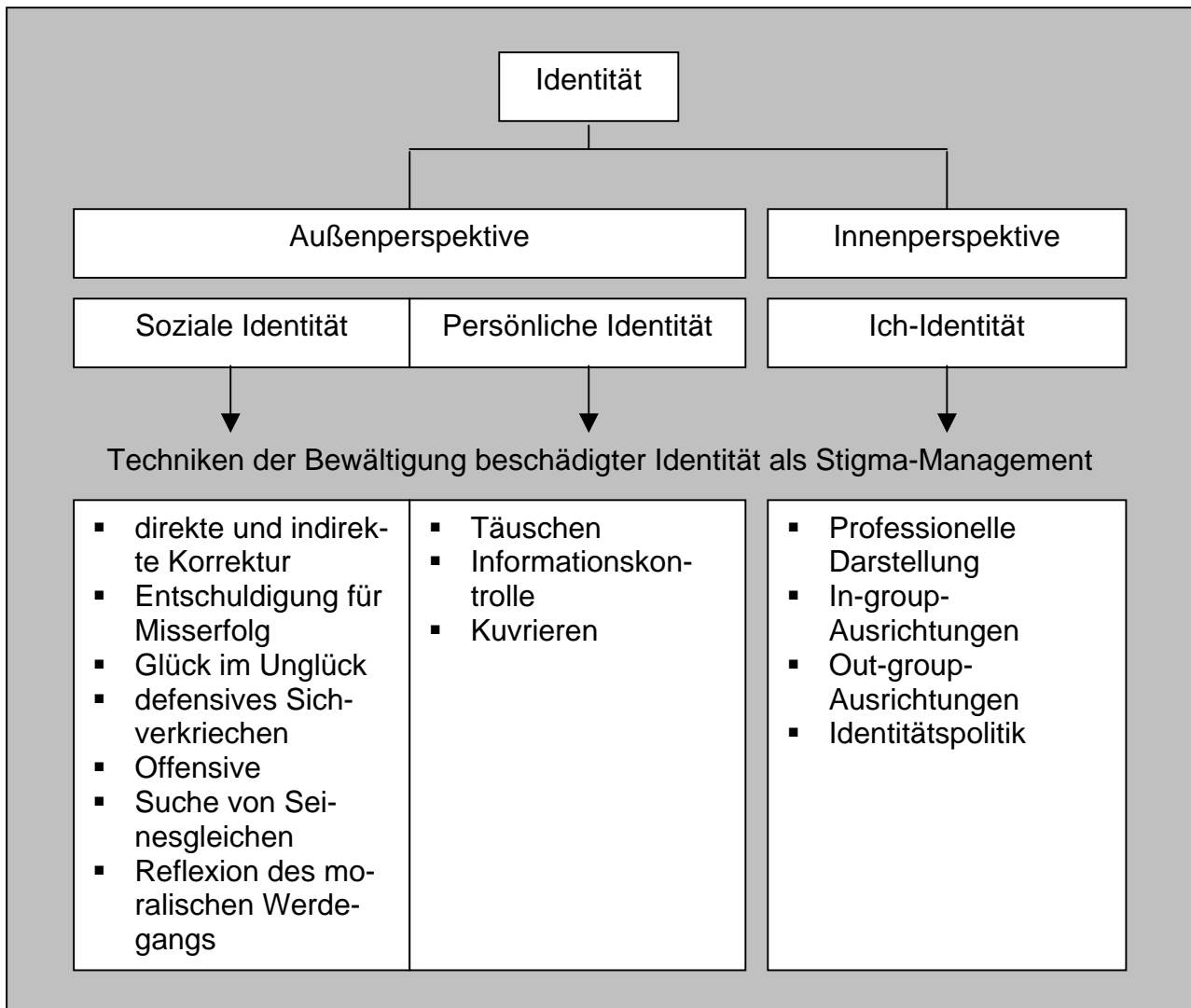
P3: Ja, irgendwann amoi (*lacht*), weiß nicht. Mei, wenn dann irgendwelche sagen: Ja, du hast dich nicht dafür eingesetzt, dass du a Lehrstelle kriegst. Gibt's viele. Und, dass ich dann denen zeigen kann: Hey, ich hab was dafür getan.

Sabrina, 16 Jahre, liefert ein signifikantes Beispiel. Sie fürchtet eine Stigmatisierung im Sinne eines individuellen Charakterfehlers. Sie antizipiert den Vorwurf, nicht genügend für die Erreichung eines Ausbildungsplatzes getan zu haben. Der Vorwurf leitet sich aus ihrer virtualen sozialen Identität als Lehrstellensuchende ab. Mit dieser Rolle ist ein typisches und moralisch bewertbares Anforderungsprofil verbunden. Die aktuelle soziale Identität präsentiert sich also unter dem Vorzeichen der möglichen Stigmatisierung. Sabrina hat alle Absagen aufgehoben. Sie spürt wohl schon, dass das Scheitern auf dem Weg der beruflichen Integration zu einem Makel wird, der im sozialen Kontext die Aufmerksamkeit auf sich zieht und andere Eigenschaften, die auch moralisch bewertbar wären, überlagert. Wahrnehmungspsychologisch können wir diesen Prozess dem Halo-Effekt zuordnen. Ein Merkmal, eine Eigenschaft, d. h. eine Wahrnehmung strahlt auf andere Eigenschaften aus und überlagert diese. Diesen sozialen Prozess antizipierend will Sabrina Fakten schaffen, die mögliche Vorlage eines Stapels an Bewerbungen und Absagen soll die Aufmerksamkeit auf andere Eigenschaften lenken und damit einer Diskreditierung entgegenwirken. Ich bin der Auffassung, dass wir realisieren müssen, dass Stigmatisierungen nicht erst durch die reale Diskreditierung wirksam werden, sondern bereits in der Antizipierung ihre schädigende Wirkung entfalten. Lernpsychologisch ist hier sozial-kognitiv zu argumentieren. Sabrina zeigt uns bereits eine Technik für den Umgang mit geschädigter Identität. Die erfahrenen Misserfolge wirken sich aus, ihre Identität hat bereits Schaden genommen. Die Absagen, nun zum Zwecke des Nachweises sozial erwünschter

Eigenschaften, aufgehoben, haben bereits stigmatisierende Wirkung gehabt. Sabrina, als Subjekt ihres Lebenslaufes, ist gezwungen die Nichtübereinstimmung mit der als normal typisierten Anforderung an den Lebenslauf eines Abgängers aus dem allgemeinbildendem Schulwesen auf individueller Ebene kognitiv, emotional und motivational in ihre Biographie einzuarbeiten. Da es hierzu keine Alternative gibt, zeigen Individuen die unterschiedlichsten Techniken für den Umgang mit Identitätsschädigungen. Dies ist umso mehr verständlich, da es auch keine Alternative dazu gibt, dass wir uns stetig selbst darstellen müssen. Dies ist die Grundannahme von Erving Goffman, der als Vertreter des dramaturgischen Ansatzes den Symbolischen Interaktionismus auf der Grundlage von Georg Herbert Mead weitergedacht hat. Das Individuum inszeniert sich selbst in der sozialen Interaktion. Der einzelne spielt eine Rolle, die Interaktionsteilnehmer bilden das Publikum. Der Darsteller hat das Ziel die anderen Personen von der Ernsthaftigkeit und Authentizität der Darstellung zu überzeugen. Obwohl alle wissen, dass es sich um eine Rolle handelt, soll deutlich werden, dass es in dieser Situation aber bereits mehr als eine Rolle ist, es ist die Darstellung der eigenen Identität, genauer der sozialen Identität. Goffman formuliert: „Ich habe den Begriff „Darstellung“ zur Bezeichnung des Gesamtverhaltens eines Einzelnen verwendet, das er in Gegenwart einer bestimmten Gruppe von Zuschauern zeigt und das Einfluß auf diese Zuschauer hat.“ (Goffman 2003, 23) Hierzu bedient sich das Individuum bestimmter, in einem hohen Maße standardisierter und damit moralisch qualifizierter Ausdrucksweisen verbaler und nonverbaler Art. Dies geschieht sowohl bewusst wie auch unbewusst. Wie auch immer, die Ausdrucksformen dienen dazu den Interaktionsteilnehmern die Darstellung als sinnhaft und plausibel zu vermitteln, da jede Darstellung darauf ausgerichtet ist Beifall zu erhalten. Wie der Applaus das Brot des Schauspielers ist, ist die soziale Anerkennung die Basis der Identitätsbildung. Das Set an Ausdrucksformen innerhalb einer Darstellung bezeichnet Goffman als „Fassade“ (vgl. ebd., 23ff). Auch für Individuen mit geschädigter Identität stellt sich das Problem der fortschreitenden Selbstdarstellung im sozialen Alltag. Die Techniken des Umgangs mit der erfahrenen Stigmatisierung gehen ein in die Fassade der jeweiligen Darstellung. Was bedeutet das? Das Umgehen mit dem Stigma bleibt den moralisch erwünschten Verhaltensweisen verhaftet. Das Handling der Stigmatisierung begibt sich nicht außerhalb moralischer Bewertung und ist weiterhin auf soziale Anerkennung ausgerichtet. Unter der Bezeichnung „Idealisierung“ beschreibt Goffman, „Der Einzelne wird sich also bei seiner Selbstdarstellung vor ande-

ren darum bemühen, die offiziell anerkannten Werte der Gesellschaft zu verkörpern und zu belegen, und zwar in stärkerem Maße als in seinem sonstigen Verhalten.“ (ebd., 35) Genau dies leistet Sabrina. Sie antizipiert die Vorwürfe und verweist mit der Beweislast der gesammelten Absagen auf ihr Engagement, ihre Motivation, Leistungsbereitschaft und Ausbildungswillen. Es ist paradox, aber die Absagen werden zu einer höchst relevanten Option der Selbstdarstellung auf dem Weg zur Absicherung der sozialen Identität. Manchmal genügen einzelne Sätze, um die gesamte Brisanz eines sozialen Zusammenhanges auszudrücken. „Die Verzahnung der Erfordernisse des Lebenslaufs mit den Herausforderungen der Biographie verweist auf die Prozesse der Identitätsbildung, über Optionen für die Selbstdarstellung im Alltag zu verfügen und gleichzeitig die Integrität des Ichs zu bewahren.“ (Mühlfeld 1999, 168) Genau darum geht es. Die Integrität des Ichs soll bewahrt werden, vor Schädigung überhaupt bzw. im Falle bereits erfolgter Schädigung vor noch größerem Schaden. Hierzu dienen die Techniken des Umgangs mit geschädigter Identität, die Goffman in dem 1963 erstmalig veröffentlichtem Buch „Stigma“ darstellt. Die Lektüre ist hoch interessant, entwirft Goffman doch zunächst ein Identitätsverständnis das ausschließlich von sozialer Identität ausgeht. Es entsteht der Eindruck einer ausnahmslos exogen geleiteten Identität, deren individueller Spielraum nur in der aktuellen sozialen Identität zu finden ist. Erst nach gut einem Drittel erfährt der Leser, dass Goffman auch eine persönliche Identität des Menschen sieht, diese ist jedoch bereits in den Kontext des Umgang mit geschädigter Identität gestellt und beruht auf der Annahme, dass das stigmatisierte Individuum alle Anstrengung unternimmt, den Makel zu korrigieren. Für den Prozess der Diskreditierung ist relevant, dass er nur auf der Ebene der sozialen Identität stattfindet unter Verwendung sozialer Information auf der Grundlage signifikanter Symbole. Diese differenziert Goffman je nach Wirkung in Prestige- und Stigmasymbole. Stigmasymbole entfalten ihre Wirksamkeit darin, dass sie die „Aufmerksamkeit auf eine prestigemindernde Identitätsdiskrepanz“ (Goffman 1992, 59) lenken und „ein andernfalls kohärentes Gesamtbild durch konsequente Reduktion unserer Bewertung des Individuums zerbrechen lassen.“ (ebd., 59) Ich interpretiere Kohärenz bei Goffman als Übereinstimmung virtualer und aktueller sozialer Identität. Stigmatisierung bezieht sich also auf Defizite in der Kohärenz. „Und doch ist das ganze Problem des Managements eines Stigma von der Frage beeinflusst, ob die stigmatisierte Person uns persönlich bekannt ist oder nicht.“ (ebd., 72) An dieser Stelle führt Goffman den Begriff der persönlichen Identität ein und meint

damit, „dass das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und dass rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann“. (ebd., 74) Persönliche Identität beruht auf einem Identitätsaufhänger, der als unverwechselbares Merkmal die Einzigartigkeit der Person darstellt. Goffman spricht auch von positiven Kennzeichen und unterstreicht damit, dass die Einzigartigkeit moralisch qualifiziert ist. Persönliche Identität beruht aber auch auf der „einzigartigen Kombination von Daten der Lebensgeschichte“. (ebd., 74) Persönliche Identität lässt sich dokumentieren und kann u. a. dazu verwendet werden, „sich gegen potentiell falsche Darstellung sozialer Identität abzusichern.“ (ebd., 79) Hinter der persönlichen Identität verbirgt sich nach wie vor eine Außenperspektive. Die Interaktionsteilnehmer gehen der Frage nach, was in Loslösung von der jeweiligen sozialen Identität noch über das Individuum bekannt ist. Derjenige der Sabrina persönlich als zuverlässig und fleißig kennen gelernt hat, wird eventuell keine Diskreditierung vornehmen. Wer sie als eher unzuverlässig kennen gelernt hat, wird allein aufgrund der Schilderung skeptisch bleiben, vielleicht verhindern erst die real vorhandenen Absagen als Dokumente der persönlichen Identität die Diskreditierung. Wie auch immer, es bleibt eine Außenperspektive. Die Innenperspektive der Identität bietet Goffman erst anschließend in Anlehnung an Erikson als Ich-Identität an. „Die Idee der Ich-Identität erlaubt uns, zu betrachten, was das Individuum über das Stigma und sein Management empfinden mag“. (ebd., 133) Die drei Ebenen der Identität im Sinne Goffmans nachzuvollziehen ist bedeutsam, da er die Techniken des Umgangs mit der Schädigung von Identität den unterschiedlichen Ebenen zuordnet. Nachfolgende gebe ich eine tabellarische Übersicht über die Techniken, da so die Zuordnung zu den einzelnen Identitätsebenen eindeutig erfasst und die einzelnen Identitätsebenen noch einmal prägnant dargestellt werden können.



Es ist nicht meine Intention alle Techniken des Stigma-Managements darzustellen und zu veranschaulichen. Vielmehr greife ich einzelne Techniken unter der Perspektive heraus, dass sie als sinnvolle Kompetenzen in die Phase der sekundären Sozialisation in die berufliche Bildung an Berufsfachschulen im Sinne eines identitätsfördernden Auftrags eingebracht werden können.

Reflexion des moralischen Werdegangs

Ähnlich stigmatisierte Personen weisen bezogen auf das Stigma ähnliche Lernerfahrungen auf. Die zugrunde liegenden Sozialisationsprozesse münden in jeweils individuelle Verhaltensmuster, die dann einen weiteren Werdegang moralischer Bewertungen in die Wege leiten. Jedes stigmatisierte Individuum weist seinen moralischen

Werdegang auf, der für die Bewältigung der erfolgten Identitätsschädigung von Bedeutung werden kann. In der Reflexion dieses individuellen Weges „kann das stigmatisierte Individuum Erfahrungen aussondern und retrospektiv herausarbeiten, die ihm dazu dienen, den Grund dafür anzugeben, wie es zu den Ansichten und Praktiken kam, die es jetzt in bezug auf seine Art und auf Normale hat.“ (ebd., 53) Die Biographie kann zur Ressource werden. Gerade für Personen mit geschädigter Identität wird die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte in der Verzahnung von Lebenslauf und Biographie zu einer Quelle der Bewältigung der Schädigung. Dies beschreibt eine Kompetenz mit hohem Anspruch auf kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene. Vermutlich werden stigmatisierte Individuen in diesem Prozess Unterstützung benötigen. Für die pädagogisch Handelnden ist damit ebenfalls eine Kompetenz erfasst, die mit dem Begriff der Biographischen Diagnostik bezeichnet werden kann.

Täuschen und Kuvrieren

„Wegen der großen Belohnung, die die Tatsache, als normal betrachtet zu werden, mit sich bringt, werden fast alle Personen, die die Möglichkeit haben, zu täuschen, dies auch bei irgendeiner Gelegenheit absichtlich tun.“ (ebd., 96) Täuschen als Technik des Umgangs mit dem Stigma ist an eine Bedingung gekoppelt. Die Person muss die Chance dazu haben. Die Chance hat die Person dann, wenn sie zwar stigmatisierbar, aber noch nicht stigmatisiert ist. Das Stigma ist noch nicht bekannt, es ist nicht direkt sichtbar, es fällt in der Interaktion nicht direkt auf, d. h. es kann verborgen werden. Täuschen ist ein aktiver Prozess. Ich denke dabei immer an die arbeitslos gewordene Person, die dem Lebenspartner dieses Ereignis noch nicht bekannt gemacht hat und das alltägliche Leben in einer „als ob“-Situation weiterführt. Wie gewohnt aufsteht, die Wohnung zur gewohnten Zeit verlässt und zur üblichen Zeit nach Hause zurückkehrt und während des Tages Überlegungen dazu angestellt hat, welche Geschichten des Arbeitsalltags sie mitteilen kann. Ich erinnere mich in diesem Kontext an eine Schülerin, die mir im zweiten Halbjahr der 11. Klasse, d. h. in der Endphase der beruflichen Ausbildung, wiederholt die Bitte vortrug für Vorstellungsgespräche beurlaubt zu werden. Auf die Frage nach einem Nachweis, erhielt ich die Antwort, dass sie telefonisch eingeladen wurde. Die Schilderungen waren plausibel. In einem Tür-und-Angel-Gespräch erkundigte ich mich irgendwann

plausibel. In einem Tür-und-Angel-Gespräch erkundigte ich mich irgendwann nach den Ergebnissen der zahlreichen Vorstellungsgespräche. Die Schülerin sagte zunächst, dass sie noch warte, kam im Laufe des Tages aber zu mir und erzählte, dass sie nie eine Einladung erhalten habe. Sie wollte möglichen Fragen nach der beruflichen Zukunft voraus kommen. Goffman unterscheidet zwar Täuschen von Informationskontrolle, doch sehe ich die Grenzen hier fließend, denn wer bewusst täuscht, versucht die Informationen zu kontrollieren. Ebenso fließend sind die Grenzen zum Kuvrieren. Während der stigmatisierbare Einfluss auf die Informationen nimmt und diese zu kontrollieren versucht, versucht der bereits Stigmatisierte die Spannung in der Interaktion zu beeinflussen. Täuschen und Kuvrieren beruht auf ähnlichen Handlungen, dient aber unterschiedlichen Zwecken im Kontext der Situation der jeweiligen Person. Wer kuvriert, dessen Makel ist bekannt und offensichtlich. Häufig geben Personen das stigmatisierbare Merkmal offen zu, thematisieren oder zeigen es. Dennoch sind sie bemüht das Merkmal nicht zu dominant werden zu lassen. Die kuvrierenden Personen wollen Spannung aus der Situation nehmen. Von daher verwenden Personen die täuschen und Personen die kuvrieren häufig ähnliche Methoden, jedoch von unterschiedlichen Bedingungen aus.

Out-group-Orientierung

Einer Schülerin in einer Klasse für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis konnte von der Schule ein Praktikumsplatz in einem Friseursalon vermittelt werden. Dies war der tiefe Wunsch der Schülerin, die in den Beruf der Friseurin ihren Traumberuf sah. Um den Prozess zu unterstützen entschied man, die Schülerin während des Praktikums in die entsprechende Fachklasse der Berufsschule überzuführen. Fragen aus der Fachklasse nach dem Grund des verspäteten Eintritts in die Klasse beantwortete die Schülerin wahrheitsgemäß. Es dauerte nicht lange und es kam zu Konflikten zwischen ihr und der Klasse. Was war passiert? Für die Auszubildenden ist der Tag an der Berufsschule eine Informationsbörse, sie tauschen Erfahrungen aus, sie können ihrem Ärger Luft machen, sie können mal das sagen, was sie sich sonst nicht trauen – kurz sie sind unter sich, sie teilen eine gemeinsame Lebenssituation, sie bilden eine Gruppe. Die Schülerin wurde zwar in diese Gruppe zunächst aufgenommen, doch war sie nicht Gleiche unter Gleichen. Schimpften die Auszubildenden ü-

ber die Geschäftsführung oder über Kollegen oder über Arbeitsbedingungen, brachte die Schülerin im Praktikum anscheinend öfter ein, dass es bei ihr sehr gut sei. Irgendwann bekam sie dann offenbar die Rückmeldung, dass sie erstmal einen Ausbildungsplatz bekommen solle, bevor sie mitreden könne. Für Goffman wäre dies vermutlich ein ideales Beispiel um den Mechanismus der Out-group-Orientierung als Technik des Stigmamanagements darzustellen. Goffman spricht von der „guten Anpassung“ (ebd., 150) des Stigmatisierten an die Gruppe der Normalen, die out-group aus der Perspektive des Stigmatisierten. Gute Anpassung bedeutet, „dass das stigmatisierte Individuum sich heiter und unbefangen als den Normalen wesentlich gleich akzeptiert, während es zur gleichen Zeit jene Situationen vermeidet, in denen es Normale schwierig finden würden, das Lippenbekenntnis abzulegen, sie akzeptierten ihn gleichermaßen.“ (ebd., 150) Die an sich diskreditierte Person soll glücklich sein, von den Normalen akzeptiert zu werden, soll aber alles vermeiden, diese Akzeptanz auf die Probe zu stellen. Genauer unter die Lupe genommen, wird die Akzeptierung im Sinne der guten Anpassung zu einer Schein-Akzeptierung, da sie Belastungen nicht Stand hält, die Akzeptierung ist nicht tragfähig und nicht belastbar. Sie erfordert vom schein-akzeptierten Individuum sensibles Verhalten in den Interaktionen. Stets muss es sich darüber im Klaren sein, dass die Akzeptanz äußerst fragil ist. Die erreichte Normalität ist damit auch nichts anderes als eine Schein-Normalität, aber sie bietet einen Weg zu größerer, tragfähigerer Akzeptanz. Goffman weist darauf hin, dass das zunächst einmal akzeptierte Individuum sich nutzen kann, wenn es „mit vollkommener Spontaneität und Natürlichkeit agiert, als ob seine bedingte Akzeptierung, die zu strapazieren es sich wohl hütet, volle Akzeptierung sei.“ (ebd., 152f) Was hat die Schülerin falsch gemacht? Im Gespräch mit der Klasse – dieses wurde nötig, da der Konflikt zu eskalieren drohte – formulierten die Mitschüler ihre Erwartungen dahingehend, dass sie Ehrlichkeit vermissten. Es könne ja wohl kaum sein, dass bei ihr alles so gut sei und sie solle nicht so tun, dass bei ihr alles besser sei. Das waren sinngemäß, aus der Erinnerung zitiert, die Aussagen aus der Klasse. Die Schülerin gestand ein, dass sie sich natürlich auch schon geärgert hatte und enttäuscht wurde, aber sich halt so über das Praktikum freue, dass ihr das gar nicht so wichtig sei. Die Theorie von Goffman erfuhr Bestätigung, die Schein-Akzeptierung wurde durch die „Spontaneität und Natürlichkeit“ der Schein-Normalen wieder stabilisiert.

6. Identitätsbildung auf der Grundlage von Moral

Während ich die Überschrift zu diesem Kapitel schreibe, fällt mir die Kampagne der Bundesregierung „Du bist Deutschland!“ ein. Prominente Personen sagen diesen Satz im Kontext der Rolle, die sie prominent macht, mit motivierter Stimme, Haltung und engagiertem Gesichtsausdruck in die Kamera. Mehr sagen sie verbal zunächst nicht. Mit Schulz von Thun wissen wir jedoch, dass hinter der Mitteilung vier Aussagen stecken, die in vier verschiedenen Arten gehört werden. (vgl. Schulz von Thun 1997) Natürlich besteht ein Staat aus seinen Bürgern. Das ist der Sachinhalt. Eine Kampagne wird jedoch nur dadurch zu einer solchen, dass sie einen Appell beinhaltet. „Du bist Deutschland!“ – setze Dich ein, engagierte Dich, bringe Leistung, zeige Eigenverantwortung, stehe hinter der Politik der Bundesregierung, unterstütze den Sparkurs, sehe die Notwendigkeit von sozialen Kürzungen, sei zufrieden mit Deinem Land, vertrete die Werte von Freiheit und Demokratie. Die Liste wäre beliebig erweiterbar. Was wird deutlich? Die Kampagne ist moralisch. In ihrem Aufforderungscharakter werden die Ansichten der Bundesregierung über das Wünschenswerte und Gewünschte sichtbar. Natürlich verleitet ein solcher Slogan dazu, karikiert zu werden. Ich erinnere mich an eine Karikatur die einen Geier zeigt, der den Namen Deutschland trägt und in einer Sprechblase sagt: „Du bist Deutschland!“. Ich erinnere mich an ein Bild, das eine Person mit einem Schild in der Hand vor einer Filiale der Bundesagentur für Arbeit zeigt. Das Schild trägt die Aufschrift: „Du bist Hartz IV!“. Unabhängig davon, wie wir die Karikaturen bewerten – und wir tun dies – kommt in jeder Form eine moralische Dimension zum tragen. In Annäherung an das Thema Moral formuliere auch ich eine Interpretation des Kampagneslogans: „*Du bist Moral!*“. Was will ich damit ausdrücken?

- Jeder ist in jeder Lebenssituation moralisch, d. h. jeder gestaltet in jeder Interaktionssituation jeweils Moral. Auch wenn Moral einen Charakter von allgemeiner Verbindlichkeit hat, ist sie doch auch stets individuell in ihrer jeweiligen Ausformung.
- Moral steht unter dem Verdacht sich unter den Vorzeichen von Individualisierung, Enttraditionalisierung und Deinstitutionalisierung zu verflüchtigen. Weit gefehlt.

Sie ist da. Sie ist immer da. Vielleicht ist sie nicht immer gleich eindeutig erkennbar, doch hat sie stetige Gegenwart nicht eingebüßt. Das gesamte menschliche Zusammenleben ist vollständig durchzogen von moralischer Bewertung.

- Jeder ist Teil der Moral, keiner kann sich entziehen. Jeder ist ihr unterworfen und unterliegt damit den Bedingungen moralischer Qualifizierung in den Dimensionen von Achtung und Ächtung.
- Jeder ist Teil der gesellschaftlichen Weiterführung von Moral. Die moralische Dimension der alltäglichen Lebensführung der Individuen auf individueller wie auch auf institutioneller Ebene bedingt eine kontinuierliche Fortschreibung von Moral. Moral ist damit aber auch nicht starr, sondern flexibel und veränderbar.
- Jeder ist zwar Moral, aber Moral ist damit nicht individuell beliebig. Moral hat allgemeine Verbindlichkeit und ist institutionalisiert. Sie ist nicht völlig offen verhandelbar.

Ich werde das Thema Moral mit Bezug auf die Identitätskonstruktion von Jugendlichen unter verschiedenen Perspektiven betrachten und bearbeiten:

1. Moral wird kommunikativ konstruiert.
2. Moral bedarf der Integration.
3. Moral ist binär in ihrer Struktur.

6.1. Die kommunikative Konstruktion von Moral.

Über Moral kann theoretisch nachgedacht und es können Theorien zur Moral entworfen werden, doch ist Moral an sich nicht theoretisch. „Moral ist im wesentlichen gelebte Moral, die in den Handlungen und Entscheidungen der Menschen, eben in ihren kommunikativen Akten existiert.“ (Bergmann/Luckmann 1999, 18) Moral dokumentiert sich situativ in den Interaktionsprozessen der Menschen, sie wird von mal zu mal neu konstruiert, ohne jedoch beliebig zu werden, da sie durchaus aus einem Komplex von Werten und Normen beruht, die im Prozess der Sozialisation weitergegeben werden. Moral wird gelernt und muss gelernt werden. Moral steht in einem Zusammenhang mit dem individuell angeeigneten Wissen über geltende Normen

und deren sozialer Absicherung, doch lässt sich Moral nicht auf das Wissen über die Normen reduzieren. Moral ist mehr. In Moral dokumentiert sich die gesamte Bandbreite der stetigen Verstrickung menschlichen Lebens zwischen den Polen Individualität und Gesellschaft. Moral macht deutlich, dass dieser Zusammenhang nicht trennbar und nicht aufhebbar ist. Individuelle Handlungen sind kontinuierlich eingebunden in soziale Bezüge und unterliegen diesbezüglich stetiger Bewertung durch die an der jeweiligen Interaktion Beteiligten in Form kommunikativer Prozesse. „Es gibt gar keine moralischen Phänomene, sondern nur eine moralische Kommunikation über Phänomene.“ (ebd., 22) Dadurch wird Moral „restlos in kommunikative Vorgänge aufgelöst, sie wird zu einem fortlaufendem Resultat der kommunikativen Konstruktionsleistung der an einem sozialen Geschehen Beteiligten.“ (ebd.) Moral dokumentiert sich in der kommunikativen Ausgestaltung alltäglicher Lebenssituationen. Kommunikation ist eine Auseinandersetzung über die jeweiligen Interpretationen ein und derselben Lebenssituation, wobei diese Auseinandersetzung Wandlungspotential in sich trägt. „Verständigung im Gespräch ist nicht ein bloßes Sichausspielen und Durchsetzen des eigenen Standpunktes, sondern eine Verwandlung ins Gemeinsame hinein, in der man nicht bleibt, was man war.“ (Gadamer 1975, 360) Moral ist individuell, aber auf soziale Bezüge ausgerichtet, an sozialen Bezügen orientiert, durch soziale Bezüge aktiviert und im sozialen Kontext kommuniziert. Sie wird offensichtlich in der Kommunikation bezogen auf die gegebene Situation. Jörg Bergmann und Thomas Luckmann haben die Metapher der Brille formuliert. Moral ist „wie die Brille auf der Nase, durch die ein Bild der dahinterliegenden Welt entsteht, ohne dass sie selbst gesehen wird.“ (ebd., 14) Moral ist allgegenwärtig, aber nicht immer gleich erkennbar. Sie zeigt sich, wenn Menschen kommunizieren, doch wird Kommunikation erst dadurch moralisch, dass „es zu einer Moralisierungshandlung kommt, also zu sozial wertenden Stellungnahmen, die sich auf Handlungen oder Personen beziehen und geeignet sind, das Ansehen (...) zu beeinträchtigen oder zu steigern.“ (ebd., 23) Mit Goffman realisiert sich moralische Kommunikation also in der Vergabe von Prestige- oder Stigmasymbolen. Bezugspunkte können Personen sein, die gegenwärtig anwesend oder abwesend sind und Handlungen, die bereits vergangen sind oder momentan stattfinden. Bewusst zu machen ist jedoch, dass bei der Bewertung von Handlungen die kommunikative Konstruktion von Moral vermutlich immer auf die Person hinter der Handlung ausgerichtet ist. Dies ist insofern bedeutsam, da „moralische Akte in den meisten Fällen eine starke affektive Komponente aufweisen.“ (ebd., 30)

Der moralisch Wertende ist emotional involviert, er ist ebenso Betroffener wie der Beurteilte. Dadurch wird das moralische Urteilen zu einem doppelten Risiko. Zum einen für den Beurteilten. Dies ist ausführlich bearbeitet im Kontext der Diskreditierung von Identität bei Goffman. Zum anderen wird das Urteil zum Risiko für den Urteilenden. Dieser dokumentiert im moralischen Urteil seinen eigenen moralischen Anspruch und wird dadurch angreifbar: Anders ausgedrückt: Durch die moralische Diskreditierung wird der Diskreditierende selber diskreditierbar. Bergmann und Luckmann weisen in diesem Kontext darauf hin, „dass Moralisierungsakteure sich nicht ungeschützt ihrer Tätigkeit widmen, sondern immer gewisse Vorsichtsmaßnahmen ergreifen, um sich gegen die Risiken von moralischer Kommunikation zu schützen.“ (ebd., 31) Aus diesem Grund ist Moral in der Kommunikation nicht immer unmittelbar und eindeutig zu entdecken, da sie sich hinter vagen Formulierungen, diffusen und indirekten Appellen und Ablenkungen vom eigenen Standpunkt versteckt. Aber, ob nebulös oder sonnenklar, es bleiben moralische Urteile, die über Kommunikation dem zur Bewertung anstehenden Individuum vermittelt werden. Ein weiteres Risiko für den Moralakteur besteht darin, dass ihm die Kompetenz zur Moralisierung durch die andere Person nicht zuerkannt wird. Luckmann verweist in diesem Kontext auf das z. T. wenig geschätzte „Moral predigen“, welches als „nachdrückliche Art der moralischen Ermahnung“ dort vermutlich zu finden ist, „wo Menschen in stetiger Generationenfolge zusammenlebten und sich moralische Traditionen ausgebildet hatten.“ (Luckmann 1999, 85)

Angela, 17 Jahre, Schülerin der 11. Klasse einer Berufsfachschule für Hauswirtschaft liefert ein Beispiel dafür, dass Moralakteuren nicht immer die Berechtigung zur Beurteilung zugeschrieben wird, v. a. wenn Menschen unterschiedlicher Generationenzugehörigkeit aufeinander treffen.

I: Hm ... hm. Wie hast Du die Hauptschulzeit erlebt?

P1: Eher negativ. ...

I: Hm

P1: .. Ja, also ich hatte nicht so richtiges Interesse gehabt an der Schule .. irgendwie. Ich war vielleicht auch noch ein bisschen verspielt. Also ich wusste noch nicht, wie ernst ich das nehmen muss, also, wie wichtig das für mein weiteres

Leben is. Also das hab ich jetzt verstanden, aber damals wusste ich´s noch nicht.

I: Hm

P1: Ja ...

I: Hm

P1: Wenn du des immer gesagt bekommst von den Lehrern, von den Eltern, von den Verwandten, aber geglaubt hat man´s nicht.

Die moralischen Bewertungen zum Zeitpunkt des Hauptschulbesuchs durch die Lehrer, Eltern und Verwandten wurden von Angela zu diesem Zeitpunkt nicht angenommen. So ihre gegenwärtige Rekonstruktion. Das ist eines der Risiken der moralisch Bewertenden. Ihr Urteil kann für die andere Person von geringer Relevanz sein, so dass eine Identitätsoption des Moralakteurs Ablehnung erfährt, einem Stigmatisierungsprozess unterworfen ist und eventuell Techniken der Bewältigung erfordert.

Daneben liefert Angela ein Zeugnis davon, dass sich die moralische Kommunikation auch auf die eigene Person beziehen kann. Im Prozess der Selbstreflexion wird der moralisch Bewertende gleichzeitig zum Bewerteten. Angela beschreibt sich zum Zeitpunkt des Hauptschulbesuchs als „verspielt“. Die Interviewsituation als Interaktionsform wird für sie zur Möglichkeit der kommunikativen Konstruktion ihres gegenwärtigen moralischen Standpunktes in Bezug auf die antizipierten Erwartungen ihres Gegenübers. Sie hat gelernt, dass es sozial anerkannt ist, selbstreflektierend zu sein und gleichzeitig Entwicklung zu dokumentieren. Sie formuliert in einer Vergangenheitsform, die einen Aspekt als abgeschlossen darstellt, d. h. moralisch diskreditiert sie Handlungen, die in der Vergangenheit abgeschlossen sind. Ihre gegenwärtige Identitätsoption als „den Ernst des Lebens“ erkennende junge Frau formuliert sie auf dem Hintergrund antizipierter Anerkennung. Der von Bergmann und Luckmann mit dem Begriff der Wahlmöglichkeit erfasste Moment von Moral wird deutlich. Urteile werden erst dadurch zu moralischen Urteilen, wenn „den Akteuren die Möglichkeit und Fähigkeit zugeschrieben wird, zwischen verschiedenen Handlungsprojekten zu wählen.“ (Bergmann/Luckmann 1999, 26) Damit wird aber auch deutlich, dass beinahe alles menschliche Tun moralischen Kriterien unterworfen ist, denn nur das Verhalten das im Bereich genetischer Programmierung oder physiologischer Dysfunktionen angesiedelt ist, entzieht sich der Entscheidungsmöglichkeit.

Im Verlauf des Interviews liefert Angela weitere Beispiele der kommunikativen Konstruktion von Moral.

- I: Aber hast du dann den Wechsel hierher als relativ positiv erlebt dann.
- P1: Ja.
- I: Was war dann anders?
- P1: Die Lehrer ham einen anders behandelt...
- I: Hm
- P1: Also, wie Erwachsene. Na ja, also in der Hauptschule wird man ja wie Kinder behandelt - hier, wie Erwachsene. Also gut ich muss nicht unbedingt mit Sie hier angesprochen werden, aber man wird anders ernst genommen, also wird ernster genommen, find ich. ... Auf jeden Fall!
- I: Also das war schon wichtig?
- P1: Ja.
- I: Wie zeigt sich des zum Beispiel?
- P1: Ja man muss zum Beispiel selber für seine Sachen gerade stehen. Wenn man jetzt zum Beispiel seine Entschuldigung nicht mitbringt oder so. Also in der Hauptschule war des nicht wirklich. Wenn man seine Entschuldigung nicht dabei gehabt hat, hat man se halt nicht dabei gehabt. Irgendwann hat des die Lehrer dann nicht mehr interessiert.
- I: Hm ..
- P1: Ja weil die eigentlich nur ne Entschuldigung von den Eltern gebraucht haben, hier braucht man ja ein richtiges Attest. Man muss sich hier einfach selber um sein Zeug kümmern. Also ich find, hier wird man selbständiger.
- I: Hm.
- P1: Ja.
- I: Also so, wie´s eigentlich in einer anderen Berufsausbildung auch eben der Fall wäre.
- P1: Genau. Bloß hier ist es noch ein bisschen begleiteter von den Lehrern. Also in der Berufsausbildung hat man vielleicht nur seinen Mitarbeiter, den man fragen könnte und hier hat man noch einen Lehrer, an den man sich wenden könnte. Wenn man sich zum Beispiel bewirbt und noch ne Frage hat, wie man des schreiben könnte, oder sowas. Dann wird man hier auch beraten und informiert und alles, des is gut.

Sehr schön wird deutlich, wie Angela vielfältige moralische Bewertungen vornimmt, wobei auch erkennbar wird, dass hinter der Bewertung von Handlungen, hier das Kontrollieren von Entschuldigungen, die Bewertung von Personen hinter den Handlungen erfolgt. Angela diskreditiert das Desinteresse der Lehrer, die sich nicht um die Kontrolle von Entschuldigungen kümmern. Im Gegenzug liefert sie ein Zeugnis einer positiven moralischen Bewertung in ihren Aussagen über den gegenwärtigen Schulbesuch. Die kommunikative Konstruktion von Moral ist auch unter strategischer Perspektive zu betrachten, denn sie findet auch immer unter Berücksichtigung der jeweils antizipierten Erwartungen des Gegenübers statt. Es kann sich eventuell lohnen, die besuchte Schule positiv darzustellen.

6. 2. Soziale Integration durch Moral

Dass Menschen gesellschaftlich integriert sind ist inzwischen mehrfach dargestellt worden. Bleibt die Frage, in welchen Dimensionen diese soziale Integration erfolgt. Gertrud Nunner-Winkler geht dieser Frage nach und stellt fest, dass wir verschiedene Modi der Integration unterscheiden können: ökonomische, politische, kulturelle und solidarische Integration. Berechtigt – und natürlich ausgehend von ihrem Interessengebiet – geht sie der Frage nach, ob wir auch moralisch integriert sind. „Gibt es geteilte Moralvorstellungen?“ (Nunner-Winkler 1999, 297), so ihre zentrale Fragestellung. Die Frage ist nachvollziehbar auf dem Hintergrund zahlreicher Zeitdiagnosen, die den Verfall von Traditionen, Sitten und eben der Moral beklagen. Ob den jeweiligen Diagnostikern stets die Bedeutung des Wortes Moral bewusst ist, ist zumindest in Zweifel zu ziehen. Wie auch immer, es stellt sich z. B. die Frage, ob auch die Spaßgesellschaft auf geteilter Moral gründet. Ich halte die Arbeiten von Gertrud Nunner-Winkler zum Thema Moral für höchst relevant, da sie in die moralische Kommunikation im Diskurs um die Moral auf der Grundlage exakter empirischer Arbeit einen Versuch der Objektivierung einbringen. Dies ist von Bedeutung, da die wissenschaftlichen Aussagen vom Zusammenbruch der „guten Sitten“ in die öffentliche Meinungsbildung eingehen – oder ist es etwa anders herum? In einer vom Allensbach-Institut 1997 (vgl. Nunner-Winkler 1999, 298) durchgeführten repräsentati-

ven Umfrage kommen 76 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung zu dem Schluss, dass die Menschen immer egoistischer werden und nur 30 Prozent sind der Auffassung, dass es bezogen auf die deutsche Gesellschaft generalisierte Vorstellungen über Recht und Unrecht gäbe. Auf der anderen Seite sind bundesdeutsche Politiker höchst überrascht und gleichzeitig begeistert, wenn sie beim Besuch von Gebieten, die unter der Last bestimmter Naturereignisse leiden, die gegenseitige Hilfe wahrnehmen und diese in den höchsten Tönen als typische deutsche Solidarität loben. So schnell kann sich also ein Bild wandeln. Um es vorwegzunehmen. Es hat sich nicht wirklich ein Bild gewandelt, denn „im Gegensatz zu der weit verbreiteten Wahrnehmung einer völligen Subjektivierung von Moral findet sich in modernen Industriegesellschaften ein breiter Konsens über die unverbrüchliche Gültigkeit moralischer Basisregeln.“ (ebd., 298) Nunner-Winkler verweist auf die breite Zustimmung zu den Werten des demokratischen Rechtsstaats mit den moralischen Grundprinzipien der Menschen- und Bürgerrechte als unveränderbarer Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens. Es dokumentiert sich, dass moralischer Konsens in Gesellschaften auf Aspekte von Loyalität verwiesen ist, da erst durch Loyalität moralisches Handeln möglich wird und Willkür in Schach gehalten wird. Nur etwas 6 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung können sich eine Situation vorstellen, die den Einsatz von Gewalt legitimieren würde. Auch die im internationalen Vergleich niedrige Mordrate in Deutschland liefert ein Zeugnis über den Konsens gegenüber der Gewaltfreiheit in der menschlichen Interaktion.

Menschen waren und sind moralbedürftig, moralfähig und moralinteressiert, so die Annahme von Nunner-Winkler, die von der Vorstellung der innerweltlichen Vernunftmoral im Sinne der freiwilligen Selbstbindung des Individuums ausgeht und dieses Modell auch bevorzugt. Dieses Modell der innerweltlichen Vernunftmoral beschreibt sie mit vier Merkmalen:

- a) *Gleichheit*: Soziale Anforderungen können nur in Wechselseitigkeit und gegenseitiger Anerkennung erfolgen. Nunner-Winkler will Gleichheit nicht als Gleichheit der Menschen aus materieller Perspektive verstanden wissen, sondern sieht in der Rechtsgleichheit die Gleichheit der Menschen, die als Basis eines von den Menschen getragenen Moralverständnisses unabdingbar vorausgesetzt werden muss. Die Geltung von Gleichheitsrechten muss selbst-

verständlich sein, wenn ein moralisches Verständnis etabliert werden soll, dass zu einer „freiwilligen Selbstbindung“ (Nunner-Winkler 2003, 582) der Menschen führen soll.

- b) *Prima facie Normgeltung*: Die aus dem juristischen Sprachgebrauch abgeleitete Vorstellung von der Bedeutung des ersten Anscheins bedeutet für das zwischenmenschliche Handeln, dass Normübertretung dort legitimiert erscheint, wo die Normbefolgung größeren Schaden verursacht hätte. In der Folge findet darüber hinaus eine moralische Loslösung jener Verhaltensweisen statt, die niemanden schädigen. Im Umkehrschluss „wird Verhalten, das andere schädigt, moralisiert.“ (Nunner-Winkler 1999, 306)
- c) *Minimalmoral*: Der Konsens auf eine Minimalmoral hat für Nunner-Winkler u. a. die Bedeutung der Aussage einer moralischen Auflösung gesellschaftlicher Bezüge den „Wind aus den Segeln zu nehmen“. Natürlich haben zahlreiche „vormals geltende Regulierungen der alltäglichen Lebensführung ihre moralische Verbindlichkeit“ (Nunner-Winkler 2003, 583) verloren, doch sind die Regulierungen nicht einfach verschwunden, sondern sind in den Bereich der freiwilligen Selbstbindung mit entsprechender Toleranzverpflichtung übergegangen. Dies aber auf der Grundlage eines umso gefestigteren Minimalumfangs verbindlicher Moral.
- d) *Pflichten gegen sich selbst* verlieren in der Konsequenz des zuvor beschriebenen Merkmals ebenso an Verbindlichkeit, soweit nicht andere Individuen betroffen sind.

Das Modell der freiwilligen Selbstbindung wird dadurch zwangsläufig zu einem Moment moralischer Integration von Individuen in den sozialen Kontext, da die Paradoxie des Individuums als Instanz und Adressat moralischer Bewertung nicht aufhebbar ist. „Nicht länger fundieren Normen in göttlichen Geboten oder naturrechtlich fixierten Vorgaben, sondern im geteilten Interesse Aller an unparteilicher Schadensminimierung.“ (ebd., 585) In empirischen Studien zeigt Nunner-Winkler, dass sich die moralischen Freiheitsspielräume erweitert haben und eine klare „Trennung zwischen einer für alle verbindlichen Minimalmoral und Fragen des guten Lebens“ (ebd., 585) auf

individueller Ebene festzustellen ist. Es ist diesem Kontext ohne Zweifel sinnvoll der Moral eine kognitive und eine motivationale Dimension zuzuschreiben. Nunner-Winkler unterscheidet moralisches Wissen von moralischer Motivation und dies ist nötig, da das Wissen über Normen nicht zwangsläufig zur Beachtung der Normen in der alltäglichen Lebensführung führt. Moralisches Wissen wird angeeignet in den Prozessen der primären und sekundären Sozialisation, die dadurch von besonderer Bedeutung werden, da sich in den alltäglichen Interaktionen auch die moralische Motivation bildet. Nunner-Winkler hebt hervor, dass Interaktionen auf der Grundlage wechselseitiger Achtung und ausgewogener Konfliktlösungsstrategien die Grundlage darstellen, „Moral zu einer persönlich wichtigen Dimension zu machen.“ (Nunner-Winkler 1999, 313)

Moral wird in diesem Kontext zu einer Grundlage der Identitätskonstruktion, da auch die Selbstdarstellung und situative Selbstthematisierung als moralische Person eine Identitätsoption ist, die der sozialen Anerkennung unterworfen ist. Es wird auf Dauer nicht ausreichend sein, zwar sein moralisches Wissen in die Interaktion einzubringen, die moralische Motivation in den Interaktionssituationen jedoch vermissen zu lassen. Aber ebenso wird ein Balancieren mit der kognitiven und motivationalen Dimension in der Interaktion möglich. Für die Identitätsbildung resultiert aus der freiwilligen Selbstbindung „die Notwendigkeit einer Verknüpfung einer sozial begründeten mit einer selbstfundierte Verantwortung.“ (Mühlfeld 2003, 635) Mühlfeld hebt damit präzisierend die bereits von G. Simmel formulierte „Doppelstellung des Menschen“ (vgl. Simmel 1968, 28) hervor, die konstituierend für das menschliche Leben ist. Um es mit den Worten des KJHG auszudrücken: Ziel ist die eigenverantwortliche, aber eben auch gemeinschaftsfähige Persönlichkeit, wobei ich den Begriff Persönlichkeit gerne gegen Identität austauschen würde, da nur so die Abhängigkeit von sozialer Anerkennung in vollem Umfang bewusst wird. Für die Identitätsbildung bedeutet dies, dass Sozialisationsprozesse darauf eingestellt werden müssen, der freiwilligen Selbstbindung Spielraum zu geben, aber das Ziel der Bindung nicht aus dem Blick zu verlieren. Leo Montada formuliert die adäquate Sozialisation. „Freiwillige Selbstbindung für die Ordnung bedeutet, diese in autonomer Entscheidung als richtig und verpflichtend anzuerkennen. Die wichtigste Erziehungsstrategie hierfür: den Sozialisanden tatsächlich autonome Entscheidungsfreiheit zu lassen – sinnvollerweise nach argumentativen Hinweisen auf alternative Optionen – und die Entscheidung als auto-

nom bezeichnen. Falls es in den Augen der Erzieher die falsche war, ist diese Bewertung argumentativ zu begründen.“ (Montada 2003, 633) Ich halte es für wichtig, dass Montada unterstreicht, dass sich Selbstbindung nicht im luftleeren Raum vollzieht, sondern stets auf eine gegebene soziale Ordnung ausgerichtet ist. Selbstbindung ist nicht beliebig, sondern unterliegt auch den Mechanismen moralischer Kommunikation. Dies ist ein unumstößlicher Grundsatz, den ich vor allem auch auf pädagogisches Handeln beziehen möchte. Montada stellt in direkter Bezugnahme auf das moralische Modell von Nunner-Winkler dar, dass Kinder und Jugendliche Entscheidungen treffen sollen und dazu auch die Möglichkeit bekommen müssen. Doch, und das ist mir wichtig, darf pädagogisches Handeln nicht auf der Ebene des Einräumens von Möglichkeiten verweilen und sich deshalb schon das Prädikat „Pädagogisch wertvoll“ geben. Identitätsfördernd werden Entscheidungen erst in der argumentativen Auseinandersetzung. Jugendliche brauchen die Möglichkeit zur Entscheidung, aber für ihre Identitätskonstruktion ist die kommunikative Auseinandersetzung erforderlich. Diese Auseinandersetzung ist natürlich moralisch, aber das ist gut so, denn in der moralischen Kommunikation über getroffenen Entscheidungen wird der subjektive Sinn hinter der Entscheidung deutlich. Je weiter Moral in den Bereich der freiwilligen Selbstbindung fällt, desto notwendiger wird die Sinnvermittlung im Kontext der Anerkennung von Identitätsoptionen. Selbstdarstellung in der Interaktion ist auf die plausible Vermittlung individueller Sinnstrukturen verwiesen. Moralische Kommunikation verläuft damit entlang der Richtschnur von sinnhaft und nicht mehr sinnhaft. „Sinn wird dadurch zu einem Ordnungselement ihrer (der Individuen, VE) Erfahrungs- und Informationsverarbeitung, denn nur über Sinn wird Unterscheidung möglich.“ (Mühlfeld 1999, 171) Präziser kann man es nicht fassen. Für pädagogisches Handeln bedeutet dies, sich auf die Kommunikation mit Jugendlichen einzulassen, in der argumentativen Auseinandersetzung deren Sinnstrukturen nachzuvollziehen, aber auch die eigenen Sinnstrukturen plausibel und argumentativ zu vermitteln. Das Schaffen von Freiräumen allein begründet noch kein pädagogisches Handeln und ist damit auch nicht identitätsrelevant. Identität konstruieren heißt, dass subjektiver Sinn in Form der jeweiligen Handlung in die Interaktion eingebracht wird und dort der moralischen Bewertung ausgesetzt wird, wobei nicht oft genug unterstrichen werden kann, dass moralische Bewertung nicht automatisch Diskreditierung bedeutet, sondern eben auch in hohem Maße soziale Anerkennung. Dieser Hinweis ist für mich relevant, da pädagogisches Handeln, zumal im Rahmen sozialpädagogischer Aus-

richtung, eine Schwellenangst vor der Moral besitzt, die auf einem eher negativen Grundverständnis von Moral basiert. „Moral weckt schreckliche Erinnerungen an Zwang und Hilflosigkeit in der Arbeit und in der Erziehung. Von solcher Moral her wollen wir Pädagogen unser Geschäft nicht verstehen und praktizieren.“ (Thiersch 1987, 18) Jedoch kann die Alternative zu diesem Bild von Moral nicht in der Negierung von Moral bestehen und Moral aus der pädagogischen Situation auszuklamern. Dies ist Hans Thiersch natürlich bewusst, denn „Das „Daß“ von Moral steht nicht zur Diskussion, wohl aber das „Wie“.“ (Thiersch 1987, 17)

6.3. Moral ist binär in ihrer Struktur

Die Bezeichnung binär ist meist bezogen auf die Mathematik bzw. auf die elektronische Datenverarbeitung (EDV). Dort besteht das Set der verwendeten Zeichen, der binäre Code, aus den beiden Ziffern 0 und 1, die in jeweils hoch differenzierten Kombinationen die Grundlage der EDV-Sprache darstellen. Für die Bezeichnung eines binären Systems findet sich daher auch die Bezeichnung duales System, da binär immer auf etwas verweist, das sich aus zwei Elementen zusammensetzt. 0 und 1 semantisch zu übertragen, bedeutet gegensätzliche, aber dennoch zusammengehörige Begriffe zu finden. Ja und nein, an und aus, innen und außen, gelungen und misslungen, Achtung und Ächtung. Genau das ist die Intention von Mühlfeld, der 1991 die Annahme der binären Struktur von Moral in die Diskussion einbringt. Moral bedeutet Grenzziehung zwischen den Polen der moralischen Billigung und der moralischen Disqualifizierung. „Moral korrespondiert mit aktiven Wertsetzungen“ (Mühlfeld 1991, 75) und verweist damit auf die Kompetenz des Individuums zur Eigenverantwortung im Sinne der Entscheidungsfähigkeit, wobei betont sein muss, dass wir eigentlich von einem Zwang zur Entscheidung ausgehen müssen. Genau an diesem Punkt zeigt sich die binäre Struktur von Moral in der jeweiligen Lebenssituation. Wer für etwas ist, ist immer auch gegen etwas. „Die Akzeptanz des moralischen Prinzips ist nicht von einer bewußten Entscheidung der Grenzziehung zu trennen“. (ebd., 89) Damit kommt es nach Mühlfeld „zur Konstituierung eines Handlungszusammenhanges, der sozialintegrative Leistungen von Individuen erfordert und sie zugleich mit der Begrenzung von Alternativen konfrontiert.“ (ebd., 76) Damit Moral immer zu ei-

nem konstituierenden Bestandteil sozialer Ordnung, die in der gegebenen Interaktion durch die Begrenzung von Möglichkeiten wirksam wird. Es muss bewusst sein, dass eine freie bzw. eine individualisierte Gesellschaft erst durch den moralischen Ausschluss bestimmter Optionen möglich wird, um so das Paradoxieproblem der Freiheit einer Lösung zuzuführen. Moral wird dadurch zum Instrument der Diskreditierung von Personen und zur Grundlage von Stigmatisierung. In der Semantik von Erving Goffman zeigt sich Moral in der vermittelten sozialen Information. Die binäre Struktur zeigt sich in der Vergabe von Prestige- oder Stigmasymbolen. (vgl. Goffman 1992, 58f) Moral produziert In- bzw. Exklusion und wird damit zu einem Ordnungsmuster, das „Ritualen sozialer Degradierungsprozesse“ (Mühlfeld 1991, 89) unterworfen ist. Moral dokumentiert in der sozialen Interaktion die „Überlegenheit bzw. Stimmigkeit der eigenen Werthaltung“, (ebd., 78) zeigt aber auch „das der Moral inhärente Prinzip der Ausgrenzung“. (ebd.) Durch die binäre Struktur wird Moral zur identitätsrelevanten Dimension. Auf der Grundlage kommunikativ vermittelter moralischer Bewertung erfährt die Identitätsoption Anerkennung oder Ablehnung. In der Terminologie des Identitätskonzepts von Heiner Keupp unterliegen situative Selbstthematierungen dem binären Code der Moral. Erst durch Anerkennung erhält ein Identitätsplan eine Chance auf Realisierung als Identitätsprojekt.

Der folgende Interviewauszug veranschaulicht die binäre Struktur in der Rekonstruktion des Alltags. Markus, 17 Jahre alt, besucht die 11. Klasse einer Berufsfachschule für Sozialpflege und steht vor den Prüfungen zum Staatlich geprüften Sozialbetreuer. Seine weitere berufliche Planung ist auf die Bundeswehr ausgerichtet. Die Musterung steht bevor, doch will Markus nicht nur den Grundwehrdienst ableisten, sondern in eine feste Anstellung bei der Bundeswehr einmünden.

I: Wenn du jetzt zurückblickst, würdest du irgendwas anders machen?

P6: Ich ärger mich zwar scho, wenn ma jetzt mit den Leuten fortgeht, die scho arbeiten. Dass man trotzdem nur seine 50 Euro Taschengeld hat, oder sowas und sonst nix, aber .. ich würd schon gern irgendwie arbeiten, dass ich Geld hätt, oder hier, dass ich Geld krieg dafür, aber so, anders würd ich nix mach. Ich würd scho wieder herkommen, weil´s einfach, weil´s nix gibt, was mir gefallen hätte, was ich hätt mach könn sonst. Schreiner, oder irgendwas auf´m Bau. Is alles nix.

- I: Was sind die von Beruf, mit denen du so fort bist?
- P6: Sehr viele Maler und Lackierer, dann Schreiner und so was eben.
- I: Aber das wär jetzt ..
- P6: Ich kann ned früh´s um sieben aufstehen, um dann zu arbeiten, das geht irgendwie bei mir ned. Da hab ich .. . Erstens mal hätt ich keine Lust und da, da war´s auch leichter um sechs Uhr aufzustehen und ins Altenheim zu gehen und da was zu machen, weil ma eben auch die körperliche Arbeit ned so schwer hat. Höchstens mal rückenbelastender, aber des kommt dann auch erst später. Wenn man früh aufsteht und dann normal waschen und so und wenn man dann halt leichtere Leut kriegt, dann hält des sich in Grenzen.
- I: Was sagen dann die so mit denen du zusammen bist über das was du machst?
- P6: Sie lachen´s halt aus ..
- I: Hm
- P6: Weil´s eigentlich ned. Wenn ich weiblich wär, dann wär´s in Ordnung, aber wenn´s so is, dann is Wahrscheinlich so, dass Männer ned in so Pflegeberufe sein sollen. Ich wess ned woran´s liegt.
- I: Na ja.
- P6: Ja einer von denen, die gelacht haben, is jetzt in der Zehnten.
- I: Echt? .. Aber so kommste damit klar.
- P6: Ja klar. Des is mir ziemlich egal. Ich mein, ich find´s selbst ned ziemlich gut, aber für mich is es des beste, was ich mach könnt. Ich könnt ach einfach die Maler und Lackierer auslachen, weil se Samstags aufstehen müssen und zwei Wochen lang nur Fenster streichen und .. da find ich kommt´s auf´s Gleiche raus. Mir macht´s nix aus.

Sehr deutlich wird die binäre Struktur von Moral in der Bewertung des gewählten Berufes bezogen auf das Geschlecht der zur Disposition stehenden Person. Die Freunde von Markus quittieren seine gegenwärtige Berufswahl mit Spott, da für sie – so die Interpretation von Markus – ein Mann nicht einen Pflegeberuf ausüben sollte. Die moralische Grenzziehung ist eindeutig. Das Auslachen signalisiert aber mehr als nur die Grenzziehung auf der objektiven Ebene der Berufswahl, da die moralische Be-

wertung in einer Grenzziehung der Zugehörigkeit von Markus zu seinen Freunden mündet. Nicht in dem Sinne, dass er ausgeschlossen ist, doch hat die Zugehörigkeit Kratzer bekommen. Die vermittelte Identitätsoption wurde moralisch diskreditiert. Das Lachen stellt eine soziale Information im Sinne Goffmans dar. Der gewählte Beruf wird zum Stigma. Die Identität hat durch die moralische Bewertung Schaden genommen, denn Markus entwickelt bereits Techniken des Umgangs mit der Schädigung. Er sucht nach Möglichkeiten die Berufswahl seiner Freunde ebenfalls zu diskreditieren und greift darauf zurück, dass er nicht am Samstag arbeiten muss und nicht nur Fenster streicht. In der moralischen Dimension der Arbeitsbedingungen und des kognitiven Anforderungsprofils sucht er Schutz der eigenen Identität. Obwohl er sagt, dass ihm der Spott seiner Freunde nichts bedeutet, ist er sich der moralischen Ausgrenzung bewusst. Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews tritt dieser Aspekt noch einmal in den Vordergrund.

P6: So Sanitäter beim Bund, des wär auch was. Ma lernt des alles über Krankheiten, was ich bis jetzt gelernt hab, lernt man bestimmt auch noch mal, aber des wär wahrscheinlich schneller, intensiver und höher einfach ne? Und ned nur so .. hast dann auch deine Verantwortung. Wenn ich des dann mit dem Feldweibel weitermach, a paar Leut unter mir und da haste dann auch deine Verantwortung, oder so was. Des is dann erstrebenswerter und dann kriegt man auch ordentlich Geld für so was und ja.

I: Und würden dann deine Freunde immer noch lachen?

P6: Ich denk´s ned ... Weil dann könnt ich der sein, der lacht, weil ich dann erstens mal einen sicheren Job hab – wenn man beim Bund erst mal fest angestellt is, dann hat man wahrscheinlich auch einen sicheren Job, für den ich auch mehr Geld krieg. Ich denk, ich könnte dann eher lachen.

I: Hm

P6: Vor allem würds mir dann auch besser gehen. Weil ich noch nie so lange körperliche Belastungen gehabt hab. Beim Bund wird´s auch belastend sein, aber des is dann mehr so, dass de ned immer des gleiche machst. Weil ich dann sportlich mehr. Ich weiß ja ned genau was man macht, halt einfach, dass des ned jeden Tag des gleiche tust. Fensterstreichen, Gerüst aufbauen und so. Und des geht scho alles auf den Rücken, was die machen müssen. Hast viel-

leicht einen schweren Rucksack auf, aber ich denk, dass is insgesamt vielseitiger is .. und interessanter.

I: Hm.

P6: Als .. Fenster streichen.

Markus konstruiert in der Interviewsituation über moralische Kommunikation seine Identität. Er bringt eine in die Zukunft orientierte Selbstdarstellung ein, die auf eine Laufbahn bei der Bundeswehr ausgerichtet ist. Mit dieser Option schafft er die Brücke zwischen gegenwärtiger Identität und zukünftiger Identität. Er legt uns einen Identitätsplan vor. Er qualifiziert diese Entscheidung moralisch durch die Argumente der Sicherheit des Arbeitsplatzes, der Befehlsgewalt über andere Personen, wobei diese Verantwortung zu „ordentlich Geld“ führt. Letztendlich ist er dann der Lachende in Bezug auf seine gegenwärtig lachenden Freunde, die aus seiner Perspektive eben „Fenster streichen“. Was wird deutlich?

- Identitätskonstruktionen verlaufen entlang einer moralischen Richtschnur, die in der jeweiligen Situation kommunikativ gezogen wird und sich binär darstellt. Die eigene Identitätsoption wird in Abgrenzung zu anderen Optionen eingebracht und einer moralischen Qualifizierung der Alternativen unterzogen.
- Die moralische Darstellung der eigenen Identität in der Interaktionssituation muss auf Ressourcen zurückgreifen, die eine Planung für die Zukunft ermöglichen. Zukunftsorientierung bedeutet zunächst einen gewissen Grad an Unsicherheit und Unwissenheit auszuhalten und den Graben dieses Risikos zu überbrücken. Die Ressource die zum Bau der Brücke notwendig ist, ist das Vertrauen. Vertrauen wird damit zur Grundkategorie jeder Identitätskonstruktion, denn erst durch Vertrauen lassen sich Identitätspläne zeichnen und einer Genehmigung vorlegen. Die binäre Struktur von Moral im Kontext der Identitätskonstruktion von Individuen ist stets an der Dimension Vertrauen orientiert und auf diese verwiesen.

7. Vertrauen als Basis gelingender Identitätsbildung

Vertrauen ist ein sehr strapazierter Begriff. Im alltagsweltlichen Kontext treffen wir ihn in verschiedenster Weise an. Bestimmte Produkte sollen die Produkte unseres Vertrauens sein, vertrauensvoll sollen wir uns an bestimmte Unternehmen wenden, unsere Ersparnisse sollen wir bestimmten Finanzdienstleistern anvertrauen, wir sollen Vertrauen in die Selbstregulierungskräfte des Marktes haben, einer bestimmten Partei unsere Wählerstimme anvertrauen und in der Folge den Zusagen vertrauen – die Liste ließe sich weiterführen. Doch welche Bedeutung hat Vertrauen im Kontext der Identitätsbildung benachteiligter junger Menschen an der Schwelle zum Arbeitsmarkt? „Vertrauen steigert die Fähigkeit des Menschen zu eigenständigen Problemlösungsverfahren, es wirkt Enttäuschungsanfälligkeiten in diesem Prozess entgegen“ (Mühlfeld 2005, 200). Vertrauen ermutigt demnach zu Entscheidungen, bildet das Fundament für Kreativität in der individuellen Lebensgestaltung und erhöht die Toleranz gegenüber möglichen Frustrationserlebnissen. Vertrauen wird damit zur Basis zur Planung, Kommunizierung und Umsetzung von Identitätsprojekten. Weitergedacht ergibt sich jedoch, dass Einschnitte in das Netz des Vertrauens zu massiven Beeinträchtigungen im Prozess der Bewältigung problematischer Lebenssituationen führen können. Zurückzuführen ist dieser Aspekt auf die Bedeutung von Vertrauen als einer „Nicht-Schaden-Zufügens-Erwartung“ (Laucken 2001, 20). Uwe Laucken arbeitet mit der NSZ-Erwartung den Kern des Vertrauens heraus.

- „Zu sagen:
eine Person P vertraut einer Person O
in einer Situation S zu einem Zeitpunkt t,
- bedeutet:
die Person P ist sich sicher, dass die Person O ihr
in der Situation S zum Zeitpunkt t
keinen Schaden zufügen wird.“ (ebd., 20)

Die hinter dieser Annahme steckenden Merkmale zwischenmenschlichen Vertrauens stellen sich folgendermaßen dar:

- Vertrauen ist situations- und erfahrungsabhängig

Die Bildung und die Vergabe von Vertrauen in bestimmten Situationen ist in Abhängigkeit von den bisher gemachten Erfahrungen in ähnlichen Situationen bzw. von den Erfahrungsschilderungen anderer Menschen in ähnlichen Situationen zu sehen. In diesem Kontext ist Vertrauen als gelernt zu betrachten. Michael Koller diskutiert in diesem Zusammenhang das Erwartungs x Wert-Modell von Deutsch und stellt dabei heraus: „Die Wahl einer vertrauensvollen Entscheidung hängt davon ab, welche Konsequenzen als Resultat der Entscheidung erwartet werden.“ (Koller 1997, 14) Die Erwartung positiver Konsequenzen ist damit vertrauensfördernd, die Erwartung negativer Konsequenzen führt zu Vertrauensverlusten – dies entspricht exakt Lauckens Modell der NSZ-Erwartung, da Schädigung als negative Konsequenz wirkt. „Positive Erfahrungen bewirken Vertrauen.“ (ebd., 15) Im Hinblick auf Mechanismen zur Erleichterung der situativen Vertrauensbildung erarbeiten Strasser und Voswinkel den Aspekt der Risikostreuung. „Eine erste, traditionelle Form risikostreuender Vertrauensbildung ist in der Nachahmung zu erblicken. Ich vertraue, weil andere vertrauen.“ (Strasser/Voswinkel 1997, 226). Albert Bandura würde vermutlich zustimmend nicken – Vertrauen ist unter der Perspektive sozial-kognitiver Lernprozesse zu betrachten und damit abhängig von Erfahrungen, deren verhaltensändernde Wirkung dann eben auch den Prozess der Vertrauensbildung tangiert. Damit wird Vertrauensbildung jedoch zu einem riskanten Unternehmen. Wenn Vertrauen via Erfahrung gelernt wird, dann steht Vertrauen auch stets auf „wackligen Beinen“, da entsprechend negative Erfahrungen die aufgebauten Vertrauensstruktur in Wanken bringen kann und es fraglich erscheint, in wieweit Extinktionsprozesse wirksam werden können. Im Kontext der Lebenssituation von Schülerinnen an Berufsfachschulen ist zu erkennen, dass hier bereits vertrauensschädigende Erfahrungen verbucht werden mussten, die aus der Enttäuschung des vorab gegebenen Vertrauens resultieren, auf eine Zukunftsperspektive ausgerichtet war. Im Kontext der Vertrauensvergabe ist die Problematik von Versprechungen und daraus folgenden Erwartungen höchst problematisch. Bewusster Umgang mit Vertrauen setzt einen bewussten Umgang mit Äußerungen voraus, die im Gegenüber Erwartungen auslösen. Für die (sozial-) pädagogische Arbeit mit jungen Menschen – wobei dies natürlich generell für den Umgang mit Menschen gilt – hat dies weit reichende Konsequenzen, da sich durch die Äußerungen der pädagogisch Handelnden in den jungen Menschen manifestieren können.

So kann z. B. nicht davon ausgegangen werden, dass eine Berufsausbildung und das Erreichen des mittleren Bildungsabschlusses über den Weg der Berufsfachschule zu einer sicheren Brücke in den Arbeitsmarkt werden. „Jetzt machst Du erstmal die Ausbildung und die mittlere Reife, dann klappt das schon!“, ist eine nicht selten anzutreffende Formulierung. Ein Versprechen dieser Art weckt Erwartungen, Vertrauen wird investiert, eine Identitätsoption ergibt sich – alles jedoch auf einer sehr enttäuschungsanfälligen Aussage. Es ist ein riskantes Spiel, Vertrauen in eine gelingende soziale Integration darüber zuschaffen, dass schulische Sozialisierungserfolge mit gelingender beruflicher Integration in einen engen Zusammenhang gebracht werden. Hier werden problematische Identitätsoptionen suggeriert. Diese zur Illustration dienende Sequenz führt zu einem Aspekt im Kontext der Bedeutung von Vertrauen für die individuelle Identitätskonstruktion, dass nur an der jeweils gegebenen Realität orientierte Aussagen der Vertrauensbildung und damit realisierbaren Identitätswürfen zuträglich sind. Um dies zu präzisieren, ich ziele nicht auf desillusionierende Aussagen gegenüber jungen Menschen ab, es geht mir darum, ihnen die jeweiligen Lebenskontexte in einer möglichst hohen Realitätsnähe bewusst zu machen, um Identität unter möglichst realistischen Rahmenbedingungen zu entwerfen und zu konstruieren. Ich bin mit der Verwendung des Begriffes eher vorsichtig, da die Realität schon wieder als individuelle Konstruktion zu betrachten ist, so dass sich daraus die Anforderung ergibt, dass eigene Weltbildkontinuierlich einer kritischen Prüfung zu unterziehen, gerade wenn man als Ansprechpartner für die Lebensfragen junger Menschen fungiert. Bezogen auf die Schulsozialarbeit hat Joseph Dehler diesen Aspekt überprägnant in einem Satz dargestellt: „Schulsozialarbeit in der Berufsschule muß darauf verzichten, bei den Jugendlichen Illusionen bezüglich ihrer beruflichen Perspektive und der damit verbundenen Lebenszusammenhänge zu wecken.“ (Dehler 1991, 38) Anzumerken bleibt, dass dies im Vorfeld vermutlich schon oft genug geschehen ist.

Linda, 17 Jahre, besucht die 11. Klasse einer Berufsfachschule für Sozialpflege. Sie möchte im Anschluss an den vermutlich erfolgreichen Berufsabschluss und das Erreichen des mittleren Schulabschlusses sich für die Arbeit in der Altenpflege weiterbilden. Dazu muss sie eine weitere schulische Ausbildung an einer Berufsfachschule absolvieren, die jedoch den Nachweis einer Praktikumsstelle in einer entsprechenden Einrichtung der Altenhilfe voraussetzt. Linda hat bereits Bewerbungen an ent-

sprechende Einrichtungen versandt, in der ihr von der zuständigen Arbeitsagentur, aber auch der ausgesuchten Berufsfachschule vermittelten Annahme, dass in der Altenpflege zunehmend Arbeitskräfte gesucht werden, da die demographische Entwicklung darauf hindeuten würde. Der Interviewauszug schildert nicht die Situation vor dem Besuch der Berufsfachschule, also den Übergang von der Hauptschule in den Ausbildungsmarkt, sondern bezieht sich auf die gegenwärtige Situation, die wiederum auf die zukünftige Situation im Anschluss an den Erwerb einer Berufsausbildung und eines nächst höheren Schulabschlusses gerichtet ist.

I: Hast du dann dafür viele Bewerbungen geschrieben?

P2: 45.

I: Hm. (..) und alles

P2: Absagen. Vorstellungsgespräche hatte ich drei. Und da ham se sich ned gemeldet, also hab ich angerufen: Nee, nehmen mich ned.

Weil se halt dann doch welche aus´m Gymnasium oder mit Abitur

I: Im Bereich der Altenpflege

P2: Hm.

I: 45 Bewerbungen. Wie ist des, wenn man die alle so der Reihe nach zurückkriegt?

P2: Also ich hab mich total scheiße gefühlt. Ich hab dann die Briefe scho gar nix mehr aufmachen wollen. Wenn se dick waren, hab ich gleich gedacht: Nee, die kannste gleich zulassen, is eh ne Absage. (..)

I: Weil man halt weiß, dass die Unterlagen wieder drin sind?

P2: Ja. Und na ja, hab ich halt immer gemeint: Mutti mach du´s auf, ich mach den Mist nix mehr auf. Weil da war ich dann schon immer gekränkt: Ich hock mich da hin. Klar die zwei Jahre war echt ne schöne Zeit, weil mit den Lehrern hast immer ne schöne Gaudi machen können oder so. Und du hast auch viel gelernt. Aber wenn du dann am Schluss dastehst und denkst dir: Du kriegst keine Ausbildungsstelle auf der freien Marktwirtschaft.

Dann stehst du da und denkst dir: Du warst jetzt die zwei verdammten Jahre in der Schule gesessen für nix. Is so!

I: Hm

P2: Ja und des is eben, da wo ich angefangen hab 2002, da war des noch net so. Da ham se ja noch Altenpflegerinnen gesucht. Und jetzt nicht mehr. .. Sozialbetreuer, was ich dann ach in zwei Jahren bin, brauch ich mich ach ned zu bewerben, weil dafür ham se ja ihre Praktikanten. Sehr schwer. Kannste vergessen.

I: Wahrscheinlich wenn die ersten Absagen so kommen, dann denkt man so

P2: Ich hab noch genug frei.

I: Genau.

P2: Da denkste: Ja gut, 45 Bewerbungen, da werden scho a paar Lehrstellen sagen: Ja, jawohl, wir nehmen dich.
Nee!

In Lindas Aussagen dokumentieren sich Erwartungen, die im Vorfeld geweckt wurden und nun zunehmend enttäuscht worden sind. Die Erwartung, dass der mittlere Schulabschluss zu Wettbewerbsvorteilen führt, wurde ebenso enttäuscht, wie die Erwartung, dass das Verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung für einen sicheren Sprung in den Arbeitsmarkt ausreicht. Da beides durch die Berufsfachschule erreicht wird, stellt sich Linda die Frage, nach dem Sinn der vergangenen Jahre. Das investierte Vertrauen wurde nicht belohnt. Mit der 2002 anscheinend vermittelten Perspektive, dass Altenpflegekräfte gesucht werden, wurde bei Linda eine Erwartung gebildet, die zu einer Lebensentscheidung führte, die auf der Vergabe von Vertrauen beruhte. Die Vertrauensinvestition erwies sich in ihrer Wahrnehmung als Fehlinvestition, zumal sie im gelernten Beruf der Sozialbetreuerin erst recht keine berufliche Perspektive erblickt, „weil da ham se ja ihre Praktikanten“. Diese Erkenntnis beruht vermutlich auf den eigenen Beobachtungen Lindas während ihrer Praktika im Rahmen der Ausbildung an der Berufsfachschule und verdichten sich zu einer tiefgreifenden Erfahrung hinsichtlich ihrer Vertrauensvergabe, „da sich die Übernahme nach der Ausbildungsphase in ein Arbeitsverhältnis als zentrales Merkmal des Vertrauenskredites ausweist.“ (Mühlfeld 1999, 169) In Lindas Aussagen dokumentiert sich auch die gesellschaftliche Perspektive im Kontext von Vertrauen. „Du kriegst keine Ausbildungsstelle auf der freien Marktwirtschaft.“, signalisiert, dass Linda eher misstrauisch gegenüber grundlegenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewor-

den ist. Ich habe an dieser Stelle leider versäumt, den Aspekt der Freiheit, den sie in ihrer Aussage tangiert, aufzugreifen.

„Zur gesellschaftlich notwendigen Vorgabe von Vertrauen gehört, Jugendlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die ihr integrationsbestimmtes Handeln als zielgerichtet und sinnorientiert ausweist.“ (Mühlfeld 1999, 168) Am Beispiel der Erfahrungen von Linda im Kontext ihres Übergangs von der Berufsfachschule in einen darauf folgenden Ausbildungsmarkt bzw. auch passenden Arbeitsmarkt, dokumentiert sich, dass die Vergabe von Vertrauen für den Investierenden stets ein riskantes Unterfangen bleibt, da Vertrauen eben nicht Wissen und Sicherheit darstellt, aber auch mehr als nur hoffen ist. Dies hat Simmel mit den Worten dargestellt, dass Vertrauen „ein mittlerer Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen“ ist (Simmel 1992, 393). „Wer weiß, braucht nicht zu vertrauen. Wer sich auf gar kein Indiz stützen kann, wer also gar nichts weiß, der kann nicht vertrauen.“ (Strasser/Voswinkel 1997, 218) Linda muss Indizien gehabt haben, die zur vertrauensvollen Entscheidung geführt haben. Sie hat den Aussagen Vertrauen entgegen gebracht, die in ihr die entsprechenden Erwartungen geweckt haben. Nun stellt sie den zurückliegend wahrgenommenen Sinn der Entscheidung deutlich in Frage: „Du warst jetzt die zwei verdammten Jahre in der Schule gesessen für nix. Is so!“ In Bezug auf das oben angeführte Zitat von Mühlfeld wird die gesamte Dimension der Enttäuschung deutlich. Das eindeutig integrationsbestimmte Handeln von Linda erweist sich nun als dem Ziel nicht genügend und damit zwar zunächst sinnorientiert, aber nicht mehr sinnstiftend, damit findet ein riskantes Spiel mit Vertrauen statt, welches Mühlfeld „als Basiselement sozialer Ordnung“ (Mühlfeld 2005, 179) identifiziert, da Vertrauen auf Zukunft ausgerichtet ist.

- Vertrauen ist zukunftsorientiert

„Vertrauen bedeutet Selbstbindung an eine Entscheidung, deren begrenzte Rationalität offenkundig bleibt.“ (Strasser/Voswinkel 1997, 218) Da Entscheidungen zwar stets zurückliegende Erfahrungen integrieren, aber doch auf Situationen in der Zukunft verweisen, wird Vertrauen zu einer Dimension die unter der Perspektive bevor-

stehender Situationen zu betrachten ist. „Wer Vertrauen erweist, nimmt Zukunft vorweg.“ (Luhmann 2000, 9) Luhmann bringt damit zum Ausdruck, dass mit der Vergabe von Vertrauen Wahrnehmung eine hellseherische Dimension erhält, indem Zeitbrücken zu kommenden Situationen gebaut werden. Diese Brücken sind jedoch mit haltgebenden Geländern versehen, die sich in Form des Rückgriffs auf gespeicherte Erfahrungen präsentieren, doch ist die Zeitbrücke nicht hundertprozentig sicher, d.h. sie ist nicht aus Wissen gebaut, sondern eben aus Vertrauen. Dies kann bedeuten, dass auf der Grundlage des Vertrauens bestimmte Aspekte einer Entscheidung eher ausgeblendet oder in einem passenden Licht wahrgenommen werden. Dies ist ein Grundelement von Entscheidungen, da sie nie auf einem vollkommen abgeschlossenem Wissenstand basieren. „Vertrauen beruht auf einer Wahl.“ (Strasser/Voswinkel 1997, 218) zwischenmöglichen Alternativen, wobei Vertrauen darauf beruht, in dieser Wahl bestimmte Alternativen in den Schatten zu stellen. „Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur bestimmte Möglichkeiten gäbe.“ (Luhmann 2000, 24) Damit übernimmt Vertrauen eine Funktion, die Bereich der Reduktion der Komplexität von Strukturen der alltäglichen Lebenswelt zu sehen ist und wird zur Grundlage der individuellen Entscheidungsbereitschaft und Entscheidungsfähigkeit. Dabei bleibt Vertrauen eine „riskante Vorleistung“ (ebd. 27). Die Enttäuschung von Vertrauen hat Auswirkungen auf das Entscheidungsverhalten in zukünftigen Situationen, da Vertrauen den Prozessen der aktiven Auseinandersetzung mit der Lebenswelt unterliegt, also unter der Perspektive von Sozialisation zu betrachten ist. Sozialisation als Lernprozess beeinflusst Verhaltensweisen in der Zukunft, Erfahrungen, die eine Enttäuschung von Vertrauensinvestition darstellen, werden sich von daher in zukünftigem Vertrauensverhalten niederschlagen. Auf wenn Sozialisation als Lebensspanne umfassender Prozess zu verstehen ist, ist er doch gerade in der Jugendphase von herausragender Bedeutung, da Sozialisation hier unter dem Vorzeichen der Einlösung der Anforderung an eine eigenverantwortliche Lebensführung verläuft. In diesem Kontext erhält die berufliche Integration besondere Brisanz. „In diese entwicklungsorientierte Sichtweise von Sozialisation eingebunden ist die Erkenntnis, dass spätestens in der Jugendphase die Voraussetzungen für das Vertrauen in die Sicherung der eigenen Existenzfähigkeit gesellschaftlich als Notwendigkeit realisiert sein müssen, die Glaubwürdigkeit des gesellschaftlichen Vertrauenskredites wird zur Prämisse des gegenwärtigen sozialen Handelns.“ (Mühlfeld 1999, 168) Individuelles Handeln ist immer auch auf die gesellschaftliche Di-

mension bezogenes Handeln. Vertrauen in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen individueller Lebensführung wird damit zur Grundlage einer Lebensführung, die unter dem Vorzeichen der Sinnstiftung als gelungen bezeichnet werden kann. Wird das Vertrauen erschüttert, steht viel auf Spiel, da Vertrauen stets unter dem Aspekt der Entscheidung für etwas bzw. gegen etwas zu betrachten ist. Die „Glaubwürdigkeit des gesellschaftlichen Vertrauenskredites“ unterstützt Entscheidungen, die auf Integration in die Gesellschaft ausgerichtet sind, da die Erwartung nach Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens leitend ist. Kerben in der Glaubwürdigkeit können Entscheidungen begünstigen, die einer gelungenen gesellschaftlichen Integration entgegenstehen. Hier steht die soziale Ordnung zur Disposition, da das Vertrauen in diese erschüttert wurde. Je stärker und häufiger die Erschütterungen bzw. je tiefer die Kerben, desto problematischer kann die Entscheidungslage unter der Perspektive sozialer Integration werden.

Das bereits an anderer Stelle eingearbeitete Beispiel von Claudia, 17 Jahre, Schülerin einer 11. Klasse einer Berufsfachschule für Kinderpflege, dokumentiert die mögliche Dimension.

I: Hm. Aber die ganzen Absagen so, die hast du alle aufgehoben?

P3: Ja (..) weil ich hab schon mal vom Arbeitsamt gehört kriegt: Ja, du hast dich eh nirgendwo beworben! Und ich so: Stop! Ich hab die alle aufgenommen auf Diskette. Und hab dann alle vorzeigt ghabt und dann hieß es: Oh, die hat ja doch was gmacht!

I: Hm.

P3: Und des lass ich mir ned sagen. Des ham se bei meinem Vater auch gmacht. Weil inzwischen muss ja ma monatlich - muss jedenfalls mei Vater, ich weiß ned, wie des woanders is - vorzeigen, so viele Bewerbungen sind abgeschickt worn und so viele sind mit Absagen zurückkommen. Und ich hab wirklich Absagen, extra Ordner, Bewerbungen, extra Ordner und welche, wo gar nix mehr zurückkommen is, auch wieder ein extra Ordner. Manche Bewerbungsschreiben kann ma sogar hinterherrennen. Drei oder Viermal war ich im selben Geschäft und hab gefragt: Was is jetzt los?
Äh, was für Bewerbungen? Äh? Und ich bring die immer selber vorbei und schick se ned per Post, weil des auch wieder zu teuer is.

- I: Das heißt in manchen Fällen ham die gar nicht gewusst, wer du
- P3: Ja! Oder die Bewerbung is gar ned da ankommen, wo sie hätt ankommen sollen. Einfach verschollen! Oder wegggeschmissen, wie auch immer! Ich weiß es ja ned.
- I: In dem Moment is man ja nicht nur Bewerber
- P3: Ja, klar, da is ma .. also ich war da davor gstanden. So: Äh? Hallo? Ich komm doch ned umsonst daher, oder was? Schließlich stands ja im Arbeitsamt am Zettel. Die suchen jemand. Dann brauchen se des doch gar ned ausschreiben. Wenn se niemand suchen ... Tja! ... Leider so ...
- I: Hm. Und wenn du weiter denkst. So in Richtung. Einfach en paar Jahre weiter. Gibt es an sich, gibt's mit Sicherheit irgendwelche Ziele, so Lebensziele, die du an sich hast? So dass du denkst: Des sind so Dinge, die hätte ich einfach irgendwann gerne erreicht?
- P3: ... ein Auto! (*lacht leise*)
- I: Hm.
- P3: Ja, sonst eigentlich nix.
- I: Hm. (...)
- P3: Und auch ehrlich, von dem her gesehen kann ma sich ned sonderlich große Ziele stecke, wenn ma nix hat. Und auch kei Aussicht hat und vor allen Dingen weiß, was momentan am Arbeitsmarkt los is. Geht ned. Des is unmöglich. Und durch des, dass ma auch weiß, was mit der Rente und so weiter is, hab ich scho .. ich weiß ned, wie Viele ich des scho gsagt hab oder welche scho nachfragt ham. Mei Ziel is auf jeden Fall, ned älter wie 40 werde, möchte i ned. Ich möchte kein Pflegefall werden. Ganz einfach
- I: Nicht älter als 40.
(...)
- P3: werde mir jetzt da kaum hm was kriegen ... also .. geldmäßig und und zukunftsmäßig .. absolut mau ... und ... ich weiß auf jeden Fall, dass ich in die Welt kei Kinder setz .. Ganz einfach! Weil ich denk, wenn mei Mutter des früher gwusst hätt, was des jetzt wird, hätt se auch ned ... weil ma muss ja an des Leben selber denken. Was, wie die dann aufwachse müsse ... Na!! ... Da wüsst i a ... da heißt's immer so: An andere denke, aber dass ma erst ma an sich denkt des Stück ... hm hm. Genauso wie des: Wir solle Kinder kriege! Mit mit der Rente und so weiter. Ich weiß ned, vielleicht is des nur mir so aufgefal-

len, aber momentan laufen so viel Filme und Werbungen, wo Kinder drin vorkomme, Geburt und was noch alles. Des is alles dazu. Also des is für mich die Realität. Ich weiß ned, wies für andere is.

I: Was ist jetzt genau für dich dann die Realität? Dass es, dass jetzt für Kinder

P3: Kei Zukunft mehr is! (*energisch*) Selbst

I: Nur, dass ich dich richtig versteh.

P3: Es is wirklich, kurzum, es is knallhart, es is kei Zukunft!

In den Aussagen von Claudia dokumentiert sich, dass mit dem Verlust von Vertrauen in die sinnstiftende Funktion des gesellschaftlichen Lebens, genau diese gesellschaftlichen Strukturen unterlaufen werden. Die Ziele „ned älter wie 40 werde“ und „in die Welt kei Kinder“ zu setzen, signalisieren die massive Enttäuschung über die individuelle soziale Integration. Relevant erscheint die Kombination aus „geldmäßig und und zukunftsmäßig“. In der Aussage von Claudia kann ein Hinweis auf die Bedeutung finanzieller Absicherung und Eigenständigkeit im Kontext einer sinnstiftenden Lebensperspektive gesehen werden. In diesem Zusammenhang erfährt die Berufliche Integration höchste Priorität und wird zum Gradmesser gesellschaftlicher Integrität hinsichtlich des von den Individuen zu leistenden Vertrauensvorschusses. „Und auch ehrlich, von dem her gesehen kann ma sich ned sonderlich große Ziele stecke, wenn ma nix hat. Und auch kei Aussicht hat und vor allen Dingen weiß, was momentan am Arbeitsmarkt los is. Geht ned. Des is unmöglich.“

In den Aussagen von Claudia zeigt sich eine Problematik, die an die Wurzeln der individuellen Identitätsbildung reicht. Ihre gegenwärtige Identitätskonstruktion kann identitätstheoretisch als gravierendes Ungleichgewicht in der von Elias dargestellten Ich-Wir-Balance interpretiert werden. Die Dimension des Ich tritt in der momentanen Konstruktion mit deutlicher Priorität in den Vordergrund. Dies ist zwar als Entscheidung wahrzunehmen, doch nicht im Sinne einer gelingenden Identitätskonstruktion zu interpretieren, da sich diese erst mit der jeweils flexiblen Ausbalancierung der Ich- und der Wir-Identität einstellt. „Bei der Ausdifferenzierung der Ich-Wir-Balance sind die Jugendlichen gefordert, Individualität und Sozialität auszutarieren und kreative Lösungen zu finden.“ (Mühlfeld 1999, 188f) Hierzu bedarf es allerdings der Investition von Vertrauen durch die Jugendlichen in die sozialen Bezüge mit ihren Optionen. Investiert wird jedoch nur, wenn die Bereitschaft dazu gegeben ist. Dies ist unter den

Bedingungen eines sehr problematischen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes für weniger qualifizierte – aber nicht unqualifizierte – Jugendliche eher skeptisch zu betrachten. Erst „Vertrauen ermöglicht Planung und die Verfolgung längerfristiger Zielsetzungen.“ (Strasser/Voswinkel 1997, 233) Dies muss gesellschaftlich bewusst sein und unter dieser Perspektive sind auch Vorschläge und Forderungen zu bewerten, die ihr Interesse darauf ausrichten, für minder qualifizierte Jugendliche Arbeitsplätze zu generieren. Der Kostenfaktor ist in diesem Kontext zu relativieren. Es ist selbstverständlich bewusst: Das Einrichten von Arbeitsplätzen für diese Jugendlichen verursacht Kosten, „aber das Fehlen von Vertrauen höhere Kosten.“ (ebd.)

- Vertrauen ist ein sozialer Prozess

Bereits mehrfach thematisiert ist, dass Vertrauen von Erfahrungen in bestimmten Situationen abhängt, in denen Vertrauen erwiesen wurde. Hat sich diese Vertrauensinvestition als richtig in ihren Konsequenzen bestätigt, so wird sich vertrauensvolles Verhalten in Bezug auf ähnliche, zukünftige Situationen stabilisieren. Im Weiterverfolgen dieses Gedankens ergibt sich, dass eine Fehlinvestition Auswirkungen auf zukünftiges Vertrauensinvestitionsverhalten haben wird. „Erweist sich Vertrauen als nicht gerechtfertigt, so verweisen die Folgewirkungen auf einen bedeutenden Verlust“ (Mühlfeld 1999, 168). In seiner Abhängigkeit von Erfahrungen wird Vertrauen zu einer Lebensbedingung, die den Eigenheiten eines sozialen Prozesses unterliegt. Vertrauen ist damit grundsätzlich unabgeschlossen, stets offen und kontinuierlich veränderbar. Damit ist impliziert, dass Vertrauen „verspielt“ werden kann, doch besteht auch die berechtigte Chance darauf, dass Vertrauen wieder entstehen kann – ob in der jeweils zuvor gegebenen Form ist jedoch fraglich, dazu ist und bleibt Vertrauen erfahrungsabhängig. Für die (sozial-)pädagogische Arbeit mit Jugendlichen ergibt sich hieraus die Chance, Vertrauensverluste, die sich eventuell negativ auf die Investitionsbereitschaft hinsichtlich beruflicher Integration ausgewirkt haben, bearbeiten zu können. In diesem Kontext ist im Sinne der praktischen Umsetzung anzumerken, dass sich Vertrauensbildung eher auf der Grundlage des Handelns, als auf der Grundlage der Kommunikation vollzieht. Nicht das Versprechen ist vertrauensbildend relevant, die Handlungen die dem Versprechen folgen, werden unter der Kategorie vertrauenswürdig“ bewertet. Jugendlichen mit massiven Problemen in Prozess der

beruflichen Integration wird vermutlich bewusst sein, dass die Schule, die Jugendhilfe und auch die Eltern keine Arbeitsplätze schaffen können, doch nehmen sie sehr wohl wahr, mit wie viel Interesse und Engagement andere Personen diesen Prozess begleiten.

Carina, 16 Jahre, Schülerin der 10 Klasse einer Berufsfachschule für Kinderpflege, hat nach eigenen Angaben ca. 60 Bewerbungen im Vorfeld der Anmeldung bei der Berufsfachschule geschrieben. Carina wirkte im Interview sehr gelöst und blieb im Gedächtnis, weil sie viele Aussagen mit einem Lachen kommentierte. Carina war dahingehend bereits Gegenstand einer Auswertung unter dem Aspekts des Humors als Distanzierungsmechanismus, der von Krappmann in Anlehnung an Goffman in die Identitätstheorie eingebracht wurde. Während des Interviews dokumentiert sehr deutlich, dass die ablehnenden Erfahrungen tiefe Spuren in ihrer Identitätsbildung hinterlassen haben.

P1: Ich war schon, gedacht irgendwie, so schlecht war ich nun auch wieder nicht. Ich .. meinen Quali hab ich jetzt nicht wirklich, aber .. den hab ich um ein Haar verpasst. Und dann denkt man sich schon, also, hmmm. Na ja und dann muss man halt nehmen was man bekommt und das war halt die Ansbach Kinderpflege. (*lacht*) Das is echt grausam ist das... Irgendwie fühlt man sich dann so; hm, ich weiß nich, mich mag keiner. Bin ich denn so schlecht .. und auch wenn man das nich is, aber ...

Das Vertrauen in die Realisierung einer eigenständigen Lebensführung in Abhängigkeit vom Vertrauen in die eigenen Ressourcen, die in diesen Prozess eingebracht werden können, leidet bei Carina im Kontext der gemachten Erfahrungen. Identität erweist sich als vertrauensbasiert und abhängig von sozialer Anerkennung. Wird die soziale Anerkennung einer Identitätsoption verwehrt, erfährt auch die Vertrauensbasis Risse. Dies macht Identität zu einem sozialen Prozess, der bei Carina in unterschiedlicher Ausprägung nachvollziehbar ist. Bei der Aufgabe die Risse im Vertrauensfundament der Identitätskonstruktion wieder zu kitten, kommt Carinas Mutter eine entscheidende Rolle zu.

P1: Ja ja, Unterstützung hatte ich viel von meiner Mama her.
 I: Ja?
 P1: Ja da hatte ich viel, doch..
 I: Hm.
 P1: Sie hat mir auch immer geholfen, beim Bewerbungsschreiben. Und manchmal war sie auch mit beim Vorstellungsgespräch. Also ich war dann halt selber alleine drin, aber sie hat mich halt begleitet.
 I: Hm, hat dann gewartet, zum Beispiel.
 P1: Genau. Und wir ham uns auch auf so Einstellungstests vorbereitet, also so ausm Internet runtergeladen ham wir die und ... damit ich da ja nix falsch mach. (*lacht*) Und ich hab mich informiert über die einzelnen Betriebe, zum Beispiel war ich, (---), hab ich ein Vorstellungsgespräch gehabt und die ham gefragt, wie viel Filialen die in Deutschland haben und so weiter und so fort und da muss ma sich dann vorbereiten, irgendwie. Hm (*lacht*). Was ich jetzt allerdings nich mehr weiß, das is schon so lange her. (*lacht*)

- Vertrauen ist personenbezogen

Genau genommen könnten die hier beginnenden Auslassungen in den Abschnitt „Vertrauen ist situations- und erfahrungsabhängig“ integriert werden, wären da nicht so einige Aspekte, die mich dazu veranlassen, einen neuen Abschnitt zu beginnen. Vertrauen ist abhängig von den gespeicherten Erfahrungen gegenüber einer betreffenden Person bzw. einer Personenkategorie, der die betreffende Person angehört. Doch was bildet die Grundlage dieses Vertrauens in Personen? Ich halte diese Fragestellung gerade unter der Perspektive der Relevanz von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen für sehr bedeutsam.

Warum erweist ein Schüler einem Lehrer oder einem Schulsozialarbeiter gegenüber Vertrauen und wendet sich wiederholt mit für ihn wichtigen Fragen an diesen?

1. Weil er insgesamt freundlich ist?
2. Weil er immer versichert: „Das wird schon wieder!“?
3. Weil er sofort einen Ratschlag parat hat?

4. Weil er zunächst einmal zuhört?
5. Weil er nach Zielen und Interessen fragt?
6. Weil er weitere Perspektiven eines Sachverhaltes vermittelt?
7. Weil er Entscheidungen respektiert?

Uwe Laucken entwickelt im Kontext der oben genannten Fragestellung eine bereichernde Perspektive. In einer äußerst präzisen Analyse, die kontinuierlich dem Alltagsverständnis von Vertrauen auf den Grund geht, entsteht ein doch neues Bild von Vertrauen. Vertrauen ist zwar ein zwischenmenschliches Geschehen und von Personen abhängig, dies dann aber doch weniger direkt als vielleicht zunächst erwartet. Ausgangspunkt ist die bereits zitierte NSZ-Erwartung, wobei das Gefühl von Wohlwollen nicht entscheidend ist, denn Vertrauen kann sich auch einstellen, wenn man zwar nicht von Wohlwollen ausgehen kann, jedoch von einer strikten Professionalität. Laucken veranschaulicht dies am Beispiel einer Angeklagten-Verteidiger-Beziehung in einem Strafprozess. (vgl. Laucken 2001, 20f) Auch ist das Wollen nicht der entscheidende Aspekt von Vertrauensvergabe. Man ist sich zwar sicher, dass eine Person mir keinen Schaden zufügen will, doch vertraut man ihr trotzdem nicht. Warum? Laucken macht bewusst, dass Vertrauen abhängig ist von der Kompetenz, die einer Person zugeschrieben wird und zeigt die Differenzierung von „Vertrauen-leben versus Über-Vertrauen-reden“ (ebd., 58). Kompetenz erweist sich in der Handlung, wodurch das Handeln zur vertrauensstiftenden Dimension wird. Doch auch hier gilt es genauer hinzusehen. Auch die Vorschläge 1. bis 3. auf der vorhergehenden Seite stellen Handlungen dar und doch werden sie nicht tatsächlich vertrauensstiftend sein. Handlungen, die Kompetenz im Umgang mit anderen Menschen und deren Themen ausdrücken, zeichnen sich durch ein hohes Maß an Interesse am Gegenüber und seiner Situation aus. Es fällt vermutlich nicht schwer, beim Lesen der Vorschläge 1. bis 7., diejenigen herauszufiltern, die das Vertrauen eines Schülers gegenüber einem Lehrer oder Schulsozialarbeiter begründen. Die Punkte 4. bis 7. vermitteln das Bild eines kompetenten Beraters, der in der Lage ist, Vertrauen zu schaffen.

P5: Ja! Ich bin eigentlich, also ich kenn ja den Herrn (---) von meiner Schwester halt und so, und .. der hat eigentlich gemeint, der freut sich halt scho, dass wieder a kleine Schwester da is und so. Und der versteht mich einigermaßen auch. Also ich hab ja mit darüber gredet. Auch mit der Schwangerschaft hab

ich mich mit ihm unterhalten. Und der versteht mich einigermaßen. Also des is .. ich find den Lehrer halt richtig gut. Er versteht die Leute, er is auch kontaktfreudig und hört den Leuten auch zu wenn irgendwas is. Und er gibt auch en gutn Rat und so, wenn ma will. Und ich find, der Lehrer is scho gut. Des is der einzige Lehrer, mit dem ich mich eigentlich richtig versteh und die Vertrauenslehrerin halt.

Kurz zurückblickend kann in Anlehnung an die Gedanken Lauckens festgehalten werden, dass Vertrauen nicht vom Wohlwollen und vom Wollen als unabdingbarer Grundlage abhängig ist, sondern von der Kompetenz, die einer Person zugeschrieben wird. Dies bezieht Laucken in der Folge dann auch Personen, die zwar persönlich bekannt sind, aber einer Personengruppe angehören, der Vertrauen entgegengebracht wird. Hier kommt die Dimension des Vertrauens gegenüber der sozialen Rolle, die eine Person im jeweiligen Kontext einnimmt, zum Tragen. Laucken veranschaulicht dies am Beispiel eines Piloten, den die Passagiere zwar nicht kennen, der aber trotzdem Vertrauen genießt, weil man der Gruppe der Piloten vertraut, wobei hier vermutlich noch einmal nach airlines zu unterscheiden wäre. Im Kontext der Unabhängigkeit des Vertrauens von der konkreten Person, weist Laucken darauf hin, dass auch die Reziprozität von Vertrauen nicht als unabdingbare Voraussetzung angenommen werden muss. Hier unterscheidet sich Laucken in seiner Vertrauensdarstellung von der Darstellung von Martin Schweer, der als ein Merkmal von Vertrauen die Reziprozität identifiziert. Und doch sind beide nicht weit voneinander entfernt, da Schweer festhält: „Eine vertrauensvolle Beziehung zu einem Interaktionspartner wird um so eher entstehen, je mehr man davon überzeugt ist, dass das Vertrauen auf Gegenseitigkeit beruht und vom Interaktionspartner erwidert wird.“ (Schweer 2002, 16) Eine vertrauensvolle Beziehung kann demnach grundsätzlich auch dort entstehen, wo keine Gegenseitigkeit erwartet wird. Dies ist die Perspektive von Laucken, der den absolut unabdingbaren Grundfesten des Vertrauens nachspürt. Reziprozität zählt demnach nicht dazu und bleibt bei der sich im Handeln manifestierenden Kompetenz einer Person. Das Wohlwollen, die vertrauensvolle Absicht und die Gegenseitigkeit im Vertrauen begünstigen die Vergabe von Vertrauen, doch kann Vertrauen auch vergeben werden, wenn diese Merkmale nicht vorliegen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Bildung und Vergabe von Vertrauen auf die Dimension der sozialen Interaktionen verwiesen ist. Vertrauen entwickelt sich nicht in der Einsamkeit der Individualität, sondern ist gebunden an die Teilnahme an den sozialen Lebensbezügen. Vertrauen ist zu betrachten unter der Perspektive einer Identitätsoption, die von Personen in die jeweilige Interaktion eingebracht wird. Wie andere Optionen auch, kann sie Anerkennung oder Ablehnung erfahren. Dies gilt für den, der sich als vertrauenswürdig darstellt ebenso wie für den, der Vertrauen investiert. Vertrauen wird damit zu einer Grundkategorie von Identität, denn nur das Vertrauen in die sozialen Interaktionen ermutigt das Individuum Identitätsoptionen einzubringen, die erst dadurch zu sich stabilisierenden Teilidentitäten im Sinne Keupps werden können. Vertrauen wird zur zentralen Dimension im Prozess der Selbstbindung an Entscheidungen, zumal jede Entscheidung wiederum erst einmal Vertrauen voraussetzt. Zugleich zentral ist das Vertrauen aber auch im Prozess der Exploration von Handlungsalternativen bzw. wie Mühlfeld formuliert „Vertrauen steigert die Fähigkeit des Menschen zu eigenständigen Problemlösungsverfahren“. In diesem Kontext erweist sich Vertrauen als Basis einer Identitätsbildung zwischen den Variablen commitment und exploration und entscheidet damit nach James E. Marcia über den jeweiligen Identitätsstatus. In der Angewiesenheit des Vertrauens auf soziale Interaktion kommt dem Vertrauen aber auch die zentrale Funktion im Austarieren von Erwartungen zu. Diese Erwartungen sind zunächst von außen an das Individuum gerichtete Erwartungen, doch müssen die Erwartungen auch als Erwartungen des Individuums an die eigene Lebensgestaltung gesehen werden. Was Sigmund Freud mit der realitätsbezogenen Funktion der Ich-Instanz im z. T. heftig widerstreitenden Miteinander der Instanzen Es und Über-Ich darstellte, wird ins Soziologische übertragen, nirgends präziser formuliert als dies Elias mit der Metapher der Ich-Wir-Balance tut. Vertrauen stellt die Basis der Identitätsbildung dar und in Weiterführung des Gedankens, wird Vertrauen tatsächlich zum „Basiselement sozialer Ordnung“, denn Identitätskonstruktionen sind stets gebunden an die jeweilige soziale Ordnung und erst die soziale Interaktion ermöglicht wiederum Vertrauensinvestition. „Grundlage allen Vertrauens ist die Darstellung des eigenen Selbst als einer sozialen, sich in Interaktionen aufbauenden, mit der Umwelt korrespondierenden Identität. (...) Wer sich Vertrauen erwerben will, muß am sozialen Leben teilnehmen und in der Lage sein, fremde Erwartungen in die eigene Selbstdarstellung einzubauen.“ (Luhmann 2000, 80)

Teil 3: Theoretischer Bezugsrahmen: Berufsfachschulen im bayerischen System berufliche Bildung

Da die politischen Strukturen des föderativen Systems die Zuständigkeit für die Ausgestaltung des Bildungssystems in die Hände der Bundesländer legen, kann nicht generell der Frage nach der Bedeutung eines bestimmten Schultyps nachgegangen werden, da nicht sicher ist, ob und in welcher Form ein bestimmter Schultyp in den verschiedenen Bundesländern existiert. Grundlage der jeweiligen Ausgestaltung des allgemeinbildenden und des beruflichen Bildungssystems stellen die Landesgesetze dar. Für das bayerische Schulwesen bildet das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) die rechtliche Grundlage. Artikel 6 des BayEUG weist die Berufsfachschule als berufliche Schule aus. Sie ist ausgerichtet auf den in Artikel 1 BayEUG formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag der bayerischen Schulen, der am Artikel 131 der bayerischen Verfassung angelehnt ist.¹⁹ Organisationsstrukturell sind alle Schulen in Bayern dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus unterstellt, wobei die direkte Aufsichtsbehörde für die beruflichen Schulen die jeweiligen Schulabteilungen der Regierungen der Regierungsbezirke sind.²⁰ Berufsfachschulen

¹⁹ Artikel 1 BayEUG: (1) ¹ Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. ² Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. ³ Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung, vor der Würde des Menschen und vor der Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. ⁴ Die Schülerinnen und Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinn der Völkerversöhnung zu erziehen.

²⁰ Eine Ausnahme bilden hier die Fach- und Berufsoberschulen. Deren übergeordnete Schulaufsicht wird von den jeweils zuständigen Ministerialbeauftragten übernommen.

sind in Bayern unter öffentlicher und unter privater Trägerschaft zu finden.²¹ Zu den öffentlichen Berufsfachschulen zählen die staatlichen und kommunalen Schulen, private Berufsfachschulen sind v. a. in der Trägerschaft der Kirchen oder der Verbände der freien Wohlfahrtspflege zu finden, wobei aber auch Trägerschaften anderer Art zu finden sind, z. B. durch Trägervereine.

Artikel 13 BayEUG definiert die Berufsfachschule:

„¹ Die Berufsfachschule ist eine Schule, die, ohne eine Berufsausbildung vorauszusetzen, der Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit oder der Berufsausbildung dient und die Allgemeinbildung fördert. ² Der Ausbildungsgang umfasst mindestens ein Schuljahr im Vollzeitunterricht. (...) ⁴ Mit dem Abschlusszeugnis einer mindestens zweijährigen Berufsfachschule, die zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung führt, wird bei überdurchschnittlichen Leistungen und dem Nachweis befriedigender Kenntnisse in Englisch, die dem Leistungsstand eines fünfjährigen Unterrichts entsprechen, der mittlere Schulabschluss verliehen (...)“

Die Berufsfachschule wird durch diese Ausrichtung zu einer arbeitsmarktpolitisch höchst relevanten Schulart. Sie setzt keine Berufsausbildung voraus, kann also von Abgängern der allgemeinbildenden Schulen besucht werden. Sie dient der Berufsausbildung und fängt damit Defizite im Ausbildungsangebot des dualen Systems auf. Sie umfasst mindestens ein Jahr Unterricht in Vollzeitform, d. h. durch den Besuch einer Berufsfachschule wird die Berufsschulpflicht erfüllt. Sie kann zu neben

²¹ Artikel 3 BayEUG:

(1) ¹ Öffentliche Schulen sind staatliche oder kommunale Schulen. ² Staatliche Schulen sind Schulen, bei denen der Dienstherr des Lehrpersonals der Freistaat Bayern ist. ³ Kommunale Schulen sind Schulen, bei denen der Dienstherr des Lehrpersonals eine bayerische kommunale Körperschaft (Gemeinde, Landkreis, Bezirk oder Zweckverband, ein Kommunalunternehmen oder ein gemeinsames Kommunalunternehmen) ist. ⁴ Öffentliche Schulen sind nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten.

(2) ¹ Private Schulen (Schulen in freier Trägerschaft) sind alle Schulen, die nicht öffentliche Schulen im Sinn des Absatzes 1 sind. ² Sie müssen eine Bezeichnung führen, die eine Verwechslung mit öffentlichen Schulen ausschließt.

einer Berufsausbildung auch zum mittleren Schulabschluss führen, der formal den mittleren Schulabschlüssen der Realschulen, Wirtschaftsschulen oder 10jährigen Hauptschule gleichgesetzt ist. Hiermit wird auch schon deutlich, dass die Berufsfachschulen in hohem Maße auf den Besuch von Abgängern aus den Hauptschulen ausgerichtet sind. Damit verstärkt sich die arbeitsmarktpolitische Funktion der Berufsfachschulen und es ist nicht verwunderlich, dass in Zeiten eines defizitären Ausbildungsmarktes gerade für Abgänger aus den Hauptschulen, die Forderung nach einer Ausweitung der Berufsfachschulen deutlich propagiert wird. Mit Blick auf die steigende Zahl von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, die in sog. JoA-Klassen unterrichtet werden, fordert der Landesvorsitzende des VLB e.V. in Bayern, Hans Käfler, auf dem Berufsbildungskongress im November 2006: „Erforderlich ist nicht die Vorbereitung auf eine Ausbildung, sondern die Ausbildung selbst, wie sie in Berufsfachschulen praktiziert wird.“ (VLB-akzente 11-12/2006, 12) Ein Blick in die Schulordnungen der drei größten Berufsfachschulzweige unterstreicht diese Funktion der Berufsfachschulen. Die Aufnahme in die Berufsfachschule für Hauswirtschaft der Wahlpflichtfächergruppe II erfordert die beendigte Vollzeitschulpflicht, setzt also keinen Schulabschluss voraus, sondern ist rein an die zeitliche Dimension der neun besuchten Schuljahre gebunden. Dies gilt ebenso für die Berufsfachschule für Sozialpflege. Der Besuch der Berufsfachschule für Kinderpflege setzt den erfolgreichen Hauptschulabschluss voraus, jedoch keinen qualifizierenden Hauptschulabschluss.²² Die Berufsfachschulen stehen also im Dienst der beruflichen Qualifizierung und beruflichen Sozialisation von Abgängern aus allgemeinbildenden Schulen, die allein durch die besuchte Schulart benachteiligt sind.

²² vgl. Berufsfachschulordnung für Hauswirtschaft, Kinderpflege und Sozialpflege (BFSOHwKiSo), § 5

8. Berufsfachschulen im Kontext beruflicher Qualifizierung und beruflicher Sozialisation

Arbeit, Beruf, Job, Erwerbsarbeit, Erwerbstätigkeit, berufliche Tätigkeit – die Liste der zunehmend synonym verwendeten Begriffe ließe sich noch fortsetzen, doch soll dies nicht der Hinweis darauf sein, dass nun eine Reihe an Definitionen folgt. Es geht eher darum, aufzuzeigen, dass die synonyme Verwendung nachvollziehbar ist und für junge Menschen im Rahmen des alltäglichen Sprachgebrauchs Normalität erreicht hat.

- I: Hm. .. Also du weißt schon so ziemlich genau, was du in zehn Jahren machst. Du hast schon Ziele, die dir wichtig sind!
- P2: Ja, einen festen Job haben.
- I: Hm
- P2: Einen festen Job! Also nicht einfach so überhaupt einen Job, sondern schon was Festes.
- I: Hm
- P2: Genau. Abwechslungsreich soll die Arbeit auch sein. Immer nicht das Gleiche machen und so.
- I: Hm.
- P2: Also immer ab und zu was anderes.
- I: Hm
- P2: Und schon richtig mit ner Ausbildung.
- P2: Hm

Das was Kerstin als festen, abwechslungsreichen Job mit richtiger Ausbildung beschreibt ist eigentlich ein Beruf, wobei weniger die Kriterien der Stabilität und des Abwechslungsreichtums hierfür bedeutsam sind, als vielmehr das Kriterium der „richtigen“, d. h. geregelten Ausbildung, die in einen staatlich anerkannten Abschluss einmündet.²³ Die Berufsfachschulen in Bayern qualifizieren beruflich, da sie beruflich

²³ Zwar ist aus politischer und struktureller Sicht nachvollziehbar, das Kriterium der formalisierten Ausbildung und formalisierter Abschlüsse in den Vordergrund zu stellen, doch halte ich nach wie vor

ausbilden, sie führen zu staatlich anerkannten Berufen.²⁴ Die Abschlussprüfungen werden nicht von den Berufskammern²⁵ begleitet, wie dies im dualen System der Fall ist, so dass hier auf Vorbehalte in der Anerkennung durch die Kammern zu stoßen ist, doch muss deutlich darauf hingewiesen werden, dass auch die Abschlussprüfungen der Berufsfachschulen nicht ausschließlich schulintern ablaufen. Im Rahmen der Berufsausbildung findet auch eine praktische Abschlussprüfung statt, die in enger Verzahnung mit den Stätten der praktischen Berufsausbildung erfolgt. Im Gegensatz zu den Ausbildungsgängen des dualen Systems überwiegt der schulische Anteil der beruflichen Ausbildung, die durch Praktika in entsprechenden Betrieben und Einrichtungen der jeweiligen beruflichen Ausrichtung ergänzt wird.²⁶ Die Ausbildungsinhalte sind in staatlichen Lehrplänen festgeschrieben, wobei hier gerade der Wechsel von curricularen zu lernfeldorientierten Lehrplänen erfolgt, für die Berufsfachschule für Kinderpflege wurde der lernfeldorientierte Lehrplan zum Schuljahr 2006/2007 verbindlich eingeführt. Der Blick in die Lehrpläne lässt schnell deutlich werden, dass die berufliche Ausbildung der Berufsfachschulen weit über die rein fachliche Qualifizierung für den Beruf hinausgeht. Neben die Vermittlung beruflichen Fachwissens und beruflicher Praxisfähigkeiten, tritt als dritte tragende Säule die Vermittlung beruflicher Werthaltungen, beruflicher Normen und einer an der beruflichen Integration orientierten Identitätsbildung. Grundlage dieser Säule ist der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Berufsfachschulen der bayerischen Schulen, der in den Schulordnungen und v. a. in den Lehrplänen präzisiert wird. Exemplarisch greife hier auf den aktuellsten

auch die Definition von Max Weber für sinnvoll. Beruf ist „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person (...), welche für diese die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist“. (Weber 1964, 104) In dieser Definition von Weber dokumentiert sich präzise die Bedeutung des Berufes hinsichtlich der Chance auf Verwirklichung der eigenen Existenz. Wolfgang Lempert sieht die mit dem Beruf verbundene Erwerbschance darin, dass die Ausübung einer Tätigkeit „langfristig, wenn auch nicht immer lebenslang, durch Einkommen vergütet wird.“ (Lempert 1995, 343)

²⁴ Die Berufsfachschule für Hauswirtschaft führt nach zwei Jahren Ausbildung und bestandener Abschlussprüfung zu der Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfte(r) Hauswirtschaftshelfer(in)“, die Berufsfachschule für Kinderpflege führt unter gleichen Bedingungen zu der Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfte(r) Kinderpfleger(in)“ und die Berufsfachschule für Sozialpflege führt ebenfalls unter gleichen Bedingungen zu der Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfte(r) Sozialbetreuer(in)“.

²⁵ Die Ausbildung an den Berufsfachschulen ist weder der Industrie- und Handelskammer (IHK) noch der Handwerkskammer (HWK) zugeordnet.

²⁶ Vgl. BFSOHwKiSo § 12

gültigen Lehrplan zurück, den Lehrplan für die Berufsfachschule für Kinderpflege. Veränderungen in der Erziehung, Förderung und Betreuung von Kindern in bayerischen Kindertageseinrichtungen, die ihren Niederschlag in der Auflösung des Bayerischen Kindergartengesetzes (BayKiG) und in der Verabschiedung des Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes (BayKiBiG) fanden, mussten zu einer Reform der Ausbildungsgrundlage für die pädagogischen Zweitkräfte führen. Daneben soll eine Aufwertung der Ausbildung dahingehend erfolgen, die der Kritik an der Berufsferne der eher schulischen Ausbildung an den Berufsfachschulen entgegentreten soll. Die Lernfeldkonzeption geht von beruflichen Handlungsfeldern aus, die in einem didaktischen Prozess in berufliche Lernfelder umgewandelt werden, die dann wiederum in konkrete, berufsspezifische Lernsituationen weiterreduziert werden. Ziel ist die Umsetzung der Ganzheitlichkeit beruflicher Anforderungen in die berufliche Ausbildung, so dass die berufliche Sozialisation große Bedeutung erhalten muss. Lempert trennt sehr klar die fachliche Qualifizierung von der beruflichen Sozialisation. Berufliche Sozialisation weist er als „Begleiterscheinungen anderer Lern- und Arbeitsprozesse“ aus, wobei diese Begleiterscheinungen „nicht pädagogisch geplant oder kontrolliert ablaufen“. Berufliche Sozialisation dokumentiert sich in Lernprozessen „für und durch unmittelbar soziale Aspekte gesellschaftlich organisierter Ausbildung und Arbeit“. (Lempert 1995, 343) Ich stimme dieser Darstellung beruflicher Sozialisation nur bedingt zu. Ich unterstütze den Aspekt, dass berufliche Sozialisation an den direkten sozialen Austausch im Kontext beruflicher Ausbildung und beruflicher Tätigkeit gekoppelt ist. Sozialisation ist stets gebunden an die individuelle Verarbeitung von Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen. Sozialisationsprozesse beruhen auf Interaktion und Kommunikation, wobei der Sozialisationseffekt auf der stets mitlaufenden moralischen Dimension beruht. Berufliche Sozialisation verweist auf die moralische Dimension menschlicher Interaktion und Kommunikation, die in einem beruflichen Kontext zu interpretieren ist. Problematisch erachte ich die Einschränkung auf das Prinzip der Zufälligkeit. Vermutlich will Lempert berufliche Sozialisation von beruflicher Erziehung getrennt wissen, doch ist mir diese Trennung zu konstruiert. Jede gezielt herbeigeführte Erfahrung, die zu Lernprozessen führt, hat sozialisierenden Charakter, wie dies ebenso bei sozialen Erfahrungen der Fall ist, die sich als „Begleiterscheinung“ dieser gezielten Beeinflussung ergeben. Sozialisationseffekte sind nicht nur zufällig Ergebnisse von Erfahrungen, sondern sind auch in explizit formulierten Lern- und Lehrzielen zu finden. An dieser Stelle stimme ich eher

dem Sozialisationsverständnis von Hurrelmann zu, der Sozialisation als Oberbegriff fasst, unter den Erziehung untergeordnet wird. (vgl. Hurrelmann 2002, 17) Bedeutsamer für das Verständnis beruflicher Sozialisation erachte ich die Trennung von fachlicher Qualifizierung und beruflicher Sozialisation, da Sozialisation hier auf Erfahrungen mit anderen Menschen, aber auch mit der eigenen Identität im beruflichen Kontext verweist. Auszüge aus dem Lehrplan für die Berufsfachschule für Kinderpflege sollen dies verdeutlichen:

„Die Aufgabe der Berufsfachschule konkretisiert sich in den Zielen,

- *eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten methodischer und sozialer Art verbindet,*
- *berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln,*
- *die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken,*
- *die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.*

(...)

Lernen hat die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit zum Inhalt und zum Ziel.

Geplantes schulisches Lernen erstreckt sich dabei auf vier Bereiche:

- *Aneignen von bildungsrelevantem Wissen;*
- *Einüben von manuellen bzw. instrumentellen Fertigkeiten und Anwenden einzelner Arbeitstechniken, aber auch gedanklicher Konzepte;*
- *Produktives Denken und Gestalten, d. h. vor allem selbstständiges Bewältigen berufstypischer Aufgabenstellungen;*
- *Entwickeln einer Wertorientierung unter besonderer Berücksichtigung berufsethischer Aspekte.*

(...)

Lernfeld 4: Bildungsprozesse anregen und begleiten

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff erfassen die angehenden Kinderpflegerinnen Bildung als individuellen, lebenslangen und kulturschaffenden Prozess. Sie akzeptieren die Abhängigkeit der Bildung vom Wertesystem der Gesellschaft und können die Bildungsaufträge unterschiedlicher Institutionen, die in

den Konzeptionen festgeschrieben sind, unterscheiden. Dabei sind sie sich der Bedeutung von Werten für das sozialpädagogische Handeln bewusst.

Sie sind in der Lage, individuelles Bildungsgeschehen zuzulassen, anzuregen, zu begleiten und zu dokumentieren.

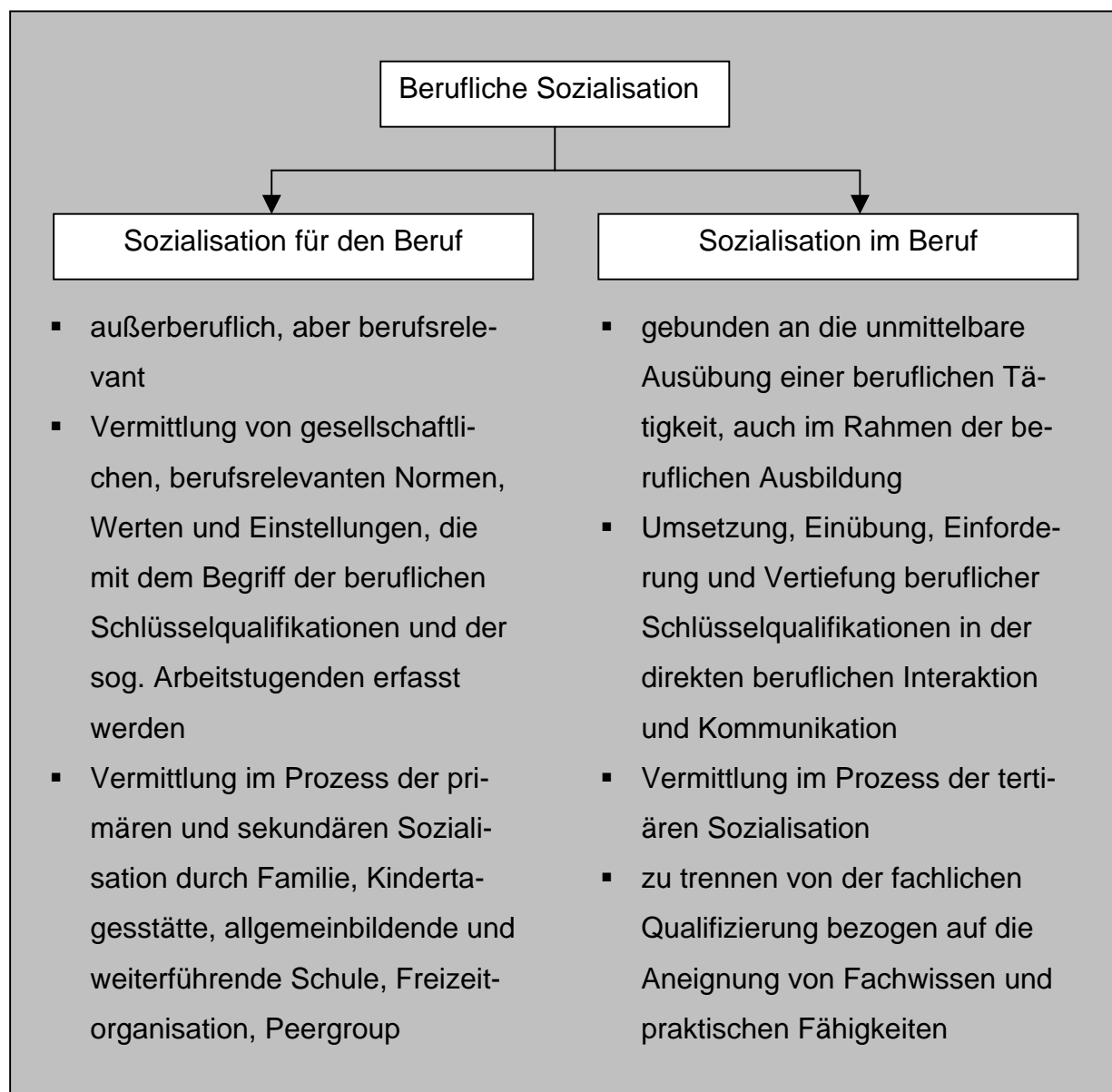
Die angehenden Kinderpflegerinnen berücksichtigen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen sowohl die Schritte des methodischen Handelns als auch die Prinzipien des ganzheitlichen und erfahrungsorientierten Lernens.

Sie erleben Schwierigkeiten und Probleme in individuellen Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen und fördern deren Fähigkeit, mit Belastungen und Stresssituationen erfolgreich umzugehen.

Die angehenden Kinderpflegerinnen reflektieren ihre eigene Bildungsbiografie. Sie entwickeln für sich persönliche und berufsbezogene Bildungsziele und das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, 2ff)

In Anlehnung an Hurrelmann (vgl. Hurrelmann 2002) verstehe ich Sozialisation als einen aktiven Prozess der individueller Verarbeitung von Erfahrungen, der sich auf kognitiver, emotionaler und motivationaler Eben auswirkt und in direkt beobachtbaren Verhaltensweisen seinen Niederschlag findet. Sozialisation ist ein Lernprozess in dessen Folge Identität jeweils neu konstruiert wird und werden muss. Berufliche Sozialisation versucht den Fokus auf die Sozialisationsprozesse zu lenken, die hinsichtlich des Ausbaus einer beruflichen Identität relevant sind. Dies führt jedoch zugleich zu der Erkenntnis, dass es sich allenfalls um einen Oberbegriff handeln kann, da die Prozesse beruflicher Sozialisation zu vielfältig sind. Bezogen auf die Bildung einer beruflichen Identität muss nach Erfahrungen innerhalb aller Sozialisationsinstanzen gefragt werden. Berufliche Sozialisation ist nicht gleichzusetzen mit einer Sozialisation durch die eigene Berufstätigkeit. Erfahrungen innerhalb der Familie, der vorschulischen Institutionen, der jeweilig besuchten Schulformen, der beruflichen Erstausbildung, der beruflichen Fort- und Weiterbildung und der beruflichen Erwerbstätigkeit im jeweiligen Kontext der beruflichen Situation sind gleichermaßen relevant. Es ist sinnvoll, die berufliche Sozialisation in eine Sozialisation für den Beruf und in eine Sozialisation durch den Beruf zu trennen. In den Bereich der Sozialisation für den Beruf fallen alle außerberuflichen, aber dennoch berufsrelevanten Erfahrungen, die die in-

dividuelle berufliche Identität mitprägen. Mit folgender Grafik will die Differenzierung innerhalb der beruflichen Sozialisation deutlich machen:



Die Berufsfachschulen erfüllen ihre Sozialisationsfunktion in beruflicher Dimension sowohl als Sozialisation für den Beruf, wie auch als Sozialisation im Beruf. Als Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung sind sie den tertiären Sozialisationsinstanzen zuzuordnen, da sie die unmittelbare Ausübung einer beruflichen Tätigkeit in den ausbildungsbegleitenden Praktika und im Praxisunterricht der schulischen Ausbildung einfordern. In der Organisationsform als schulischer Ausbildung ist jedoch auch enthalten, dass eine Sozialisation für den Beruf als Fortführung der vorangegangenen primären und sekundären Sozialisation erfolgt. Dafür erntet die berufliche Aus-

bildung an Berufsfachschulen durchaus Kritik, da sie nicht eindeutig stets unmittelbaren Berufsbezug umsetzt. Doch für Jugendliche, die mit Benachteiligungen bei der Integration in den beruflichen Ausbildungsmarkt zu kämpfen haben, kann genau diese Zwischenstellung zu einer Chance werden. Die Berufsfachschulen leisten eine enge und intensive Verzahnung von Vermittlung und Einübung berufsrelevanter Schlüsselqualifikationen und weisen sich in diesem Kontext als pädagogische Institutionen aus, die einen entscheidenden Beitrag zur Identitätsbildung benachteiligter junger Menschen im System beruflicher Bildung leisten.

9. Berufsfachschulen als (sozial-)pädagogische Institutionen

Die Betrachtung von Berufsfachschulen als pädagogische Institutionen könnte unter verschiedenen Perspektiven erfolgen. Durch die Brille der Schulpädagogik betrachtet, würde sich der Blick eher auf die didaktischen Fragen der Lehrplankonzeption, der methodischen Vermittlung der Lehrplaninhalte und der übergreifenden Unterrichtskonzepte richten. Kurz gesagt, die Analyse der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung stünde im Vordergrund. Dies sind höchst relevante Betrachtungen, denn schulische Ausbildung, auch als berufliche Ausbildung, vollzieht sich im Unterricht. Der Unterricht ist das Kernelement schulischer Ausbildung, doch ist Unterricht nicht gleichzusetzen mit ausschließlich fachlicher Qualifizierung. Unterricht ist an den Berufsfachschulen ein Teil der beruflichen Sozialisation, einem Prozess der dann jedoch weit über den Unterricht hinausgeht und das gesamte schulische Leben im Unterricht, außerhalb des Unterrichts, aber noch innerhalb der Schule und auch die außerschulischen, direkt beruflichen Ausbildungsmomente umfasst. Im Kontext der beruflichen Sozialisation wird die Betrachtung der Berufsfachschulen als pädagogische Institutionen zu einer sozialpädagogischen Betrachtung. Der Auszug aus dem Lehrplan für die Berufsfachschule für Kinderpflege ist aus sozialpädagogischer Perspektive sehr interessant, da sich der identitätsbildende Auftrag manifestiert. Das

zitierte Lernfeld fordert im Rahmen der beruflichen Ausbildung die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie. Biographiearbeit ist Arbeit an der eigenen Identität, Biographiearbeit ist sozialpädagogische Arbeit im Zuge der Unterstützung und Begleitung eben dieser Verarbeitungsprozesse, wobei sich hier der Kreis zur beruflichen Sozialisation schließt, denn Sozialisationsprozesse sind Prozesse der individuellen Verarbeitung von Erfahrungen. Die Arbeit an der eigenen Biographie führt damit zu Lernprozessen bezüglich der eigenen Identität, die sich in Veränderungen des individuellen Verhaltens in bestimmten Lebenssituationen niederschlagen. Diese Ausrichtung kommt im zitierten Lehrplan deutlich zum Tragen und macht – an dieser Stelle muss Bedacht formuliert werden – zu (sozial-)pädagogischen Institutionen. Mir ist natürlich bewusst, dass die sozialpädagogischen Handlungsfelder in ihrer Bindung an das KJHG auf außerschulische Angebote und Institutionen ausgerichtet sind. Eine Schule ist formal natürlich keine sozialpädagogische Einrichtung, doch macht die Identitätsbildung junger Menschen im System beruflicher Bildung nicht an formalen Schranken halt. Doch bei genauerer Betrachtung verwischen sogar die formalen Schranken, wenn der Blick auf die jeweiligen Zielsetzungen gerichtet wird. Der § 1 des KJHG und die Zielformulierungen des Lehrplans für die Berufsfachschule für Kinderpflege können zur Deckung gebracht werden. Berufsfachschule wie auch die Kinder- und Jugendhilfe sind auf identische Ziele hinsichtlich ihrer pädagogischen Arbeit ausgerichtet. Was liegt demnach näher, Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in Rückgriff auf den § 13 KJHG (Jugendsozialarbeit) an den Berufsfachschulen anzusiedeln, die zur Unterstützung und Begleitung der Identitätsarbeit junger Menschen mit diskontinuierlichem Einstieg in den Ausbildungsmarkt verpflichtet sind. Es muss bewusst, dass Jugendliche ihr Scheitern beim beruflichen Einstieg während des Besuchs der Berufsfachschule, die als Notlösung die Türe offen gehalten hat, verarbeiten. Dieser Identitätsprozess lässt sich nicht unterdrücken, er besitzt Priorität, da eine auf soziale Integration hin ausgerichtete Investition keine gesellschaftlich relevante Anerkennung brachte, der Vorschuss an Vertrauen wurde enttäuscht. Dies reduziert Selbstwert, schädigt die eigene Identität und wirkt sich auf motivationaler Ebene aus. In der Semantik von Albert Bandura ist das Gefühl der Situationskontrolle im Sinne der Selbstwirksamkeit an Erwartungen an die eigene Handlungsfähigkeit, aber auch an Erwartungen an einen Erfolg des eigenen Handelns gekoppelt. Problematisch wird ein Prozess, in dessen Verlauf ein Individuum seine Handlungsfähigkeit erhöht, aber der Erfolg ausbleibt. (vgl. Bandura

1986) An dieser Stelle muss der Bogen zur „Karriere“ der beruflichen Schlüsselqualifikationen geschlagen, die in ihrer Umsetzung im Prozess der beruflichen Sozialisation als Allheilmittel und Allzweckwaffe gegen Misserfolge in der beruflichen Integration vermarktet werden.²⁷ Natürlich wäre eine einheitliche Verwendung des Begriffes wünschenswert, doch kaum mehr zu erwarten. Mitarbeiter des Bonner Instituts für Bildungsforschung erarbeiteten 1993 eine Liste 654 Schlüsselqualifikationen (vgl. Didi u.a. 1993). Um eine Handhabbarkeit zu erreichen reduzierten sie die Liste auf ein Zahl von 20 Schlüsselqualifikationen, die ihrer Auffassung nach, die Essenz darstellen, auch hinsichtlich einer gewissen Nachhaltigkeit der Qualifikationen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen.²⁸ Die Aneignung von Schlüsselqualifikationen wird zu einer Frage der beruflichen Identität und damit zu einer Frage der Identitätsbildung eines Menschen. „Schlüsselqualifikationen steigern die Chancen zur Selbstwertmaximierung.“ (Mühlfeld 1999, 171) Ich möchte ergänzen, dass sie

²⁷ Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde von Dieter Mertens 1974 in die Diskussion um die Zukunft der beruflichen Bildung eingebracht. Als Ökonom prognostizierte Mertens, dass sich die Gesellschaft in Richtung höherer Dynamik entwickeln werde. Es war Mertens Anliegen eine Reform der beruflichen Bildung voranzubringen, die den geänderten Anforderungen Rechnung trägt. Er nahm an, dass das Fachwissen immer schneller an Wert verlieren würde und damit auch schnell unbrauchbar werde. Konsequenterweise plädierte Mertens dafür, der Vermittlung von fachspezifischem Wissen weniger Raum zu geben. Stattdessen sollte die Berufsbildung mit dazu beitragen, dass sich Personen an die sich stetig ändernden Anforderungen anpassen können. Die Berufsbildung solle eher einem instrumentellen Bildungsverständnis entsprechen, also mehr auf das „Gewusst wie“ abzielen, statt sich auf die stetige Vermittlung von Fachkenntnissen zu beschränken.

Dieter Mertens unterschied vier Arten von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitenelemente und Vintagefaktoren. Basis- und Horizontalqualifikationen definierte er als eher kognitive Fähig- und Fertigkeiten (z.B. „Lernen lernen“, „kritisches Denken“ oder „Umgang mit Information“). Breitenelemente und Vintagefaktoren wurden von Mertens als Allgemeinwissen beschrieben. Mit diesen Kompetenzen beschränkt sich Mertens auf ein überschaubares und seiner Ansicht nach messbares Set von Qualifikationen. Die stark kognitive Ausrichtung des Konzepts führt aber auch zu der Kritik, dass motivationale Aspekte und die Persönlichkeitsaspekte zu wenig berücksichtigt werden.

²⁸ Die folgenden 20 Schlüsselqualifikationen wurden von Didi u. a. genannt: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Flexibilität, Kreativität, Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Lernbereitschaft, Durchsetzungsvermögen, Entscheidungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Lernfähigkeit, Verantwortungsgefühl und -bewusstsein, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Genauigkeit, abstraktes Denken, logisches Denken und selbständiges Lernen.

dies können, wenn sie tatsächlich berufliche Integrationsoptionen steigern. Schlüsselqualifikationen bleiben problematisch. Dies dokumentiert sich in den Schwierigkeiten bezüglich der Messbarkeit und Operationalisierungsfähigkeit. Wann ist eine Schlüsselqualifikation erreicht? Dies bleibt subjektiver Bewertung unterworfen und kann damit auch stets gegen das anpassungsbereite Individuum verwendet werden. Der subjektiv erlebte Erwerb von Schlüsselqualifikationen muss nicht zwangsläufig in soziale Anerkennung münden. Wird eine Schlüsselqualifikation als Identitätsoption in den sozialen Kontext eingebracht, aber nicht ratifiziert, sind massive Vertrauensverluste in die Versprechen deren zu finden, die den Erwerb der Qualifikationen als Identitätschancen vermittelt haben. Berufsfachschulen, gerade in der Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, muss diesen Verlauf vermeiden. Dies bedeutet natürlich Schlüsselqualifikationen intensiv zu vermitteln, gewissenhaft und berufsnah einzuüben, doch bedeutet dies auch, Illusionen zu vermeiden. Schlüsselqualifikationen beschreiben Handlungsziele, doch beschreiben sie keineswegs, dass ein Individuum über die Erreichung dieser Ziele tatsächlich sozial funktioniert. Das Erreichen und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen suggeriert soziale Integration, doch ist dies höchst anfällig für Enttäuschung. Es gilt die eigenen Selbsttäuschungen aufzuspüren, damit sie nicht den Prozess der beruflichen Sozialisation einfließen. Motivieren ja, Illusionen aufbauen nein! – so muss die Devise lauten, wobei weiter zu denken ist, dass Mut keine hinreichende Fähigkeit ist, die berufliche Integration fördert, sondern tatsächlich Qualifikationen vorzuweisen sind. Bei aller Problematik in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bleiben es notwendige Qualifikationen, die sehr wohl als Schlüssel in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt dienen können. Ich warne nur vor einer gewissen Schlüsselqualifikationenhörigkeit. Als (sozial-) pädagogische Einrichtung haben die Berufsfachschulen in der Kooperation mit der Schulsozialarbeit stets darauf zu achten, dass die Vermittlung dieser Kompetenzen nicht zu einseitigen Anpassungsprozessen des Individuums führt. Die individuelle Handschrift in der Ausgestaltung dieser Qualifikationen muss ebenso trainiert und gefördert werden, wie die Grundlage der jeweiligen Kompetenz. Einseitige Anpassungsprozesse an normative Vorgaben sind problematisch hinsichtlich einer gelingenden Identitätsbildung. Um dies mit der Identitätstheorie von James E. Marcia auszudrücken. Nicht ein Foreclosure-Status ist das Ziel, sondern ein echter Achievement-Status. Berufsfachschulen müssen sich in der Kooperation mit der Schulsozialarbeit intensiv in den Prozess der beruflichen Sozialisation einbringen, aber dürfen sich als (sozial-

)pädagogische Institutionen nicht am Modell des dogmatischen Selbsttheoretikers nach Berzonsky orientieren, der in strenger Ausrichtung an den vermittelten Normen, die Balance schnell verlieren kann. Das Ziel ist und bleibt das Individuum, das flexibel, also situationsangemessen seine Identitätsoptionen sinnvoll einbringen und kommunizieren kann. Das Ziel bleibt mit Norbert Elias die Erlangung der Ich-Wir-Balance. Aus dieser Perspektive betrachtet sind Berufsfachschulen (sozial-)pädagogische Institutionen. Die Kooperation mit der Schulsozialarbeit entspricht dieser Ausrichtung, zu der es keine sinnvolle, aus Sicht der Jugendlichen interpretiert, Alternative gibt. Diese Kooperation kann die Berufsfachschulen in ihrer identitätsbildenden Funktion unterstützen. Doch kann die Schulsozialarbeit beruhigt sein, Schulen können zwar sozialpädagogischer werden, doch werden sie nie wirklich sozialpädagogisch, da sie auch andere Funktionen zu erfüllen haben und diese nicht vernachlässigen dürfen. Berufsfachschulen sind Teil der beruflichen Sozialisation für Jugendliche mit Benachteiligungen bezogen auf die berufliche Integration, doch sind sie auch Institutionen der Vermittlung von Fachwissen und praktischen Berufsfähigkeiten und nicht zu vergessen, sie sind und bleiben auch stets Institutionen der Selektion.

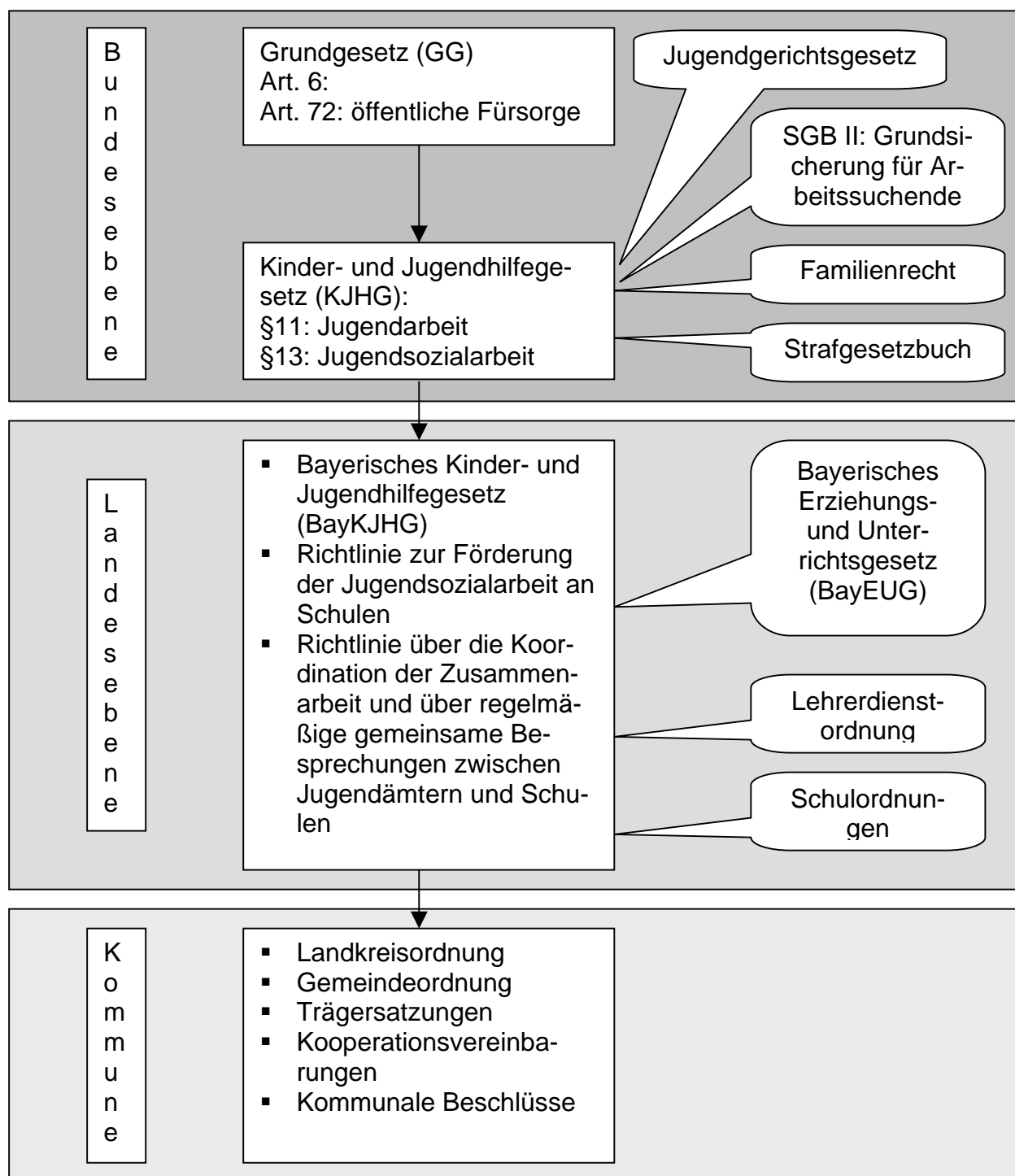
Teil 4: Theoretischer Bezugsrahmen: Schulsozialarbeit

10. Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe

10.1. Das KJHG als rechtliche Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe

Die Schulsozialarbeit als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe steht rechtlich auf dem Boden des achten Buches des Sozialgesetzbuches (SGB VIII), dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Das KJHG als Bundesgesetz gilt für alle Bundesländer als verbindliche Rechtsnorm, im Sinne der konkurrierenden Gesetzgebung als Aufgabe der „öffentlichen Fürsorge“ (Art. 74 GG). Mit dem Inkrafttreten des KJHG hat der Bund sein Recht wahrgenommen, zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse Gesetze im gesamtstaatlichen Interesse zu beschließen. Dies ist für die Zielsetzung relevant, da das KJHG auf der Grundlage des Ausgleichs sozialer Ungleichheit legitimiert ist. Diese Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe wird überwiegend realisiert auf der Ebene der kommunalen Gebietskörperschaften, d.h. den Landkreisen und den kreisfreien Städten, die zu diesem Zweck in den meisten Fällen gesonderte Satzungen erlassen haben. Dies ist im Sinne des KJHG, das ausdrücklich auf die Ebene der Bundesländer verweist und den Bundesländern die Berechtigung erteilt, eigene Gesetze zu erlassen. So finden wir in Bayern als typisches Beispiel das 2005 in Kraft getretene Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG), welches das Bayerische Kindergartengesetz (BayKiG) ablöste. Was soll bewusst werden? Die Schulsozialarbeit als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist in vielfältiger Form und auf allen Ebenen staatlicher Struktur rechtlich eingebunden, jedoch immer auf der Grundlage rechtlicher Über- bzw. Unterordnung. Der Grundsatz, dass Bundesrecht Landesrecht bricht, gilt auch für die Jugendhilfe, d.h. jede nachgeordnete, rechtliche Regelung ist dem KJHG verpflichtet, wobei dieses wiederum dem Grundgesetz untergeordnet ist. Erfasst ist damit noch nicht die Dimension rechtlicher Regelungen auf

europäischer Ebene, ebenso noch nicht erfasst ist damit die Dimension, dass das KJHG auch von anderen Bundesgesetzen tangiert wird, so dass sich die Problematik der rechtlichen Abgrenzung ergeben kann. Diesen Sachverhalt finden wir in der Folge auch auf Länderebene, so werden auch Landesgesetze, die sich auf das KJHG beziehen von anderen Landesgesetzen tangiert. Für eine Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit ist es daher von grundlegender Bedeutung die unterschiedlichen Legislativ- und Exekutivebenen zu betrachten. Die folgende Übersicht soll die rechtliche Einbindung der Kinder- und Jugendhilfe verdeutlichen.



Schulsozialarbeit ist rechtlich vielfältig eingebunden und damit aber auch in vielfältiger Weise verwaltungstechnischen Verfahrensweisen unterworfen. Schulsozialarbeit als Aufgabe der Jugendhilfe unterliegt grundsätzlich dem üblichen Verwaltungsprozess von Antrag, Bedarfsermittlung und Entscheidung mit Widerrufsrecht. Dieses Merkmal drückt sich darin aus, dass die Schulsozialarbeit als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe ausgewiesen wird, d.h. als Angebot zu verstehen ist und damit dem Grundprinzip der Freiwilligkeit unterliegt. Dieser Gedanke wird später vertieft, ist jedoch an dieser Stelle relevant, da sich darin ein Grundverständnis des KJHG zeigt. Das am 1.1.1991 in Kraft getretene KJHG charakterisiert sich durch klare sozialpädagogische Züge und eine bewusste Abgrenzung vom Eingriffscharakter des vorhergehenden Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG). Das KJHG in seiner inhaltlichen Ausrichtung zu verstehen, erfordert eine zumindest kurze Auseinandersetzung mit der Entstehungsgeschichte.

10.1.1. Skizzen zur Geschichte des KJHG

Das KJHG wurde am 28. März 1990 vom Bundestag verabschiedet und auch der Bundesrat stimmte am 11. Mai 1990 dem Gesetz zu. Dies war zwingend nötig, da es sich beim KJHG um ein zustimmungspflichtiges Gesetz handelt, weil Belange der Bundesländer maßgeblich betroffen sind. Am 1. Januar 1991 trat es als Gesetz für das Gebiet der alten Bundesländer in Kraft, für die neuen Bundesländer war es bereits am 3. Oktober 1990 im Rahmen des Einigungsvertrages in Kraft getreten. Für das Gebiet der alten Bundesrepublik wurde am 1. Januar 1991 das bis dahin geltende Jugendwohlfahrtsgesetz abgelöst, das auf eine lange Geschichte zurückblicken kann, die stets vom dem Wunsch der Reform begleitet war.

Das am 14. Februar 1924 durch die „Verordnung über das Inkrafttreten des RJWG“ wirksam gewordenen Reichsjugendwohlfahrtsgesetz zog zunächst einen Schlussstrich unter die Debatte über ein staatliches Gesetz, das die Fürsorge gegenüber Kindern und Jugendlichen regeln sollte. Eine Gesetzgebung war durch die Weimarer Verfassung möglich geworden, da sie dem Reich die Legislativkompetenz für den

Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge übertrug.²⁹ Zuvor war dies Aufgabe der Länder. Diese hatten eine Situation zu bewältigen, die sich aus der nicht nur materiell

²⁹ Der Artikel 7 der Weimarer Verfassung (Konkurrierende Gesetzgebung) überträgt dem Reich in Ziffer 7 die Gesetzgebung über die Bevölkerungspolitik, die Mutterschafts-, Säuglings-, Kinder- und Jugendfürsorge. Diese eindeutige Zuweisung der Kompetenz an die Adresse des Reiches, ebnete den Weg für ein entsprechendes Gesetz auf dem Reichsgebiet. Doch ist hervorzuheben, dass es natürlich nicht nur dieses rechtlichen Rahmens bedurfte, sondern zahlreiche Einzelereignisse und Einzelinitiativen erforderlich waren, die bereits über Jahre hinweg im Vorfeld der Verabschiedung der Weimarer Verfassung erfolgten. Bereits 1900 wurde ein entscheidender Schritt zur Rechteinheitlichkeit in der Kinder- und Jugendfürsorge durch das Inkrafttreten des BGB getätigt. Das BGB regelt das Unehelichenrecht, das Vormundschafts- und Adoptionsrecht und schuf mit dem Gemeindewaisenrat ein Organ, welches in einer Entwicklungslinie mit dem späteren Jugendamt gesehen werden kann. 1905 fordert Wilhelm Polligkeit, der spätere Vorsitzende des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, ein einheitliches Erziehungsgesetz für das gesamte Reich, welches von einem Recht des Kindes auf Erziehung ausgehen sollte. Auf einer Jahresversammlung dieses Deutschen Vereins wurde 1910 zum ersten Mal die Forderung nach einem Organ für Angelegenheiten der Jugendfürsorge in den Städten von Georg Schmidt, dem damaligen Bürgermeister von Mainz, erhoben. Der Jugendamtsgedanke nahm Formen an, Schmidt forderte sog. städtische Zentralen für Jugendfürsorge. Das erste Jugendamt wurde ebenfalls 1910 in Hamburg ins Leben gerufen. Der Entwicklungsprozess der organisierten Jugendfürsorge fand einen ersten Höhepunkt im Deutschen Jugendfürsorgetag, einer großen Fachtagung, die im September 1918 in Berlin stattfand und in einer Resolution mündete, die die Etablierung von Jugendämtern als Träger einer öffentlichen Jugendfürsorge forderte. Dass der Gedanke an ein Reichsgesetz die Jugendfürsorge betreffend in den politischen Umstrukturierungen der folgenden Jahre nicht verloren ging, ist in hohem Maße Einzelinitiativen zuzuordnen, die stets den Gedanken in die politische Diskussion einbrachten. Hier ist v. a. Agnes Neuhaus zu nennen, die Sachverständige für Fürsorgethemen der Zentrumspartei und Vorsitzende des Katholischen Fürsorgevereins. Sie initiierte eine Interpellation, die im November 1920 von 33 weiblichen Abgeordneten aus allen Reichstagsfraktionen unterschrieben wurde und die Vorlage eines Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes einforderte. Im Frühjahr 1921 wurde ein RJWG Entwurf vorgelegt. Die einjährige Beratung wurde im eingesetzten Reichstagsausschuss und v. a. in zwei außerparlamentarischen Beratungsgremien geführt. Die außerparlamentarischen Gremien waren die „Sachverständigenkommission zur Beratung des RJWG“ unter Leitung von Wilhelm Polligkeit und die sog. „Caritaskommission“ des Deutschen Caritasverbandes unter Leitung von Agnes Neuhaus, die allen drei Expertengremien angehörte. Das RJWG wurde am 14. Juni 1922 in der dritten Lesung vom Reichstag mit eindeutiger Mehrheit angenommen und am 9. Juli 1922 im Reichsgesetzblatt veröffentlicht. Das Gesetz sollte zum 1. April 1924 wirksam werden, doch wurde dieser Schritt durch die wirtschaftliche Entwicklung des Jahres 1923 und deren Auswirkung auf die finanzielle Situation der Kommunen, die eine Hauptlast der Kosten zu tragen hatten, noch einmal deutlich in Frage gestellt. Im November 1923 forderte der Deutsche Städtetag das Inkrafttreten des RJWG auf unbestimmte Zeit zu verschieben. Wieder war es Ag-

katastrophalen Lebenssituation der entstehenden Lohnarbeiterschaft ergab. Geringe Einkommen bei hohen Lebenskosten in den stetig wachsenden Industriestädten, machten die Erwerbsarbeit von Frauen und Männern notwendig. In Verbindung mit hohen Arbeitszeiten ergab sich für die Arbeiterfamilien das Problem der Kinderversorgung. Recht zügig etablierte sich daher in den Städten ein Angebot an privaten Pflegepersonen, die gegen ein Entgelt die Pflege der Kinder übernahmen. Für diesen Personenkreis ergab sich daraus eine lukrative Einnahmequelle, v. a. dann, wenn man die Zahl der zu pflegenden Kinder erhöhte. Das materielle Interesse stand überwiegend im Vordergrund, die Pflege der Kinder trat dahinter zurück. Unter den sog. Pflege- oder auch Haltekindern war der Anteil der nichtehelichen Kinder besonders hoch. Die Situation fordert eine Regelung ein. 1840 wurde in Preußen eine „Königliche Zirkularverfügung zur Aufnahme von Haltekindern“ erlassen. Danach war die Aufnahme von Haltekindern gebunden an eine polizeiliche Genehmigung.

Ich möchte die Geschichte der Haltekinderfürsorge nicht vertiefen, sondern nur bewusst machen, dass das am 9. Juli 1922 verabschiedete RJWG aus einer Tradition von Kinderfürsorge entstand, die auf polizei- und ordnungsrechtlichen Regelungen basierte. Es ist nicht verwunderlich, dass das RJWG sich als staatliches Eingriffsgesetz charakterisieren lässt. Doch lassen wir nicht außer Acht, dass wir es aus der

nes Neuhaus, die sich vehement für die Umsetzung des RJWG einsetzte. Die Zentrumspartei stellte zu dieser Zeit den Reichskanzler Wilhelm Marx, so dass der Weg zur Reichsregierung für Agnes Neuhaus ein kurzer Weg war. Der Deutsche Verein legte einen Vermittlungsvorschlag vor, der die finanzielle Not der Kommunen berücksichtigte. Dieser Vorschlag ging zu großen Teilen dann in die Notverordnung aus dem Februar 1924 ein, die zwar die Einführung des RJWG sicherstellte, aber gravierende Einschnitte in das Gesetz vornahm. So wurde z. B. die Einrichtung von Jugendämtern nicht verpflichtend vorgeschrieben, die Aufgaben konnten auch anderen kommunalen Behörden übertragen werden. Maßnahmen zur Unterstützung hilfsbedürftiger Minderjähriger und Aufgaben der Jugendpflege wurden völlig gestrichen. Diese Einschnitte verstärkten die Kritik am RJWG, da es insgesamt in der öffentlichen und fachlichen Diskussion als wenig gelungen erschien. Diese Kritik richtet sich u. a. darauf, dass das Gesetz der Forderung einer Vereinheitlichung der Jugendfürsorge nur stark eingeschränkt nachkam. So war es nicht möglich Jugendhilfe und Jugendstrafrecht zu integrieren. 1923 wurde das Jugendgerichtsgesetz eingeführt und manifestierte die Trennung von Jugendfürsorge und Jugendstrafrecht. Die Lockerung der Jugendamtsregelung verwässerte die Einheitlichkeit zusätzlich, zumal nun Jugendamtsaufgaben weiterhin bei Ordnungsämtern verbleiben konnten und dies den Eingriffscharakter des Gesetzes noch unterstrich.

Perspektive unseres Wissens und unserer Erfahrung einstufen. Das neue RJWG war trotz allem ein Fortschritt, so wurde z. B. für uneheliche Kinder das Jugendamt mit der Amtsvormundschaft betraut und nicht mehr, wie in vielen Fällen, das Armen- oder auch Ordnungsamt.

Im Kontext einer Jugendwohlfahrt mit Bezug zum Schulwesen möchte ich unter historischer Perspektive den „Erlaß des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 18. Januar 1911 betreffend Jugendpflege“ aufgreifen.

„Die in den letzten Jahrzehnten erfolgte Veränderung der Erwerbsverhältnisse mit ihren nachteiligen Einflüssen auf das Leben in Familie und Gesellschaft hat einen großen Teil unserer heranwachsenden Jugend in eine Lage gebracht, die ihr leibliches und noch mehr ihr sittliches Gedeihen aufs Schwerste gefährdet.

Immer ernster wird daher die allgemeine Durchführung von Maßnahmen gefordert, welche dem heranwachsenden Geschlecht ein fröhliches Heranreifen zu körperlicher und sittlicher Kraft ermöglichen. (...)

Auch die königliche Staatsregierung betrachtet Jugendpflege wegen ihrer hohen Bedeutung für die Zukunft unseres Volkes als eine der wichtigsten Aufgaben der Gegenwart (...).

Um über den Geist, in dem ich die Sache behandelt zu sehen und ihr zu dienen wünsche, von vornherein keinen Zweifel aufkommen zu lassen, bemerke ich, daß die Jugendpflege die Anwendung irgend einer bürokratischen Schablone nicht verträgt. Tunlichst freie Entfaltung aller geeigneten Kräfte (...) ist unentbehrlich.

Die Stadtverwaltung und Schuldeputationen finden hier ein weites Feld aussichtsvoller Tätigkeit.“ (Hering/Münchmeier 2000, 67)

Auch beinahe einhundert Jahre später ist dieser Erlass gekennzeichnet durch einen relevanten Grad an Aktualität in seinen Forderungen und in seiner Skizzierung der Sozialisationsbedingungen junger Menschen und deren Konsequenzen für die Identitätsbildung.

In erster Linie die männliche arbeitende Jugend bereitete den zuständigen Institutionen Sorge. Wohl weniger im Sinne einer echten Sorge um die Jugendlichen an sich, sondern eher als Ausdruck einer Sorge um die gewünschte Gesinnung der Jugendlichen, die auf preußisch-vaterländische Tugenden ausgerichtet sein sollte. „In der Destille hinterm Schnapsglase hocken und an der schlechten Zigarre saugen; Kinetographentheater auf Halbnacktheiten durchforsten; die Tanzlokale der Vorstädte als herzerobernde Schnösel unsicher machen – das schmeckt vielen besser als Bewegungsspiel und Sport im Kreise rotbäckiger Kameraden.“ (Hering/Münchmeier 2000, 51) Heinrich Stuhmann forderte daher im Jahre 1907 alle Kräfte zu mobilisieren für einen „neuen heiligen Kreuzzug zur Eroberung des heiligen Landes der Jugend aus der Gewalt des modernen Unglaubens und der modernen Unmoral“. (ebd., 52)

Tiefgreifende Veränderungen in der täglichen Lebensführung und Lebensbewältigung einer breiten Masse der Bevölkerung im Gefolge eines Wandlungsprozesses der mit dem Begriff der Industrialisierung nur unzureichend umschrieben ist, führten zu gesellschaftlichen Problemkonstellationen, zu gesellschaftlichen Fragestellungen und zu institutionellen Lösungsansätzen, die synonym zu zeitgenössischen Beobachtungen und zur gegenwärtigen Kommunikation bezüglich der jugendlichen Lebenskultur und Lebenseinstellung verlaufen. Es ist jedoch bedeutsam auf den Umstand hinzuweisen, dass jede Beschreibung von Jugend sich stets als zeitdiagnostisches Konstrukt darstellt. In diesem Kontext ist daran zu erinnern, dass in der Familienwissenschaft und in der Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Thematik einer sich abzeichnenden bzw. gegebenen Verwahrlosung der Jugend ein diagnostisches Muster darstellte. Das Konstrukt der Vergesellschaftung erwies sich als Element zur sozialen Integration mit dem Verwahrlosung überwunden werden sollte.

Wenn wir heute über Konsequenzen der Modernisierung für die Gesamtstruktur der deutschen Gesellschaft diskutieren und immer wieder versucht sind diese als neue Herausforderungen, noch nie da gewesene Probleme und alles in allem neue Interpretationsraster wahrzunehmen, muss uns bewusst werden, dass die Modernisierung mit seinen Folgen für das gesellschaftliche Leben kein Novum unserer Zeit ist,

keine Erscheinung die erst mit Ulrich Beck³⁰ ans Tageslicht getreten ist. „Unter Modernisierung verstehe ich einen Typus des sozialen Wandels, der seinen Ursprung in der englischen industriellen Revolution von 1760 – 1830 und in der politischen Französischen Revolution von 1789 – 1794 hat ... Modernisierung ... besteht im wirtschaftlichen und politischen Fortschritt einiger Pioniergesellschaften und den darauf folgenden Wandlungsprozessen der Nachzügler.“ (Bendix 1979, 506) Wenige Definitionen bringen so deutlich die historische Dimension von Modernisierung zum Ausdruck wie diese von Reinhard Bendix. So kann konstatiert werden, dass der Erlass aus dem Jahre 1911 ebenso als Reaktion auf Modernisierungsprozesse gesehen werden kann, wie derzeitige Diskussionen über die angemessene Reaktion auf deviantes Verhalten junger Menschen.

Darauf basierend ist nun die hohe Übereinstimmung der Forderungen aus dem Jahre 1911 mit aktuellen Forderungen aus den verschiedensten bildungs- und sozialpolitisch relevanten Institutionen und Gruppen nicht mehr zwangsläufig überraschend. Wenn Maßnahmen der Jugendpflege „ein fröhliches Heranreifen zu körperlicher und sittlicher Kraft“ gewährleisten sollen und dies nicht eingezwängt in eine „bureaucratische Schablone“, sondern im Sinne einer freien Entfaltung aller Kräfte, wobei hier das Zusammenwirken von Schule und Stadtverwaltung unter der Überschrift der Jugendpflege in besonderem Maße thematisiert wird, ist der Schritt zu den derzeitigen Skizzierungen und Forderungen der Schulsozialarbeit vollzogen. Der Erlass aus dem Jahre 1911 kann als ein historischer Baustein der Schulsozialarbeit betrachtet werden. Kämen jetzt Einwände, wären sie berechtigt. So einfach ist dieser Erlass abzuhandeln. Natürlich fordert er die Kooperation von Schule und Stadtverwaltung unter deren Dach die Jugendpflege angesiedelt war, doch muss der Blick auf die Zielsetzung einer Fokussierung unterzogen werden. „Durch die staatliche Förderung sollten die Jugendlichen (hier zunächst ausschließlich die männliche arbeitende, ab 1913 auch die schulentlassene weibliche Jugend) zu Normkonformität angehalten und für Armee und Kriegsdienst begeistert werden. Zugleich sollte – in Verbindung mit dem Reichsvereinsgesetz von 1908, das nun generell Jugendlichen unter 18 Jahren die

³⁰ Das Erscheinen der Risikogesellschaft auf dem Markt der soziologischen Theorien ließ durch das Faktum des „In-aller-Munde-Seins“ den Eindruck entstehen, dass 1986 das Geburtsjahr der Modernisierungsthese sei. U. Beck weist jedoch sehr deutlich darauf hin, dass die Modernisierung bereits im 19. Jahrhundert eingetreten ist, als ein Prozess der „die ständisch verknöcherte Agrargesellschaft aufgelöst und das Strukturbild der Industriegesellschaft herausgeschält hat.“ (Beck 1986, 14)

Mitgliedschaft in politischen Vereinen oder Parteien untersagte – die Arbeiterjugendbewegung zurückgedrängt werden.“ (Jordan/Sengling 2000, 42) Die Jugendpflege wurde mit dem Erlass in den Dienst einer Sozialisation gestellt, die darauf ausgerichtet war, die preußischen Vorstellungen einer Lebensführung den Jugendlichen zu vermitteln und als Lebensprinzipien bei ihnen zu verankern. Um diesen Prozess gegenüber einer eher sozialistisch und sozialdemokratisch ausgerichteten Konkurrenz im Wettstreit um den Einfluss auf die Jugend sicherzustellen, war der Erlass mit einer Subventionssumme von zunächst einer Millionen Mark ausgestattet. Das Geld sollte für Maßnahmen der Jugendpflege zur Verfügung stehen, wobei die Vergabe in den ebenfalls erlassenen Förderrichtlinien an die Umsetzung von Erziehungszielen gekoppelt war, die den preußischen Idealen entsprachen. Damit sollte ausgeschlossen werden, dass jeder in irgendeiner Weise sozialistisch geprägter Jugendverein nicht in den Genuss staatlicher Förderung kam und über kurz oder lang auf Grund der finanziellen Situation seine Existenz aufgeben musste. Jugendpflege also im Dienst des Staates und in seinen Zielen auf die Erhaltung der staatlichen Grundprinzipien ausgerichtet. Jugendpflege als „Räumkommando“ oder als „Feuerwehr“. Jugendliche, die den normativ gebilligten Weg staatlicher Integration verlassen und sich in die Gemeinschaft sozialistisch ausgerichteter Jugendvereine begeben, führen zu dem Ruf nach der Jugendpflege. Nicht dass ich undifferenzierte Vergleiche zur heutigen Situation ziehen möchte, ich will bewusst machen, dass sich die Jugendpflege bzw. Jugendhilfe stetig mit der Problematik eines „Interventionsteams“ mit normativer Bindung auseinandersetzen muss.

Jugendpflege bzw. in Übertragung die Jugendhilfe – oder weitergedacht die Schulsozialarbeit – soll also als Winde wirken, welche die von der Straße der Normalität abgewichenen Jugendlichen zurückzieht. Früher wie heute eine nachvollziehbare Motivation, also Schulsozialarbeit als Mittel der Bestandssicherung gesellschaftlicher Zusammenhänge v. a. in Zeiten des Wandels. Insofern kann die Schulsozialarbeit als Erscheinung im Prozess der Modernisierung gesehen werden. Es muss an dieser Stelle jedoch deutlich zum Ausdruck kommen, dass Schulsozialarbeit nicht nur eine Funktion in der Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung einnimmt, sondern gerade auch als Teil der Jugendhilfe den Auftrag hat, der innovativen Kraft von Jugend zu Freiräumen zu verhelfen. Der interessante Aspekt hierbei ist, dass Schulsozialarbeit zum einen als bewahrende Reaktion auf Modernisierungsprozesse erscheint, für die-

se aber auch durch ihre Arbeit zu einem Wegbereiter wird, indem Schulsozialarbeit auf kommende Wandlungsprozesse vorzubereiten hat.

Schulsozialarbeit als Teil der Jugendsozialarbeit ist tief verwurzelt in der Geschichte der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit. Die Pädagogisierung und damit die Institutionalisierung von Jugend wird bereits Mitte des 18. Jahrhunderts eingeläutet. Gedanken zur sittlichen und geistigen Bildung der jungen Menschen finden sich nicht nur bei Rousseau – man denkt an ihn in diesem Kontext sehr schnell –, der „Versuch einer Pädagogik“ wird bereits 1780 von Ernst Christian Trapp formuliert, der überzeugt ist, „dass keine Zeit so geschickt ist, als die Jugend, um nützliche Kenntnisse zu erwerben.“ (Dudek 1997, 43)

Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts setzte sich die Pädagogisierung des Jugendlebens vollends durch und mündete in eine ausgeprägte Scholarisierung der Kindheit und Jugend und damit einer Ausklammerung der Jugend aus dem Leben der Erwachsenen, wobei wir hier die Bezogenheit auf privilegierte Bevölkerungsteile sehen müssen. Die dem Milieu der Industriearbeiter und der landwirtschaftlich tätigen Bevölkerung entstammende Jugend wurde von diesem Prozess jedoch nicht erfasst, da ihre Arbeitskraft nötig war, so dass sie weiterhin direkt am Erwachsenenleben teil hatten und die Scholarisierung bei ihnen nicht griff. Die so skizzierte Jugend geriet dadurch aber sehr schnell in den Generalverdacht der Abweichung und des Risikopotentials durch die sich bildenden Jugendpädagogik. Die Reduktion des Schulbesuchs auf die Mindestanforderungen, die frühzeitige Lösung vom Elternhaus, die nicht Teilhabe am modernen Wertesystem einer ausgedehnten, behüteten Jugendphase, die relative Eigenständigkeit durch den eigenen Verdienst und damit der Prozess der Individualisierung dieser Jugend führte zum Stigma des Amoralischen. Der dargestellte Kontext ist bedeutsam für die Entstehungsgeschichte des RJWG, da jedes Gesetz auch als Ausdruck der zeitgenössischen Diagnosen zur Lebenssituation der Menschen gesehen werden kann und muss.

Das RJWG trat 1924 mit doch gravierenden Einschränkungen in Kraft, die Weltwirtschaftskrise mit ihren einschneidenden Auswirkungen auf die wirtschaftliche Situation in Deutschland hinterließ ihre Spuren. Die Länder wurden u. a. nicht verpflichtet, Jugendämter und Landesjugendämter einzuführen, auch auf ein Reichsjugendamt wurde verzichtet. Der Kostendruck auf die neu entstandene Jugendwohlfahrt wuchs

weiter und führte 1932 zu einer Absenkung des Höchstalters für die Fürsorgeerziehung. Die legislativen Veränderungen im Gefolge der nationalsozialistischen Diktatur überstand das RJWG relativ unbeschadet, da sich die gravierenden Einschnitte in der Jugendwohlfahrt überwiegend außerhalb gesetzlicher Regelungen vollzogen, vielmehr wurde das bestehende RJWG großzügig ausgelegt. Von besonderer Bedeutung wurde die Gründung der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) als Verein im April 1933. Dieser Verein wurde noch im Jahre 1933 als Verband unter dem Dach der NSDAP anerkannt. Durch einen Führererlass wurde der NSV zuständig u. a. für Fragen der Fürsorge. Da das RJWG das Prinzip der Subsidiarität als grundlegend verankert hatte, übernahm der NSV weite Teile der Jugendfürsorge. Das RJWG wurde nur dahingehend geändert, dass in der Leitung der Jugendämter das Führerprinzip eingeführt wurde, d. h. die Verantwortung lag alleine bei dem jeweiligen Leiter des Jugendamtes.

Durch die geringfügigen Veränderungen im RJWG stand es nach Ende der nationalsozialistischen Diktatur und der Amtsübernahme durch die alliierten Siegermächte, diesen als Gesetz zur Verfügung und wurde 1945 wieder in Kraft gesetzt, allerdings in der eingeschränkten Fassung aus dem Jahre 1924. Diese Einschränkungen wurden erst 1953 in einer ersten Überarbeitung des RJWG aufgehoben. 1961 wurde eine zweite Überarbeitung vorgenommen, die u. a. zu der Bezeichnung „Gesetz für Jugendwohlfahrt“ (JWG) führte. Im Zuge der einschneidenden innen- und gesellschaftspolitischen Reformdiskussionen ab 1968/1969 kam auch die Diskussion über die zukünftige Ausrichtung der Jugendwohlfahrt auf die Tagesordnung. Zahlreiche Debatten führten zu einer Gesetzesvorlage, die 1980 mit den Stimmen der Regierungskoalition aus SPD und FDP unter der Kanzlerschaft von Helmut Schmidt vom Bundestag verabschiedet wurde, jedoch im CDU/CSU geführten Bundesrat auf Ablehnung stieß. Das 1990 verabschiedete KJHG geht auf eine Gesetzesinitiative der seit 1982 regierenden CDU/CSU/FDP-Koalition zurück, steht allerdings in einem Gesamtkontext der Reformierung des RJWG. Dieser Reformwunsch begleitete das RJWG und das spätere JWG seit seiner Verabschiedung 1922 und seiner Inkraftsetzung 1924.

10.2. Die Zielsetzung des KJHG

Die Beschreibung des Gewünschten durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz ist für die Schulsozialarbeit von grundlegender Bedeutung, da sie im Rückgriff auf die Paragraphen 11 und 13 des KJHG zu einer Leistung der Kinder- und Jugendhilfe wird und somit der Zielsetzung verpflichtet ist.

„Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zu einer leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.“ (§1 RJWG)

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ (§1 KJHG)

In der Gegenüberstellung des jeweils ersten Satzes der beiden zeitlich aufeinander folgenden Gesetze werden zentrale Aspekte der Zielsetzung des KJHG deutlich:

- Das KJHG bindet die Erfüllung seiner Aufgaben nicht mehr an die deutsche Staatsangehörigkeit. Das KJHG gilt für das gesamte Bundesgebiet und richtet seine Leistungen an alle jungen Menschen, die sich in diesem Territorium tatsächlich aufhalten. Es sei an dieser Stelle kurz darauf hingewiesen, dass eine Problematik des JWG darin bestand, dass es auf die beginnende Migration im Gefolge der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte durch die deutsche Bundesregierung nicht ausgerichtet war. „Arbeitskräfte hat man gerufen, Menschen sind gekommen!“ Max Frisch hat prägnant erfasst, was vielleicht politisch zunächst ausgeblendet wurde. Der Zuzug von Familien aus dem v. a. südeuropäischen Ausland machte bewusst, dass das deutsche System der Kinder- und Jugendwohlfahrt nicht auf ein Klientel ausgerichtet war, das keine deutsche Staatsangehörigkeit besaß. Dies schlug sich in Fragestellungen nieder, die sich z. B. mit der Berechtigung zu einem Besuch des Kindergartens durch ausländische Kinder auseinandersetzten. Das KJHG ist hier in § 4 eindeutig geworden. Leistungen der

Kinder- und Jugendhilfe sind nicht an die deutsche Staatsangehörigkeit gekoppelt, sondern stehen auch Ausländern zur Verfügung, wenn sie rechtmäßig oder auf der Basis einer ausländerrechtlichen Duldung in Deutschland ihren gewöhnlichen Aufenthaltsort haben. Die Legitimität des Aufenthalts in an deutsches Recht gebunden und ist verwiesen auf das Vorliegen einer entsprechenden Aufenthaltsgenehmigung. Auch der Aufenthalt eines Asylbewerbers ist im Rahmen der Durchführung des Asylverfahrens rechtmäßig. Bei der ausländerrechtlichen Duldung wird auf eine zwangsweise Abschiebung verzichtet, der Aufenthalt ist aber nicht rechtmäßig. Mit dem Verweis auf den gewöhnlichen Aufenthaltsort wird angedeutet, dass der Aufenthalt nicht nur vorübergehend ist. Johannes Münder lenkt den Blick auf „das subjektive Moment des Willens, an diesem Ort nicht nur vorübergehend zu verweilen“ und auf „ein objektives Moment, nämlich dass der junge Mensch diesen seinen Willen tatsächlich verwirklicht.“ (1) Einer Asylbewerberfamilie kann der subjektive Wille unterstellt werden, dass sich dieser sogar objektiv in der Antragsstellung dokumentiert.

- In Abgrenzung zum RJWG wird im KJHG nicht mehr der Begriff des Kindes, sondern der des jungen Menschen verwendet. Die Aufgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes richten sich damit an Menschen bis zur Erreichung des 27. Lebensjahres. § 7 des KJHG trifft folgende Festlegung:

- (1) Im Sinne dieses Buches ist
1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, (...)
 2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
 3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
 4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist,
- (...)

Das KJHG trägt damit insbesondere einer deutlichen Ausweitung der Ausbildungsphase von jungen Menschen Rechnung, die in einer signifikanten Ausweitung der Jugendphase mündet.

- Neben diesen Aspekten des Geltungsbereiches des KJHG dokumentiert sich in Abgrenzung zum RJWG der sozialpädagogische und identitätsbildende Anspruch des Gesetzes und damit der Kinder- und Jugendhilfe als sozialpädagogischem Handlungsfeld. Bereits in meinen Einlassungen zu den unterschiedlichen Identitätsmodellen, habe ich mehrfach darauf hingewiesen, dass der Anspruch des KJHG an die pädagogische Arbeit in der Jugendhilfe sehr hoch angesiedelt ist. In der Zielsetzung der „eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ kommen umfassend die Aspekte einer gelungenen Identitätsbildung zum Tragen. Die individuell zu leistende eigenverantwortliche Lebensführung im gesellschaftlichen Kontext unter Berücksichtigung der individuell einzuschätzenden Fähigkeiten und Fertigkeiten ist als Erziehungsziel ausgegeben.

10.3. Die Aufgaben der Jugendhilfe

Im § 2 des KJHG werden die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe differenziert in Leistungen und andere Aufgaben. Zunächst dokumentiert sich in der Beschreibung von Leistungen der Angebotscharakter der Aufgaben und damit die bewusste Abkehr vom Charakter des staatlichen Eingriffs.

Leistungen

Leistungen haben den Charakter von Angeboten, die zur Verfügung stehen und auf Nachfrage warten. Dies gilt so auch für die Leistungen nach dem KJHG. Sie müssen von den Berechtigten eingefordert werden. Sie können nicht gegen den Willen und den Wunsch eines Berechtigten angeordnet werden. Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass die Leistungserbringung nicht automatisch auf Antrag erfolgt, sondern erst ein Prüfungsverfahren im Sinne einer Bedarfsanalyse durchlaufen werden muss. Sozialpädagogisch kommt hier der Aspekt der Diagnostik zum Tragen, der zur entscheidenden Schnittstelle zwischen Leistungsbeantragung und Leistungserbringung wird. Erst die Bestätigung eines sozialpädagogischen Bedarfs führt zu einer sozialpädagogischen Intervention auf der Grundlage des Leis-

tungskatalogs. Sozialpädagogische Leistungen außerhalb der beschriebenen Leistungen sind nicht möglich, wobei jedoch zahlreiche Leistungen so offen formuliert sind, dass sich in ihnen ein breiter Ausgestaltungsspielraum ergibt. Die sozialpädagogisch ausgerichtete Diagnostik wird jedoch zum zentralen Aspekt im Prozess sozialpädagogischen Handelns bezogen auf die Kinder- und Jugendhilfe.

Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind aufgelistet in § 11 bis § 41 des KJHG und gegliedert in vier Abschnitte:

1. Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§ 11 - § 15)
2. Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 - § 21)
3. Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (§ 22 - § 26)
4. Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche, Hilfe für junge Volljährige (§ 27- § 41).

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Schulsozialarbeit ist an dieser Stelle ein Hinweis darauf nötig, dass an keiner Stelle des Leistungskatalogs die Schulsozialarbeit ausdrücklich unter dieser Bezeichnung erwähnt wird. Hinweise auf eine Kooperation mit Schule bzw. auf eine irgendwie geartete, schulbezogene Jugendhilfe finden sich nur unter § 11 und § 13 des KJHG, womit deutlich wird, dass die Schulsozialarbeit nicht ausdrücklich als Handlungsfeld erfasst ist, sondern aus bestimmten Formulierungen des KJHG abgeleitet wird. Weiterhin wird deutlich, dass jede Form einer auf Schule bezogenen Jugendhilfe dem Abschnitt 1 der Leistungen unter den Perspektiven Jugend- bzw. Jugendsozialarbeit zugeordnet ist. Schulsozialarbeit wird also ihren Anspruch immer aus dem § 11 oder § 13 des KJHG ableiten. Weiterhin gilt hervorzuheben, dass Schulsozialarbeit in den Bereich der Leistungen fällt und damit dem Prinzip der Freiwilligkeit unterliegt, welches sich in einem Wunsch- und Wahlrecht der berechtigten dokumentiert. Schulsozialarbeit hat Angebotscharakter, Maßnahmen der Schulsozialarbeit können nicht angeordnet werden. Sie sind wiederum auf den Leistungskatalog des KJHG verwiesen und an diesen gebunden. Die Berechtigten müssen als Subjekte wahrgenommen werden, alle Maßnahmen haben die Perspektive der Berechtigten zu berücksichtigen. Somit wird auch für die Schulsozi-

alarbeit die sozialpädagogisch orientierte Diagnostik zum verpflichtenden Verfahren – dies jedoch unterscheidet sie von Schule und wird zu einem Charakterisierungs- und Qualifizierungsmoment für jede Form von Jugendhilfe bezogen auf Schule. Als Aufgabe im Sinne einer Leistung wird die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld auch für die privaten Träger der Kinder- und Jugendhilfe erschlossen, denn Leistungen des KJHG können auch von privaten Trägern abgedeckt werden. Die Ausschließlichkeit von öffentlichen Trägern gilt nur für den Bereich der „anderen Aufgaben“.

Andere Aufgaben

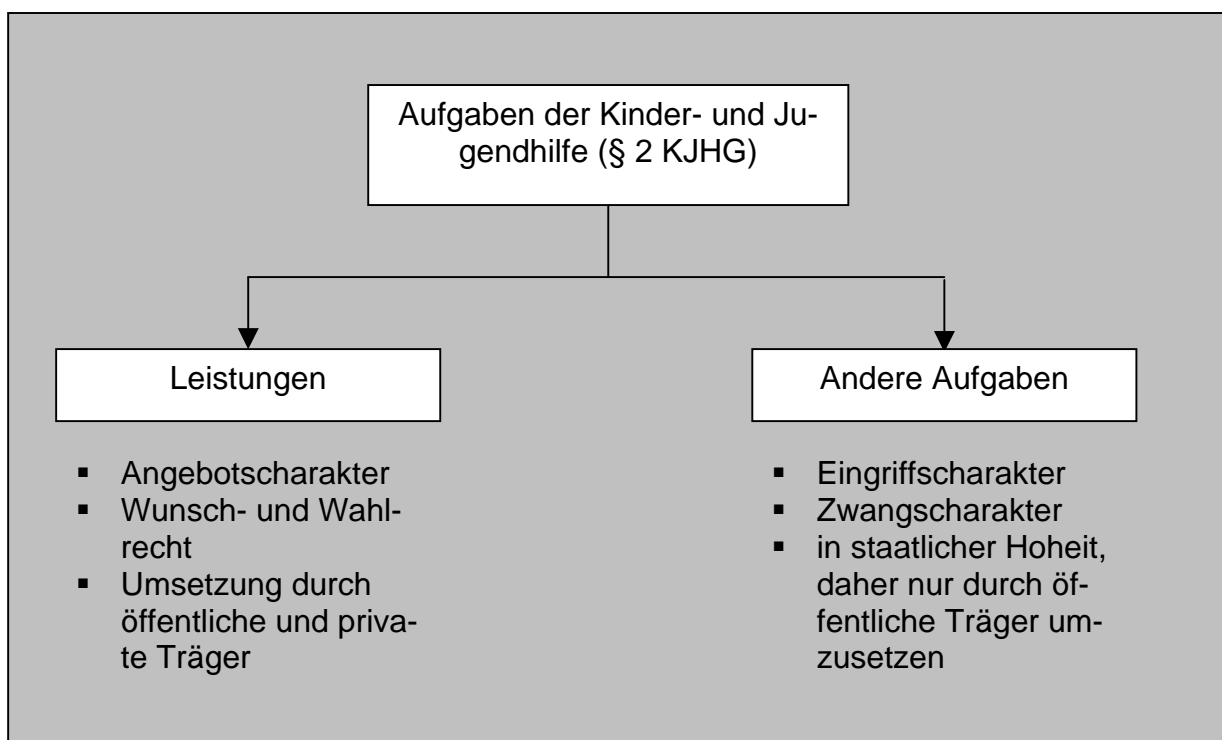
Die Bezeichnung „andere Aufgaben“ ist rechtlich eher vage und auch nicht geläufig. In der bewussten Abkehr des JWG als staatlichem Eingriffsgesetz, fiel es wohl schwer eine Bezeichnung dafür zu finden, dass weiterhin Aufgaben zu erfassen sind, die sich als staatlicher Eingriff darstellen und darstellen müssen. Bei aller sozialpädagogischen Ausrichtung unter dem Kennzeichen von Leistungen des KJHG für junge Menschen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Staat sich das Recht einräumen muss, unter bestimmten Umständen auch gegen den Willen von Betroffenen intervenieren zu können. Hier ist das KJHG an den Artikel 6, Absatz 2 und 3 des Grundgesetzes gebunden:

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.

Aus dem Absatz 2 ergibt die sog. Wächterfunktion des Staates. Es ist die Pflicht der Eltern, die Erziehung der Kinder zu leisten. Pflichtverletzungen können zu staatlicher Intervention führen. Wobei stets das Wohl des Kindes als Leitlinie der Entscheidung gilt. Der Absatz 2, Artikel 6 GG ist unverändert in den § 1, Satz 2 des KJHG überge-

gangen. Absatz 3, Artikel 6 GG sieht einen gravierenden Eingriff in das elterliche Recht auf Erziehung und Pflege vor. Die Herausnahme des Kindes aus der Familie ist jedoch an die Grundlage eines entsprechenden Gesetzes gebunden. Das KJHG ist diese rechtliche Grundlage, denn hinter den „anderen Aufgaben“ der Kinder- und Jugendhilfe sind verschiedene Verfahren der Herausnahme eines Kindes aus der Familie geregelt. In der Beschreibung der „anderen Aufgaben“ erhält das KJHG wieder den Charakter eines Eingriffsgesetzes. Doch ist dies zwangsläufig nötig und in Bezug auf die Zielsetzung auch gegebenenfalls sinnvoll. Mit seinem Wächteramt gegenüber der Erziehungsleistung der Erziehungsberechtigten kommt der Staat einer hoheitlichen Aufgabe nach, so dass es konsequent erscheint, dass die „anderen Aufgaben“ ausschließlich in der Hand der öffentlichen Träger bleiben und nicht an freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe abgegeben werden können.



10.4. Schulsozialarbeit als Jugendarbeit oder als Jugendsozialarbeit

Da die Schulsozialarbeit nicht explizit als Leistung der Jugendhilfe im KJHG ausgewiesen ist, bedarf es bei der Konzeption von Schulsozialarbeit der Ableitung aus entsprechenden Paragraphen, so dass sie auf eine rechtliche Basis gestellt werden kann. Da dies auf der Ebene der Bundesländer erfolgt, stößt man auf eine durchaus vielfältige Landschaft von Konzeptionen. Durchgängig ist jedoch die Ableitung der Schulsozialarbeit entweder aus dem § 11 oder dem § 13 des KJHG, d. h. Schulsozialarbeit wird legitimiert als Leistung der Jugendarbeit oder als Leistung der Jugendsozialarbeit. Was zunächst ähnlich klingt ist in seiner inhaltlichen Ausrichtung doch grundlegend verschieden.

10.4.1. Schulsozialarbeit als Jugendarbeit

§ 11 Jugendarbeit

(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

(...)

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung (...)
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit

(...)

Jugendarbeit ist als niederschwelliges Angebot zu verstehen, das in erster Linie durch das Merkmal der Offenheit gekennzeichnet ist. Hans-Jürgen von Wensierski differenziert die Offenheit der Jugendarbeit in vier Ebenen: (Wensierski 2002, 39f)

- Offenheit in der Zielgruppe
- Offenheit in der Zeitstruktur
- Offenheit in den methodischen Konzepten
- Offenheit in den thematischen Inhalten

Grundlegender könnte der Gegensatz zur Schule fast nicht mehr ausfallen. Sucht sich die Jugendarbeit die Schule als Kooperationspartner, muss sie sich im Klaren darüber sein, dass sie ein Betätigungsfeld betritt, das von der Grundkonzeption von Jugendarbeit durch einen breiten Graben getrennt ist. Dieser ist nicht unüberwindbar, es lassen sich Brücken bauen, doch wird ein Graben bleiben. Schule ist nicht Jugendarbeit und Jugendarbeit ist nicht Schule. Eines ist nachvollziehbar. Betrachtet man Schule durch die Brille der jugendarbeitlichen Offenheit, sieht man eine rigide Lehranstalt, die allen Prinzipien pädagogischen Handelns der Jugendarbeit widerspricht. Will Jugendarbeit mit Schule kooperieren, dann wird sie gut daran tun, behutsam vorzugehen und durch die positiven Wirkungen ihrer Arbeit zu überzeugen. Den an Schule Beteiligten einfach die Brille der Offenheit aufzusetzen und die andere als die falsche Brille zu bezeichnen, wird auf Gegenreaktion stoßen. Jugendarbeit muss auf die Schule zugehen, Angebote machen – eben eine Leistung anbieten –, in einen kommunikativen Austausch mit den an Schule Beteiligten treten und sie ist verwiesen darauf, auch die Brille der anderen aufsetzen. Jugendarbeit kommt nicht umhin zu erkennen, dass Schule grundsätzlich selektiv angelegt ist und damit aber an der Lebenswelt orientiert ist, die ebenfalls den Mechanismen der Selektion folgt. Schule bleibt in ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag eng mit dem Basiselement der Selektion verdrahtet, da jede Leistungsbeurteilung einen Prozess der Vergleichbarkeit und des Vergleichens voraussetzt, und sei es nur in der graduellen Ausdifferenzierung zwischen „besser als“ und „schlechter als“. Jugendarbeit wird die Schule nicht grundlegend ändern, aber sie kann Impulse setzen – doch Jugendarbeit tut sich schwer mit Schule. Das KJHG sieht den Schwerpunkt der Jugendarbeit in der außerschulischen Bildungsarbeit. Die Leistung ist nicht an der Schule angesiedelt oder falls doch, dann entzieht sie sich bewusst allen schulischen Strukturen. Das KJHG sieht aber durchaus als einen Schwerpunkt die Schulbezogenheit. Jugendarbeit ist außerschulisch, aber dennoch schulbezogen. Jugendarbeit ist ursprünglich eher auf eine Abgrenzung von Schule ausgerichtet, um die Eigenständigkeit darzustellen und damit der eigenen Profilbildung dienlich zu sein. Durch verschiedene Problemkons-

tellationen wurde die Jugendarbeit aber mit der Thematik konfrontiert sich neue Kooperationspartner suchen zu müssen, um das eigene Handlungsfeld zu sichern. Knapper werdende finanzielle Mittel für Maßnahmen der Jugendarbeit und die Entdeckung der Freizeit von jungen Menschen durch kommerzielle Anbieter seien nur exemplarisch genannt, um zu zeigen, dass die Jugendarbeit unter Druck geraten ist und sich neu positionieren muss. Dazu hat sie aber „alte Berührungsängste ablegen“ müssen, so v. a. gegenüber der Schule. Doch lassen sich Ängste vollständig ablegen oder bleiben sie unbewusst wirksam? Jugendarbeit hinterlässt wiederholt das Bild eines in Jahre gekommen Menschen, der von einer mid-life-crisis in die nächste fällt und die Lösung in einer Fassade der ewigen Pubertät sucht.

Beispiele für Modelle der Schulsozialarbeit, die sich auf den § 11 KJHG beziehen, lassen sich finden. In Rückgriff auf den § 11 KJHG ist die Unterhaltung eines Schülercafes in der Schule durch den Schulsozialarbeiter abgedeckt und finanzierungswürdig, da unter dem Vorzeichen der Jugendarbeit alle offenen Angebote für grundsätzlich alle jungen Menschen erfasst sind. In den „Rahmenrichtlinien Schulsozialarbeit“ des Landesverbandes Schulsozialarbeit Baden-Württemberg e. V. wird die folgende Zielsetzung formuliert: „Schulsozialarbeit hat das Ziel Kinder und Jugendliche in ihrer allgemeinen Entwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern, wobei sie ressourcenorientiert arbeitet.“ In Bezug auf die Zielgruppe wird dargelegt: „Das Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich an die Schülerinnen und Schüler und ihre Familien, sowie an alle, die direkt oder indirekt in das System Schule eingebunden sind oder davon berührt werden.“ In der Beschreibung der Arbeitsfelder werden u. a. sozialpädagogische Angebote im offenen Bereich genannt, z. B. Schülertreffs und Schülercafes. Schulsozialarbeit zeigt eine klare Charakterisierung als Jugendarbeit im Sinne des § 11 KJHG. Offene Angebote, die sich ohne Einschränkung an alle Kinder und Jugendliche richten und grundsätzlich deren Entwicklungsförderung im Blick haben, ohne spezifischen Förderungsbedarf auszuweisen. Interessant ist nun die Betrachtung der Grundsatzaussagen zur Schulsozialarbeit des Landesverbandes Baden-Württemberg e. V., da dort Schulsozialarbeit beschrieben wird als „ein Instrument der Jugendhilfe. (...) auf der Grundlage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§§ 1, 3, 9, 13, 81 KJHG)“. Die Rahmenrichtlinien liefern zwar eine Konzeption von Schulsozialarbeit als Form von Jugendarbeit nach § 11 KJHG, erfassen jedoch den genannten Paragraphen nicht als Grundlage, sondern verweisen auf den § 13

KJHG, der die Jugendsozialarbeit regelt. Doch lassen sich streng genommen mit dem § 13 KJHG nicht alle Angebote, die sich pauschal an alle Kinder und Jugendliche und an alle, die irgendwie mit Schule zu tun haben, rechtlich rechtfertigen. Ich möchte damit die Unsicherheiten, die z. T. immer noch in der Zuordnung und rechtlichen Grundlegung von Schulsozialarbeit zu finden sind, dokumentieren und die Relevanz dieser rechtlichen Zuordnungen zeigen. Es ist nicht beliebig, ob eine Konzeption von Schulsozialarbeit sich auf den § 11 oder den § 13 des KJHG bezieht. Diese Grundsatzentscheidung hat sich in der Zielsetzung und in den Angeboten niederzuschlagen und kann auf der Ebene der Finanzierung von Schulsozialarbeit von Bedeutung werden.

10.4.2. Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit

Um es kurz vorwegzunehmen, Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit auszurichten, ist der Weg den das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen eingeschlagen hat. Schulsozialarbeit in Bayern, als Form von Jugendhilfe dem genannten Ministerium zugeordnet, wird als „Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)“ bezeichnet, doch ist die jeweilige Bezeichnung stets weit mehr als nur eine Namensgebung, sondern immer auch schon konzeptionelle Ausrichtung des Handlungsfeldes. In Abgrenzung hierzu sei kurz erwähnt, dass es parallel dazu ein schulbezogenes Projekt des Bayerischen Jugendrings unter der Bezeichnung „j.a.m.b.u.s“ gibt. Die Bezeichnung lautet ausformuliert „Jugendarbeit macht Bildung und Schule – besser!“. Ohne näher darauf einzugehen, dass dies ein hoher Anspruch ist, der dort recht locker formuliert wird,³¹ stellt sich die Frage, wie diese Zweigleisigkeit von Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit und schulbezogener Jugendarbeit sein kann? Die Antwort liegt in den rechtlichen Strukturen, denn der Bayerische Jugendring ist nicht dem Staatsministerium zugeordnet, das für die Schulso-

³¹ Dass das Staatsministerium die Bezeichnung „j.a.m.b.u.s“ mit trägt, liegt wohl daran, dass „besser“ die Steigerung zu „gut“ darstellt. Dies bedeutet, dass die bayerischen Schulen gut sind – und besser zu werden ist ja grundsätzlich zu befürworten. Ich muss an dieser Stelle jedoch einfügen, dass unter der Flagge der Optimierung manch ein Aktivismus zu finden ist, der zwar vieles anders macht, aber nicht immer alles besser, denn wenn etwas anders ist, wird es nicht zwangsläufig besser.

zialarbeit zuständig ist, sondern dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Es geht mir darum aufzuzeigen, dass es für die Konzeption von Schulsozialarbeit erforderlich ist, sich genau mit den jeweiligen rechtlichen Strukturen auseinanderzusetzen, wohl wissend, dass diese Auseinandersetzung vermutlich nicht zu den Steckenpferden mancher Sozialpädagogen zählt. Sie ist aber dennoch grundlegend notwendig.

§ 13 Jugendsozialarbeit

(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.

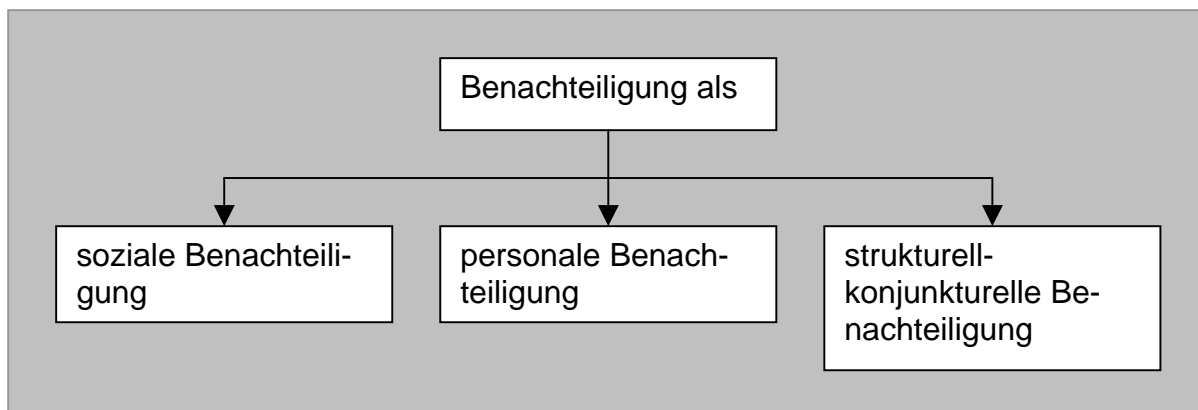
(...)

(4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden.

Schulsozialarbeit konzipiert als Jugendsozialarbeit muss in seiner Zielsetzung deutlich machen, dass sie ihre Angebote auf junge Menschen ausrichtet, die benachteiligt bzw. beeinträchtigt sind und daher einen erhöhten Förderbedarf aufweisen. Weiterhin muss klar erkannt werden, dass sich die Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit eher an den Schnittstellen allgemeinbildende Schule – Berufsausbildung und Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit ansiedelt. Böhnisch und Schröer sprechen von einem „übergangspädagogischem Bedarf“. (Böhnisch/Schröer 2004, 470) Daraus ergeben sich zwei relevante Fragestellungen im Kontext einer Konzeption von Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit:

1. Wie stellt sich Benachteiligung bei Jugendlichen im System beruflicher Bildung dar?

Auch wenn die Verwendung des Begriffes Benachteiligung auf die Multikausalität von Defiziten verweisen soll, impliziert der Begriff doch auch stets die Dimension der Zuschreibung von Mangellagen auf individueller Ebene und trägt somit ein Stigmatisierungsrisiko in sich. Der Begriff ist in der sozialpädagogischen, arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Terminologie etabliert, doch dadurch nicht automatisch eindeutig, geschweige denn erklärend. Benachteiligung setzt voraus, dass Individuen bzw. Gruppen in Beziehung zu anderen gesetzt werden. Benachteiligung resultiert aus einem Statusabgleich interindividueller Formen der Lebensbewältigung und ihrer Grundlagen. Damit wird Benachteiligung zu einem beschreibenden Begriff, der auf die Analyse der Ursachen hindeutet, diese aber nicht zwangsläufig einfordert. Am Identitätskonzept orientiert können unter Benachteiligungen Lebensverhältnisse und Lebensgegebenheiten zusammengefasst werden, die in der Lage sind, eine individuell als gelungene Identitätsbildung beschriebene Biographie nachhaltig zu stören. Benachteiligung steht damit in einer Beziehung zu den Auswirkungen sozialer Benachteiligung bzw. zur gesellschaftlichen Einstellung gegenüber sozialer Ungleichheit. Es ist für Jugendsozialarbeit höchst relevant, ob im gesamtgesellschaftlichen Grundkonsens soziale Ungleichheit eher toleriert, abgelehnt oder gefördert wird. Schulsozialarbeit unter der Prämisse des § 13 KJHG befindet sich in einer schwierigen Situation. Während die rechtliche Grundlage auf das Nicht-Tolerieren sozialer Ungleichheit verweist und in diesem Sinne auch den Handlungsauftrag und das Handlungsfeld absteckt, ist Schulsozialarbeit auf ein Einsatzgebiet ausgerichtet, das zur sozialen Ungleichheit über die Vergabe von Berechtigungen grundlegend beiträgt. Hier verläuft eine der Konfliktlinien, wenn nicht sogar *die* Konfliktlinie im Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe. Das soll nicht bedeuten, dass in der Institution Schule eine Benachteiligung befürwortende Institution zu sehen, doch muss festgehalten werden, dass sich die Vergabe von Noten wohl stets an jeweiligen Leistungserhebung orientieren wird und kaum soziale Aspekte einfließen lassen kann. Damit ist bereits angedeutet, dass die Benachteiligung eine soziale Dimension beinhaltet, die jedoch durch eine personale Dimension und eine strukturell-konjunkturelle Dimension ergänzt werden muss.



Einheitlich kann die Frage nach der Symptomatik von Benachteiligungen beantwortet werden. Benachteiligung dokumentiert sich in Diskontinuität auf der Ebene der Erwerbsarbeit, wobei deutlich gesagt sein muss, dass nicht jeder diskontinuierliche Lebenslauf auch Ausdruck von tatsächlicher Benachteiligung ist. Hier sind andere Motivationen auch vorstellbar. In einer Studie zu den Berufskarrieren von Schülern aus dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) kommen Jörg Bickmann und Ruth Enggruber zu dem Ergebnis: „Die Mehrzahl der befragten Jugendlichen kann keine kontinuierliche Berufskarriere aufweisen.“ (Bickmann/Enggruber 2001, 49) Da das Berufsvorbereitungsjahr zwar der Erfüllung der Berufsschulpflicht und der beruflichen Vorbereitung dient, aber keine berufliche Ausbildung darstellt, findet sich ein Teil der BVJ-Abgänger in den Klassen der Berufsfachschulen wieder, da die Schularten z. T. unter dem gleichen Schuldach angesiedelt sind. BVJ-Abgänger antizipieren u. U. ihre weiter bestehende Benachteiligung und umgehen außerschulische Bewerbungssituationen oder haben in den Bewerbungsverfahren ausschließlich Ablehnung erfahren und die Benachteiligung bestätigt bekommen. Doch ist dies nicht nur das Problem von BVJ-Abgängern, sondern generell von Jugendlichen, die bestimmte Benachteiligungsmerkmale aufweisen. Ich beschränke mich bei der Nennung auf objektivierbare und damit Lebenslauf bezogene Kriterien und beziehe mich auf Arbeiten von Joachim Gerd Ulrich vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn. Demnach hat schlechte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt ein Bewerber türkischer Abstammung, in einem Wohnort mit einer Arbeitslosenquote von mehr als 9%, der über einen Hauptschulabschluss verfügt und höchstens die Note ausreichend in Mathematik vorweisen kann. Ulrich macht zugespitzt darauf aufmerksam, dass Migrationshintergrund, Bildungsabschluss und soziale Herkunft zu den Grundkriterien für Benachteiligung

gungen in den Chancen auf kontinuierliche Erwerbstätigkeit gezählt werden müssen. Diese Kriterien kumulieren in zahlreichen Fällen bei den Schülerinnen und Schülern der Berufsfachschulen und legitimieren die sozialpädagogische Arbeit auf der Grundlage des § 13 KJHG. Herauf verweist auch Wolfgang Mack, der die Bedeutung der Schulsozialarbeit an der biographischen Schnittstelle Schule-Beruf thematisiert. „Viele Jugendliche, vor allem mit niedrigen Schulabschlüssen und schlechten Abschlusszeugnissen haben große Schwierigkeiten, eine Ausbildungsstelle zu finden, viele haben Mühe eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, nicht wenige sind mit dem Abbruch ihrer Ausbildung konfrontiert. Und auch nach erfolgreichem Abschluss einer Ausbildung verläuft der Eintritt in den Arbeitsmarkt für viele diskontinuierlich“. (Mack 2006, 495) Michael Galuske greift bei der Bearbeitung des Themas auf eine Definition von Bothmer zurück. „Mit Benachteiligung sind pauschal all die gesellschaftlichen Faktoren und Bedingungen gemeint, die eine Minderung der Chancen auf gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft bewirken. (...) Grundsätzlich sind Armut, Herkunft aus sozial problematischen Familienverhältnissen, fehlende oder schlechte Schulabschlüsse, Delinquenz und mangelnde oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse als Faktoren sozialer Benachteiligung zu nennen. Aber allein die Tatsache, ausländischer Herkunft oder weiblichen Geschlechts zu sein oder aus einer strukturschwachen Region zu kommen, kann sich bereits als soziale Benachteiligung auswirken.“ (Bothmer 1996, nach Galuske 2002, 64) Es zeigt sich eine Problematik, die gerade für Schülerinnen und Schülern zum Tragen kommt. Der Prozess der Qualifizierung erfolgt wieder unter dem Vorzeichen einer eher problematischen Anschlussfähigkeit der erworbenen Qualifizierung. Dies haben die Schülerinnen und Schüler bereits beim Abschluss der Hauptschule erlebt. Qualifizierung mit gleichzeitiger Entwertung der Qualifizierung schafft nicht Integration, sondern beflügelt Exklusionsprozesse. Die Limitierung der Zugänge zum Arbeitsmarkt führt zu einer Janusköpfigkeit der beruflichen Qualifizierung für minder qualifizierte Jugendliche: Der Forderung nach Qualifizierung zwar nachgekommen, aber eben wieder nicht integrationsfähiger Weise. Eine gesellschaftliche Ordnung verliert ihre sozialen Integrationspotentiale, wenn die Substituierung der Qualifizierungsmaßnahme ausbleibt.

2. Wie grenzt sich Schulsozialarbeit als Jugendsozialarbeit von Jugendberufshilfe ab?

Diese Frage ist für die Schulsozialarbeit von grundlegender Bedeutung, da die Benachteiligtenförderung durch die frühere Bundesanstalt für Arbeit und jetzige Bundesagentur für Arbeit auf Maßnahmen der Jugendberufshilfe zurückgreift. Entsprechend der Situation der Schulsozialarbeit greift die Jugendberufshilfe als Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit auf den § 13 des KJHG zurück. Die Zuständigkeit der Bundesagentur für Arbeit ergab sich aus der Eingliederung der 1982 eingeführten ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) in das Arbeitsförderungsgesetz des Jahres 1988. Damit erfolgte und erfolgt weiterhin die Finanzierung von Maßnahmen der Jugendberufshilfe aus dem Etat der Bundesanstalt bzw. Bundesagentur für Arbeit. Dies ist der grundlegende und gravierende Unterschied zu Schulsozialarbeit, wenn sie als Jugendsozialarbeit konzipiert ist. Die Schulsozialarbeit ist integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe und steht auf eindeutig sozialpädagogischer Basis und ist sehr klar an sozialpädagogischen Zielen ausgerichtet, die in § 1 des KJHG formuliert sind. Die Jugendberufshilfe steht zwar rechtlich auch auf dem Boden des KJHG, doch ist die Zielrichtung viel stärker an der reinen beruflichen Integration im Sinne eines auf Kontinuität ausgerichteten Erwerbsverlaufs ausgerichtet. Jugendberufshilfe versteht sich als „Brücke zur Arbeitswelt“ bzw. wird von der Arbeitsverwaltung so gekennzeichnet. (vgl. Galuske 2002). Die Arbeitsqualifizierung im Sinne der Jugendberufshilfe ist eingestuft als Gegenstandsbereich der Sozialpolitik, um soziale Risiken zu minimieren. Qualifizierung wird bewertet als die bereits erfolgte Bekämpfung eines Risikos.

Die Jugendberufshilfe ist z. T. beim gleichen Träger angesiedelt wie die Schulsozialarbeit, wodurch die Trennschärfe der beiden Handlungsfelder, die beide auf den § 13 KJHG bezogen sind, nicht erhöht wird. Maßnahmen der Jugendberufshilfe ähneln in ihren Zielformulierungen sehr stark den Zielformulierungen einer Schulsozialarbeit, wenn diese auf den § 13 KJHG ausgerichtet ist und ihren Schwerpunkt auf die Unterstützung benachteiligter Jugendlicher im Übergang von Schule und Beruf legt. Mack sieht die Schulsozialarbeit – gerade auch an beruflichen Schulen – in diesem Kontext in einer übergeordneten Funktion, die die Ü-

bergänge koordiniert und beratend begleitet. (vgl. Mack 2006, 506f) Die Jugendberufshilfe leistet direkt berufsvorbereitende Maßnahmen, die durch die Bundesagentur für Arbeit finanziert werden und die Schulsozialarbeit leistet die begleitende Identitätsarbeit auf der Grundlage biographischer Diagnostik und Biographie bezogener Beratung. Jugendberufshilfe ist eher am Bild einer kontinuierlichen Erwerbsbiographie orientiert und ausgerichtet, Schulsozialarbeit ist eher bereit Diskontinuität als Identitätsstatus zu akzeptieren und in einen Identitätsstatus überzuführen, der im Sinne James E. Marcias als Bewältigung der individuell erlebten Krise zu sehen ist. Kontinuität ist nicht zwangsläufig mit Krisenbewältigung gleichzusetzen. Ein einseitiger Anpassungsprozess bedeutet vielleicht Kontinuität, aber nicht unbedingt gelungene Identität. Doch um es zu präzisieren: Jugendberufshilfe leistet auch Identitätsarbeit und ist eine sozialpädagogische Leistung im Rahmen des § 13 KJHG, doch muss sie sich durch ihre Bindung an die Arbeitsverwaltung etwas stärker an der reinen beruflichen Integration orientieren. Die Schulsozialarbeit ist nicht die Arbeitsverwaltung gebunden, aber dazu angehalten, diese in ihr Netzwerk zu integrieren. Deutlich wird die Unterschiedlichkeit der beiden Handlungsfelder der Jugendsozialarbeit hinsichtlich der Verortung. Schulsozialarbeit findet kontinuierlich in der Schule statt, sie hat dort ihr Handlungsfeld, Jugendberufshilfe geht eventuell in die Schulen, doch ist sie dort nicht angesiedelt.

10.5. Modelle der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Der Wunsch ist das eine, doch die Realisierung das entscheidende Kriterium. Natürlich kann man vielfältige Argumente anführen, die eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule begründen und rechtfertigen, letztlich entscheidend ist jedoch der Grad der Realisierung des Vorhabens. Genau in diesem Aspekt erweist sich die Tragfähigkeit eines Konzeptes. Zielsetzungen sind – ohne diese Aufgabe abwerten zu wollen – relativ schnell formuliert, maßgeblich sowohl für die Entscheidungsträger wie auch für die dann mit der konkreten Aufgabe befassten Personen, bleibt die detaillierte Planung der Umsetzung. Da das KJHG die Schulsozialarbeit nicht ausdrücklich als Leistung beschreibt, ist dieses Arbeitsfeld darauf angewiesen in einem Aushandlungsprozess mit den entscheidungstragenden Institutionen seine Konzeption stets neu zu entwerfen. Aus dieser Aufgabe hat sich im Laufe der Entwicklungsgeschichte der Schulsozialarbeit eine gewisse Systematik von Kooperationsmodellen ergeben. Zwei Systematisierungsversuche stelle ich kurz dar.

1. Wilfried Wulfers (vgl. Wulfers 1991) differenziert die Kooperationsformen von Schule und Jugendhilfe in drei Modelle:

- das Integrations- und Subordinationsmodell
- das Distanzmodell
- das Kooperationsmodell

Das *Integrations- und Subordinationsmodell* beschreibt die Schulsozialarbeit als festen Bestandteil von Schule, in deren Händen auch die fachliche und dienstliche Aufsicht liegt. Der Schulleiter ist zumindest der Dienstvorgesetzte des Schulsozialarbeiters, er ist damit weisungsbefugt, der Schulsozialarbeiter ist dienstrechtlich aber kein Lehrer, d. h. die jeweilige Lehrerdienstordnung gilt für ihn nicht. Für den Bereich der beruflichen Schulen in Bayern bedeutet dies, dass auf der Ebene der Bezirksregierungen entsprechende Ordnungen für die Schulsozialarbeiter erarbeitet werden müssten, die dann ihre Genehmigung durch das Staatsministerium für Unterricht und Kultus erhalten müssten. Das muss bewusst sein, die Schulsozialarbeit fällt in die Zuständigkeit dieses Ministeriums, wobei die Zuständigkeit für Angebote der Ju-

gendhilfe dem Kultusministerium nicht ganz fremd ist, ist dort bereits die Zuständigkeit für den Bayerischen Jugendring angesiedelt, der als überörtlicher Träger für den Bereich der Jugendarbeit fungiert. Fällt die Schulsozialarbeit in die Zuständigkeit des Kultusministeriums, ist das örtliche Jugendamt nicht mehr für die dienstliche Aufsicht über die Schulsozialarbeit zuständig. Die Zuständigkeit für die fachliche Aufsicht ist gesondert zu klären.

Das *Distanzmodell* geht von zwei völlig getrennten Arbeitsbereichen aus, die nur in relativ unverbindlicher Art kooperieren. Die Arbeitsbereiche der Jugendhilfe sind deutlich getrennt von den Aufgabenfeldern der Schule. Diese Trennung ist durchaus auch räumlich gedacht. Die Kooperationsform hat an sich mit Schulsozialarbeit nicht mehr viel zu tun, da es sich um eine Fortführung des bestehenden Nebeneinanders von Jugendhilfe und Schule handelt. Es gibt schulbezogene Angebote, die jedoch ohne weitere Kooperation mit der Schule laufen.

Das *Kooperationsmodell* kann wohl als das klassische Modell der Schulsozialarbeit gelten, es ist aber auch das Modell, das die meisten Schwierigkeiten bereitet. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit gehen in ihrer Definition des Handlungsfeldes automatisch von einem Kooperationsmodell aus. Die Schulsozialarbeit wird als eigenständiger Arbeitsbereich in die Schule integriert, ohne organisatorisch integraler Bestandteil der Schule zu sein. Allein diese Kurzbeschreibung lässt erahnen, dass sich ein hoher Regelungsbedarf ergibt, da sowohl fachlich, dienstlich und auch rechtlich völlig unterschiedliche Arbeitsfelder zusammengeführt werden. Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Jugendhilfe und ist damit in der Dienst- und Fachaufsicht dem örtlichen Jugendamt unterstellt. Aus der Perspektive der Schule bedeutet dieses Modell, dass der Schulleiter zwar das Hausrecht in der Schule besitzt und die Gesamtverantwortung für alle Vorgänge innerhalb der Schule trägt, aber keine Weisungsbefugnis gegenüber dem Schulsozialarbeiter besitzt, obwohl dieser innerhalb der Schule arbeitet und damit den Schulalltag mitgestaltet. Es ist für mich nachvollziehbar, dass dieser Sachverhalt Schulleitern und Schulaufsichtsbehörden nicht immer angenehm ist.

2. In Anlehnung an eine Studie von Mechthild Seithe veröffentlicht Matthias Drilling (vgl. Drilling 2001) eine Tabelle zu den Kooperationsmodellen der Schulsozialarbeit, die sechs verschiedene Formen unterscheidet.

Bezeichnung	Charakterisierung
Additiv-destruktives Modell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ keine Berührungspunkte zwischen Schule und Schulsozialarbeit ▪ eher distanzierte, misstrauische Grundstimmung
Additiv-konstruktives Modell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ keine wesentlichen Berührungspunkte ▪ grundsätzliche Akzeptanz der jeweils anderen Tätigkeit
Integratives Modell „Hilfslehrkraft“	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulsozialarbeit übernimmt schulische Hilfsfunktionen ▪ kein eigenständiges Jugendhilfeprofil
Integratives Modell „Sozialpädagogische Schule“	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulsozialarbeit als Bestandteil der Schule ▪ betraut mit pädagogischen Aufgaben im schulischen Bereich
Kooperativ-sporadisches Modell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation wird als wichtig angesehen ▪ gegenseitige Bemühungen ▪ Kooperation in Einzelbereichen
Kooperativ-konstruktives Modell	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gegenseitige Bemühung um intensive Kooperation ▪ Kooperation gilt als zentrales Merkmal

Die additiven Modelle entsprechen hierbei dem Distanzmodell von Wulfers, die integrativen Modelle dem Integrations- und Subordinationsmodell und die kooperativen Modelle dem Kooperationsmodell in der Klassifizierung Wulfers.

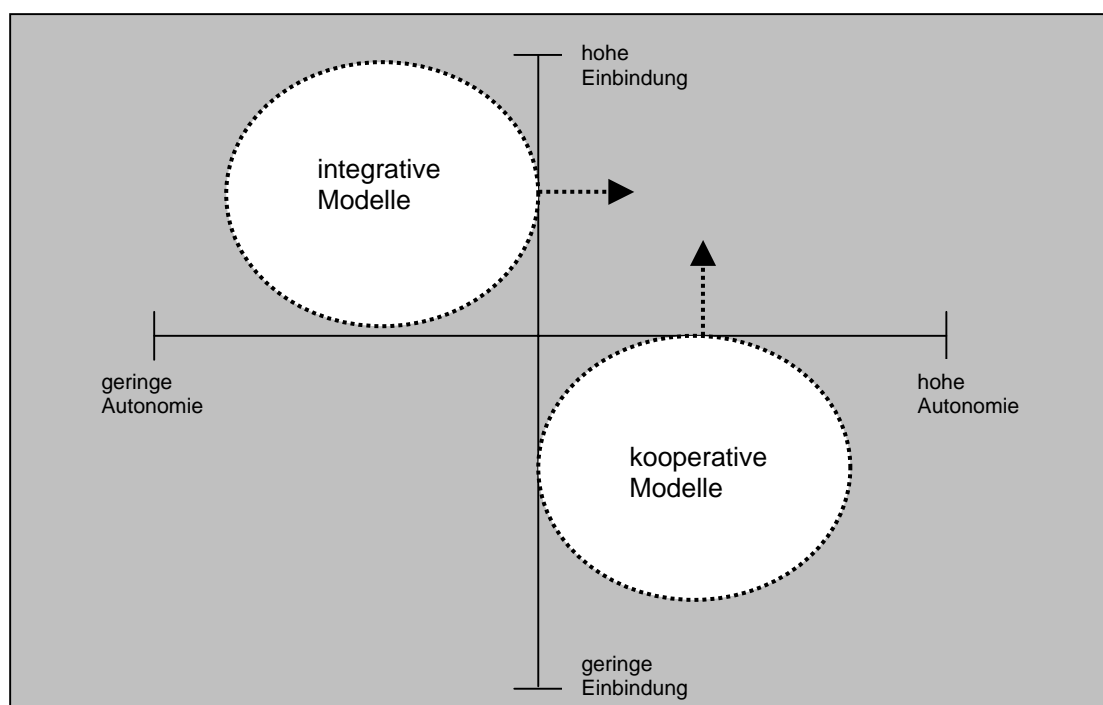
Die Modelle zeigen, dass die Schulsozialarbeit in einer gewissen Zwickmühle widerstrebenden Interessen gefangen ist. Es gilt abzuwägen zwischen dem Grad der organisatorisch-personellen Einbindung in die schulische Struktur und dem Grad der Autonomie gegenüber den schulischen Strukturen. Es mag ernüchternd sein, aber es ist meine Auffassung, dass es beides in gleich stark ausgeprägtem Maße nicht geben wird. Hohe Autonomie gegenüber den schulischen Strukturen wird zu Einbußen auf der Seite der Einbindung führen, intensive Einbindung wird die Autonomie ein-

schränken. Es soll aber angemerkt werden, dass es eine völlige Autonomie nicht geben wird, außer die Schulsozialarbeit distanziert sich völlig von der Schule, doch dann ist es auch keine Schulsozialarbeit mehr. Weiterhin sei angemerkt, unabhängig von der Kooperationsform wird sich Schulsozialarbeit gegenüber den Schülern immer vor dem Kriterium der Nützlichkeit auf dem Wege der Erreichung bestimmter Schulabschlüsse beweisen müssen, denn Schülern ist durchaus bewusst, dass der berufliche Einstieg und damit auch die gesellschaftliche Integration vom jeweiligen Schulabschluss maßgeblich abhängt. Minderqualifizierende Schulabschlüsse dokumentieren zunehmend ein Faktum der individuellen Benachteiligung. Genau hier setzt aber Schulsozialarbeit, v. a. wenn sie auf der Grundlage des § 13 KJHG konzipiert ist, an. An dieser Stelle stimme ich Hermann Rademacker ausdrücklich zu, der darauf hinweist: „Die Jugendhilfe muss lernen, dass ihre Unterstützungsleistungen für benachteiligte Jugendliche letztlich wirkungslos bleiben, wenn diese im Bildungssystem scheitern. Sie muss deshalb den Schulerfolg auch zum Erfolgsmaßstab ihrer Arbeit machen“. (Rademacker)

Distanz- bzw. Additivmodelle scheiden nicht nur unter dieser Perspektive als realisierungswürdige Modelle aus, da sie letztendlich keine Kooperation und damit auch keine Form von Schulsozialarbeit darstellen. Bleiben also die integrativen und kooperativen Modelle der Schulsozialarbeit als realisierungswürdig übrig, womit noch nicht die Frage nach der Realisierungsfähigkeit beantwortet ist. Die inzwischen lange Geschichte – ich bin geneigt von Leidensgeschichte zu sprechen – der Schulsozialarbeit in Deutschland ist geprägt durch scheinbar unüberwindbare Gräben, die aus gegenseitigen Vorbehalten bestehen. Historisch getrennt aufgewachsene Bildungsinstanzen sollen nun eine Partnerschaft, ja einen Bund für das Leben eingehen. Nicht ohne Grund tauchen die Begriffe „Zwangsehe“ oder „Hassliebe“ (Wulfers) im Kontext der Schulsozialarbeit auf, doch erscheint es so, dass die Jugendhilfe eher auf Eingehung der Ehe drängt, wenn auch widerwillig. 1986 beschreibt Piotr Salustowicz bereits den Druck unter dem Jugendhilfe steht. (vgl. Salustowicz 1986, 13) Jugendhilfe ist aufgefordert:

- die Notwendigkeit der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit darzustellen,
- um die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe zu sichern
- und um sich rechtzeitig als Alternative zu einer staatlichen Reform von Schule anzubieten.

Der Legitimationsdruck ist eher größer geworden. Lehreraus- und -fortbildung integriert in zunehmendem Maße sozialpädagogische Inhalte, massive Einsparungen in den öffentlichen Haushalten führen zu verstärktem Druck in der Bestandssicherung der Jugendhilfe und die staatliche Schulentwicklung hält seit beinahe einem Jahrzehnt unvermindert Einzug in die Schulen, die dadurch auch eine deutlich stärkere sozialpädagogische Färbung erhalten haben. Die Jugendhilfe steht in dieser Partnerschaft vermutlich unter dem größeren Legitimationsdruck. Pragmatisch weitergedacht, ist die Frage nach dem jeweiligen Kooperationsmodell fast zweitrangig, doch möchte ich dennoch kurz den Knackpunkt in der Frage der Kooperation visualisieren, da die „Leidensgeschichte“ genau mit diesem Aspekt verknüpft ist. Es geht, wie bereits erwähnt, um die Frage nach dem Grad der Autonomie von Jugendhilfe und um die Frage nach dem Grad der strukturellen Einbindung in die Schule. Das Dilemma der Schulsozialarbeit als Leistung der Jugendhilfe in der Schule ist gelagert im Spannungsfeld von Autonomie auf der einen Seite und strukturelle Einbindung auf der anderen Seite. Die Problematik liegt weitergedacht im Spannungsfeld von Autonomie des Handlungsfeldes als Selbstverständnis der Jugendhilfe auf der einen Seite und der Absicherung des Handlungsfeldes unter den Vorzeichen einer zunehmend schwieriger werdenden Stellensituation auf der anderen Seite. Schulsozialarbeit steht unter einem kontinuierlichen Legitimationsdruck in mehrfacher Hinsicht und ist stetig gefordert Bestandteil der formalen und informalen Schulorganisation zu sein.



Die graphische Darstellung soll bewusst machen, dass die Frage nach dem Kooperationsmodell zweitrangig erscheint hinter der Frage, ob überhaupt Schulsozialarbeit realisiert wird, doch andererseits hohe Relevanz besitzt, da mit der Entscheidung dann doch eine Entscheidung zwischen zwei sich diametral gegenüberstehenden Modellen verbunden ist. Natürlich ist die Graphik plakativ und eher holzschnittartig, doch soll sie eben dadurch die Problematik darstellen und verdeutlichen, warum genau an dieser Frage Konzeptionen ins Stocken geraten. Gemeinsam ist beiden Modellen der Wunsch nach hoher Autonomie bei gleichzeitig hoher Einbindung. Dies wird vermutlich aber eher im Bereich des Gewünschten verweilen, doch ist damit keinesfalls ausgeschlossen, dass sich eine möglichst hohe Annäherung an den Wunsch ergeben kann. Es stellt sich nur die Frage aus welcher Anfangsposition dies effektiver erreichbar ist.

Hinter der Frage nach dem jeweiligen Kooperationsmodell verbirgt sich letztlich die Frage nach der Trägerschaft von Schulsozialarbeit bzw. die Frage nach der Dienst- und Fachaufsicht über die Schulsozialarbeit. Zunächst sind grundsätzlich zwei Träger für die Schulsozialarbeit denkbar: ein Träger der Jugendhilfe, dies kann ein öffentlicher oder auch ein freier Träger sein und die Schule als Träger, d. h. bezogen auf weite Teile des beruflichen Schulwesens die jeweiligen Bezirksregierungen. Beide Möglichkeiten bieten Vor- und Nachteile, die es abzuwägen gilt.

Die Schule als Träger

Ist die Schule der Träger der Schulsozialarbeit ist sie integraler Bestandteil der Schulstruktur, mindestens die Dienstaufsicht liegt bei der Schulleitung, die weisungsbefugt ist. Der Schulsozialarbeiter ist jedoch kein Lehrer und sollte auch nicht als Lehrer angestellt werden, so dass sich die Frage ergibt, ob eine eigene Dienstordnung erlassen werden muss. Die Gefahr, dass wird von zahlreichen Autoren auch so gesehen, liegt darin, dass der Schulsozialarbeiter den Belangen und Interessen der Schule völlig untergeordnet wird und die Schulsozialarbeit somit nur sehr eingeschränkt ein eigenes Profil entwickeln kann. Dies allerdings muss so nicht sein, es wird entscheidend davon abhängen, wie eine eventuelle Dienstordnung ausgestaltet ist, wie verantwortungsvoll die Schulleitung mit dem Handlungsfeld der Schulsozial-

arbeit umgeht, wie der jeweilige Schulsozialarbeiter seine Rolle im schulischen Kontext mit Leben füllt und wo die Fachaufsicht angesiedelt ist. Mit der Schule als Trägerin ist noch nicht ausgeschlossen, dass das Jugendamt die Fachaufsicht erhält. Welche Vorteile bringt die Trägerschaft durch die Schulverwaltung? Es ist vorstellbar, dass die Stellen der Schulsozialarbeiter erst einmal von geringerer Fluktuation betroffen wären, da sie durch die dienstrechtliche Einbindung in die schulischen Strukturen doch stabiler wären. Organisatorisch wäre einiges vermutlich leichter, der Schulsozialarbeiter hätte Zugriff auf die Räumlichkeiten der Schule, er erhält – ganz banal, aber nicht selbstverständlich – einen Schlüssel für die Räume, er hätte Zugriff auf Leistungen der Verwaltung der jeweiligen Schule, könnte unproblematischer auf Schülerdaten und Schülerakten zugreifen und wäre zwangsläufig teilnahmeberechtigt für schulische Besprechungen, d. h. er hätte insgesamt leichteren Zugang zu Informationen. Weiterhin muss man erkennen, dass die Situation für die Schulleitung eher zu befürworten ist, da sie nun tatsächlich die Verantwortung für die Schulsozialarbeit trägt und nicht nur das Hausrecht ausüben muss, ohne Weisungsrecht zu besitzen. Ich möchte auch ausdrücklich darauf hinweisen, dass Schulleitungen gelegentlich unter den Generalverdacht gestellt werden, dass Weisungsrecht automatisch zu dessen extensiver Nutzung führt. Man kann natürlich aber darüber nachdenken, ob Schulleitungen eine gesonderte Einführung zum Thema Schulsozialarbeit erhalten sollten. Personell bliebe zwar eine Sonderstellung des Schulsozialarbeiters, jedoch in deutlich abgeschwächter Form. Es sind manchmal die „kleinen“ Begebenheiten, die dies dokumentieren. In nur seltenen Fällen ist der Schulsozialarbeiter auf dem typischen Foto des Lehrerkollegiums zu finden, dies könnte sich mit der strukturellen Einbindung in die Schule durch deren Trägerschaft ändern. Für die Arbeit des Schulsozialarbeiters werden die Wege zu den Lehrerkollegen – bildlich gesprochen – deutlich kürzer und der eher informelle Informationsfluss tritt aus dem Schatten des Suspekten, sondern gewinnt Normalität, zumal eine Öffnung gegenüber sozialpädagogischen Zielen und Methoden die Schulen im Zuge der inneren Schulentwicklung erreicht hat. Jugendhilfe muss erkennen, dass hierin eine Chance, aber auch eine vermeintliche Bedrohung für ihr Handlungsfeld liegt. Die Bedrohung besteht darin, dass Schulen im Verlauf der Schulentwicklung sozialpädagogische Aspekte in ihren Alltag integrieren, ohne Schulsozialarbeit zu integrieren, denn eines muss klar formuliert werden: Die bloße Präsenz eines Schulsozialarbeiters an einer Schule macht eine Schule noch nicht sozialpädagogischer. Weiterhin muss hervorgehoben werden, dass der Anspruch der

dass der Anspruch der Jugendhilfe, Schule verändern zu wollen, unrealistisch, beinahe schon naiv ist. Veränderung kann nur von innen heraus erfolgen, Problemfelder können nicht außerhalb bearbeitet und gelöst werden. Wenn Schulsozialarbeit zur Veränderung beitragen will – und an sich ist sie dazu durch die Zielsetzung des KJHG aufgefordert –, dann muss sie den Weg über die innere Schulentwicklung der Schulen gehen. In diesem Kontext ist natürlich eine Trägerschaft durch die Schule effizienter, da der Schulsozialarbeiter automatisch Teil dieser inneren Schulentwicklung wäre und seinen Beitrag leisten könnte. An zahlreichen Schulen sind im Gefolge der Personalentwicklung sozialpädagogische Arbeitskreise entstanden, die sich mit der Lebenssituation der Schüler auseinandersetzen, Modelle zum Umgang mit Problemen an der Schule entwerfen, aktuelle Entwicklungen diskutieren und über schulinterne Lehrerfortbildungen (Schilf) Fachleute in die Schule holen. In diesem Kontext muss die Jugendhilfe auch erkennen, dass in die Lehrerausbildung und -fortbildung zunehmend sozialpädagogische Aspekte integriert werden. Nicht zuletzt besteht in beruflichen Schulen ein Lehramtsstudiengang mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik. Schulsozialarbeit kann ihr Fachwissen auf dem Weg der inneren Schulentwicklung in die Waagschale werfen und so Veränderungsprozesse mitgestalten.

Die Jugendhilfe als Träger

Da die Schulsozialarbeit zu den Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zählt, kann sie – dies legt das KJHG in § 3 (Freie und öffentliche Träger) fest – durch öffentliche und freie Träger umgesetzt werden. Entsprechend dem für die Kinder- und Jugendhilfe geltendem Prinzip der Subsidiarität ist den freien Trägern Vorrang einzuräumen bzw. eine freie Trägerschaft zu forcieren.

Wird Schulsozialarbeit unter die Dienst- und Fachaufsicht der Jugendhilfe gestellt, muss bewusst sein, dass die Arbeitsbedingungen innerhalb der Schule problematischer werden. Der Schulsozialarbeiter ist eher ein Außenstehender, mit allen strukturellen und organisatorischen Einschränkungen, die ich unter dem Aspekt der Trägerschaft durch die Schule als Vorteile beschrieben habe. „Sie sind und bleiben schul-

fremde Personen.“ (Olk/Speck 2004, 73) Wesentliche Arbeitsgrundlagen sind nicht mehr selbstverständlich, sondern müssen ausgehandelt werden. Das kostet Energie und Zeit. Die Vorteile einer Trägerschaft v. a. durch freie Träger beschreiben Thomas Olk und Karsten Speck dahingehend, „dass bei einer organisatorischen Trennung der Schulsozialarbeit von der Schule die inhaltliche und konzeptionelle Unabhängigkeit gegeben ist. Die Mitarbeiter bleiben der Welt und dem Wertesystem der Jugendhilfe verhaftet, (...) Die Schulsozialarbeit hat keinerlei Funktion im Selektionsprozeß, sie muß Jugendliche nicht nach Leistungskriterien beurteilen, kann sie von einer anderen Seite her wahrnehmen (...) Hierzu trägt auch eine gewisse Distanz zu den Lehrern bei, die durch die organisatorische Trennung unterstützt wird: Die Schulsozialarbeiter behalten ihre eigene, unabhängige Wahrnehmung, geraten weniger in Gefahr, die unter Lehrkräften vielleicht üblichen Urteile über Schüler (...) zu übernehmen. Die Zugehörigkeit ermöglicht andere Freiheiten der Arbeitsformen und Methoden, garantiert eine hohe Flexibilität. Die Schulsozialarbeiter können sich in ihrer Funktion als parteiliche Vertreter der Schüler verstehen, sie gegen die Schule unterstützen und die Frustration und die Ohnmachtgefühle gegenüber dem allmächtigen Schulsystem vermindern. Der Status einer unabhängigen Einrichtung vermindert die Hemmschwelle gegenüber Schülern, Lehrkräften und Eltern und ist eine gute Voraussetzung für mehr Vertrauen und Offenheit. Durch die Zugehörigkeit zur Jugendhilfe bleibt die Schulsozialarbeit eingebunden in das Informationssystem der Jugendhilfe“. (ebd., 72f) Ideologisch ausgerichtetes Denken ist nicht automatisch negativ zu bewerten, wird jedoch problematisch, wenn es Sachverhalte wenig differenziert wahrnimmt und bewertet. Es ist auch nicht verwerflich aus einer ideologischen Warte heraus zu argumentieren, doch muss sich die kommunikativ vermittelte Argumentation des moralischen Anspruchs stets bewusst sein. Kommunikation ist stets moralisch, das heißt aber nicht, dass sie auch zwangsläufig undiplomatisch, wenig zielführend und ungeschickt sein muss. Olk und Speck liefern leider ein Paradebeispiel für wenig diplomatische Kommunikation, aber dafür ein Beispiel von stark ideologisch gefärbter Kommunikation. Es stellt sich die Frage, ob die Autoren die Realisierung von Schulsozialarbeit wirklich wollen. In gemeinsamen Verhandlungen zwischen der Jugendhilfe und der Schule über die Umsetzung von Schulsozialarbeit unter der Trägerschaft der Jugendhilfe sollte diese Argumentation zu den Vorzügen einer solchen Trägerschaft unbedingt eingebracht werden. Der erfolgreiche Abschluss der Verhandlungen wird in greifbare Nähe rücken, die Jugendlichen an der Schule werden

es ihnen danken. Sind sich die Autoren eigentlich bewusst darüber, dass Schulsozialarbeit auch zu einer ärgerlichen Angelegenheit für die Schule als Organisation werden kann? Doch nun eine systematische Darstellung:

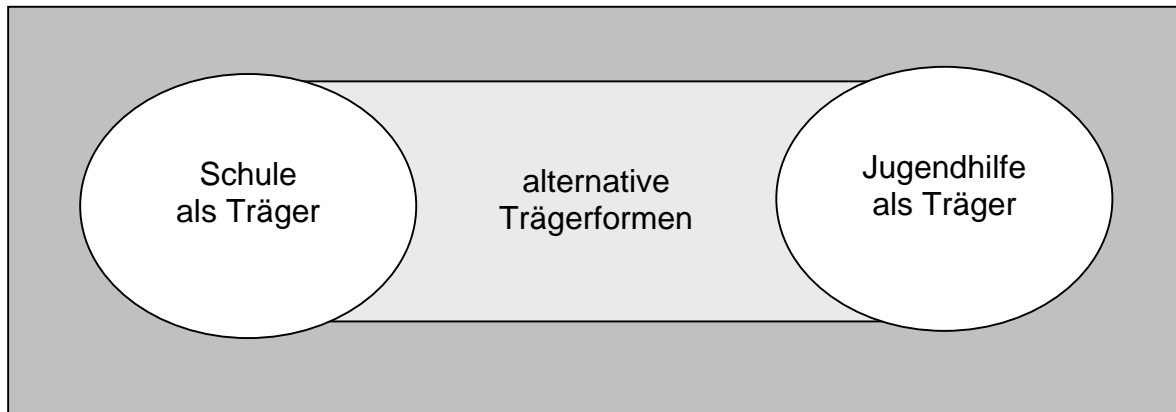
- Die Unabhängigkeit der Jugendhilfe ist doch etwas differenzierter zu betrachten und ein wenig in Frage zu stellen.
- Einem Wertesystem verhaftet zu bleiben, muss kein Vorteil sein, zumal in einer Kooperationskonstellation. Verhaftet zu sein kann auch als Unflexibilität interpretiert werden.
- Schulsozialarbeit muss nicht nach den Leistungskriterien der Schule bewerten, der Schulsozialarbeiter muss keine Stegreifaufgaben und andere Leistungsnachweise erbringen. Es ist aber für die professionelle Außendarstellung sozialpädagogischen Handelns nicht förderlich, den Aspekt der Defizitzuschreibung durch die Jugendhilfe nicht zu thematisieren, sondern undifferenziert den „Schwarzen Peter“ einer anderen Institution zuzuschieben, um die eigenen Hände „in Unschuld waschen zu können“. Jugendhilfe schreibt Defizit zu und muss dies sogar im Prozess ihres beruflichen Handelns. Jeder Hilfeplan stellt zunächst auch immer eine Zuschreibung von Defiziten dar.
- Dass Schulsozialarbeiter ihre eigene, unabhängige Wahrnehmung behalten ist zunächst begrüßenswert, doch unter wissenschaftlichen Kriterien interpretiert, disqualifizierend. Wahrnehmung ist immer die eigene Wahrnehmung und zudem immer abhängig.
- Die Freiheit der Arbeitsformen ist an organisatorische Rahmenbedingungen gekoppelt, von daher haben die Autoren Recht, wenn sie von hoher Flexibilität sprechen. Diese werden Schulsozialarbeiter mit Sicherheit unter den Arbeitsbedingungen des Schulalltags benötigen. Leider wird nicht klar, in welcher Hinsicht sie die Flexibilität verstanden wissen wollen. Zumal bei der Vergabe von Garantien Vorsicht walten sollte.
- Dass die Schulsozialarbeit die Schüler gegen die Schule unterstützt, dürfte vermutlich zum Todesstoß in der Beratung mit der Schulleitung werden.
- Es folgt wieder der Hinweis auf die Unabhängigkeit der Einrichtung. Ob dies eine gute Voraussetzung für Vertrauen ist, wage ich in Zweifel zu ziehen und verweise auf meine Ausführungen zum Vertrauen als der entscheidenden Grundlage menschlichen Zusammenlebens. Lehrkräfte werden außerdem, wenn sie die Per-

spektive der Autoren gelesen haben, vermutlich mit Freude die Hemmschwelle überschreiten.

- Mit der Anbindung an die Jugendhilfe bleibt die Schulsozialarbeit nach Aussage der Autoren in deren Kommunikationssystem eingebunden – dort bleibt sie dann aber auch eventuell stecken.

Es ist schwer nicht ironisch zu reagieren, die Argumentation ist eigentlich ärgerlich, da sie einem Kooperationsprozess nicht zuträglich ist. Es gibt viele Beispiele einer gelungenen Kooperation von Schule und Jugendhilfe unter der Trägerschaft der Jugendhilfe, die allerdings nur durch Verhandlungsprozesse zustande gekommen sind, die von beiderseitigem Respekt getragen waren. Geht man von der binären Struktur moralischer Kommunikation aus, werden die Aussagen von Olk und Speck zu einem wenig gerechtfertigten und v. a. schwer belegbaren Urteil über pädagogisches Handeln an den Schulen. Schulsozialarbeit wird vermutlich eher dort gelingen, wo ideologische Überhöhungen vermieden werden und ein Mindestmaß an Pragmatismus zu finden ist. Dies gilt für beide Partner gleichermaßen und wird damit zur Grundlage einer Realisierung von Schulsozialarbeit. Olk und Speck weisen an anderer Stelle darauf hin, dass für die erfolgreiche Realisierung von Schulsozialarbeit „das offensive Zugehen des Trägers auf die Schule beziehungsweise die Schulleitung“ war. Als bedeutsame Trägerqualität stellen sie dann die „Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schule“ heraus. Olk und Speck lassen diese leider vermissen, denn offensives Vorgehen muss im Zusammenwirken mit einem gewissen diplomatischen Geschick erfolgen. Weiter weisen die Autoren auf der Grundlage ihrer Studie darauf hin, dass 9 % der freien Träger von Schulsozialarbeit sich eher defensiv verhielten und 32 % sich letztlich distanzieren. Soviel zur Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit als eigenständigem Arbeitsfeld der Jugendhilfe.

In der Diskussion um die passende Trägerform für die Schulsozialarbeit treten überwiegend die beiden genannten Modelle in Erscheinung, die jeweils in ihren Vor- und Nachteilen beschrieben werden. Aus Sicht der Jugendhilfe bleibt die Zielsetzung unverändert, bei arbeitsförderlicher Einbindung ein hohes Maß an Autonomie zu erreichen. Die Situation stellt sich vielfach als entweder-oder-Entscheidung dar und verstellt eventuell den Blick auf den Zwischenraum, der durch die graphische Darstellung bewusst werden soll.



Sind Trägerkonstellationen vorstellbar, die im Zwischenraum der beiden üblichen Trägerformen angesiedelt sind? Zumindest zwei Modelle möchte ich noch skizzieren.

1. Es ist vorstellbar, dass die Trägerschaft an eine andere Einrichtung übertragen wird, die entweder bereits besteht oder speziell zu diesem Zweck ins Leben gerufen wird.
2. Es ist darüber nachzudenken, ob Schulsozialarbeit in das bestehende System der staatlichen Schulberatung integriert werden könnte.

zu 1.

Wulfers (vgl. Wulfers 1991, 66) thematisiert in diesem Kontext die Übertragung der Trägerschaft an eine andere Behörde und denkt dabei an Behörden der kommunalen Verwaltung, wobei schnell deutlich wird, dass mit diesem Ansatz an abgewandelte Formen öffentlicher Trägerschaft gedacht ist. Mein Ansatzpunkt richtet sich auf grundsätzlich andere Trägerformen und resultiert aus der Beschäftigung mit bereits bestehenden Kooperationsmodellen. Exemplarisch möchte ich die Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe des Landkreises Potsdam-Mittelmark, den Landesverband Schulsozialarbeit Baden-Württemberg e. V. oder die Arbeitsgemeinschaft Berufsschulsozialarbeit in Bayern nennen. Besonders die Konstruktion einer Landeskooperationsstelle nach dem Muster Brandenburg ist durchaus nachdenkenswert.

Weiterhin ist in diesem Kontext auch daran zu denken, dass eine Trägerschaft auch an ein staatliches Institut gekoppelt werden könnte. Für das Bundesland Bayern könnte eine Anbindung an das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) geprüft werden, wobei hierbei zu bedenken ist, dass die Schulsozialarbeit in die

dienstliche Aufsicht des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus fallen würde, die fachliche Aufsicht dadurch aber nicht zwangsläufig tangiert wäre. Auch könnten Anbindungsformen an mögliche Institute an den Universitäten und Fachhochschulen geprüft werden. Neben einer engen Theorie-Praxisverknüpfung bereits in der Ausbildung des möglichen Nachwuchses, erhielten sozialpädagogische Lehrstühle eine Profilierungschance, die sich in einer Bestandsicherung auswirken könnte.

zu 2.

An sich hätte der folgende Gedankengang auch unter 1. beschrieben werden können, doch möchte ich dieses gedankliche Spiel gesondert hervorheben, da ich bisher in keiner Publikation darauf gestoßen bin. Bezogen auf das Bundesland Bayern könnte geprüft werden, ob eine Anbindung der Schulsozialarbeit an das bestehende System der staatlichen Schulberatung denkbar ist. Um es gleich vorwegzunehmen, die staatliche Schulberatung unterliegt der Dienstaufsicht der Schulverwaltung bzw. vor Ort der jeweiligen Schulleitung. Dennoch erhöht sich der Grad der Autonomie, da alle Beratungslehrkräfte und Schulpsychologen einer Schweigepflicht unterliegen, die sich auch auf Aussagen gegenüber der Schulleitung erstreckt. Die fachliche Aufsicht könnte ausgeklammert werden und an den jeweiligen öffentlichen Träger der Kinder- und Jugendhilfe übertragen werden.

11. Ausgewählte Beiträge zur Schulsozialarbeit

„Heute ist die Landschaft der Schulsozialarbeit äußerst unübersichtlich geworden. Es besteht eine verwirrende Vielfalt von Einrichtungen, Maßnahmen und Initiativen nebeneinander. (...) Es gibt nicht „die“ Schulsozialarbeit, schon gar nicht gibt es sie flächendeckend. Dennoch ist der Bedarf, die Nachfrage, in den letzten Jahren gewachsen. Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik ist rückblickend betrachtet weitgehend ungeplant und oft recht willkürlich verlaufen. Schulsozialarbeit entstand sehr oft als relativ kurzfristige und isolierte Reaktion auf persönliche und soziale Probleme, mit denen Schüler und Schule nicht mehr fertig wurden. (...) Es gab und gibt bis heute kein klares Konzept für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, (...)“. (Raab/Rademacker 1981, 5)

Mit dieser Beschreibung des Erscheinungsbildes der Schulsozialarbeit in Deutschland leiten Raab und Rademacker die Publikation zu einer Expertentagung zur Schulsozialarbeit im Jahre 1980 ein. Gut zwanzig Jahre später kommen Olk und Speck zu dem Schluss, dass sich Schulsozialarbeit „bis heute nicht als ein etabliertes und konsensfähiges Berufsfeld bezeichnen“ lässt. Schulsozialarbeit 2001 stellt sich als „ein breites Spektrum von sozialpädagogischen Konzepten, Handlungsansätzen und Kooperationsformen in und/oder im Umfeld der Schule“ (Olk/Speck 2001, 51) dar. 2004 formuliert Franz Schermer im Kontext der Frage nach der Qualitätssicherung von Schulsozialarbeit, dass „infolge der Vielschichtigkeit und Komplexität des Bereiches der Schulsozialarbeit ihre Qualität nicht generell bestimmt werden“ (Schermer 2004, 7) kann. Ich möchte an dieser Stelle nicht in eine Auseinandersetzung mit der Problematik der Messbarkeit von Qualität in sozialpädagogischen Handlungsfeldern einsteigen, sondern den Hinweis liefern, dass 24 Jahre nach der Expertentagung des Deutschen Jugendinstitutes die Schulsozialarbeit nach wie vor unter, anscheinend inzwischen chronischer, Konzeptionslosigkeit leidet. Franz Schermer zeigt euphemistische Kompetenz, wenn er wohlwollend von Komplexität und Vielschichtigkeit spricht. Eine Auseinandersetzung mit Publikationen zur Schulsozialarbeit zeigt allein bei der Betrachtung der Definitionen von Schulsozialarbeit, dass positiv formuliert von Vielschichtigkeit die Rede sein kann, negativer formuliert von Diffusion und Unstrukturiertheit gesprochen werden muss, denn eines muss bewusst sein, dass allein mit der Unklarheit des Begriffes dem Handlungsfeld Schaden zuge-

fügt wird. Für den gewünschten Kooperationspartner Schule, der bekanntlich in hohem Maße formalisiert, administrativ organisiert und strukturiert ist, wird das strukturelle Defizit der Schulsozialarbeit leicht zum „Killerargument“ gegen eine Kooperation im Sinne eines: „Jetzt werdet euch erst einmal einig, was ihr seid und was ihr wollt. Dann sehen wir weiter.“

Der folgende Abschnitt will die Diskussion um den Begriff Schulsozialarbeit in ausgewählten, chronologischen Zügen kommentiert nachzeichnen und Konsequenzen daraus ableiten.

Chronologisch geordnete Notizen zur Schulsozialarbeit

Am Beispiel der Schulsozialarbeit ist deutlich der Prozess einer Konstruktion eines sozialpädagogischen Handlungsfeldes zu beobachten, der in eine Institutionalisierung von Schulsozialarbeit als sozialer Realität einmünden soll. In diesen Prozess ist notwendigerweise eine Konzeptualisierung integriert, die den Begriff klären, Aufgaben, Ziele und Arbeitsweisen formulieren, eine Zielgruppe definieren und den organisatorischen Rahmen beschreiben muss. Und hier liegt das Problem, denn Schulsozialarbeit ist nicht ausdrücklich als Aufgabe der Jugendhilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgesehen. Während die Jugendarbeit (§11 KJHG) und die Jugendsozialarbeit (§13 KJHG) rechtlich fixiert sind, ist die Schulsozialarbeit stets nur abgeleitet aus v. a. diesen beiden Paragraphen des KJHG. Somit ist Schulsozialarbeit mit keinem Copyright versehen, es handelt sich nicht um einen geschützten Begriff, so dass nachvollziehbar ist, dass verschiedene Bereiche, die mit Jugend befasst sind, auf dem Feld der Schulsozialarbeit grasen. Es ist nicht automatisch die Jugendhilfe als alleinzuständig legitimiert, so dass sie argumentativ ihre Legitimation und ihre Zuständigkeit erreichen muss. Es ist jedoch wohl eine Eigenart der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, dass, wann immer sie mit sich selber befasst ist, diese Auseinandersetzung in einen konfliktträchtigen Diskurs einmündet, der das eigentliche Ziel aus dem Auge verliert und letztendlich die Handlungskompetenz schwächt. Auf der Grundlage dieser kurzen Einordnung erfolgt nun die Aufarbeitung der Konstruktion von Schulsozialarbeit.

11.1. Henry S. Maas - 1966

Ähnlich der vokabularen Situation im methodischen Feld der Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist auch der Begriff Schulsozialarbeit einer Übertragung aus dem amerikanischen Sprachgebrauch entnommen. Die direkte Übertragung der amerikanischen Formulierung „school social worker“ bzw. „school social work“³² in den deutschen Sprachgebrauch als „Schulsozialarbeiter“ bzw. „Schulsozialarbeit“ fand erstmalig 1966 in der deutschen Übersetzung der amerikanischen Publikation „Concepts and Methods of Social Work“ von Walter A. Friedlander durch Hans Pfaffenberger statt, der das Buch von Friedlander als deutsche Ausgabe unter dem Titel „Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit“ herausgab. In Friedlanders Veröffentlichung findet sich ein Aufsatz von Henry S. Maas zur Sozialen Einzelfallhilfe (Social Casework). Auf rollentheoretischer Grundlage entwickelt Maas das Handlungsfeld der Sozialen Einzelfallhilfe und bezieht dieses u. a. auf Schulsozialarbeit und legt damit den definitorischen Grundstein für ein sozialpädagogisches Handlungsfeld. Franz Schermer (vgl. Schermer 2003) übergibt zwar die begriffliche Grundsteinlegung in die Hände von Heinz Abels, da aber Abels relevante Veröffentlichung 1971 erschien, muss wohl Pfaffenberger als Definitionsstifter anerkannt werden. Es ist jedoch der Hinweis notwendig, dass das von Maas beschriebene Modell der „school social work“ eben das amerikanische Modell ist und nicht das zeitgenössische Modell der deutschen Schulsozialarbeit, wobei mit der Übernahme des Begriffes auch ein Einfluss des bereits seit wohl 1907/08 bestehenden amerikanischen Handlungsfeldes auf das sich gerade in Deutschland neu etablierende Handlungsfeld der Schulsozialarbeit anzunehmen, ja sogar höchst wahrscheinlich ist. Aus dieser Perspektive wird der Blick auf die Konzeption von Schulsozialarbeit durch Henry S. Maas interessant, denn Schulsozialarbeit wird dort als Kompensationsagentur bei Fehlanpassungen von Schülern an die Schülerrolle vollständig in den Dienst der Schule gestellt. Mit der Aussage, „Der Schulsozialarbeiter, der mit schlechtangepassten Schülern im Rahmen der Schule arbeitet“ (Maas 1966, 55), erklärt Maas sein Grundverständnis von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit findet an Schulen statt und dient dem Ziel

³² Da die Geschichte des amerikanischen Modells der „school social work“ nicht nur begrifflich für die deutsche Schulsozialarbeit relevant ist, wird sie in einem Exkurs kurz dargestellt. Angemerkt sei bereits hier, dass auch in Amerika das Erscheinungsbild der „school social work“ Wandlungsprozessen unterlegen war und ist.

eine Übereinstimmung zwischen den Erwartungen an die Schülerrolle und dem tatsächlichen Schülerverhalten herzustellen. Maas formuliert, „Ziel der Schulsozialarbeit ist es, des Kindes potentielle Stärken und Fähigkeiten für eine befriedigende, effektive und akzeptable Ausführung der Rolle des Schülers zu verstärken.“ (ebd., 56) Mit dem Streitvokabular des deutschen Diskurses um die Konzeptualisierung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu sprechen, ist das Verständnis von Maas rein defizitorientiert, auch wenn in der Zielformulierung auf „Stärken und Fähigkeiten“ abgehoben wird, also ein ressourcenorientiertes Konzept vermutet werden könnte. Die Ausrichtung der Ressourcen auf die Rollenkompetenz, versehen mit den entsprechenden Qualitätsbeschreibungen, lässt die Defizitkonzeption deutlich werden.

Vielleicht ist es nicht verwunderlich, dass in einer der ersten deutschen Veröffentlichungen zur Schulsozialarbeit diese Aspekte zum Tragen kommen. Aber die Konzeption von Maas ist noch in weiterer Hinsicht richtungweisend für die Schulsozialarbeit in Deutschland, denn er trennt eindeutig die Handlungsfelder des Lehrers von denen des Sozialarbeiters, wobei dem Sozialarbeiter die Funktion zukommt dem Lehrer dabei zu helfen, „Abweichungen einzelner Kinder von dieser vorgestellten Schüler-Rolle zu verstehen.“ (ebd., 56) Der Schulsozialarbeiter als Anwalt des Schülers – dieser Aspekt taucht in zahlreichen Konzeptionalisierungsgedanken zur Schulsozialarbeit wieder auf. Maas beschreibt auf nur einer Seite sein Verständnis von „school social work“ im Kontext der „social casework“, doch wird diese eine Seite durch die Veröffentlichung der deutschen Ausgabe zum konzeptionellen Fundament der Schulsozialarbeit.

11.2. Gerd Iben - 1967

Gerd Iben greift 1967 in seinem Beitrag „Schule und Sozialpädagogik“ die Formulierung Schulsozialarbeit nicht auf. In der noch heute aktuellen Auseinandersetzung mit Problemen im Rahmen von Schule, die er als sozialpädagogisch relevant darstellt, gibt er der Schule sozialpädagogische Aufgaben mit auf den Weg. Ausgehend von den Problemen des Schulversagens, des Schulschwänzens, der Schwererziehbarkeit und der Schulentlassung als kritische Übergangssituation fordert er ein Ganztagschulsystem mit integrierter Schülerhilfe, die eine schulinterne Schülerberatung,

die Elternarbeit, die schulische Freizeitgestaltung und ein Kommunikationsangebot für Schulentlassene (Schulklub) beinhaltet. Bedeutsam ist, dass Iben den Handlungsauftrag der Schule gibt, die sich nicht nur darauf beschränken darf, Defizite festzulegen, sondern „in jeden Fall eine Diagnose und Aufdeckung der Ursachen“ (Iben 1967, 374) in die Wege leiten muss. Iben stellt fest, dass nicht selten die Schule selber erst abweichendes Schülerverhalten produziert und nimmt daher die Schule in die Pflicht. Ebenso einfach wie komplex ist seine Zielformulierung die hinter der Formulierung zu finden ist, „dass die Schule immer dort sozialpädagogische Probleme schafft, wo sie nicht bereit ist, ihre Verhaltens- und Leistungserwartungen an der sozialen, entwicklungspsychologischen und individuellen Ausgangslage des Schülers zu modifizieren.“ (ebd., 375f) Iben spricht nicht von Schulsozialarbeit und eröffnet nicht ausdrücklich ein Handlungsfeld der Jugendhilfe, sondern gibt das Heft des sozialpädagogischen Handelns in die Hände der Schule, die in dem Moment sozialpädagogisch wirksam wird, da sie den Schüler in der Gesamtheit seiner Identität wahrnimmt und diesen sozialpädagogischen Blick in den Umgang mit Schülerproblemen handlungsrelevant werden lässt. Es ist für Iben ein „Akt seelischer Grausamkeit, einen Schüler in Unkenntnis seiner häuslichen Misere als faul und liederlich zu bezeichnen“ (ebd.,374). Wenn sich Schule der Lebenssituation der Schüler öffnet und diese ganzheitliche Perspektive im Umgang mit Schülerverhalten wirksam werden lässt, dann ist sie sozialpädagogisch. In dieser Hinsicht fordert Iben eine sozialpädagogische Qualifizierung von Lehrern bereits in deren Ausbildung und steht mit an der chronologischen Spitze derer, die eine sozialpädagogische Schule fordern.

11.3. Heinz Abels - 1971

Der Begriff Schulsozialarbeit wurde 1971 von Heinz Abels in einem Beitrag in der Zeitschrift „Soziale Welt“ unter der Überschrift „Schulsozialarbeit – ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ aufgenommen. Der Titel weist der Schulsozialarbeit ausdrücklich ein defizitorientiertes Aufgabenfeld zu, wobei hier nicht eine Auseinandersetzung über eine Defizit- oder Ressourcenorientierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik stattfinden soll. Abels definiert auf die Schule bezogenes sozialpädagogisches Handeln über die kompensierende Funktion bei abweichendem

Verhalten von Schülerinnen und Schülern und legt als Ursache defizitäre Sozialisationsprozesse zugrunde, die es zu bearbeiten gilt. Abels weist der Schulsozialarbeit jenes Aufgabenfeld zu, das von den Kritikern gerne die Bezeichnung Feuerwehr eingeräumt bekommt und stellt sich aus deren Sicht in den Verdacht zu einer Stabilisierung des bestehenden Schulsystems beizutragen, da Abweichungen nachrangig im Sinne einer Herstellung der Funktionstüchtigkeit von der Jugendhilfe bearbeitet werden.

1972 führt Abels den Begriff Schulsozialarbeit in seiner Veröffentlichung „Sozialisation und Chancengleichheit – Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit“ fort. Der Titel nimmt zumindest begrifflich ersten Abstand von der noch 1971 eindeutig proklamierten Defizitorientierung und stellt Schulsozialarbeit in den breiten Auftrag einer Verwirklichung von Chancengleichheit durch differenzierte Erziehung. Es ist bereits auf Grund der Titelformulierung zu erahnen, dass die mit thematisierte Chancenungleichheit wohl aus Sozialisationsunterschieden resultiert, die in der primären Sozialisation ihre Wurzeln hat und durch Schulsozialarbeit kompensiert werden soll, wo der Weg wieder zum Defizitausgleich als Handlungsauftrag führt.³³

Abels stellt die Schulsozialarbeit zwar in den Dienst der Schule, gibt ihr aber in diesem Kontext eine differenzierte Zielsetzung mit auf den Weg, die in seinem Grundverständnis von Schulsozialarbeit ihren Ursprung hat. „Neben eine wesentlich zu intensivierende intellektuelle Bildung, die auf eine Vielzahl von Lebenschancen vorbereiten soll, muss eine ausgedehnte Sozialpädagogik treten, die zur besseren Abgrenzung (...) als Schulsozialarbeit bezeichnet werden soll.“ Nicht die intellektuelle Bildung ist das Kerngeschäft der Schulsozialarbeit, sondern die „Entwicklung individuellen und sozialen Verhaltens“. (Abels 1972, 77) Zusammenfassend formuliert Abels für die Schulsozialarbeit. „die Aufgabe, Fehlleistungen im Erziehungsprozeß vor allem der Familie, dann aber auch der Schule, auszugleichen und in der komplexen Entscheidungssituation, in der sich der Heranwachsende sieht, Orientierungshilfen zu geben. (...) muß der Heranwachsende befähigt werden, die Fülle gesellschaftli-

³³ Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die Diskussion um Defizit- oder Ressourcenorientierung im Sinne eines präventiven Arbeitsansatzes nicht sonderlich entscheidend ist, denn auch die Prävention beruht auf bereits antizipierten Defiziten und auch die intervenierende Handlung bei relevanten Defiziten hat präventiven Charakter, da Einstellung ändernde Beratungstätigkeit bereits die Anschlussfähigkeit von Handlungen in der Zukunft unterstellt.

cher Ansprüche und Chancen nicht als Bedrohung, sondern als Aufgabe selbstverantworteter Lebensführung zu sehen.“ (ebd., 78) Abels vertritt zwar explizit die Auffassung, dass die Schulsozialarbeit „nicht als Pannendienst verstanden werden“ (ebd., 80) darf und dennoch ist genau dieser Aspekt in seiner Aufgabenbeschreibung impliziert. Wenn die Schulsozialarbeit Fehlleistungen ausgleichen soll, dann ist sie sehr wohl eine Dienstleistung zur Beseitigung von Pannen. Dieses Dilemma zieht sich durch die gesamte Entwicklungsgeschichte der Schulsozialarbeit, etwas sein zu müssen, ohne es sein zu wollen. Zumal bewusst sein muss, dass die Schulsozialarbeit bestimmte Situationen erst als Pannen definiert, indem sie Defizite zuschreibt und somit die Legitimation für ihr Handlungsfeld selber schafft. Ohne Panne kein Dienst! Dies trifft auch zu, wenn die Prävention auf die Fahne geschrieben wird, da Prävention auf Mechanismen der Intervention zurückgreift, da in der Prävention Fehlleistungen antizipiert werden.

11.4. Joseph Dehler – 1981

Im Rahmen einer Veröffentlichung zu einer Expertentagung des Deutschen Jugendinstituts zur Schulsozialarbeit in Deutschland lieferte Joseph Dehler einen Beitrag zur Schulsozialarbeit an Berufsschulen, der für dieses besondere Handlungsfeld bis heute große Bedeutung genießt und durch bestechende Aktualität geprägt ist. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung war Dehler Professor für berufsbezogene Erziehungs- und Bildungsprozesse an der Fachhochschule Fulda. Vor seiner Berufung zum Professor war er drei Jahre als Studienrat an einer Berufsschule in Fulda tätig. In seinem Beitrag zur Expertentagung entwirft er ein Bild von Schulsozialarbeit an Berufsschulen, welches für mein eigenes Verständnis von gegenwärtigem sozialpädagogischem Handeln an beruflichen Schulen von hoher Relevanz ist. „Schulsozialarbeit an Berufsschulen orientiert sich vorrangig an Jugendlichen, die aufgrund von Arbeits- und Ausbildungsnot von gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht sind.“ (Dehler 1981, 36) Bezogen auf meine Auseinandersetzung mit der Bedeutung sozialpädagogischen Handelns an Berufsfachschulen auf dem Hintergrund der arbeitsmarktpolitischen Funktion dieses Schultyps, kommt dieser Ausrichtung von Dehler besondere Funktion zu, zumal er Schulsozialarbeit auch an Berufsfachschulen praktiziert haben möch-

te. 25 Jahre später fordert der Landesvorsitzende des VLB e.V. Hans Käfler den Ausbau der Berufsfachschulen um Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis „die Tür ins Berufsleben wirklich zu öffnen“, wobei er darauf hinweist, dass auch die Problemlagen aufgefangen werden müssen. Zu diesem Zweck regt Käfler an, „über Einstiegswege in eine Schulsozialarbeit nachzudenken.“ Diese Forderung aus dem Jahre 2006 deckt sich mit der Forderung von Joseph Dehler aus dem Jahre 1981, doch möchte ich ausdrücklich unterstreichen, dass 2006 die Lektüre des 1981 erschienen Beitrags sehr empfehlenswert ist, da Dehler bewusst macht, dass Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen fundierte sozialpädagogische Kompetenzen erfordert und gründlich hinsichtlich der Arbeitsweisen und Zielsetzungen durchdacht sein muss. Meine eigene empirische Arbeit zum Thema unterstützt eine Aussage von Dehler, die in ihrer Bedeutung für die Identitätsbildung von Jugendlichen fundamentalen Charakter einnimmt. „Schulsozialarbeit in der Berufsschule muß sich darüber im Klaren sein, dass Berufswünsche der Jugendlichen oft schon im 15., 16. Lebensjahr der Vergangenheit angehören, obwohl ein Beruf zu erlernen der Traum der Jugendlichen war.“ (ebd., 37) Natürlich lässt sich argumentieren, dass Schüler an einer Berufsfachschule eine Berufsausbildung absolvieren, doch ist ebenso zu berücksichtigen, dass diese Ausbildungsform als Notlösung erscheint und nicht den eigentlichen Berufswunsch darstellt, was sich in einer z. T. hohen Bereitschaft äußert, die Berufsfachschule ohne Abschluss zu verlassen, wenn sich die Möglichkeit zu einer Ausbildung im dualen System bieten würde.

- I: Und wenn du jetzt von einer deiner Bewerbungen .. zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen würdest? Das würdest du dann auch machen, .. erst mal in Anspruch nehmen.
- P2: Ja.
- I: Und wenn du ´ne Stelle bekommen würdest?
- P2: Ja, auch sofort annehmen, also wenn ´s mir wirklich zusagt, ich mir den Betrieb angeschaut hab und der gefällt mir und ich fühl mich dort wohl, dann .., ich würd´ .., es kommt immer drauf an, wann der Ausbildungsbeginn ist. Is´ ja klar. Je nachdem werd´ ich des Schuljahr fertig machen. Und sollte der Beginn eben früher sein, na brech´ ich eben ab.

Melanie, 18 Jahre, Schülerin der 11. Klasse einer BFS für Kinderpflege, formuliert genau diesen Aspekt sehr deutlich. Es ist bei der Forderung nach einem Ausbau der Berufsfachschulen sehr klar zu berücksichtigen, dass die schulische Berufsausbildung wohl noch nicht den Stellenwert genießt, wie die traditionellen Berufsausbil-

dungen im dualen System. Es wird darauf zu achten sein, dass die Berufsausbildungen an den Berufsfachschulen Anschlussfähigkeit vorweisen können und sich nicht als reine Warteschleife darstellen und weiterhin wird daran zu arbeiten sein, dass die Ausbildungsgänge an den Berufsfachschulen eine formale Anerkennung durch die an den dualen Ausbildungsgängen maßgeblich beteiligten Kammern des Handwerks und der Industrie und des Handels erhalten.

Für die Ausrichtung der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen ist deutlich darauf hinzuweisen, dass sie nicht in der Lage sein wird, die Misere des Ausbildungsmarktes zu kompensieren. Weder die Schule noch die Jugendhilfe können Lehrstellen schaffen. Die Besitzer von Arbeitsplätzen sind und bleiben die Unternehmer und damit Eigentumsrechte automatisch zu Verfügungsrechten. „Schulsozialarbeit in der Berufsschule muß sich bewusst sein, dass sie nur ansatzweise auf die Perspektivlosigkeit der Jugendlichen eingehen kann.“ (ebd., 38) Das heißt aber nicht, dass Schulsozialarbeit nicht wertvolle und bedeutsame Arbeit im Sinne der Identitätsbildung von benachteiligten Jugendlichen leisten kann. Es ist das Besondere an Dehlers Beitrag, dass dieser auf euphemistische Tendenzen völlig verzichtet, sondern sehr präzise die Situation erfasst und zu Schlussfolgerungen führt, die hilfreich für die Konzeption von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen damals wie heute sind. „Es wäre unverantwortlich, schulsozialarbeiterische Maßnahmen lediglich so auszurichten, die Jugendlichen „bei guter Laune“ in ihrem sonst so trostlosen Zustand zu halten.“ (ebd., 38) Ich habe auf diesen Aspekt bereits einmal hingewiesen im Kontext des Identitätsmodells von Heiner Keupp, der davon ausgeht, dass es nicht die Identität gibt, sondern eine Vielzahl von Teilidentitäten zu finden ist, wobei sich eine innere Hierarchisierung der Teilidentitäten jeweils individuell abzeichnet. Bestimmte Teilidentitäten gewinnen Dominanz über andere. Bezogen auf die Aussage von Dehler bedeutet dies, dass Schulsozialarbeit sich darauf zurückziehen darf, die Teilidentität der beruflichen Etablierung, ausgestattet mit einer stets hohen Bedeutung, mit einer untergeordneten Teilidentität kompensieren zu wollen. Die Eigenständigkeit und Lebenstüchtigkeit versprechende Berufsausbildung ist nicht durch die Forcierung von Freizeiterlebnissen kompensierbar. Auch wenn damit berufsbezogene Zielsetzungen verbunden sind. „Schulsozialarbeit in der Berufsschule muß darauf verzichten, bei den Jugendlichen Illusionen bezüglich ihrer beruflichen Perspektive und der damit verbundenen Lebenszusammenhänge zu wecken.“ (ebd.) Ich denke in diesem

Kontext an eine Aussage einer Mitarbeiterin eines außerschulischen Bildungsträgers, die ich nur aus der Erinnerung sinngemäß wiedergeben kann. „Wenn Du erst einmal dieses Praktikum gemacht hast, wirst Du bestimmt übernommen.“ Dieses Spiel mit Illusionen verbietet sich für alle an der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen beteiligten Institutionen, d.h. für die Schule, für die Schulsozialarbeit und auch für weitere Bildungsinstitutionen. Mit der Formulierung von Illusionen beginnt für die Institutionen auch ein Spiel mit deren Anerkennung und Glaubwürdigkeit bei den Jugendlichen. Auf den Punkt gebracht, setzen sich die Institutionen in diesem Moment dem Risiko des Vertrauensverlustes aus. Natürlich kann ein Praktikum hilfreich sein auf dem Weg zu einer Lehrstelle, doch hängt dies von zahlreichen Faktoren ab, nicht zuletzt davon, wie sich der jeweilige Praktikant verhält bzw. vom Praktikumsgeber wahrgenommen wird. Schulsozialarbeit muss sich hier auch ihrer moralischen Funktion bewusst sein, sie muss dem Jugendlichen „die Spielregeln“ vermitteln. Ähnliches gilt für alle eher freizeitbezogenen Angebote der Jugendhilfe, die unter der Zielsetzung einer Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen laufen. Erlebnispädagogische Angebote können einzelne Mosaiksteine im Gesamtbild beruflicher Sozialisation darstellen, doch muss „die Kirche im Dorf bleiben“, die so vermittelten Erfahrungen müssen realistisch in Bezug auf die Ausbildungsmarktsituation und die individuellen Lebensumstände der Jugendlichen eingeordnet und vermittelt werden. Doch genau an diesem Punkt ist der Auftrag der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen festzumachen. Sie muss sich darauf ausrichten, „sich ernsthaft und intensiv mit den Lebensumständen der Jugendlichen zu beschäftigen. Nur über die Aufarbeitung der Lebensumstände werden Bedürfnisse wieder lebendig, entsteht wieder Hoffnung und kann sozialer Ausgrenzung entgegengewirkt werden.“ (ebd., 38f) Was Dehler thematisiert, ist gegenwärtig mit Prozess der biographischen Diagnostik zu fassen. Die Biographie kann über Prozesse bewusster und professionell begleiteter Bearbeitung durch kommunikative Rekonstruktion zu einer Ressource avancieren und zur Selbstbefähigung beitragen. Empowerment orientierte Ansätze sind gerade dadurch qualifiziert, dass sie Illusionen beseitigen und realisierungsfähige Identitätsoptionen entwerfen. Dehler formuliert dies nur in anderer Form. „Schulsozialarbeit in der Berufsschule muß durch ihre Aktivitäten mit dazu beitragen, dass Jugendliche permanent erfahren, dass sie in der Lage sind, sich zu qualifizieren, zu organisieren, dass sie über Fähigkeiten verfügen, die für ihre eigene Existenz und ihre Umwelt bedeutungsvoll sind.“ (ebd., 39) Die zentrale Aktivität der Schulsozialarbeit ist in der Beratungstätigkeit zu sehen. Doch muss sich die Beratung als biographiebezogen

tätigkeit zu sehen. Doch muss sich die Beratung als biographiebezogen und Selbstbefähigung unterstützend erweisen, d.h. der Aspekt der Ratschläge, welcher in der Beratung stets mitschwingt, muss in den Hintergrund treten. Unterstützende Gespräche mit benachteiligten Jugendlichen müssen jede Form von „Besserwisserei“ und Überlegenheit vermeiden. „Schulsozialarbeit in der Berufsschule versucht vielmehr, gemeinsam mit den Jugendlichen ihre Situation aufzugreifen, zu analysieren, um zu gemeinsamen Auswegen zu kommen.“ (ebd.) Unterstützende Gespräche mit benachteiligten Jugendlichen beruhen damit immer auf einem Prozess professioneller sozialpädagogischer Diagnostik, die auf die narrative Rekonstruktion der Biographie ausgerichtet ist, Bezüge zur gegenwärtigen Lebenssituation herstellt und aktuell relevante Problemlagen bearbeitet.

11.5. Anne Frommann - 1984

In ihrem Artikel aus dem Jahre 1984 schlägt Anne Frommann vor, „Schulsozialarbeit zunächst als Oberbegriff zu wählen für eine Gruppe verschiedener Aktivitäten innerhalb von Schulen, die vorwiegend außerhalb des Unterrichts, in Anlehnung an sozialpädagogische Methoden und mit pädagogischen, sozialen und gesellschaftlichen Zielsetzungen betrieben werden.“ (Frommann 1984, 870) Sie spricht nicht ausdrücklich von einem Handlungsfeld der Jugendhilfe, da Aktivitäten, die in ihren Methoden sozialpädagogischen Charakter aufweisen und außerhalb des Unterrichts angesiedelt sind, durchaus im Aufgabenbereich des Lehrpersonals an Schulen liegen können. In einem überwiegend kritisch, distanzierendem Statement zu Schulsozialarbeit, kommt sie zu dem Schluss, dass 1984 „mehr eine Forderung als eine Realität“ (ebd.) vorzufinden ist, denn „es ist noch nicht möglich, von einem Praxisfeld, einer Methode oder gar einer Institution zu sprechen.“ (ebd.) Frommann liefert eine Sichtweise von Schulsozialarbeit, die durchaus als eine Existenzfrage der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe verstanden werden kann. Sie entschärft diese Haltung dadurch, dass sie in der Folge des Artikels durchaus einen eigenständigen Jugendhilfebereich entstehen lässt, indem sie Aufgaben, Ziele und Arbeitsweisen thematisiert, Schulsozialarbeit in den Kontext anderer schulbezogener Arbeitsfelder stellt, dann aber doch wieder sehr pragmatisch zu dem Schluss kommt, dass eine

„konsequent sozialpädagogische Schule“, ein Ansatz den sie klar als „ohne Sozialpädagogen arbeitend“ definiert“, keine Schulsozialarbeit erfordert, „weil sie sie in ihren sozialen und intellektuellen Lernorganisationen mit umfasst.“ (ebd., 874) Anne Frommann ist bewusst, dass auf Schule bezogenes sozialpädagogisches Handeln nicht zwangsläufig die Schulsozialarbeit als Teil der Jugendhilfe sein muss, sondern auch eine schulinterne Konzeption umsetzbar ist und erfolgreich sein kann. Hilfreich ist dieser Pragmatismus, da er sich auf dem Boden der normativen Rahmenbedingungen bewegt und dort, wie zu Beginn formuliert, dass KJHG die Schulsozialarbeit nicht ausdrücklich als Teil der Jugendhilfe ausweist. An dieser Stelle sei kurz angedeutet, dass ich eine Konzeptualisierung dann als hilfreich einstufe, wenn sie auf die Erreichung der formulierten Ziele ausgerichtet ist. Da das übergeordnete Ziel sowohl der Jugendhilfe wie auch der Schule die Unterstützung der Identitätsbildung junger Menschen ist, haben sich andere Ziele diesem unterzuordnen.

Auf eine Problematik in der Beschreibung von Schulsozialarbeit durch Anne Frommann möchte ich aus heutiger Perspektive hinweisen. In der Reduktion der Zielsetzung auf den sozialen, gesellschaftlichen Aspekt klammert sie aus, dass die Sozialisation junger Menschen im Sinne einer gelungenen Identitätsbildung die Entwicklung und damit Förderung der Ich-Identität nicht übergehen darf zugunsten einer rein auf die Wir-Identität reduzierten Zielangabe. Die Zielformulierung im §1 des KJHG aus dem Jahre 1990 weist diese Doppelstruktur gelungener Identität aus. Handlungsziel der Jugendhilfe ist die eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit. Dieser Hinweis ist notwendig, da sich die Aussagen von Frommann noch auf die Grundlage des Jugendwohlfahrtsgesetzes stützen, das diese Identitätskonzeption noch nicht formuliert hat, sondern die leibliche, seelische und gesellschaftliche Tüchtigkeit als Entwicklungsziel vorschrieb.

Drei Jahre später veröffentlicht Anne Frommann unter dem Titel „Erfahrungen mit Schulsozialarbeit“ eine Sammlung von Projekten der Schulsozialarbeit in Deutschland. In der Einleitung kommt sie resultierend zu dem Schluss, dass mit der Darstellung dieser Projekte nicht die Frage beantwortet wird, „was denn nun Schulsozialarbeit oder Sozialpädagogik in der Schule sei“, sondern eine systematische Übersicht „unterschiedlicher Erfahrungen sichtbar“ wird. Sie reflektiert, „dass Schulsozialarbeit alles andere als ein weit verbreiteter und gesicherter Ansatz sei.“ (vgl. Frommann

1987) Gerne würde ich Anne Frommann persönlich erwidern, dass sich daran bis heute nicht wirklich viel geändert hat. Auf ihre Feststellung, „dass der Begriff und die Sache Schulsozialarbeit nicht mehr aktuell sind“, möchte ich Ihr sagen, dass beides zur Zeit wieder hohe Aktualität besitzt, man wohl aber festhalten muss, dass Schulsozialarbeit einen gewissen Modecharakter nicht leugnen kann. Sie wird aktuell, wenn Bildungsfragen auf die Agenda der sozialen Probleme gelangen. Schulsozialarbeit wird wahrscheinlich immer als Feuerwehr, Räumkommando oder trouble-shooter eingesetzt werden, so sehr sich die Jugendhilfe auch dagegen wehren mag.

11.6. Wilfried Wulfers – 1991

Wilfried Wulfers veröffentlichte 1991 die Publikation „Schulsozialarbeit – Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule“. Nicht zuletzt die Tatsache, dass Wolfgang Klafki ein Vorwort dazu schrieb, machte diese Publikation sehr schnell zu einem Standardwerk der Forschung und Theoriebildung im Bereich der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit wird von Wulfers „als ein Oberbegriff verwendet, alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen.“ (Wulfers 1991, 28) Der Versuch einer alles umschließenden Festlegung lässt leider den Eindruck entstehen, trotz einer Definition der Thematik nicht näher gekommen zu sein. Zumal in der Reduktion von Schulsozialarbeit auf das Intervenieren bei Konflikten und Diskrepanzen Schulsozialarbeit zu einem „trouble-shooter“ degradiert wird und der meiner Meinung nach wesentliche Aspekt von Schulsozialarbeit, im Sinne einer kontinuierlichen Sozialisationsbegleitung für alle jungen Menschen, völlig vernachlässigt wird.

Übernommen wurde die Definition von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), wobei jedoch anzumerken ist, dass Wilfried Wulfers als GEW-Koordinator für die Schulsozialarbeit in Hessen für die GEW publizierte.

Die Publikation ist eine überarbeitete Fassung der Dissertationsschrift von Wulfers und beginnt mit einem Vorwort von Wolfgang Klafki, der die Dissertation betreut hat. In diesem Vorwort wünscht Klafki, „dass dieses Buch dazu beiträgt, die vermehrte Integration der Schulsozialarbeit in das Handlungsfeld Schule voranzutreiben, die Zusammenarbeit der Schule und der Einrichtungen der Jugendhilfe weiter zu fördern“. (ebd., 16) In der Auseinandersetzung mit der Publikation kamen mir so manche Zweifel, da Wulfers gelegentlich zu undifferenziert Partei für die Jugendhilfe ergreift und in einen Prozess der Polarisierung verfällt, der einer von beiden Seiten getragenen Kooperation zuwiderläuft. Es erscheint zunächst gut und richtig, dass eine Diskussion der Paragraphen des KJHG auch im Hinblick auf die Auswirkungen auf die Schulsozialarbeit erfolgt, doch bleibt manche Thematisierung an einer z. T. problematischen Oberfläche stecken. Leicht trotzig wirken seine Kommentare zu den Paragraphen 11 und 13, den für die Schulsozialarbeit entscheidenden Paragraphen. Anstatt energisch darauf hinzuweisen, dass im KJHG die Schulsozialarbeit wieder nicht explizit als Handlungsfeld der Jugendhilfe ausgewiesen ist und damit eine rechtlich stabile Basis wieder nicht geschaffen wurde, reagiert Wulfers damit, darauf hinzuweisen, „Die Schulsozialarbeit hat in den aufgeführten Bereichen (...) immer schon konkrete Hilfen angeboten.“(ebd., 39) Keine Forderung nach ausdrücklicher Aufnahme der Schulsozialarbeit in den Leistungskatalog der Jugendhilfe, dafür ein leicht beleidigt wirkender Hinweis darauf, was alles getan, nur anscheinend nicht wahrgenommen wird. Ähnlich ist die Reaktion von Wulfers im Kontext des § 13 KJHG, auch hier erfolgt nur ein Hinweis darauf, was schon alles getan wird. An diesen Stellen wünsche ich mir die Sozialpädagogik professioneller, denn nur dann stellt sie sich wirklich in den Dienst der Sache. Bezogen auf § 11 KJHG erfolgt dann noch der Hinweis darauf, dass durch § 90 KJHG „die Möglichkeit eröffnet wird, für die Angebote der Jugendarbeit Teilnahmebeiträge zu erheben.“ (ebd.) Es fehlt jedoch jeder weitere Hinweis darauf, wie er diese Aussage verstanden haben will. Soll die Schulsozialarbeit Gebühren für die Beratung erheben, soll das Schülercafe Eintritt verlangen? Problematisch ist weiterhin die Beschreibung dessen, was das KJHG als Handlungsfelder für die Kinder- und Jugendhilfe erfasst. Wulfers differenziert in Leistungen und Aufgaben und stellt in der Fußnote dazu klar, dass zwischen „Leistungen“ und „anderen Aufgaben“ unterschieden wird. Leistungen zählen in der Terminologie des KJHG zu den Aufgaben – die Bezeichnung Aufgaben gilt übergeordnet für „Leistungen“ und „andere Aufgaben“. Es kann der Eindruck entstehen, dass sich die Sozial-

pädagogik immer noch schwer tut damit, dass sie auch ein staatliches Wächteramt bekleidet und aus diesem heraus von allen Prinzipien der Offenheit und Freiwilligkeit abweichen muss. Professionelles sozialpädagogisches Handeln muss sich aber genau auch dieser Aufgabe selbst- und verantwortungsbewusst stellen. Dazu zählt, dass ich die Sachverhalte präzise ausspreche und nicht in eine Fußnote verlagere. Wulfers fordert eine „Präzisierung der Leistungen und Aufgaben der Jugendhilfe.“ (ebd., 37) dahingehend, dass für die Schulsozialarbeit bestimmte Leistungen benannt werden sollen. Das ist mit Sicherheit richtig, doch für die Schulsozialarbeit ist es von zunächst größerer Bedeutung, dass die Schulsozialarbeit überhaupt erst einmal als Leistung explizit genannt wird. Für problematisch, unter der Perspektive die Kooperation von Schule und Jugendhilfe voranzubringen, halte ich die wenig differenzierte Gegenüberstellung der Handlungsfelder Schule und Jugendhilfe. Diese Darstellung provoziert – vielleicht soll sie es –, doch ist sie der Schulsozialarbeit dabei nicht dienlich, da professionelle Sozialpädagogik strategisches Handeln erfordert, das sich einseitiger Überhöhungen gegenüber einem möglichen Partner eines Handlungsfeldes in das man gerne eingreifen möchte, verwehren sollte. Schulsozialarbeit kann eine Profilierung darin finden, sich als professioneller Vermittler einer selbstreflexiven Kompetenz darzustellen. Diese Kompetenz wird von allen Lehrplänen der Berufsfachschulen eingefordert und ist doch im Alltag schulischen Lernens z. T. schwer umsetzbar, da sie zeitliche Ressourcen erfordert. Doch muss sich die Schulsozialarbeit dazu erst einmal in eigener Sache reflektierend erweisen. Dies leistet die Publikation von Wulfers zu wenig. Das Bild, das er von der Jugendarbeit liefert ist zu idealisiert, damit zu leicht angreifbar und zu wenig glaubwürdig. Wulfers nennt z. B. „keine curriculare, organisatorisch oder medienmäßig eingegrenzte Erziehungsarbeit“ als Merkmal der Jugendarbeit. Vermutlich erkennen zahlreiche Mitarbeiter der Jugendarbeit dahinter ihren eigenen Arbeitsplatz nicht. Fehlt nur noch, dass Wulfers auch die normative Eingrenzung ausblendet. „Herrschaftsarmut versus: Gesetze, Erlasse, Verordnungen und Richtlinien geregeltes Verhalten“. Nun gut, zu früh gefreut. Hier wird die Beschreibung von Jugendarbeit einfach unrealistisch und wenig aufrichtig. Die Kinder- und Jugendhilfe ist in vielfältiger Form rechtlich geregelt, beginnend auf der Ebene der Gesetze, über die Ebene der Verordnungen bis hin zur Ebene der Satzungen. Jugendarbeit kann nicht machen was sie will, sie ist normativ gebunden. Mit diesem Bild leistet man der Schulsozialarbeit einen Bärenienst, sie ist der Schule z. T. ohnehin ein bisschen suspekt. Hier ist strategischeres Handeln

erforderlich, wenn man eine ernsthafte Kooperation anstrebt. Wulfers verkennt in seinen manchmal stark polarisierenden Aussagen, dass Kommunikation stets moralisch ist und damit eine binäre Struktur aufweist. Wer für etwas ist, ist auch immer gegen etwas. Dass verpflichtet aber nicht dazu, dem Gegenüber, v. a. wenn es sich um einen möglichen und gewünschten Kooperationspartner handelt, dies immer überspitzt und provozierend „unter die Nase zu halten“. Alleine der Untertitel der Publikation „Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung von Schule“ polarisiert unzulässig, bedeutet er doch, dass Schule gegenwärtig verschlossen, inhuman und undemokratisch wirkt – um dies mit einem kleinen Augenzwinkern zu kommentieren. Die an Schule Beteiligten wären vermutlich begeistert und zur Kooperation hoch motiviert, würde ein Schulsozialarbeiter sein neues Handlungsfeld in einer Schulkonferenz mit diesen Worten einleiten. Es ist zu unterstreichen: Schulsozialarbeit verfügt nicht über Herrschaftswissen.

11.7. Karl Heinz Braun und Konstanze Wetzel - 2000

In einer von Karl-Heinz Braun und Konstanze Wetzel im Jahre 2000 unter dem Titel „Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit“ veröffentlichten Studie, kommen die Autoren, auf der Grundlage einer Lehrerbefragung an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt, zu dem Ergebnis, dass sich die Tendenz zeigt, „dass die LehrerInnen auch sozialpädagogische Angebote in den Schulen befürworten und dass sie ein breites Spektrum an Aufgaben sehen“ (Braun/Wetzel 2000, 63). 72,1 % der LehrerInnen halten sozialpädagogische Angebote in den Schulen für wichtig bzw. sehr wichtig. (vgl. ebd.) Bemerkenswert ist auch das Ergebnis, dass ca. 90 % der LehrerInnen selber pädagogische und psychosoziale Beratungsgespräche führen, dies jedoch unter wenig passenden Rahmenbedingungen. (vgl. ebd., 62) Aus diesem Ergebnis ziehen die Autoren u. a. die Konsequenz, dass der beratenden Unterstützung der jungen Menschen im Kontext ihrer alltäglichen Lebensbewältigung eine zentrale Rolle in den sozialpädagogischen Angeboten zukommt und damit zu einer zentralen Aufgabe der Schulsozialarbeit in der Kooperation mit der Schule wird. Unter Schulsozialarbeit verste-

hen die Autoren „die Gesamtheit der sozialen und pädagogischen Aktivitäten von Fachkräften der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik, die sozialpädagogische Profilbildung in der Schule und ihrem Umfeld anzuregen, zu unterstützen und durch eigenständige Angebote zu erweitern.“ (ebd., 79) Schulsozialarbeit ist das Handlungsfeld der Sozialpädagogik, sieht aber durchaus, dass die Schulen bereits sozialpädagogisch orientiert sind und diese Orientierung in ihr Handeln im Schulalltag einfließt. Mit der Beschreibung der beratenden Unterstützung als zentraler Aufgabe der Schulsozialarbeit, rücken die Autoren die organisatorische Frage der Trägerschaft in einen nachgeordneten Rang, da es ihnen bedeutsamer erscheint, dass Schulsozialarbeit stattfindet, als dass sie an der Frage der Trägerschaft scheitert. Zu bedeutsam ist die Aufgabe, so dass sie den Schwerpunkt auf eine Darstellung von „Grundsätzen alltagsbezogener Einzelfallarbeit in der Schule“ (vgl. ebd., 234ff) legen. Für die beratende Unterstützungstätigkeit stellen sie die folgenden acht Grundsätze auf:

1. *Nichtstigmatisierende Zugänglichkeit:* Aus Sicht der Autoren ist es günstig, wenn der Schulsozialarbeiter präsent ist und in den verschiedensten Situationen beiläufig angesprochen werden kann. Sie sehen es hingegen als „nicht unproblematisch, besondere Räume mit besonderen Sprechstunden in der Schule einzurichten, weil damit dann u. U. eine Öffentlichkeit entsteht, die kontrolliert, wer Beratung in Anspruch nimmt“. (ebd., 236f) Auf der Grundlage meiner eigenen Erfahrung als Vertrauenslehrer möchte ich anfügen, dass auch meine ausgewiesenen Sprechzeiten in den wenigsten Fällen genutzt wurden, sondern der Kontakt überwiegend nebenbei im Schulalltag, z. B. beim Verlassen des Klassenzimmers oder beim Weg zum Parkplatz, hergestellt wurde. Ähnlich nützlich erwies sich ein Briefkasten, den Schüler nutzen konnten, um mit mir in Kontakt zu treten.
2. *Freiwillige Eröffnung:* Die Initiative für die beratende Unterstützung muss vom Unterstützungssuchenden ausgehen. Ein Gespräch darf nicht zwangsweise übergestülpt werden bzw. als Alternative zu Strafe aufgezwungen werden. Die Autoren verweisen darauf, dass man auch selber so nicht unter Druck gesetzt werden möchte.
3. *Alltagssprachliche Problemverortung:* Es beginnt „die gemeinsame „Suche“ nach dem „eigentlichen“ Problem“ (ebd., 239) auf der Grundlage von Kommunikation,

die durchaus alltagssprachlich geführt werden darf und soll. Die Autoren verweisen auf die Problematik, dass die Beratung sich nicht damit begnügen darf, dem Schüler bewusst zu machen, was er jetzt aus Sicht der Schule falsch gemacht hat. Der Unterstützung suchende Schüler darf nicht auf die Rolle als Schüler reduziert werden. „Erforderlich ist vielmehr, die subjektiven Gründe des Handelns zu rekonstruieren, sie also vor dem Hintergrund der systematischen und lebensweltlich-alltäglichen Bedingungen und ihrer biographischen Verarbeitung und Gestaltung zu erfassen und den darin zum Ausdruck kommenden Lebensentwurf deutlich zu machen.“ (ebd., 240) Ich stimme mit den Autoren ausdrücklich in der Ansicht überein, dass diesem Aspekt eine grundlegend bedeutsame Rolle im Beratungsprozess zukommt. Ich möchte hier bewusst den Aspekt der biographischen Diagnostik nach Andreas Hanses (vgl. Hanses 2000) als ein sozialpädagogisches Diagnoseverfahren zumindest ansprechen, denn dieser Ansatz kann in Verbindung zu den Gedanken der Autoren gesetzt werden.

4. *Problemzentriert-pragmatische Datensammlung*: Die Autoren sehen die Datenerhebung als dialogischen Prozess an, in dessen Verlauf nur die Informationen erhoben werden sollen, die einen Problembezug aufweisen. Pragmatisch ist die Datenerhebung, weil die Autoren bewusst machen, dass niemals alle notwendigen Daten zur Biographie gesammelt werden können und gesammelt werden müssen. Die Datenerhebung beruht auf einem Vertrauensvorschuss, den der Schüler einbringt, so dass durch die Art der Befragung nicht der Eindruck eines bloßen Aushorchens entstehen darf. Hier ist stets die präzise Problemzentrierung zu wahren.
5. *Dialogische Situationsdiagnostik*: Die Autoren greifen an diesem Punkt auf ein Konzept von Pantucek zurück, der die folgende Diagnose auf der Basis der gesammelten Daten als dialogischen und grundsätzlich offenen Prozess beschreibt. In einer Umsetzung auf die unterstützende Beratung geht es den Autoren um eine Interpretation unter „pragmatischen Gesichtspunkten“, wobei sie deutlich darauf hinweisen, dass sie dahingehend nicht „missverstanden werden, dass damit strukturelle Problemverkürzungen legitimiert werden sollen.“ (ebd., 242) Eine strukturelle Verkürzung wäre mit Sicherheit in der Reduzierung des jungen Menschen auf seine Schülerrolle zu sehen. Das wäre dann zu pragmatisch, es kann

und muss jedoch auch nicht eine alles umfassende Interpretation geleistet werden. An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass dieser Grundsatz nicht unproblematisch im Kontext einer professionellen Beratungstätigkeit erscheint. Diesen Punkt sehen die Autoren vermutlich auch. Bedeutsam in diesem Arbeitsschritt ist, dass professionelle Sozialpädagogik erkennen muss, dass ihr Wirken im jeweiligen Handlungszusammenhang Grenzen hat, über die Kompetenz verfügen muss, diese zu erkennen und entsprechend auch einen Fall abgeben muss. Ich halte hier den Ansatz von Burkhard Müller äußerst hilfreich für professionell agierende Sozialpädagogik. (vgl. Müller 1993, 2006)

6. *Problemlösungsvarianten als lebensweltliche Handlungsalternativen*: Diesem Schritt kommt eine hohe Bedeutung zu, da die gemeinsame Erarbeitung der Handlungsalternativen zu sehen ist als „ein Moment von Verdeutlichung und Wahrnehmung der Autonomie und Verantwortung für die eigenen Entwicklung, weil sie nämlich eine Stellungnahme nötig macht.“ (Braun/Wetzel 2000, 243) Die Autoren verweisen darauf, dass die Alternativen zunächst gemeinsam kognitiv umgesetzt werden. Gedanklich werden die Handlungen und deren Folgewirkungen durchgegangen, wobei jedoch klar bleibt, dass es letztendlich um die Realisierung einer Handlungsvariante in der Alltagspraxis geht. Die Autoren verweisen weiterhin darauf, dass dieser Schritt den Grundsätzen der Einzelfallhilfe unterliegt und damit als Hilfe zur Selbsthilfe zu verstehen ist, d. h. die Entscheidung über Handlungen bleiben stets bei dem Ratsuchenden. Ich möchte diesen Aspekt weiterdenken und nicht nur darauf hinweisen, dass sich Aussagen des Stils „Also, wenn Sie mich fragen, dann ...“ für den Berater verbieten, sondern dies sich auch auf Aussagen im Nachhinein des Stils „Sehen Sie, wenn Sie auf mich gehört hätten ...“ bezieht. Jede Form einer Stigmatisierung mit Tendenzen eines self-fulfilling-prophecy-Prozesses ist in der unterstützenden Beratungstätigkeit zu unterlassen. Der Schulsozialarbeiter muss über professionelle Kompetenzen in der beratenden Kommunikation verfügen. Hier ist eine hoch qualifizierte Ausbildung erforderlich, denn auf diese Kompetenz kann nicht in ausreichendem Maße auf Begabung zurückgegriffen werden, auch wenn dies gelegentlich subjektiv so empfunden wird. Beratung ist und bleibt in jeder Situation Überzeugungsarbeit im Kontext der Änderung von Einstellungen.

7. *Freiwillige Beendigung*: Es ist ein heikler Grundsatz, da er für den Unterstützungsuchenden mit einem hohen Stigmatisierungsrisiko verbunden ist. Der explizit formulierte Abbruch der Beratung oder auch der stillschweigende in Form eines Nicht-mehr-Erscheinens sind auf der Seite des Schulsozialarbeiters als Nichtanerkennung einer Identitätsoption zu bewerten. Dieser Prozess löst zunächst den Versuch einer Rechtfertigung und damit einer Identitätsstabilisierung aus, die durchaus ungerechtfertigte Tendenzen annehmen kann, d. h. der Jugendliche bekommt den „Schwarzen Peter“ zugeschoben, indem er als uneinsichtig oder weiterhin verhaltensschwierig bezeichnet wird. Schulsozialarbeiter in der beratenden Unterstützungstätigkeit müssen in hohem Maße mit der Kompetenz zur Selbstreflexion gegenüber der eigenen Identität ausgestattet sein. Dies ist erforderlich, da die Beendigung der Beratung durch den Jugendlichen nicht an eine Form von Rechtfertigung durch diesen gekoppelt sein darf, d. h. der Schulsozialarbeiter bleibt u. U. mit der aus seiner Sicht unvollendeten Tätigkeit zurück und kann auch keine Erklärung einfordern. Das Recht der freiwilligen Beendigung bezieht sich natürlich auch auf den Schulsozialarbeiter. Dies kann eventuell notwendig sein, wenn die subjektiv empfundenen emotionalen Widerstände gegenüber dem Jugendlichen im Beratungsprozess zu dominierend werden und damit eine zielführende Diagnostik gefährden. Dies kann aber auch erforderlich sein, wenn der Schulsozialarbeiter erkennt, dass er für diesen Fall an sich nicht mehr zuständig ist bzw. sein kann. Allerdings darf dieses Recht nicht darin münden, einen Fall vorschnell wieder abzugeben, „wenn sich die entsprechenden Probleme nicht mit Hilfe des sozialen und pädagogischen Alltagswissens lösen lassen. Damit unterschreiten sie (die Schulsozialarbeiter, V. E.) allerdings deutlich die Anforderungen, die man an sie als Fachkräfte der sozialen Arbeit und Erziehung stellen muss.“ (ebd., 246) Ich halte diesen Hinweis für sehr wichtig, denn er unterstreicht das Profil der Schulsozialarbeiter.
8. *Vernetzung mit den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe*: Bereits angesprochen, kommt die Kompetenz des Schulsozialarbeiters zum Tragen, den eigenen Tellerrand zielorientiert überblicken zu können und das eigene sozialpädagogische Handeln in einen Kontext anderer sozialpädagogischer Leistungen stellen zu können. Dieses setzt allerdings ein vertieftes Wissen über die jeweilige Angebotsstruktur voraus. Die Autoren beschreiben die Ebene der Vernetzung mit an-

deren Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, ich möchte jedoch auch kurz auf die Ebene der Vernetzung mit anderen Angeboten verweisen. Zu denken ist an Beratungsformen im Rahmen der Arbeitsverwaltung durch die Agenturen für Arbeit, weiterhin ist zu denken an Unterstützungsformen die von der staatlichen Schulberatung ausgehen können oder auch an Unterstützungstätigkeit durch die Sozialverwaltung. Im Kontext einer Vernetzung von Unterstützungsleistungen für den Jugendlichen sehe ich, in einer Weiterführung der Gedanken der Autoren, die wesentliche Aufgabe des Schulsozialarbeiters darin, die eventuell verschiedenen Leistungen zu koordinieren und den Gesamtprozess stetig im Blick zu haben. Es muss deutlich werden, dass nicht nur die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe problematisch sein kann, sondern dies auch auf Maßnahmen der Jugendhilfe untereinander zutreffen kann. Dem Schulsozialarbeiter kommt meines Erachtens in diesem Prozess die grundlegend bedeutsame Aufgabe zu, Maßnahmekarrieren bei Jugendlichen zu vermeiden und bei eventuellen Bedenken zu intervenieren.

Die Veröffentlichung von Braun und Wetzels halte ich im Kontext der Konzeption einer Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen bzw. ausdrücklich an Berufsfachschulen für relevant, da sie nicht nur einfach eine Auflistung an Einsatzmöglichkeiten liefert, sondern auf einer Entscheidung für einen Schwerpunkt beruht, den auch ich als Schwerpunkt der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen ansehe. Es ist auch meiner Auffassung nach die zentrale Aufgabe, Jugendlichen unterstützende Beratungsangebote zu machen. Da Identität kommunikativ konstruiert wird, kommt im Kontext der Identitätsbildung dem unterstützenden Beratungsgespräch eine grundlegende Bedeutung zu. Es ist sehr wichtig und der Sache Schulsozialarbeit sehr dienlich, dass die Autoren auf der Grundlage ihrer Studienergebnisse darauf hinweisen, dass auch Lehrer Beratungsgespräche führen. Ich erinnere mich hier an eine Aussage eines leitenden Mitarbeiters in der Schulverwaltung, der im Kontext eines Gespräches zur Schulsozialarbeit mir sinngemäß die Frage stellte, ob ich denn denken würde, dass die Lehrer denn dies (also Schulsozialarbeit) nicht alleine können würden. Es geht nicht um die Frage, ob Lehrer etwas nicht können. Lehrer sind beratend tätig, vermutlich sogar häufig, doch unter welchen Bedingungen? Sie tun dies sicherlich mit Engagement, doch eher auf Grund ihrer Begabung im Umgang mit jungen Menschen, weniger auf Grund einer qualifizierten kommunikativen Ausbildung. Na-

türlich sei erwähnt, dass auch nicht jeder Sozialpädagoge diese Qualifikation zwangsläufig mitbringt. Weiterhin ist zu bedenken, dass Lehrer vieles leisten für die Sozialisation junger Menschen, doch sollen sie wirklich für alles zuständig sein? Wenn Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen von allen Seiten gewollt ist, dann keinesfalls unter dem Diktum der „Allzuständigkeitsphantasien“, die sich in einigen Strömungen der Sozialpädagogik dokumentieren. Ich halte den Ansatz der „Lebensweltorientierung“ für eine gefährliche Phantasie der Allzuständigkeit, die nicht realisierbar ist. Ich möchte die Gedanken an dieser Stelle nicht weiter vertiefen, da ich sonst einem Resümee vorgreifen würde, sondern nur noch den Hinweis darauf liefern, dass ich mit den Autoren übereinstimme, dass für Schulsozialarbeit in Ausrichtung auf beratende Unterstützungstätigkeit die Frage der Trägerschaft nicht die zentrale Frage darstellt. Dies mag bei Konzeptionen, die erlebnispädagogische, freizeitpädagogische und projektbezogene Handlungsformen mit einschließen relevanter sein, doch müssen wir klar erkennen, dass im Rahmen der Schulentwicklung und Lehrplanentwicklung hin zu fachübergreifenden Lernfeldern, lebensnähere, sozialraumoffenere und projektartigere Lern- und Arbeitsformen in die beruflichen Schulen Einzug halten.

11.8. Matthias Drilling – 2001

Matthias Drilling beschreibt die begriffliche Situation als „Verwirrspiel“ und umreißt den Status der Schulsozialarbeit als „Catch-all-Begriff“ (Drilling 2001, 38). „Einerseits wird derselbe Begriff mit unterschiedlichem Inhalt gefüllt. Andererseits werden (...) konkurrierende Begriffe vorgelegt³⁴, von denen die Schöpferinnen und Schöpfer der

³⁴ In der Pressemitteilung 676.01 des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen wird die Bayerische Staatsministerin Christa Stewens mit den Worten zitiert, „Größtmögliche Wirksamkeit erreichen wir, wenn wir die pädagogischen Arbeitsbereiche der Lehrkräfte mit denen der Sozialpädagogen der Jugendhilfe vernetzen“. (also Schulsozialarbeit V.E.) Die Pressemitteilung trägt die Überschrift „Sozialministerium entwickelt Gesamtkonzept Jugendsozialarbeit an Schulen“. In einer Mitteilung des Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München, Abteilung Grund- und Hauptschule, wird die Aufgabe des Arbeitskreises Sozialpädagogisches Arbeiten an der Hauptschule unter den Fragestellungen charakterisiert: Was ist Schulsozialarbeit?, Wer leistet Schulsozialarbeit?

Meinung sind, sie würden eher treffen, was Inhalt und Konzept der Schulsozialarbeit sei.“ (ebd.) Matthias Drilling beteiligt sich an diesem „Spiel“ und formuliert eine weitere Definition. „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“ (ebd., 98)

Drillings Anspruch ist hoch und sogleich muss der Einwand erfolgen, dass Absichten keine Erklärungen sind, auch wenn es Absichtserklärungen sind. Seine Veröffentlichung aus dem Jahre 2001 trägt den Titel „Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten“. Drilling versucht mit seiner Publikation einen weiten Bogen zu spannen, der von der Problematik der Jugend als Lebensphase ausgehend, Grundpositionen und Entwicklungslinien der Schulsozialarbeit beschreibt, um dann auf die Konzeptionen und Arbeitsweisen von Schulsozialarbeit einzugehen und dabei noch die Schulsozialarbeit in der Schweiz exemplarisch darstellt.³⁵ Im Rahmen einer recht knapp gehaltenen Veröffentlichung bleibt dabei mancher Aspekt an der Oberfläche der Betrachtung, so dass manche Antwort nicht vollständig befriedigt. Dies soll aber nicht bedeuten, dass Drilling keine Antworten findet. Er bezieht Position und trifft Aussagen, die weitergedacht werden können. So kommt deutlich zum Tragen, dass er klare Vereinbarungen für die Kooperation fordert, es ist ein hohes Maß an Formalisierung nötig. Doch bleibt der Beigeschmack, dass Schulsozialarbeit scheitern muss, wenn sie sich allzuständig und allmächtig fühlt.

Streng der Zuordnung der Schulsozialarbeit zum Bereich der Jugendhilfe verhaftet erfolgt auch die Fokussierung dieses Tätigkeitsfeldes durch Drilling. Nicht der junge Mensch in seiner Rolle als Schüler ist handlungsleitend, sondern der junge Mensch in all seinen Facetten der täglichen Lebensbewältigung und Lebensführung.³⁶ Schule

³⁵ Drilling lehrt zu Zeitpunkt der Veröffentlichung an der Fachhochschule für Soziale Arbeit in Basel.

³⁶ Doch muss an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen einer schulischen Qualifizierung mit dem Ziel der Schaffung sozialer Integrationsoptionen die Schülerrolle einen zentralen Platz im Konzert der Lebensfacetten einnimmt, ja einnehmen muss. Lebensweltbezug darf nicht dazu führen, dass notwendige Prioritäten unzulässig relativiert werden. Schule ist als maßgeblicher Ort der täglichen Lebensstrukturierung auch der Ort der täglich zur Lebensbewältigung auf-

erscheint damit im Kontext des Gesamtprozesses der Identitätsbildung von Jugendlichen, der eingebettet ist in eine Vielzahl von Sozialisationsfaktoren, hier sei nur kurz an die familiäre Lebenssituation gedacht, die mit den Schülern in die Schule getragen und damit in der Schule wirksam werden, aber ebenso aus der Schule heraus in den außerschulischen Lebenszusammenhang einströmen. Schulsozialarbeit muss hier Schüler begleiten auf diesem Weg, der in der Lebensphase Jugend gekennzeichnet ist durch ein hohes Maß an Institutionalisierung im Sinne sozialer Regulation, sich aber auch durch starke Individualisierungstendenzen auszeichnet. Drilling verweist auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung der personalen, aber auch der sozialen Lebensbezüge. Drilling verweist auf die Problematik von Drogenkonsum und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen. Mit der Frage der Gewalt an Schulen eröffnet sich ein breites Handlungsfeld der Schulsozialarbeit. Drilling macht aber in seinen Einlassungen deutlich, dass nicht darum gehen kann nur auf akute Problemlagen im Sinne einer „Feuerwehr“ oder eines „Pannendienstes“ zu reagieren, sondern durch kontinuierliche Begleitung der Jugendliche präventiv im Sinne des Aufbaus von Handlungskompetenzen zu wirken.³⁷ Hier bleibt Drilling zu plakativ. Es ist das „alte Lied“ der Sozialen Arbeit, nicht das sein zu wollen, was sie nun mal einfach ist, aber nicht nur ist. Drilling singt eine Strophe in diesem Lied. Ich habe die Veröffentlichung von Drilling aufgegriffen, da sie mir an einer Stelle höchst problematisch hinsichtlich der Glaubwürdigkeit des Handlungsfeldes erscheint. Drilling verweist in der Konzeptionierung von Schulsozialarbeit auf den „Grundsatz der Ressourcenorientierung: Schulsozialarbeit arbeitet mit den Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und unterstützt sie in ihrer Persönlichkeit.“ (ebd., 106) In

fordert. Lebenskompetenz, die Drilling immer wieder als Zielsetzung der Schulsozialarbeit auf die Fahne schreibt, muss sich auch am Kriterium des kompetenten Schülers messen lassen.

^D Die Veröffentlichung von Drilling veranlasst zu Fußnoten. Es ist erstaunlich, dass in den unterschiedlichsten Strömungen der Sozialpädagogik stets der Gegensatz von Prävention und Intervention konstruiert wird. Natürlich lässt sich eine Dichotomie dergestalt darstellen, dass die Prävention das Kind vor dem Sturz in den Brunnen schützen soll und die Intervention das bereits gestürzte Kind aus dem Brunnen wieder herausholen muss bzw. soll. Doch bedeutet dies nicht, dass Prävention automatisch an den Ressourcen orientiert ist, während Intervention eher Defizit orientiert ist. Auch die präventiven Ansätze gehen davon aus, dass das Kind in den Brunnen fallen kann, sehen also auch die Defizite. Damit folgt Prävention grundsätzlich den Bedingungen der Intervention, mehr noch, z. T. arbeitet Prävention mit den Verweisen auf Interventionsprozesse, in die Prävention wird die Intervention als Warnung – um das Wort Drohung zu vermeiden – eingebaut.

diesem Kontext kommt Drilling zu der Aussage: „Schulische Leistungen sind dabei nicht von Bedeutung.“ (ebd.) Ich vertrete hier die Auffassung, dass Aussagen dieser Art dem Gesamtprojekt Schulsozialarbeit massiv schaden, da sie einen relevanten Teil der Identitätskonstruktion von Jugendlichen einfach ausblenden und sich einer diesbezüglichen moralischen Kommunikation einfach entziehen. Auch hier muss die Schulsozialarbeit „Farbe bekennen“, wenn sie durch die Jugendlichen akzeptiert werden will. Drilling verfällt in ein problematisches Verhaltensmuster, er blendet die selektive Funktion von Schule aus, die für die Schülerinnen und Schüler tagtäglich erlebbar ist. Selektive Prozesse im Rahmen schulischer Ausbildung sind identitätsrelevante Erfahrungen, da sie soziale Anerkennung und soziale Diskreditierung bedeuten und damit Identitätsoptionen darstellen, in Selbstthematizierungen einmünden und sowohl im Lebenslauf wie auch in biographischer Dimension ihren Niederschlag finden. Die Ausblendung schulischer Leistungen durch die Schulsozialarbeit ist riskantes Spiel mit dem Vertrauen in die Schulsozialarbeit. Auch führt Drilling den Grundsatz der Ressourcenorientierung in problematisches Fahrwasser, wenn Schulsozialarbeit das idyllische Bild einer Identitätsbildung unter Ausschluss schulischer Leistungen zeichnet. Schulsozialarbeit muss nicht unkritisch sein gegenüber der selektiven Funktion von Schule, doch muss sie an den strukturellen und v. a. normativen Gegebenheiten orientiert bleiben. Es ist zynisch, dies ist mir bewusst, doch ist es Ausdruck eines gewissen Ärgers, wenn ich Drilling unterstelle, dass er vermutlich auch behauptet, dass die Vorgaben der Schulordnung hinsichtlich der Erwartungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler nicht von Bedeutung sind. Schulsozialarbeit die den Schülerinnen und Schülern ein normatives Trugbild vermittelt und die Bedeutung der normativen Einbettung der individuellen Identitätsbildung so einfach ausklammert, verwirkt den Anspruch auf einen identitätsbildenden Anspruch und gibt falsche Antworten auf die Anforderungen der Lebenswelt. Rademacker sieht in diesem Kontext sehr präzise: „Die Jugendhilfe muss lernen, dass ihre Unterstützungsleistungen für benachteiligte Jugendliche letztlich wirkungslos bleiben, wenn diese im Bildungssystem scheitern. Sie muss deshalb den Schulerfolg auch zum Erfolgsmaßstab ihrer Arbeit machen“. (Rademacker 2003, 3)

11.9. Franz J. Schermer – 2004

Unter der Überschrift „Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit“ wendet sich Schermer einem Thema zu, das in der Sozialen Arbeit „up to date“ ist. Ein zunehmender ökonomischer Druck auf die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, der sich in der Festlegung von Kriterien für die Vergabe von finanziellen Mitteln für einzelne Leistungen der Sozialen Arbeit manifestiert, führte sehr schnell zur Frage nach der Qualität der einzelnen Handlungsfelder und Leistungsstrukturen. Die Anwendung betriebswirtschaftlicher Terminologie lässt die Klienten zu Kunden, Leistungen zu Produkten und Personal zu Kostenstellen werden. Die Kostenstellen sind das Problem, da sie eben das tun, was am meisten stört – sie verursachen Kosten. Schermer wendet sich der Thematik – professionell sozialpädagogisch – mit einem chancenorientierten Blick zu. Mit Bezug auf Arbeiten von Marianne Meinhold verweist Schermer auf vier Chancen der Sozialen Arbeit, wenn sie sich der Qualitätsdebatte stellt und Prozessen des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung unterstellt. Schermer nennt die größere Transparenz hinsichtlich der Zielsetzung und Arbeitsabläufe, die mögliche Aufwertung durch Dokumentation der Leistungsfähigkeit, die größere Partizipation der Nutzer und der größere Schutz der Nutzer vor „schwarzen Schafen“ und die Verbesserung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. (vgl. Schermer, 2004, 5) In seiner Auseinandersetzung mit dem Qualitätsthema bezogen auf die Schulsozialarbeit differenziert Schermer in Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität.³⁸ Als bedeutsam erachte ich, dass Schermer hier eine Abstufung trifft, die den Ergebnisaspekt über die beiden anderen Dimensionen hebt. „Wenn dem Schulsozialarbeiter in einer Schule ausreichend Räumlichkeiten und eine angemessene Ausstattung zur Verfügung stehen, dann handelt es sich um erwünschte Merkmale seiner Arbeitsbedingungen. Diese garantieren aber noch keineswegs eine Annäherung an die mit einer schulsozialarbeiterischen Maßnahme (...) verfolgten Ziele. Erst deren Annäherung oder Erreichung bestimmt letztlich die Quali-

³⁸ Die Sozialpädagogik ist gefordert wachsam zu sein und nicht im Gefolge einer Bewertungsapparatur, die eher betriebswirtschaftlichen Grundgedanken entspringt und gegenwärtig auf alle Bezüge menschlichen Lebens Anwendung findet, von den Mühlsteinen betriebswirtschaftlicher Kennzahlen zermahlen zu werden. Sozialpädagogik wird zügig diese Kriterien mit eigenem Leben und Erwartungen füllen müssen, da der Zug der Betriebswirtschaft die Sozialpädagogik bereits abgeholt hat, aber noch kann die Sozialpädagogik bestimmen, auf welchen Plätzen sie sich niederlässt.

tät des Einsatzes von Schulsozialarbeit.“ (ebd., 9) In der Folge bleibt die Frage bei Schermer offen, welches denn nun die Ziele der Schulsozialarbeit sein sollen, doch ist dies auch nicht die Ausrichtung seines Artikels, so dass die Frage als offen bleibend akzeptiert werden kann. Schermer bleibt hier auf einer abstrakteren Ebene und verweist auf die Bedeutung der Zielformulierung und Maßnahmenauswahl auf der Prozessebene. Grundlegend ist die Frage nach der Operationalisierbarkeit der ausgewiesenen Ziele, da nur dieses Kriterium zu einer Evaluation der Ergebnisse führen kann. Auffällig war für mich eine Aussage von Schermer hinsichtlich der Strukturebene von Schulsozialarbeit, da diese Aussage vermutlich zu wenig Beifall durch die Soziale Arbeit, aber zu verstärktem Beifall durch die Schulverwaltung führen wird. Schermer fordert eine „klare Bestimmung der Fachaufsicht“ (ebd., 10) und favorisiert hier aus Sicht der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements eine Beiordnung der Schulsozialarbeit zur Schule. Schermer sieht dies als grundsätzlich möglich. Die Zuordnung der Fachaufsicht zum „Jugendamt als Aufsichtsbehörde“ wird zwar von Seiten der Sozialen Arbeit bevorzugt, doch weist Schermer darauf hin, dass die Zuordnung den „Arbeits- vom Aufsichtsbereich“ trennt. Auf struktureller Ebene verweist Schermer weiterhin auf die Unabdingbarkeit einer präzisen Dokumentation der Arbeit und der Schaffung „einer expliziten Vereinbarung“ (ebd.) für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Mit Blick auf die Schulsozialarbeit in Bayern liegt diese Vereinbarung in Form einer Kooperationsvereinbarung vor. Schermers Ausführung können in einen Kontext mit den Ausführungen von Thomas von Freyberg gestellt werden, der in der fallbezogenen Analyse der Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Jugendhilfe gravierende Mängel aufdeckt, die bereits auf der Strukturebene angesiedelt sind.

11.10. Thomas von Freyberg - 2005

Der Artikel von Thomas von Freyberg³⁹ ist kein typischer und expliziter Beitrag zur Schulsozialarbeit, sondern ein Beitrag zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe allgemein – und doch leistet er viel für die Zukunftsfähigkeit von Schulsozialarbeit. Der Begriff Schulsozialarbeit findet nur einmal als Einschub Verwendung. „Sozialarbeit ist – als Schulsozialarbeit – in den schulischen Raum eingezogen“ (v. Freyberg, 2005, 100). Freybergs Interesse ist weniger darauf ausgerichtet Handlungsfelder zu definieren oder Kooperationsmodelle zu entwerfen. Jugendliche, die in Bezug auf die Erfüllung der Schulpflicht als problematisch wahrgenommen und beschrieben werden, stehen in einer Beziehung zu den Institutionen Schule und Jugendhilfe, wodurch auch die Institutionen in einer Beziehung stehen. Davon ausgehend und untermauert durch die Rekonstruktion von „Konfliktgeschichten zwischen den Jugendlichen und Schule und Jugendhilfe“ (ebd., 87), kommt Freyberg zu dem Schluss, dass zwar eine Beziehung zwischen den Institutionen vorliegt, diese aber nicht als Kooperation, sondern eher als „gestörte Beziehung“ (ebd.) beschrieben werden muss. Die Analyse und Darstellung des Beziehungsgeflechts hinter vier konkreten Konfliktgeschichten von Jugendlichen mündet in die Herauskristallisierung von vier schwerwiegenden Problemfeldern in der Beziehung von Schule und Jugendhilfe, die jedoch ressourcenorientiert weitergedacht werden und in Chancen umgeschrieben werden können. Zunächst sind aber die zentralen Aussagen von Freyberg ernüchternd. „Da, wo offensichtlich schwierige Kinder auf schwierige Strukturen in Schule und Jugendhilfe stoßen, eskalieren die Konflikte, drohen die Hilfesysteme zu kollabieren und können sich Professionelle und ihre Institutionen nur noch durch Selektion der Störer in Sicherheit bringen.“⁴⁰ (ebd., 98) Gerade für die Schulsozialarbeit an beruflichen und

³⁹ Veröffentlicht ist der Artikel unter dem Titel „Schule und Jugendhilfe. Aspekte einer gestörten Beziehung“ in der Zeitschrift „Widersprüche“ in der Ausgabe 95/2005 auf den Seiten 87 bis 105.

⁴⁰ Der Artikel von Thomas von Freyberg ist relevant, da er wichtige Hinweise zu einer notwendigen Kooperation im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe liefert und so Entwicklungsimpulse setzt, doch ist auch anzumerken, dass die Wirkung z. T. relativiert wird durch ein überspitzte Wortwahl, wobei natürlich bewusst ist, dass das Mittel der Übertreibung rhetorische Funktion einnehmen kann, doch aber auch zu einer Abwendung führen kann, die dann den Blick für die relevanten Informationen verstellt. Veränderungen in den Institutionen Jugendhilfe und Schule erfordern zwar klare Aussagen, aber eben auch behutsames Vorgehen. Hier ist diplomatisches Geschick erforderlich und wird zu einer zentralen Kompetenz der Personen, die die Kooperation von Schule und Jugendhilfe konkret um-

damit lebensgeschichtlich weiterführenden Schulen ist diese Aussage von hoher Brisanz, da Jugendlichen aufgrund wahrgenommener Sozialisationsdefizite bestimmte Verhaltensmuster zugeschrieben werden, die in Bezug auf die jeweiligen sozialen Bezugsrahmen konfliktreich erscheinen. Doch liegt die eigentliche Problematik darin, dass diese wahrgenommene Konfliktenenergie Steigerung dadurch erfährt, dass die Beziehung zwischen relevanten Bezugsinstitutionen nicht hilfreich, sondern eher schädlich ist. Worin liegt nun diese Schädigung? Freyberg arbeitet heraus, „dass die Beziehungen dieser Jugendlichen mit den Institutionen von Schule und Jugendhilfe deshalb regelmäßig zu Macht-Ohnmacht-Konflikten eskalieren, weil diese Jugendlichen sehr gewaltsam ihre inneren Beziehungsmuster reinszenieren und die Institutionen darauf ihrerseits so reagieren, dass die unbewussten Erwartungen und Strategien der Jugendlichen bestätigt und verstärkt werden.“ (ebd., 87, Hervorhebung V. E.) Identitätsbezogen kommt zum Ausdruck, dass die Identitätsoptionen von Jugendlichen soziale Ratifizierung durch relevante Institutionen erfahren, obwohl diese Optionen einer gelungenen Identitätsbildung im Sinne der Zielsetzung der Institutionen zuwiderlaufen. Lerntheoretisch formuliert, scheinen bestimmte Maßnahmen verstärkenden Charakter zu erhalten, obwohl dies so nicht intendiert war. Diese Prozesse führt Freyberg auf gravierende und grundlegende Defizite in den Arbeitsstrukturen der an sich auf Förderung und Unterstützung ausgerichteten Institutionen Schule und Jugendhilfe zurück. Für beide Institutionen ist dieses Urteil, nicht nur im Kontext der gegenwärtig geführten Qualitätsdebatte, sondern auch hinsichtlich ihres gesellschaftlichen Auftrages, fatal, wenn nicht sogar katastrophal. Ich möchte hier nicht die Darstellung und Analyse der vier Fälle nachzeichnen, sondern die vier erarbeiteten Problemfelder skizzieren, da in der Erfassung der Defizite in der Beziehungsstruktur der Institutionen Schule und Jugendhilfe die Ansatzpunkte zur einer hilfreichen Beziehung angelegt sind. Von Freyberg nennt die folgenden vier Problembereiche:⁴¹ (vgl. ebd., 98 – 104)

setzen. Kognitive Dissonanz muss nicht mit dem Holzhammer hervorgerufen werden, in den meisten Fällen wird diese Methode sogar eher das Gegenteil bewirken, In Abgrenzung zu den drastisch erhobenen Vorwürfen, erfolgt der Rückzug in die eigenen Festung.

⁴¹ Die Formulierung der Problembereiche ist zwar plakativ, aber wenig hilfreich. Im Rückgriff auf die Wortwahl muss sich Thomas von Freyberg vorwerfen lassen, dass Ressourcenorientierung nicht zu seinen Stärken zählt. Die Wörter „kein“ und „keine“ nehmen in ihrer Absolutheit jede Chance auf motivierte Mitarbeit der betroffenen Institutionen an eventuell notwendigen Entwicklungsprozessen. Von

1. Keine professionelle Orientierung am Jugendlichen und seiner Geschichte
2. Keine professionelle Koordination der fördernden und helfenden Interventionen
3. Keine Arbeitsbündnisse mit den Jugendlichen und ihren Eltern
4. Kein Fallverstehen, keine geregelten Verfahren interdisziplinärer Fallberatung

zu 1. Keine professionelle Orientierung am Jugendlichen und seiner Geschichte

Das pädagogische Handeln der Institution Schule bezogen auf Jugendliche mit einer ausgeprägten Konfliktgeschichte entbehrt wesentlicher Aspekte einer professionellen Unterstützung. Weder finden eine angemessene Diagnose, Hilfeplanung und Falldokumentation statt, noch liegt die Verantwortung für einzelne Fälle in einer Hand, so dass sich v. a. den biographisch relevanten Schnittstellen des Übergangs zwischen zwei Schulen gravierende Informationsverluste einstellen. „In keinem unserer Fälle gab es hinreichende institutionalisierte Formen der Übergabe und Übernahme.“ (ebd., 99) Ich möchte in diesem Kontext einfügen, dass sich durchaus damit argumentieren ließe, dass jeder Schulwechsel die Chance eines Neuanfangs beinhalten sollte, der durch Unvoreingenommenheit und Offenheit gegenüber dem einzelnen Schüler geprägt sein sollte, so dass die Vernachlässigung von Informationen eine methodische Dimension erhielte. Das bewusste Außerachtlassen von Informationen wäre begründet in einem Verständnis von problematischen Jugendlichen, welches den Prozess der Zuschreibung von Defiziten in den Vordergrund rückt und erfolgte Stigmatisierungen zielgerichtet ausblendet. Von Freyberg weist aber darauf hin, dass die tangierten Lehrerinnen und Lehrer „die schweren Störungen dieser Jugendlichen weder wirklich ernst genommen, noch auch nur ansatzweise zu verstehen versucht hatten.“ (ebd.) Es ist davon auszugehen, dass das Nicht-Inanspruchnehmen von vorliegenden Informationen und Erfahrungen nicht aus einer pädagogischen Zielsetzung resultiert, sondern durch strukturelle Mängel und individuelles Desinteresse begründet ist. Doch auch für die Jugendhilfe kommt von Freyberg zu dem Schluss, „meist

Freyberg definiert hier in unzulässiger Weise die Kooperationssituation und relativiert seinen eigenen Anspruch, außer es ist ausschließlich der Anspruch des Provozierens und des Imponierens.

fehlt dem Hilfeprozess jegliche Kontinuität. Es reißen sich nicht selten Maßnahme an Maßnahme.“ (ebd.)

zu 2. Keine professionelle Koordination der fördernden und helfenden Interventionen

„Wo Schule und Jugendhilfe im schwierigen Einzelfall mit einander kooperieren müssten, hilft beiderseitiger guter Wille nur wenig.“ (ebd., 100) Von Freyberg bemängelt die grundsätzlich fehlende Regelung von Verfahren bezogen auf den individuellen Fall. Diese Forderung kann zunächst Erstaunen auslösen, da sie mancher Forderung nach einem Abbau von Formalisierung entgegensteht. Von Freyberg setzt in diesem Kontext auf einen höheren Grad an Formalisierung, der zu einer Kooperation verpflichten soll. Es ist daran zu denken, dass im Falle einer verpflichtenden Regelung zur Kooperation von Schule und Jugendhilfe, entsprechend Personen mit dieser Verpflichtung belegt werden müssen, die im Falle einer vernachlässigten Pflicht zu rechtlichen Folgen führen könnte. Die ausgeprägte Heterogenität der beiden Institutionen veranlasst von Freyberg zu dieser Forderung, da „sich Professionelle allzu gern und fast zwangsläufig auf ihr „sicheres Terrain“ zurückziehen.“ (ebd.) Nach von Freyberg dokumentiert sich dieser Prozess in strikter Arbeitsteilung, wechselseitiger Instrumentalisierung, gegenseitiger Schuldzuweisung oder gemeinsamer Entsorgung der Störer und ihrer Eltern. Formalisierte Verfahren sollen dies verhindern, doch bleibt zu bedenken, dass Formalisierungen auch den Aspekt des Rückzugs auf das Formalisierte ermöglichen.

zu 3. Keine Arbeitsbündnisse mit den Jugendlichen und ihren Eltern

Die Institutionen Schule und Jugendhilfe müssen sich in der pädagogischen Arbeit mit problematischen Jugendlichen mit dem Dilemma auseinandersetzen, dass gerade die problematischsten Jugendlichen eine intensive Zusammenarbeit mit ihnen selbst und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten voraussetzen, aber genau in diesen Fällen die Schule-Familie-Beziehungen als gestört beschrieben werden müssen. Schule kann sich – so von Freyberg – nicht mehr auf die „Zuarbeit“ (ebd. 100) der Familie verlassen bzw. auf diese zurückgreifen. „Nirgends ist der Erfolg pädago-

gischer oder sozialpädagogischer Interventionen so sehr von belastbaren Arbeitsbündnissen mit den Eltern abhängig, als ausgerechnet hier, wo derartige Arbeitsbündnisse nur mit Einsatz von viel Mühe, höchster Geduld und spezifischer professioneller Kompetenz zustande kommen können.“ (ebd.) In den von von Freyberg analysierten Fällen, waren die Schulen zu dieser Leistung weder bezogen auf die Ressourcen, noch bezogen auf die Kompetenzen in der Lage.

zu 4. Kein Fallverstehen, keine geregelten Verfahren interdisziplinärer Fallberatung

Während auf der einen Seite die Arbeitsbündnisse mit den Familien problematischer Jugendlicher fehlen, da die Ressourcen und Kompetenzen zu einer effektiven Elternarbeit mangelhaft bewertet werden müssen, findet von den beiden Institutionen Schule und Jugendhilfe eine Defizitzuschreibung an die Adresse der Familie statt. Diese Zuschreibung hat für beide Institutionen funktionalen Charakter. „Der fixierte Blick auf das versagende und sich verweigernde Elternhaus entlastet die Professionellen und ihre Institution von der Verantwortung für das Scheitern.“ (ebd., 103) Für die Schule öffnet sich der Weg für selektive Prozesse. Dies gilt aber auch für die Jugendhilfe, die Selektion erfolgt über die Entlassung aus Maßnahmen der Jugendhilfe. Hinsichtlich einer zukunftsweisenden Konzeption von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen wird dieser Aspekt der „gestörten Beziehung“ zwischen Schule und Jugendhilfe bedeutsam, da das professionelle Fallverstehen als schulbezogene sozialpädagogische Diagnostik ausgewiesen wird. Dass an die Stelle einer differenzierten Fallarbeit ein z. T. routiniertes Selektionsverfahren tritt, macht die Bedeutung sozialpädagogischer Diagnosen gerade in Bezug auf problematische und benachteiligte Jugendliche deutlich. Burkhard Müller weist gar die sozialpädagogische Diagnostik als sozialpädagogisches Können aus und umschreibt damit die professionelle Arbeitsweise von Schulsozialarbeit. Von Freyberg analysiert, „dass relevante Dimensionen der Konfliktgeschichte ausgeblendet werden“. (ebd., 102) Für Schule und Jugendhilfe kommt er zu dem problematischen Ergebnis: „Es scheitern immer die schwierigen Jugendlichen und ihre Eltern, nie die Professionellen und ihre Institutionen.“ (ebd.103) Sozialpädagogische Diagnostik kann zu einem Fallverständnis führen, das alle relevanten Informationen aufgreift und integriert und über adäquatere Interventionsformen zu einer echten Deeskalation der vorliegenden Konfliktgeschich-

te veranlasst. Sozialpädagogisches Fallverstehen muss die zurückliegenden Lernprozesse des Jugendlichen in den jeweiligen Institutionen rekonstruieren, denn „In ihren Auseinandersetzungen mit schwierigen Hilfe- und Förderstrukturen und überforderten Professionellen lernen Kinder einen wesentlichen Teil des Verhaltens und der Orientierungen, die sie zu schwierigen Kindern machen.“ (ebd.)

Die vier defizitären Bereiche zusammenfassend, kritisiert von Freyberg die „strukturellen Verantwortungslosigkeit“ (ebd., 104) der beiden Institutionen. Die Strukturen sind dazu geeignet:

- „Defizite und Störungen zu übersehen,
- auf ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abzuwälzen
- oder zu Anforderungen an Eltern und Schüler umzuformulieren.“ (ebd.)

Damit tragen die Institutionen zu einer Fortschreibung der konflikthaften Geschichte der als problematisch beschriebenen Jugendlichen entscheidend bei und übernehmen Verantwortung für eine Eskalation der Konflikte anstelle der an sich anvisierten Deeskalation im Sinne einer gelingenden Identitätskonstruktion. Doch auch das Konzept der Identitätsarbeit stößt hier an Grenzen, da das Nicht-gelingen als ein Teilaspekt eines Reaktanzprozesses interpretiert werden, insbesondere dann, wenn Jugendliche von beiden Institutionen „zu den Akten“ gelegt und mit dem Stempel „aus-therapiert“ versehen werden.

11.11. Burkhard Müller - 2006

Der Name Burkhard Müller ist in der Sozialpädagogik untrennbar an die multiperspektivische Fallarbeit im Kontext sozialpädagogischer Kompetenzbildung gebunden. Genau diesen Aspekt der sozialpädagogischen Kompetenz thematisiert er 2006 mit Bezug auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit unter der Überschrift „Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit – Methoden und Arbeitsprinzipien“. Ich halte es für sehr erfreulich und für die „Sache Schulsozialarbeit“ sehr dienlich, dass sich Müller dieses Handlungsfeldes annimmt. Nah an der sozialpädagogischen Praxis und doch mit einem analytischen Blick auf das Handlungsfeld – so nehme ich seine

Arbeiten zur Sozialpädagogik wahr – wendet er sich dem sozialpädagogischen Arbeitsfeld im Kontext von Schule unter methodischem Blickwinkel zu. In seinem Artikel geht es Burkhard Müller darum, auszuloten, wo die Problembereiche liegen, die sich einem Schulsozialarbeiter im konkreten Handlungsfeld stellen. Vier „Schlüsselprobleme“ (Müller 2006, 224) werden von ihm identifiziert:

Das „Problem der Platzanweisung“ (ebd.) weist darauf hin, dass zum Zeitpunkt der Einrichtung einer Stelle für einen Schulsozialarbeiter, den Planenden nicht zwangsläufig völlig klar ist, welchen Aufgaben sich der Schulsozialarbeiter dann widmen soll. In diesem Kontext zeigt sich die tiefe Bedeutung der Grundregel in der Unterrichtsdidaktik, dass das Ziel die Methode bestimmt. Übertragen auf die Konzipierung einer Schulsozialarbeiterstelle bedeutet dies, dass ohne klares Ziel die Planung stets vage bleibt und damit für den konkreten Einsatz wenig hilfreich sein wird. Da hilft auch die Aussage nicht, dass der Weg das Ziel sei. Burkhard Müller unterstreicht, dass der Prozess der Konzipierung von Schulsozialarbeiterstellen ein hochkomplexer Vorgang ist, der gründlich durchdacht sein will, da er die Arbeitsgrundlage für das jeweilige Handlungsfeld generiert. Diese Aufgabe „erfordert hohes fachliches Geschick und darf nicht als leidige Randerscheinung abgetan werden.“ (ebd., 225) Perspektivisch deutet Burkhard Müller ein Bild von Schulsozialarbeit an, das auch ich als zukunftsweisendes Bild gerade im Kontext beruflicher Bildung ansehe. Schulsozialarbeit nicht als der ständig erhobene Zeigefinger, der stets mahnend auf das Schulsystem deutet, sondern als selbstbewusstes Angebot an die Schule, die auf Leistungen zurückgreifen kann. Das bedeutet nicht, dass die Schulsozialarbeit ihr Ziel aus dem Auge verliert, an einer Optimierung der schulischen Bildung zu arbeiten. Es bedeutet, dass der Umstand bewusst wird, dass sich Schule nur von innen heraus verändern lässt. „Schulsozialarbeit als Ressource für die Qualitätsentwicklung von Schule“ (ebd., 226), verweist auf die Chance zur Etablierung der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe.

Das „Problem der Netzwerkarbeit“ (ebd. 224) legt den Finger in die Wunde, die sich daraus ergab, dass sich die bisherige Netzwerkarbeit der Schulsozialarbeit darauf bezog, die Jugendhilfe internen Netzwerke anzuvisieren, aber die Netzwerke der Schule vernachlässigte. Schulsozialarbeit, gerade auch an beruflichen Schulen, wird jedoch nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn sie sich auf die Netzwerke der

Schule einstellt und sich intensiv diesen, stets in Absprache mit der Schule, widmet. Burkhard Müller weist hier auf eine „dienende Funktion“ (ebd., 227) der Schulsozialarbeit hin, da nur auf diesem Weg die Außenseiterposition des Schulsozialarbeiters vermieden werden kann.

Das „Problem der didaktischen Instrumentarien“ (ebd., 224) leitet Burkhard Müller mit einem Blitzlicht auf die alltägliche Arbeit eines Schulsozialarbeiters. Es wird vielfach darum gehen, Projekte zu konzipieren, zu initiieren und in der Durchführung zu begleiten und zu evaluieren. Es wird aber auch der Alltag sein, „Hohlstunden“ (ebd., 229) abzudecken und Arbeitsgruppen zu begleiten. Müller geht einen Schritt auf die Schule und das lehrende Personal zu, indem er darauf hinweist, dass Schulsozialarbeiter „viel von guten Lehrern“ (ebd.) übernehmen können, „denn die didaktische Ausbildung ist bei Sozialarbeitern oft nicht besonders gut“ (ebd.). Müller scheut sich davor, zu sagen, dass eine didaktische Ausbildung im schulpädagogischen Sinne z. T. nicht stattfindet. Ich ergänze an dieser Stelle, dass es nicht nachvollziehbar ist, dass sich Studenten des Studienganges Soziale Arbeit zwar für einen Lehrveranstaltungen zur Schulsozialarbeit entscheiden können, dann aber keine Informationen über das schulische Bildungswesen erhalten und auch keine Aufarbeitungsmöglichkeiten der eigenen schulischen Biographie angeboten werden. Burkhard Müller unterscheidet vier didaktische Ebenen, die er für die Schulsozialarbeit als notwendig hervorhebt:

- „Repertoire an situations-strukturierenden Angeboten“
- „künstlerisch-instrumentelle oder handwerkliche Fähigkeiten“
- „Didaktik der Gruppenarbeit“
- „Didaktik der räumlichen Arrangements“ (ebd., 229f)

Leider verweist Müllers didaktische Ausrichtung zunächst auf ein eher „erlebnispädagogisches“ Verständnis von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen muss eine stärker an der Einzelfallarbeit orientierte Ausrichtung annehmen. Ich stimme hier ausdrücklich Horst Biermann zu, der im Kontext der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen darauf hinweist: „Beratung wird als zentral zur Stabilisierung und Motivierung der Jugendlichen angesehen.“ (Biermann 1994, 84) Erfreulich ist, dass Burkhard Müller diese Ausrichtung dann doch noch aufgreift und festhält, „dass erfolgreiche Schulsozialarbeit auch mit den Fähigkeiten steht und fällt, mit schwierigen Schülern umzugehen, ihr Vertrauen zu gewinnen, Arbeitsbündnisse zur

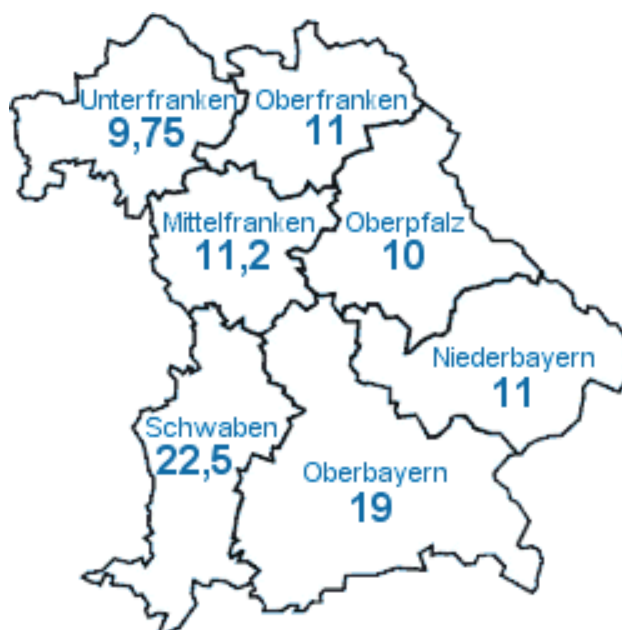
Verbesserung der schulischen Situation zu entwickeln und zu Lösungen für ein akzeptables Arrangement mit ihnen beizutragen.“ (Müller 2006, 231) In diesem Kontext erweitert Müller sein Verständnis sozialpädagogischer Diagnose um den Aspekt der „Diagnose der Einmischungschancen“ (ebd., 232) Die Fragestellungen, die Müller mit dieser Form von Diagnose verbindet, halte ich erfrischend realistisch. Sie zeigen, dass schulsozialarbeiterische Intervention – wie sozialpädagogische Intervention generell – auf diplomatisches Geschick und klare Fallkontextanalyse verwiesen ist. „Wer hat welches Problem und welche Interessen in diesem Konflikt? (...) Welche Verstrickungen, welche „Fettnäpfchen“ warten?“ (ebd.) Müllers Fazit kann Schulsozialarbeiter desillusionieren. Der soziale Stellenwert der Schulsozialarbeit steht einer weitreichenden und nachhaltigen sozialpädagogischen Arbeit an Schulen im Wege. Die Diagnose der Einmischungschancen wird so manches Mal zu der Erkenntnis führen, dass die Chancen begrenzt sind und das vermutlich Interessenlagen zu finden sind, die den Zielen der Schulsozialarbeit widersprechen, doch ist anzumerken, dass Desillusionierung nicht grundsätzlich negativ zu werten ist, da sie als Beseitigung von Selbsttäuschungen zu verstehen ist und den Blick schärft für das Machbare und die Setzung von Prioritäten fördert.⁴² Bezogen auf die Prioritätensetzung der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen kommt der Beratung, der „Einzelhilfe und Beziehungsarbeit“ (ebd., 231) immense Bedeutung zu. Wenn Schulsozialarbeiter über eine vertiefte Beratungskompetenz verfügen, bringen sie ein überaus wertvolles Angebot für die Jugendlichen in die Schule ein, denn diese Kompetenz zählt grundsätzlich eher nicht zu den Basiskompetenzen eines Lehrers. Dies hat noch grundlegendere Bedeutung, wo sich die Schulsozialarbeit auf die Unterstützung benachteiligter Jugendlicher ausrichtet, wie dies in Bayern der Fall ist.

⁴² Ich möchte an dieser Stelle den Hinweis einfügen, dass ein Problem der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit sich daraus ergibt, dass sie häufig zu spät initiiert wird. Auf dem Wege der jeweiligen Schulordnung setzen Sanktionspotentiale ein, die stark individuenzentriert sind und wenig hilfeorientiert sind. Der Schüler wird als „Quelle“ der Störung“ identifiziert, gemessen an der Erwartungen eines gelingenden und „störungsfreien“ Unterrichtsverlaufs und Schullebens. Hilfe wird vorstrukturiert unter den Vorzeichen der sozialen Kontrolle und der negativen Sanktionierung, erzeugt damit Reaktanz oder erfährt eine Uminterpretation im Sinne positiver Verstärkung des konflikthaften Handelns.

12. Jugendsozialarbeit an Schulen – der bayerische Weg

Da das von der Bayerischen Staatsregierung initiierte und geförderte Modell der Schulsozialarbeit aufwendig und umfassend dokumentiert ist, werde ich dieses lediglich in Form systematisierter Notizen skizzieren und dabei Kommentare auf dem Hintergrund einer Ausrichtung von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen einfügen.

Die Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS), wohlgemerkt an bayerischen Schulen, beruht auf einem Beschluss des Bayerischen Kabinetts vom 19. März 2002. Die Jugendsozialarbeit an Schulen soll bis 2013 mit einer Personaldecke von 350 Stellen an 500 Schulen installiert werden. Im Juni 2006 ist eine Umsetzung des Vorhabens im Rahmen von 87 Stellen erreicht, ab September 2006 kommen entsprechend der Pressemitteilung 247.06 vom 21.05.2006 des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen sieben weitere Stellen dazu, so dass sich die Gesamtzahl auf 94 erhöhen wird. Pro Regierungsbezirk wird eine weitere Stelle geschaffen. Die gegenwärtige Verteilung der Stellen auf die Regierungsbezirke stellt sich wie folgend dar:⁴³



Quelle:

www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/sozialarbeit.htm (20.12.2006)

Zunächst fällt in der Verteilung ein gewisses Süd-Nord-Gefälle in der Personalverteilung auf. Dies kann Anlass zu Diskussion dahingehend bieten, da sich für die Situati-

⁴³ Stand: August 2006

on der berufliche Ausbildung – grob skizziert – in umgekehrter Weise darstellt. Zurückgreifend auf eine Statistik der Regionaldirektion Bayern, die wiederum auf Zahlen der Bundesagentur für Arbeit aus dem April 2006 basiert, zeigt sich, dass in Oberbayern je 100 Bewerber auch 100 Berufsausbildungsstellen ausgewiesen werden. Für Oberfranken werden je 100 Bewerber 41 Berufsausbildungsstellen ausgewiesen. Diese zunächst eher holzschnittartig ausgefallene Gegenüberstellung ist insofern relevant, da Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern auf den § 13 KJHG bezogen ist und von daher auf sozialpädagogische Hilfe für benachteiligten Jugendliche auch oder bzw. gerade an der Schwelle des Übertritts zur beruflichen Ausbildung ausgerichtet ist. „Jugendsozialarbeit an Schulen kommt deshalb an Hauptschulen, an den Hauptschulstufen der Förderschulen sowie an *Berufsschulen* zum Einsatz.“ (Hervorhebung V.E.) Gegenwärtig werden in der amtlichen Auflistung der JaS-Stellen in Bayern nur zwei Berufsschulen ausgewiesen, ab dem Schuljahr 2006/2007 kommt eine weitere Berufsschule dazu. 1984 formuliert Anne Frommann für die Schulsozialarbeit, dass sie „mehr eine Forderung als eine Realität“ sei – dies ist auf die Situation der Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen in Bayern übertragbar. Die zuständige Staatsministerin Christa Stewens wird zitiert: „Die sozialpädagogische Fachkraft soll jungen Menschen bei gravierenden Problemen Unterstützung anbieten.“ Das Scheitern im Prozess der beruflichen Integration dürfte für junge Menschen wohl als solches, gravierendes Ereignis in Betracht kommen. Die Ministerin wird weiter zitiert: „Umfrage- Ergebnisse unter den Jugendämtern belegen den Erfolg des Programms: (...) bei 45 Prozent eine Verbesserung des Übertritts in den Arbeitsmarkt hervorgehoben“. Der Erfolg bezieht sich damit vermutlich eher auf die JaS an Hauptschulen. Es wäre jedoch zu klären, in wie vielen Fällen hinter dem verbesserten Übertritt der Übertritt in eine Berufsfachschule zu finden ist und die Misserfolgserlebnisse der betroffenen jungen Menschen damit nicht kompensiert sind.

Das Konzept der bayerischen Staatsregierung die Schulsozialarbeit als Jugendarbeit an Schulen betreffend ist sehr umfassend und präzise in vielfältiger Weise dokumentiert. Ein 2004 herausgegebenes Handbuch ist über das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen zu beziehen. Dieses Handbuch ist kein Buch, sondern ein Ordner, der die gesamte Konzeption darstellt. Ebenso ist eine Dokumentation auf der Homepage des Staatsministeriums zu finden. Ich möchte aus diesem Grund nur eine paar Aspekte hervorheben:

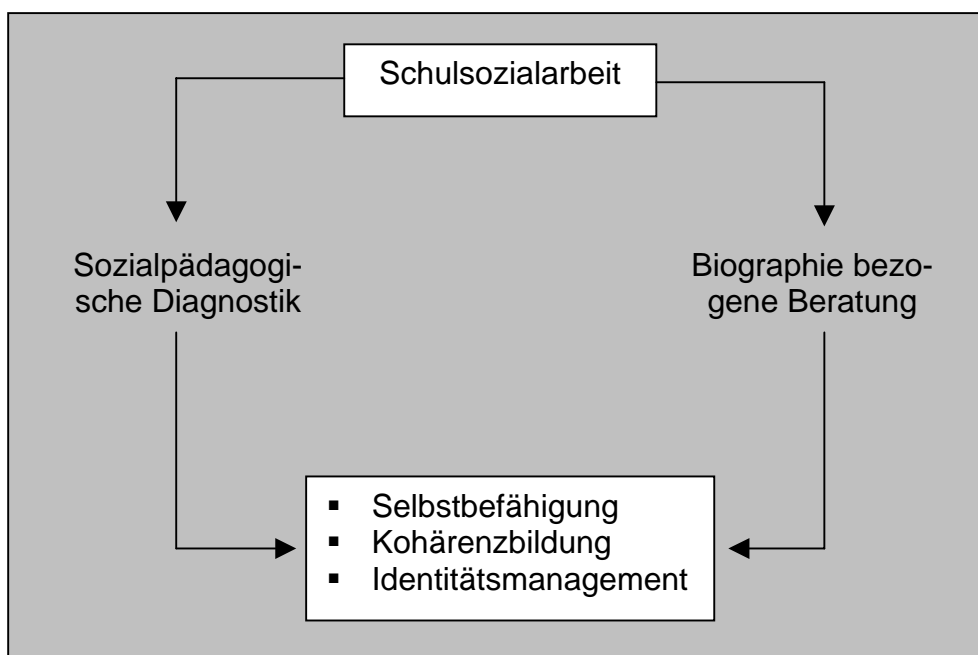
- Schulsozialarbeit in Bayern ist als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen zugeordnet und als Jugendsozialarbeit mit dem Auftrag der Benachteiligtenförderung ausgestattet. Das Staatsministerium überträgt die Fachaufsicht dem Bayerischen Landesjugendamt als überörtlichem Träger der Jugendhilfe, das die Aufsicht wiederum an die örtlichen, öffentlichen Träger der Jugendhilfe delegiert.
- Maßnahmen der verschiedenen Jugendringe auf kommunaler und überkommunaler Ebene zählen nicht zur Schulsozialarbeit, auch wenn sie auf dem § 11 des KJHG (Jugendarbeit) beruhen, da die Jugendringe in Bayern der Aufsicht durch das Staatsministerium für Unterricht und Kultus unterstehen.
- Schulsozialarbeit hat in Bayern einen hohen Formalisierungsgrad erreicht, der sich in einer „Richtlinie über die Koordination der Zusammenarbeit und über regelmäßige gemeinsame Besprechungen zwischen Jugendämtern und Schulen“, einer „Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen“ und des daraus abgeleiteten „Leitfadens zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule“ dokumentiert. Der Leitfaden besitzt in der praktischen Umsetzung von Schulsozialarbeit verbindlichen Charakter. Die genannten Richtlinien und der Leitfaden sind im Originalwortlaut im Anhang zu finden.

13. Leistungen der Schulsozialarbeit im Kontext der Identitätsbildung benachteiligter Jugendlicher an Berufsfachschulen

Die Schulsozialarbeit leidet unter dem Aspekt der Verstrickung in ein kaum mehr zu entwirrendes Netz aus mannigfachen Angeboten, Leistungen und Aufgabenzuschreibungen. Diese sind bestimmt stets gut gemeint im Sinne einer Ausrichtung auf die Bedürfnisse von jungen Menschen, doch führt die wahrnehmbare Vielfalt der Leistungen zu einer Bewertung eben dieser in Richtung Unkoordiniertheit und Beliebigkeit. Damit Schulsozialarbeit ihren Platz und Stellenwert im Konzert der Hilfsangebote für junge Menschen sichern kann, wird eine Reduzierung und damit auch eine Fokussierung unumgänglich sein. In einer Reflexion dessen, was die Institution Schule eigenständig zu leisten im Stande ist und bereits auch leistet, stelle ich zwei Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit heraus, die ich als zentral für die Schulsozialarbeit erachte, da sie eine Rückführung auf die grundlegende sozialpädagogische Arbeit und damit eine scharfe Profilierung der Schulsozialarbeit gegenüber der pädagogischen Arbeit der Institution Schule bedeuten. Ich vertrete die Auffassung, dass eine klare Profilierung der Schulsozialarbeit die Kooperation mit der Institution Schule verbessern kann, da Zuständigkeiten klarer werden. Mit großem Respekt müssen alle Angebote betrachtet werden, die von der Schulsozialarbeit unter der Flagge der offenen Jugendarbeit in die Schulen getragen werden. Ich möchte an dieser Stelle nicht die identitätspsychologische Bedeutung von erlebnispädagogischen Angeboten diskutieren und auch nicht auf die Bedeutung eines Schülercafés zur Kontaktaufnahme eingehen, doch möchte ich mit Nachdruck darauf hinweisen, dass dies Angebote sind, die zunehmend von den Schulen in Eigenregie umgesetzt werden. Der Prozess der inneren Schulentwicklung hat hier die Schulsozialarbeit eingeholt über weite Strecken überholt und ich habe gelegentlich die Befürchtung, dass die Schulsozialarbeit dies nicht bemerkt hat, so sehr war und ist sie mit sich selbst beschäftigt. Die Schulsozialarbeit muss ein Hase und Igel-Spiel tunlichst vermeiden, da dies in höchstem Maße der Motivation und auch dem Ansehen schadet. Die Situation stets Zweiter hinter der Institution Schule zu sein, lässt sich nur vermeiden durch die Be-

setzung von Handlungsfeldern, die die Schule so nicht besetzen kann, da ihr dazu notwendige personellen, zeitliche und fachliche Ressourcen fehlen.

Im Kontext der identitätsbildenden Funktion der Schulsozialarbeit als originärem Teil der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des KJHG mit Ausrichtung auf den § 13, zeigt sich für die Profilierung der Schulsozialarbeit folgendes Bild hinsichtlich ihrer Angebote und Ziele:



Ich favorisiere eine klare Zuwendung der Schulsozialarbeit auf das Handlungsfeld einer strikt an der individuellen Biographie ausgerichteten Beratung unter sozialpädagogischen Prämissen, die auf der Grundlage einer professionellen und damit sehr aufwendigen Diagnose der Lebenssituation des jeweiligen Schülers erfolgt. Da Identität stets kommunikativ unter den Vorzeichen der Normativität sozialer Lebensbezüge konstruiert wird, kann der Weg zur Unterstützung bereits geschädigter Identitätsbildung nur über intensive und kontinuierliche Kommunikation mit dem jungen Menschen geleistet werden.

Ich habe nicht die Absicht, andere Leistungen der Schulsozialarbeit damit grundsätzlich in Frage zu stellen, doch sehe ich in den zwei genannten Handlungsfeldern, die Chance einer Profilierung der Schulsozialarbeit, sich professionell in einen Bereich

der pädagogischen Institution Schule einzubringen, der von dieser nicht zufriedenstellend geleistet werden kann. Darüber hinaus bin ich der Auffassung, dass nur in einer Konzentrierung auf bestimmte Aufgaben, der Handlungsauftrag der Paragraphen 1 und 13 des KJHG umgesetzt werden kann, so dass Schulsozialarbeit zu einer kontinuierlich identitätsfördernden Leistung für junge Menschen wird und sich dann auch an der Zielsetzung messen lassen kann, was unter den Vorzeichen einer zunehmenden Qualitätsdebatte auch bezogen auf die Wirksamkeit der Kinder- und Jugendhilfe, besondere Brisanz erhält. Im Kontext eines Briefwechsels mit Burkhard Müller, Timm Kunstreich und Marianne Meinhold zur Diagnostik in der sozialen Arbeit kommt Maja Heiner zum Schluss, „Soziale Arbeit hat sich in der Qualitätsdebatte nicht immer glorreich geschlagen. Zu lange hat sie behauptet, ihr Tun lasse sich weder beurteilen noch messen, so einzigartig sei jedes Problem und jede ihrer Handlungen.“ (Heiner 2003, 25) Eine Anforderung wird nicht dadurch bewältigt, dass sie konsequent umgangen wird. Das Handeln hinter „verschlossenen Türen“ verweist stets auf einen Aspekt des Nicht-kontrolliert-werden-wollens. Dies wird unter den Vorzeichen sich verknappender finanzieller Mittel und der Vergabe dieser Mittel nach Kriterien der Betriebswirtschaftlichkeit auch im Bereich der sozialen Arbeit zu einer problematischen Strategie. Der Grundsatz der Individualität im sozialpädagogischen Handeln ist kein Argument gegen eine Überprüfbarkeit der Handlungen. Professionelle Diagnostik stellt ein Verfahren dar, sich der Anforderung zu stellen, da in der präzisen Dokumentation des Vorgehens, der individuelle Handlungsbezug zum Vorschein tritt. Exaktes sozialpädagogisches Handeln auf der Grundlage sozialpädagogisch ausgerichteter Diagnostik unterstreicht den Aspekt und die Bedeutung der Individualität und führt sozialpädagogisches Handeln aus z. T. wahrgenommenen Nebelschleiern in ein klares Licht, welches die Leistungen deutlich werden lässt. In diesem Kontext ergibt sich gerade für die Schulsozialarbeit ihre spezifisch sozialpädagogische Arbeit gegenüber einer eher schulpädagogischen Diagnostik abzugrenzen, die u. a. von den Beratungslehrern und Schulpsychologen unter dem Dach der staatlichen Schulberatung umgesetzt wird. Ich sehe die Notwendigkeit eines professionellen Diagnoseverfahrens im sozialpädagogischen Kontext stets unter der Perspektive des Nutzens für den jungen Menschen, der sozialpädagogische Unterstützung in der Identitätsarbeit in Anspruch nimmt, aber stets auch unter der Perspektive, dass die Schulsozialarbeit in die Lage versetzt wird, die Bedeutung ihrer Arbeit profiliert darzustellen und sich selbstbewusst der Qualitätsfrage zu stellen. Ich stimme mit Viola

Harnach-Beck überein: „Auch die Jugendhilfe wird vermehrt vor die Aufgabe gestellt, Erfolge ihrer Arbeit detailliert nachzuweisen. Anbieter von Leistungen sollen Standards dokumentieren und Arbeitsergebnisse evaluieren (lassen).“ (Harnach-Beck 2000, 34) Ich ergänze die Aussage von Harnach-Beck jedoch dahingehend, dass nicht nur die Erfolge nachgewiesen werden müssen, sondern auch und gerade die Wege zum Erfolg und auch die Misserfolge, da diese als Quellen zur Überarbeitung von Strategien Nutzen besitzen. Fehlerbeseitigung setzt Fehlereinsichtsfähigkeit voraus. Der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe muss bewusst sein, dass die Institution Schule sich dem Prozess der Evaluation bereits geöffnet hat. Die innere Schulentwicklung in Bayern setzt bereits einigen Jahren auf Verfahren einer internen, schulspezifischen Evaluation, die von den Schulen in Eigenverantwortung geleistet wird. Hinzu kommt aber ein etabliertes Verfahren externer Evaluation bayerischer Schulen, welches in eine Zertifizierung einmündet. Die pädagogische Arbeit und bei genauerer Betrachtung eine eigentlich als sozialpädagogisch zu bezeichnende Arbeit der Schule mit ihren Schülern erhält in diesem Kontext besondere Bedeutung. Die Schulsozialarbeit ist auch in der Debatte um die Qualität pädagogischer Arbeit mit junger Menschen gegenüber der Schule bereits wieder im Hintertreffen, dies umso mehr bezogen auf berufliche Schulen, die einem verstärkten Druck der Öffentlichkeit ausgesetzt sind, durch die enge Einbindung in den Ausbildungsmarkt.

13. 1. Sozialpädagogische Diagnostik als Grundlage wirksamer Biographiearbeit

Die Sozialpädagogik tut sich schwer mit dem Begriff Diagnostik. Es ist kein originär sozialpädagogischer Begriff, sondern wurzelt in einem eher medizinischen und psychologischen Boden. Der Patient liefert im Prozess der Diagnose die erforderlichen Daten, die der Professionelle dann zur Entscheidung eines Behandlungsverfahrens heranzieht, welches dem Patienten dann „verschrieben“ wird. V. a. Merchel lehnt aus diesem Grund die Begriffe Diagnose und Diagnostik für den sozialpädagogischen Kontext ab. (vgl. Merchel 2003) Doch steht der Diagnoseprozess bei der Sozialpä-

dagogik auch im Verdacht standardisiert, abweichendes Verhalten stark vereinfacht zu typisieren und damit Stigmatisierungen zu fördern und festzuschreiben. Hanses stellt die Befürchtung der Sozialpädagogik heraus, „dass diagnostische Praxis unter Umständen wenig dazu beiträgt, sinnvolle Hilfepläne und Behandlungskonzepte einzuleiten, sondern soziale Etikettierungen wissenschaftlich legitimiert“. Die Diagnose erscheint als Richterspruch über einen Menschen. Dieser erfolgt auf der Grundlage eines verwaltungstechnischen Verfahrens, welches orientiert ist an festgelegten Handlungsschritten. Diagnostik ist in der Tat auch auf eine Handlungsstruktur verwiesen. Bereits 1917 beschrieb Mary Richmond soziale Diagnose als „das Bemühen, zu einer möglichst exakten Definition der sozialen Situation und der Persönlichkeit eines Menschen, der in einer sozialen Notlage ist, zu gelangen“. (Richmond 1917, 357) Bezug nehmend auf Richmond definiert Harnach-Beck Diagnose als „auf ein angestrebtes Ziel hin regelgeleitet Informationen zu gewinnen.“ (Harnach-Beck 2000, 18) Vermutlich sind es diese Perspektiven von Diagnostik, die der Sozialpädagogik den Zugang so schwer machen. Doch sind einige Aspekte im Kontext der Debatte um die Einführung diagnostischer Verfahren zu berücksichtigen:

- Länger als die Debatte um diagnostische Verfahren in der Sozialpädagogik wird bereits die Debatte um die Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns geführt. In Anlehnung an Schütze geht es dabei um die Überführung der sozialen Arbeit von einer „bescheidenen Profession“ in eine selbstbewusste Profession. (vgl. Schütze 1992) Professionalität in der auf Unterstützung von Menschen bezogenen Arbeit ist darauf verwiesen, sehr systematisch Informationen zu generieren, diese exakt auszuwerten, auf dieser Grundlage Interventionen einzuleiten und diese kontinuierlich zu überprüfen. Hiermit ist ein diagnostischer Prozess beschrieben. Die Konsequenz aus diesem Zusammenhang ist, dass nicht auf der einen Seite Professionalisierung im Handeln gefordert wird, aber diagnostische Prozesse abgelehnt werden. Dieser Widerspruch ist nur aufhebbar, durch die Abkehr vom Anspruch der Professionalität, da diese bewusste Diagnostik fordert.
- Es ist nicht zu erwarten, dass die Forderung nach Qualität im sozialpädagogischen Handeln und nach deren präziser Dokumentation verstummen wird. Der stetig wiederholte Hinweis auf die Fragwürdigkeit der Messbarkeit pädagogischen Handelns wird die Forderung vermutlich eher verstärken. Es ist auch grundsätz-

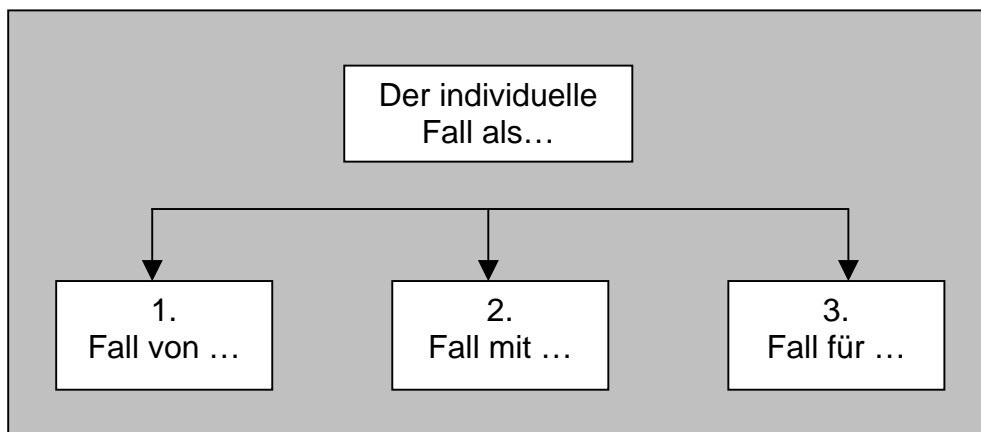
lich völlig normal, dass die Vergabe öffentlicher Gelder an einen Nachweis der zweckmäßigen und zielgerichteten Verwendung gekoppelt ist, zumal in einer Situation in der diese Mittel deutlicher denn je ihr Kennzeichen eines knappen Gutes nach außen tragen. Die vom Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend in Auftrag gegebene und 2002 veröffentlichte Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES) kann als Symbol für diese Entwicklung gewertet werden. Der Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen e.V. (BVkE), der ca. 520 beratende, ambulante und stationäre Einrichtungen und Dienste der Jugend- und Erziehungshilfe in katholischer Trägerschaft vertritt, formuliert dies in einer Stellungnahme zur sehr konkret: „Pro Jahr gibt die öffentliche Hand rund 4,5 Milliarden Euro für Erziehungshilfen aus. Jährlich werden etwa 300 000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei einem Personalaufwand von über 60 000 MitarbeiterInnen gefördert. In Anbetracht dieses Finanz- und Personalvolumens stellt sich die Frage der Effektivität und Effizienz der Hilfen insbesondere angesichts der knappen Mittel in den öffentlichen Haushalten. Diejenigen, die die öffentlichen Mittel für Erziehungshilfen bereitstellen und die, die sie für den Einzelfall bewilligen, haben ebenso ein legitimes Interesse an der Erfolgsorientierung, wie die Dienste und Einrichtungen selbst, welche die Hilfen durchführen, will man nicht Gefahr laufen, dass ökonomische Aspekte Fragen von Erfolg und Wirksamkeit verdrängen.“ (BVkE 2001)

- Sozialpädagogik muss sich lösen von überkommenen und vielleicht auch liebgewonnenen Assoziationen, wenn sie im Gefolge einer Debatte um die Professionalisierung nicht unter die Räder kommen will. Es geht nicht mehr um die Frage, ob der Zug der der Professionalisierung losfährt und in welche Richtung er fährt. Der Zug fährt bereits und die Weichen werden unter ökonomischen Gesichtspunkten gestellt. Je mehr sich Sozialpädagogik der Forderung nach Qualität und deren Messung entzieht bzw. an dieser Frage entzweit, desto mehr wird sie Einfluss auf die Weichenstellung verlieren. Es ist nicht zu erwarten, dass der Zug in den „sicheren Bahnhof“ zurückkehrt und die Forderungen zurückgehen, so dass sich für das sozialpädagogische Handlungsfeld die Frage darum drehen muss, wie viel Einfluss auf die grundsätzliche Fahrtrichtung sie weiter verlieren möchte. Jeder Prozess beinhaltet für die Betroffenen die Chance der Mitgestaltung, je weiter Prozesse allerdings vorangeschritten sind und damit Entscheidungen getroffen

und bestimmte Handlungsmuster bereits institutionalisiert sind, desto geringer werden die Gestaltungsspielräume. Qualitätssicherung beinhaltet für die Sozialpädagogik auch Chancen, sie kann sich von bestimmten Vorbehalten gegenüber ihrem Handlungsfeld befreien, dadurch dass sie ihr Handeln diagnostischen Verfahren zuführt. Qualität ist nicht per se ein negativ zu bewertendes Merkmal. Die ISO-Norm definiert Qualität als „Gesamtheit von Eigenschaften eines Produkts oder einer Dienstleistung, die sich auf deren Eignung zur Erfüllung festgesetzter oder vorausgesetzter Erfordernisse bezieht“. Dies ist auch für sozialpädagogisches Handeln nicht verwerflich. Es ist ohne Ausnahme eine berechtigte Forderung, dass sich im Prozess sozialpädagogischer Unterstützungsleistung die Methoden und Maßnahmen an vorab sorgfältig festgelegten Zielsetzungen orientieren müssen und konsequent auf deren Erreichung ausgerichtet sind. Dazu zählt die Evaluation des Prozesses ebenso, wie die präzise Dokumentation des gesamten Vorgehens. Ich stimme auch in diesem Punkt Harnach-Beck zu, dass „Qualitätsentwicklung nicht ohne gewisse Regeln für die Arbeitsabläufe“ auskommt. (Harnach-Beck 2000, 35)

- Es erscheint mir auch bedeutsam, darauf hinzuweisen, dass exakte diagnostische Verfahren in den Unterstützungsstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe zu effektiveren Nutzung der vorhandenen Unterstützungsressourcen führen kann und damit einer stets als Risiko mitlaufenden Überlastung durch das Gefühl der Allzuständigkeit entgegenwirken kann. Ich halte in diesem Kontext die Arbeit von Burkhard Müller zum sozialpädagogischen Können für höchst relevant, da sie in der Reduktion auf drei Grundfragen, die in der sozialpädagogischen Arbeit an Fällen handlungsleitend sein müssen, aufzeigt, was durch den diagnostischen Prozess grundsätzlich geklärt werden muss. Für Burkhard Müller ist bei der sozialpädagogischen, multiperspektivischen Fallarbeit stets zu klären:
 1. Welches ist der vorliegende Sachverhalt? Welches ist die vorliegende Problemlage?
 2. Wer ist der Hilfebedürftige? Wer ist noch betroffen? Wer ist noch beteiligt?
 3. Wer ist für die Problembearbeitung dieses Falles am besten geeignet? Wer ist für diesen Fall zuständig? Welche Institutionen müssen zusammenwirken?

Diese Fragen münden bei Burkhard Müller in die Formel ein:



Da Reduzierungen stets das Risiko einer unzulässigen Pauschalisierung in sich tragen, ist der Hinweis wichtig, dass Müller die Fragen Einzelfall bezogen sieht. Die Beantwortung dieser Aspekte des individuellen Falles kann zu einer intensiven Reflexion des professionell Handelnden führen, da er sich fragen muss, ob er der in diesem Fall tatsächlich Zuständige ist bzw. sein kann. Ich schränke die Aussage bewusst etwas ein, da hier auf die tatsächliche Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft des sozialpädagogisch Handelnden verwiesen werden muss.

Die multiperspektivische Fallarbeit nach Burkhard Müller ist für eine auf die individuelle Biographie bezogene Beratung im Rahmen der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen von besonderer Bedeutung, da maximal davon auszugehen ist, dass ein Schulsozialarbeiter für eine Schule zuständig sein wird bzw. in den bisher eher wenigen Fällen ist. Es wird eine stets professionell neu zu stellende Frage sein, ob im Anschluss an ein sorgfältiges Diagnoseverfahren, der Schulsozialarbeiter tatsächlich zuständig ist bzw. sein kann oder ob seine Kompetenzen und Ressourcen durch die Bearbeitung dieses Falles überschritten werden. In einem 2006 erschienen Aufsatz thematisiert Burkhard Müller diesen Aspekt vertieft mit explizitem Bezug zur Schulsozialarbeit unter dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer „Diagnose der Einmischungschancen: Wer hat welches Problem und welche Interessen in dem Konflikt? Welche Zugänge, welche „Drähte“ hat die jeweilige Schulsozialarbeiterin? Welche Chancen gibt es Vertrauensbeziehungen aufzubauen? Welche Verstrickungen, welche „Fettnäpfchen“ war-

ten? Welche Gelegenheiten der Intervention gibt es und was könnten die Kosten sein?“. (Müller, 2006, 232)

- Nicht vernachlässigt werden soll und darf, dass eine präzise Diagnose des jeweils vorliegenden Falles unumgänglich ist, da das KJHG als gesetzlicher Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe diesen Prozess zwingend vorsieht. In § 36, Absatz 2 findet zwar nicht der Begriff Diagnose Verwendung, doch erfasst die Formulierung zentrale Aspekte eines diagnostischen Verfahrens.

(2) Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart soll, wenn Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält; sie sollen regelmäßig prüfen, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist. Werden bei der Durchführung der Hilfe andere Personen, Dienste oder Einrichtungen tätig, so sind sie oder deren Mitarbeiter an der Aufstellung des Hilfeplans und seiner Überprüfung zu beteiligen.

Die vorgebrachten Aspekte sollen bewusst machen, dass nicht die Frage, ob diagnostische Verfahren in sozialpädagogische Handlungsfelder einziehen, ansteht, sondern letztendlich die Frage, wie ein diagnostisches Verfahren gestaltet ist, dass den Anforderungen des sozialpädagogischen Kontextes entspricht. Die eigene Aussage hinterfragend ist zu präzisieren, dass es nicht *das* einheitliche Verfahren sinnvoll ist, sondern der jeweilige Handlungsfeldbezug gewährleistet werden muss auf der einer allgemeinen Ausrichtung des Diagnoseverfahrens.

Die vorliegende Arbeit kann nicht grundsätzlich den Prozess der sozialpädagogischen Diagnose für alle Handlungsfelder bearbeiten, sondern muss sich in der inneren Logik der thematischen Ausrichtung auf die Unterstützungsleistung der Schulsozialarbeit für Schüler an Berufsfachschulen beschränken. Doch sind auch dazu einige grundlegende Überlegungen anzustellen.

80 Jahre nach dem Erscheinen des Buches „Soziale Diagnose“ von Alice Salomon hat im gegenwärtigen Diskurs zur Diagnostik in der Sozialpädagogik diese Veröffentlichung nichts an ihrer Aktualität eingebüßt. In der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe hat sich eher der Begriff der psychosozialen Diagnostik durchgesetzt, der auf die bereits zitierte Veröffentlichung von Viola Harnach-Beck aus dem Jahre 2000 verweist. Die Darstellung der sozialen Diagnose durch Alice Salomon ist jedoch durchgängig in der aktuellen Diskussion wiederzufinden. Salomons Veröffentlichung ist im Kontext der äußerst schwierigen Diskussion und Umsetzung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) und der Reichsfürsorgepflichtverordnung (RFV) zu betrachten. Die RFV, die zeitgleich mit dem RJWG in Kraft trat, fing einige gravierende Defizite des Gesetzes auf, da sie sicherstellte, dass die Fürsorge für hilfsbedürftige Minderjährige zu den öffentlich-rechtlichen Fürsorgeaufgaben zählte. Für Alice Salomon ein Anlass für die nun auf der Grundlage des RJWG und der RFV handelnden Fürsorger einen methodischen Leitfaden zur Verfügung zu stellen, den sie unter die Überschrift „Soziale Diagnose“ stellte. Ich zitiere an dieser Stelle eine längere Passage aus der Veröffentlichung, um den Bezug zur aktuellen Auseinandersetzung auf sozialpädagogischer Ebene herzustellen und um daraus einige Grundgedanken abzuleiten.

„Aus der Ermittlung von Tatbeständen wirtschaftlicher oder anderer Art ist eine soziale Diagnose geworden, die alle Seiten des menschlichen Lebens, die Anlagen und Entwicklung, Milieu und Schicksal in das rechte Licht setzen und zu einem Gesamtbild vereinigen soll, das für die Hilfeleistung den Ausgangspunkt abgibt und das Ziel bestimmt. (...) Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass es sich empfiehlt, an Stelle des Wortes „Ermittlung“ den Begriff der sozialen „Diagnose“ einzuführen, weil darin schon eine methodische Anweisung liegt. Bringt sie doch zum Ausdruck, dass diese erste Tätigkeit des Fürsorgers in jedem einzelnen Fall eine selbständige und vielfältige geistige Leistung fordert. Diese Leistung besteht darin, Material zu sammeln (eigene Beobachtungen und Aussagen anderer), das beschaffte Material zu prüfen und zu vergleichen, es zu bewerten, Schlüsse daraus zu ziehen – schließlich ein Gesamtbild herzustellen, das erlaubt, einen Plan für die Abhilfe (Behandlung) zu fassen. (...) Das Wesentliche ist die richtige Bewertung der Einzelheiten, ihr Vergleich, ihre Deutung. Das Gesamtbild entsteht nicht durch Addition. (...) Zum Materi-

al der Ermittlung gehören daher alle Tatsachen aus dem Leben des Bedürftigen und seiner Familie, die dazu helfen können, die besondere soziale Not oder das soziale Bedürfnis des Betreffenden zu erklären und die Mittel zur Lösung der Schwierigkeit aufzuzeigen. (...) Der soziale Arbeiter muss deshalb seine eigenen Methoden erarbeiten. Er kann sie nicht von anderen Wissenschaften übernehmen.“
(Salomon 1926, 6 ff)

Alice Salomon ist mit ihrer Veröffentlichung „up to date“, dies lässt sich an Hand der gegenwärtigen Veröffentlichungen im Kontext der Diagnosediskussion dokumentieren. Die Beschreibung des diagnostischen Verfahrens von Alice Salomon zieht ein in eine weitere grundlegende Veröffentlichung zur Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns. Burkhard Müller differenziert den Prozess sozialpädagogischen Handelns als multiperspektivischer Fallarbeit in die Subprozesse der sozialpädagogischen Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation. Sozialpädagogisches Handeln ist darauf angewiesen, Material zu sammeln, zu ordnen, zu bewerten und in eine Zielsetzung einfließen zu lassen, die operationalisierbar und evaluierbar ist. „Es geht darum, gut informierte und reflektierte Entscheidungen über den besten Umgang mit den KlientInnen auf der Grundlage einer Einschätzung ihrer Ausgangslage, ihrer Potentiale und des Hilfesystems zu treffen.“ Eindeutiger und prägnanter als Maja Heiner dies tut, kann die Bedeutung sozialpädagogischer Diagnostik nicht beschrieben werden. Dass dieser Prozess bei aller Integration des Hilfebedürftigen als Leistung dessen anzusehen ist, der den diagnostischen Prozess professionell in der Hand hält, wird bei Salomon bereits deutlich und wird 2003 von Schrapper deutlich unterstrichen. „Professionelles Beurteilen in den Handlungsfeldern der Sozialpädagogik ist auf Verstehen und Verständigung angewiesen, aber es erschöpft sich nicht im Dialog, es bleibt im Kern eine professionell eigen-sinnige Leistung der Urteilsbildung über und mit einem anderen Menschen.“ (Schrapper 2003, 45) Und ebenfalls in Anlehnung an Alice Salomon kommt Uwe Uhlendorff zu der Feststellung: „Das Wesentliche der Diagnose sollte nicht das Sammeln von sozialen und wirtschaftlichen Tatbeständen sein, sondern ihre Deutung.“ (Uhlendorff 2003, 13) Viola Harnach-Beck führt diesen Gedanken kritisch weiter und konstatiert: „In der Jugendhilfe kann es niemals darum gehen, ein Wissens- oder Vollständigkeitsbedürfnis des Sozialarbeiters zu befriedigen, sondern eine konkrete Aufgabe ist zu lösen.“ (Harnach-Beck 2000, 32) Der Prozess der sozialpädagogischen Diagnostik muss zu einer Entschei-

derung hinsichtlich der adäquaten sozialpädagogischen Intervention führen. Dies ist die Aufgabe, die sich dann dem Schulsozialarbeiter stellt und Burkhard Müller bleibt handlungsleitend: Der Schulsozialarbeiter muss entscheiden hinsichtlich Fall von ..., Fall für ... und Fall mit Der Komplexität des Einzelfalls Rechnung tragend trennt Burkhard Müller zumindest auf analytischer Ebene zwischen dem Prozess der sozialpädagogischen Anamnese und der sozialpädagogischen Diagnose und unterstreicht damit, dass der Frage nach der Art des Falles (Fall von ...) grundlegende Bedeutung zukommt und eine typisierende Zuordnung nicht übereilt erfolgen darf, sondern eine äußerst differenzierte Wahrnehmung notwendig ist, die sich in die Prozesse der Anamnese und Diagnose differenziert. Für alle vier Prozesse im Rahmen der multiperspektivischen Fallarbeit stellt Müller konkrete Arbeitsregeln zur Verfügung, deren Zustandekommen er präzise begründet. Da ich diese Arbeitsregeln auch für die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen auf dem Hintergrund des Handlungsauftrages der Identitätsförderung von jungen Menschen mit bereits gescheiterten Identitätsoptionen in grundlegenden Identitätsbereichen als sehr hilfreich erachte, habe ich mich entschieden, für die Prozesse der Anamnese und Diagnose die Arbeitsregeln in die vorliegende Arbeit aufzunehmen, wobei ich zwei Hinweise nicht unterschlagen möchte, da sie sich in den Arbeitsregeln manifestierten:

- a) Sozialanamnese stellt immer bereits einen Rekurs auf zugrunde liegende Theorien bzw. theoriebestimmte Erwartungen dar. Anamnese erfolgt unter der Perspektive von Absichten, Erfahrungen und Vorwissen.
- b) Der Prozess der Diagnose ist stets ein prognostischer, da in der Diagnose Zukunftsprojektionen stattfinden und Erwartungen für die weitere Entwicklung einfließen.

Die multiperspektivische Fallarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie diese Aspekte aufgreift und angemessen berücksichtigt. Multiperspektivische Fallarbeit erfasst die Subjektivität des gesamten Prozesses, von der Anamnese bis zur Evaluation.

Arbeitsregeln zur sozialpädagogischen Anamnese

1. Anamnese heißt, einen Fall wie einen unbekanntem Menschen kennenzulernen.
2. Anamnese heißt, den eigenen Zugang zum Fall besser kennenzulernen.
3. Anamnese heißt, sich eine Reihe von Fragen zu stellen: Was weiß ich genau? (Und was nicht?) Wie kam es dazu? Wie komme ich zu der Geschichte darüber? Welche Geschichte gibt es noch dazu? (Welche wäre denkbar?)
4. Anamnese heißt, unterschiedliche Sichtweisen und Ebenen des Falles nebeneinander zu stellen.
5. Anamnese ist nie vollständig. Sie muß es auch nicht sein. Sie beginnt immer wieder von neuem. (vgl. Müller 1993, 83ff)

Arbeitsregeln zur sozialpädagogischen Diagnose

1. Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, was für welchen Beteiligten in einer Fallsituation das Problem ist.
2. Sozialpädagogische Diagnose heißt zu klären, was für mich selbst in einer Fallgeschichte das Problem ist.
3. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, welche Mandate zum Handeln auffordern. Dabei sind konstitutive und nicht konstitutive Mandate zu unterscheiden.
4. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, wer über welche Mittel zur Lösung eines Problems verfügt.
5. Sozialpädagogische Diagnose heißt, mögliche Mittel zur Lösung eines Falles auf unerwünschte Nebeneffekte hin zu prüfen.
6. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu prüfen, ob es Vordringlicheres gibt, als die Lösung des Problems.
7. Sozialpädagogische Diagnose heißt klären von Zuständigkeiten.
8. Sozialpädagogische Diagnose heißt, zu klären, welche Schritte und Ziele ich aus eigener Initiative und welche ich nur durch andere erreichen kann (vgl. ebd., S. 89 ff).

Die Arbeitsregeln von Burkhard Müller zu den Prozessen der sozialpädagogischen Anamnese und der sozialpädagogischen Diagnose zeigen einen intensiven Biographiebezug in der multiperspektivischen Fallarbeit und macht deutlich, dass sozialpä-

dagogisches Handeln stets auch pädagogische Arbeit an der Biographie des oder der Betroffenen ist. Sozialpädagogisches Handeln ist damit stets auch pädagogische Arbeit an der Identität des oder der Betroffenen. Da Identität, dies wurde bereits wiederholt dargestellt, ein grundsätzlich offener Prozess ist, der auf kommunikativer Vermittlung von Identitätsoptionen beruht, die wiederum von der sozialen Anerkennung abhängig sind, wird bewusst, dass auch der Prozess der sozialpädagogischen Diagnose ein kommunikativer Prozess sein muss, der konsequent auf die Biographie des Hilfesuchenden ausgerichtet sein muss. In diesem Kontext bin ich auf einen Ansatz in der sozialpädagogischen Diagnostik gestoßen, den ich für die Biographie- und damit für Identitätsarbeit, die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen zu leisten hat, sehr beachtenswert halte. Andreas Hanses entwirft ein Bild von sozialpädagogischer Diagnostik als „Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit“. (Hanses 2000) Er skizziert diesen Ansatz zunächst nicht unter methodischer Perspektive, sondern hinsichtlich der Bedeutung für die Soziale Arbeit, doch schimmern stets auch methodische Aspekte durch, wodurch auch die Praktikabilität des Ansatzes für die Schulsozialarbeit zum Vorschein tritt. Um es vorweg zu nehmen, der Ansatz ist methodologisch in den Kontext qualitativ ausgerichteter Sozialforschung anzusiedeln, da für den Zugang zur biographischen Diagnostik offene, d.h. narrative Kommunikationsformen von Hanses favorisiert werden. Der Ansatz der biographischen Diagnostik schlägt damit auch die Brücke zwischen dem diagnostischen Prozess und der sozialpädagogischen Beratung, die zunächst als Interventionsform einzuordnen wäre, doch diese Trennung eher analytisch zu sehen ist, da jedes kommunikative Verfahren, das auf Anamnese und Diagnose ausgerichtet ist, bereits sozialpädagogisch intervenierenden Charakter besitzt. „Diagnostik (...) dient nicht nur der Erkenntnisgewinnung, sondern sie kann auch verändernde Wirkung auf den Diagnostizierten haben. (...) Die Fragen des Sozialarbeiters geben dem Klienten Anstöße zu gezielter Introspektion, Beobachtung des eigenen Tuns, Nachdenken über dessen Gründe usw.“ (Harnach-Beck 2000, 32f) Dies tritt im Ansatz der biographischen Diagnostik deutlich zu Tage, der zunächst einer Kritik an der sozialpädagogischen Praxis entspringt, die sich gegen eine Tendenz zur oberflächlichen Typisierung und problematischen Vereinfachung des individuell vorliegenden Falles richtet. Hanses bemängelt, „die Einbeziehung biographischen Wissens der AdressatInnen wird in der Praxis Sozialer Arbeit häufig unterlassen, da mit der Erzählung der Biographie oder dem Zulassen biographischen Erzählens eine eher technizistische und partialisieren-

de Bearbeitung des „Falles“ nicht mehr gewährleistet werden kann.“ (Hanses 2000, 361) Nach Hanses ist der diagnostische Prozess häufig ausgerichtet auf die Auswertung von Sekundärinformationen aus Akten und Gutachten, wobei dieses Verfahren jedem Anspruch sozialpädagogischer Unterstützungsleistung nach Erfassung der Individualität und Komplexität des Falles zuwiderläuft. Hanses zitiert Peter Alheit: „Nicht das Ereignis selbst ist das Entscheidende, sondern die Biographie auf die es trifft.“ (Alheit 1995, 281, zitiert nach Hanses 2003, 364) Dem Ansatz von Hanses liegt ein Biographieverständnis zugrunde, das davon ausgeht, dass die Lebensgeschichte stets eine kommunikative ist, die in der jeweiligen Kommunikationssituation jeweils neu auf dem Hintergrund gespeicherter Erfahrungen möglichst sinnhaft vermittelt wird, da sie auf soziale Anerkennung angewiesen ist. Die Biographie eröffnet „die Perspektiven für den konkreten Fall mit seinem Eigensinn bei gleichzeitiger (notwendiger) Öffnung für die Kontextualisierungen in den sozialen Raum.“ (ebd.) Der biographische Weg ist für Hanses der „Königsweg“ für die sozialpädagogische Arbeit, so dass narrative Interview- bzw. Kommunikationsformen methodisch den Weg weisen und methodologisch die qualitative Sozialforschung zur grundlegenden Kompetenz für professionelle Soziale Arbeit wird. Hanses favorisiert, noch einmal präzisiert, eindeutig narrative Kommunikationsformen in Abgrenzung zu eher problemzentrierten Formen, die dazu verleiten, dass der Klient kommunikativ bestimmte Interessenlagen des Diagnostizierenden zu befriedigen hat. „Biographische Diagnostik zielt darauf ab, größere Einsicht in die Komplexität der Problemsituation aus Sicht der AdressatInnen zu erlangen.“ Zu diesem Zweck empfiehlt Hanses trotz eines hohen Zeitaufwands auch in der sozialpädagogischen Alltagspraxis die Transkription der aufgenommenen Gespräche. Das Konzept von Hanses setzt dem Vorwurf der Praxisferne entgegen, dass es in einem übergreifenden Projekt der Universität Bremen mit dem Rehabilitationskrankenhaus Ulm umgesetzt wurde. Für die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen halte ich den Ansatz lohnenswert, obwohl er nicht auf Jugendhilfe ausgerichtet ist, aber im Handlungsfeld der beruflichen Rehabilitation angesiedelt ist. Die Auswertung der narrativen Interviews erfolgt bei Hanses entlang dreier Aufmerksamkeitslinien:

1. Leitende biographische Themen
2. Sinnüberschuss und generative Muster der Erzählung
3. Ressourcenorientierung

Zu 1.

Es geht um die Herausfilterung der „subjektiven Bedeutsamkeiten“ des Erzählenden, die nicht immer mit der „offiziellen Realität“, die in einem Aushandlungsprozess zwischen Sozialarbeiter und Klient entsteht, übereinstimmt. Die offene Kommunikationssituation kann zur Offenlegung der subjektiv zentralen Themen führen oder identitätstheoretisch formuliert, die Narration lässt die subjektiv favorisierten Identitätsprojekte zu Tage treten, die nicht den Projekten entsprechen müssen, die der Klient dem Sozialarbeiter bewusst vermittelt. Hanses weist darauf hin, dass es nicht nur um eine reine „Auflistung von genannten Themenfeldern“ geht, sondern das Nachvollziehen der biographischen „Erzählgestalten“.

Zu 2.

Mit der Erfassung des Sinnüberschusses und der generativen Muster wendet sich Hanses der sozialen Seite der Biographie zu und versucht diese durch das Herausfiltern so genannter „Selbstverständlichkeiten“ in der Erzählung zu entlarven. Er wendet sich den „eingelagerten Verweisen auf die sozialen Rahmungen und Sinnhorizonte“ zu und sieht in ihnen einen Überschuss an vermitteltem Sinn. Im Prozess der biographischen Diagnostik geht es um die Erfassung der sozialen Aspekte in biographischen Krisen. Identitätstheoretisch versucht Hanses der moralischen Dimension in der kommunikativen Konstruktion von Identität auf die Spur zu kommen und in ihr weitere Anhaltspunkte für die Bewältigung biographischer Krisen zu entdecken. Dieser Sinnüberschuss dokumentiert sich in bestimmten, narrativen Mustern, die immer wieder auftauchen, mit einer gewissen Reflexionsimmunität ausgestattet und damit dem Erzählenden auch nicht durchgängig bewusst sind. „Mit der Erfassung generativer Strukturen eröffnet die biographische Diagnostik unweigerlich den Blick dafür, dass eine sozialarbeiterische oder berufsrehabilitative Intervention nicht allein auf individuelle Strategien abheben kann, sondern tiefgreifenden Formen einer Vergesellschaftung von Subjektivität Rechnung tragen muss.“ In dieser Formulierung tritt das Bild einer Identität zu Tage, das sich auf die stetige Ausbalancierung von Ich- und Wir-Ansprüchen ausrichtet. In dieser Doppelstruktur menschlicher Biographie ist zum einen ausreichend Potential für kritische Lebensereignisse enthalten, doch bietet sie auch gleichzeitig die Ansatzpunkte für die Bewältigung eben dieser.

Zu 3.

„Das Kritische und die Potentialitäten der Lebensgeschichte liegen sehr nahe beieinander: Sie treten gleichzeitig auf.“ Biographische Diagnostik nimmt daher eine Perspektive ein, die auf die Kräfte des Klienten gerichtet ist, ohne den Blick auf die Probleme auszublenden. Die Ressourcenorientierung der biographischen Diagnostik muss an den Problemen orientiert sein, denn diese gilt es zu bewältigen. Dieser Aspekt ist im Ansatz von Hanses wertvoll, da er über einen vordergründigen Ressourcenblick – eventuell einem Trend folgend – hinaus geht und das Ziel nicht aus den Augen verliert. Die Ressourcen, die es zu aktivieren gilt, müssen stets an der individuellen Problemlage ausgerichtet sein. Hier schließt sich der Kreis zum Diagnoseverständnis von Burkhard Müller, der diesem Prozess dahingehend besondere Bedeutung zuerkennt, da die Frage nach der Art der Problemlage, also die Antwort auf die Frage nach dem „Fall von ...“ sehr behutsam und äußerst präzise beantwortet werden muss, da nur bei exakter Definition der Problemlage die entsprechenden Ressourcen aktiviert werden können. Identitätstheoretisch mit den Worten von Heiner Keupp formuliert, besitzen die dargestellten Teilidentitäten unterschiedliche Relevanz. Problemlagen in den Teilidentitäten des Identitätskerns können nur unzulänglich durch die Aktivierung von Ressourcen aus untergeordneten Teilidentitäten bearbeitet werden.

In der gesamten Diskussion um die Ausrichtung des sozialpädagogischen Diagnoseprozesses wird deutlich, dass es schwer ist, diagnostische Verfahren unmodifiziert in ein anderes Handlungsfeld zu übertragen, da jedes Handlungsfeld, sei es nun pädagogisch, psychologisch, medizinisch oder naturwissenschaftlich, unterschiedlich Präferenzen setzt, unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt und letztlich auf unterschiedliche Herangehensweisen verwiesen ist. Dies hat bereits Alice Salomon 1926 erkannt und formuliert und war auch hierin modern. 2003 kommt Christian Schrappner zu der Feststellung: „Jede Profession, die wahrnehmen und deuten will, um zu verstehen und auf dieser Basis auch zu beurteilen, braucht also Theorien und Methoden, möglichst keine ausgeliehenen, sondern eigene.“ (Schrappner 2003, 43)

13. 2. Sozialpädagogische Beratung als biographiebezogene Beratung

Mit Bezug zur biographischen Diagnostik stelle ich auch den Prozess der sozialpädagogischen Beratung in den biographischen Kontext, wobei die Trennung des diagnostischen Prozesses vom Prozess der Beratung eher analytisch zu betrachten ist, da faktisch jedes Klientengespräch im Rahmen der Diagnose bereits unter beratender Perspektive zu fassen ist. Die jeweils neue, kommunikative Darstellung der eigenen Lebensgeschichte und die jeweils neuen Selbstthematizierungen als Grundlage der Vermittlung von Identitätsoptionen, führt zu reflexiven Orientierungen, die als neue Erfahrungen in die folgende Identitätsdarstellung biographisch eingehen. Ich stimme an dieser Stelle Hans Thiersch absolut zu, der die Diagnose als integralen Teil der sozialpädagogischen Beratung ausweist. In der ersten seiner fünf Konsequenzen für die sozialpädagogische Beratung stellt Thiersch fest: „Diagnose in der sozialpädagogischen Beratung ist immer „teilnehmende Diagnose“ verstanden als gemeinsames Handeln.“ (Thiersch 1977, 124) Da im Rahmen der Auslassungen zur sozialpädagogischen Diagnostik bereits wesentliche Aspekte der kommunikativen Situation zwischen Klient und Sozialarbeiter dargestellt wurden, wende ich in diesem Abschnitt den Blick eher auf Beratungsansätze, die ich für hilfreich in der sozialpädagogischen Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen erachte. Obwohl Hanses in der Darstellung der biographischen Diagnostik bewusst nicht einen methodischen Ansatz verfolgt, stellt er dennoch seine methodische Grundausrichtung dar, die für die sozialpädagogische Beratung im Rahmen der Schulsozialarbeit mit benachteiligten Jugendlichen von großer Bedeutung ist. Die Thematisierung der subjektiven Befindlichkeiten, Bedürfnislage und Problemsicht erfordert ein Höchstmaß an Offenheit in der kommunikativen Struktur, so dass ich deutlich narrative Gesprächsformen für die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen favorisiere. Da diese Interviewformen einen hohen Anspruch an den Erzähler hinsichtlich seiner kommunikativen Kompetenz richten, muss dieser Ansatz mit einer gewissen methodischen Flexibilität ausgestattet werden, die ich dahingehend weiterdenke, dass ein grober Leitfaden als Folie hinter dem Gespräch liegt, der zum Einsatz kommt, wenn die Narration die kommunikative Kompetenz des Erzählers zu übersteigen droht. Ich favorisiere diese Vorgehensweise, da sie sich in den von mir geführten Interviews mit Schülerinnen aus verschiedenen Berufsfachschulen bewährt hat. Ich habe die Inter-

viewform als halbstandardisierte, biographische Interviews bezeichnet. Auch wenn sie durch ein hohes Maß an Offenheit gekennzeichnet waren, so wäre die Verwendung einer narrativen Formulierung irreführend.

Ein methodisches Konzept zur biographie- und lebensweltbezogenen Beratung mit klarer Ausrichtung auf die Schulsozialarbeit liefern Karl Heinz Braun und Konstanze Wetzel. Für die beratende Unterstützungstätigkeit des Schulsozialarbeiters in der sozialpädagogischen Arbeit mit Schülern legen sie acht Grundsätze fest. Da ich diesen Ansatz bereits detailliert dargestellt habe, liste ich an dieser Stelle die Grundsätze nur noch einmal auf, jeweils versehen mit zentralen Stichpunkten:

Nichtstigmatisierende Zugänglichkeit:

→ schulalltägliche Präsenz des Schulsozialarbeiters

Freiwillige Eröffnung:

→ Initiative für die beratende Unterstützung liegt beim Unterstützungssuchenden

Alltagssprachliche Problemverortung:

→ gemeinsame Erfassung der Problemlage auf der Grundlage von Kommunikation, die durchaus alltagssprachlich geführt werden darf und soll

Problemzentriert-pragmatische Datensammlung:

→ Datenerhebung als dialogischer Prozess

→ kein Prinzip der unabdingbaren Vollständigkeit

→ Datenerhebung beruht auf einem Vertrauensvorschuss, den der Schüler einbringt

Dialogische Situationsdiagnostik:

→ Diagnostik als dialogischer und offener Prozess

→ Interpretation unter „pragmatischen Gesichtspunkten“

Problemlösungsvarianten als lebensweltliche Handlungsalternativen:

→ gemeinsame Erarbeitung der Handlungsalternativen

→ Ziel: Realisierung einer Handlungsvariante in der Alltagspraxis

Freiwillige Beendigung:

→ Stigmatisierungsrisiko für den Unterstützung suchenden Schüler

Vernetzung mit den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe:

→ Schulsozialarbeit muss wahrgenommen werden im Kontext weiterer Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Braun und Wetzel sehen die beratende Unterstützungstätigkeit als dialogischen Prozess an und legen großen Wert darauf, dass der Unterstützung suchende Schüler in seiner Eigenverantwortung wahrgenommen wird. Hinsichtlich der Ausrichtung der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen auf die im folgenden Abschnitt dargestellten Zielsetzungen, erhält dieser Aspekt besondere Relevanz, da nur über die „Wahrung der Selbstbestimmungsrechte“ (Herringer 2002, 2) gewährleistet werden kann, „dass der helfende Dialog nicht in ein bevormundendes Diktat von Normalität und in eine fürsorgliche Kontrolle von Lebenssouveränität umschlägt.“ (ebd.) Bezogen auf das Ziel der Selbstbefähigung wird die Biographie zur Quelle für Bewältigungspotentiale in kritischen Lebenssituationen. In der individuellen und jeweils neu kommunizierten Lebensgeschichte dokumentieren sich vielfältige Leistungen, Erfahrungen, Strategien, Einstellungen, Bedürfnislagen, Motivationen und Emotionen, die im Sinne der Energiegewinnung zur Problembewältigung aktiviert werden können. Der Schlüssel zur Bewältigung von problematischen Lebenssituationen liegt nicht außerhalb der eigenen Biographie, Bewältigungsstrategien lassen sich nicht im drop-down-Prinzip verschreiben und einfordern. Der Schlüssel liegt immer in der individuellen und stets subjektiv kommunizierten Biographie des Betroffenen. Unterstützende Beratungstätigkeit muss daher den Weg über die Arbeit an der Biographie wählen, will sie die in der Biographie verankerten Potentiale anzapfen. Aus diesem Grund möchte ich die Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeit als biographiebezogene Beratungstätigkeit verstanden wissen. Die Selbstthematization im Zuge einer narrativ ausgerichteten Biographiearbeit stellt eine wesentliche Methode des Empowermentansatzes auf individueller Ebene dar, der im Prozess eines „Kompetenzdialogs“ zu einer „schrittweisen Veränderung von Lebenssettings“ (ebd., 3) führen soll. Herringers Ansatz des Kompetenzdialogs erscheint bezogen auf die Schulsozialarbeit im Kontext der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen, deren Identitätsprojekte einschneidende soziale Ablehnung erfahren haben, sehr hilfreich und praktikabel. Der Dialog ist ausge-

richtet auf den Entwurf und die Ausgestaltung von Zukunftsperspektiven und gliedert sich in drei Schritte:

1. Entwurf einer Lebenszukunft nach eigenen Maßstäben
2. Thematisierung biographisch zurückliegender Lebenssituationen, die dem Betroffenen Kompetenz- und Selbstwerterfahrungen vermittelt haben
3. Erarbeitung eines realisierbaren Entwicklungsplans

Auf die Arbeit mit Gruppen bezogen erinnert diese Vorgehensweise methodisch an eine Zukunftswerkstatt, so dass der Kompetenzdialog nach Herriger zu einer Art Zukunftswerkstatt in eigener Sache wird. Deutlich wird, dass eine Trennung zwischen biographischer Diagnostik und biographiebezogener Beratung nur analytisch aufrecht zu erhalten ist. Herriger hat diesen Aspekt weiter vertieft im Prozess der „Ressourcendiagnostik“ (Herriger 2006), die auf eine offene Interviewform zurückgreift, die als Ressourceninterview bezeichnet wird und sich in zwei Schritten vollzieht. Im ersten Schritt wird im Anschluss an eine einführende Gesprächseröffnung⁴⁴ durch den Sozialarbeiter in einer offenen Erzählung zur individuellen Biographie über relevante Ressourcen berichtet. Die geschilderten Ressourcen, die zurückliegend bereits genutzt wurden, werden aufgelistet und in einem zweiten Schritt durch den Klienten

⁴⁴ Gesprächsvorgabe („Regieanweisung“) zum diagnostischen Gespräch über Ressourcen:

„Ressourcen sind Kraftquellen – wie die französische Wurzel dieses Wortes nahe legt, denn „source“ bedeutet „Quelle“. Es sind Quellen, aus denen man all das schöpfen kann, was man zur Gestaltung eines zufriedenstellenden und guten Lebens braucht, was man braucht, um Probleme zu lösen oder mit Schwierigkeiten zurecht zu kommen. Das können sehr verschiedenartige Hilfen sein, denn jeder Mensch ist anders, und jede Situation, jede Herausforderung und Lebensphase braucht andere Ressourcen.

Ressourcen finden wir in uns selber, in persönlichen Fähigkeiten, Eigenschaften, Kompetenzen, Interessen und anderes mehr – wir sprechen hier von „personalen Ressourcen“. Kraftquellen und Unterstützung finden wir aber natürlich auch in Partnern, Freunden, Eltern und anderen wichtigen Menschen in unserer sozialen Umgebung – wir sprechen hier von „sozialen Ressourcen“.

Nehmen Sie sich jetzt ein wenig Zeit. Bitte überlegen Sie: Wenn Sie auf Ihr Leben und auf Ihre Lebensbelastungen in den letzten ... Monaten zurückblicken – was war da für Sie eine Ressource, die Sie haben nutzen können?“ (Der Zeitraum der persönlichen Rückschau ist in Abhängigkeit von der jeweiligen Problemstellung zu spezifizieren).

bewertet.⁴⁵ Klinisch erprobt wurde das Ressourceninterview von Schiepek/Cremer (2003), die nach Herriger u. a. zu folgenden Ergebnissen kommen:

- Dem Ressourceninterview kommt nicht allein diagnostische Bedeutung zu, es erfüllt bereits während der Durchführung eine „therapeutische Funktion“.
- „Es öffnet sich der Wahrnehmungshorizont, der Klient findet einen kognitiv-emotionalen Zugang zu persönlichen Ressourcen und erfährt die eigene Biographie im veränderten Licht des Blickes auf die eigenen Lebensfähigkeiten und Bewältigungskompetenzen.“ (Herriger 2006, 7)

Zusammenfassend möchte ich den Blick darauf lenken, dass sozialpädagogische Beratung auf die Überwindung von Problemlagen der Unterstützung suchenden Personen ausgerichtet, unabhängig davon welche methodische Ausdifferenzierung gerade zu finden ist. Alle Ansätze weisen die Gemeinsamkeit auf, dass erfolgreiche Beratungstätigkeit auf die Bereitschaft des Klienten verwiesen ist, die individuelle Biographie zu erzählen. Diese Selbstthematization im institutionell gefärbten Setting setzt Vertrauen voraus, welches der Klient als Vorschuss in die Kommunikationssituation einbringt. Der Sozialarbeiter wird diesem Vorschuss in dem Moment bereits gerecht werden, da er dem Klienten den nötigen narrativen Freiraum überlässt, so dass narrative Formen der Gesprächsführung grundsätzlich zu bevorzugen sind, wobei dann die individuelle Ausgestaltung der konkreten Beratungssituation zweitrangig

⁴⁵ Nach Ende des Gesprächs werden die benannten Ressourcen von der Mitarbeiterin/dem Mitarbeiter der Institution zusammengefasst und aufgelistet. In der zweiten Phase des Ressourceninterviews bewertet der Klient jede einzelne Ressourcen nach folgenden Dimensionen (Rating auf einer Skala 0-10):

- Grad der Ausprägung und der Verfügbarkeit der Ressource aktuell („aktuelle Verfügbarkeit“ V) 0-10
- Ausmaß, in dem die Ressource vorhanden sein könnte, wenn sie nicht vernachlässigt (z.B. durch mangelnde Pflege), blockiert (z.B. durch innere Konflikte) oder verschüttet (z.B. durch aktuelle Probleme oder andere Präferenzen) wäre („Potentialität“ P) 0-10
- Ausmaß, in dem die Ressource im Rahmen eines ressourcenorientierten Förderprogramms in einem definierten Zeitraum entwickelt werden soll („Ziel“ Z) 0-10
- Relevanz der genannten Ressourcen im Bewertungshorizont des Klienten („Relevanz“ – R) 0-10.

wird. An dieser Stelle stimme ich Hans Thiersch ausdrücklich zu, der die Frage nach dem „Was“ nicht durch Frage nach dem „Wie“ überlagert werden darf. (vgl. Thiersch 1977, 123) Dies entspricht auch der Forderung von Burkhard Müller, dass die Frage nach dem „Fall von ...“ zentral sein muss. Welche Problemlage liegt vor? Das ist und bleibt bei aller methodischen Vielfalt die grundlegende Ausrichtung in der sozialpädagogischen Praxis. Galuske bringt den Aspekt auf den Punkt: „Nicht die Methode bestimmt den Verlauf der Beratung, sondern das Problem, der Gegenstand, die Lebensumstände bestimmen die Vorgehensweise.“ (Galuske 2002, 172) Und dennoch bleibt anzumerken: Methodik jenseits von Theorie gibt es nicht, so dass die Methode auf dem Wege der Theorieorientierung stets die Beratungssituation mitstrukturiert. Wahrnehmung ist subjektiv und nicht frei von Theorie, so dass der Anspruch einer theoriefreien Beratung und einer theoriefreien Interpretation von Aussagen uneinlösbar bleibt. Galuske hat natürlich Recht, wenn er sagt, dass die Lebensumstände, das Problem und der Gegenstand den Beratungsverlauf strukturieren, aber eben auch die Methode. Hier äußert Galuske eher einen Wunsch als eine Gegebenheit.

14. Zur Zielsetzung der Schulsozialarbeit im Kontext der Identitätsbildung benachteiligter Jugendlicher an Berufsfachschulen

Schulsozialarbeit ist bei der Zielsetzung zunächst auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag verwiesen, der im § 1 des KJHG formuliert ist und je nach konzeptioneller Ausrichtung im § 11 KJHG (Jugendarbeit) oder § 13 KJHG (Jugendsozialarbeit) weitergeführt wird. Unabhängig von dieser Differenzierung bleibt aber die Förderung der Entwicklung junger Menschen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit handlungsleitend. Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe hat sich diesem Anspruch zu stellen, ist aufgefordert diesen umzusetzen und muss sich an einem diesbezüglichen Erfolg messen lassen. Es ist von daher sinnvoll, dass der Auftrag differenziert wahrgenommen wird. § 1 KJHG erfasst in einem Satz alle Aspekte einer gelungenen Identitätsbildung, die sich unter den Bedingungen sozialer und individueller Ansprüche an das eigene Leben vollzieht. Je nach identitätstheoretischer Ausrichtung muss ein Status jenseits aller Diffusionsformen erreicht werden, muss die flexible, situationsangemessene Ausbalancierung der Ich- und der Wir-Seite gelingen, müssen Teilidentitäten aus entsprechenden Entwürfen erwachsen und „gemanagt“ werden, müssen Mechanismen zum Umgang mit Schädigungen ausprobiert und etabliert werden und muss eine Theorie über das eigene Selbst formuliert werden. Dies alles geschieht auf der Basis kommunikativer Vermittlung, die zunächst einmal die Kompetenz dazu voraussetzt und darüber hinaus grundsätzlich unter den Bedingungen moralischer Bewertung verläuft, also Ablehnung und Anerkennung erfahren kann, wobei zu bedenken bleibt, dass für alles ein Vorschuss an Vertrauen zu leisten ist, da sonst das Einbringen eines Identitätsentwurfes als Option nicht möglich wäre. Es wird an dieser Stelle bewusst, dass eine Zielformulierung, die sich auf die „Förderung der Sozialkompetenz“ oder auf die „Förderung der Persönlichkeit“ der Komplexität und gleichzeitigen Differenziertheit des Handlungsauftrages nicht gerecht werden kann. § 1 des KJHG fordert eine Ausrichtung der Zielsetzung auf den identitätstheoretischen Hintergrund, da nur dann der implementierte Auftrag zur Unterstützung der Identitätsbildung junger

Menschen angemessen umgesetzt werden kann. Im § 1KJHG dokumentiert sich die gesamte Struktur der Doppelbindung im menschlichen Leben. „Individualität und Gesellschaftsbezogenheit des Menschen stehen nicht im Gegensatz zueinander, denn Vergesellschaftung ist nur möglich vor dem Hintergrund, dass die Erfahrung der eigenen Unterscheidbarkeit von anderen Menschen mit der Erfahrung der eigenen Unterscheidbarkeit für andere Menschen unlösbar verbunden ist.“ (Mühlfeld 2006, 48) Beate Mitzscherlich weitet den Gedanken identitätspsychologisch aus und folgert, dass „der psychologische Begriff der Identität das Problem des Individuums beschreibt, ein Passungsverhältnis zwischen inneren – als Individualität wahrgenommenen – Intentionen und den Handlungsmöglichkeiten und Begrenzungen in der Außenwelt, bzw. der sozialen Resonanz auf die geäußerten, gelebten Formen der Individualität herzustellen.“ (Mitzscherlich 2006, 84) Im Kontext dieser Annahme habe ich mich für drei Zielsetzungen hinsichtlich der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen als Unterstützungshandeln im Kontext der Identitätsbildung junger Menschen entschieden:

- Empowerment als Befähigung zur individuellen Lebensführung
- Kohärenzbildung als Prozess innerer Strukturierung
- Identitätsmanagement als Prozess flexibler Anpassung.

Jede Zielsetzung lässt sich auf mindestens eine identitätstheoretische Basis zurückführen, ist ferner darauf ausgerichtet, problematische Lebenssituationen nicht auszublenken oder zu bagatellisieren, sondern in aktiver Weise anzugehen und kann in den konzeptionellen und methodischen Kanon der Sozialen Arbeit integriert werden bzw. ist bereits in diesem Kanon enthalten.

14. 1. Empowerment als Befähigung zur individuellen Lebensführung

Sich mit dem Ansatz des Empowerment auseinandersetzen heißt, in eine Diskussion um die Ressourcenorientierung in der Sozialpädagogik einzutreten. Dies kann heikel sein, da die Ausrichtung auf die Ressourcen und die Abkehr von den Defiziten inzwischen ein „Muss“ in der institutionalisierten Sozialen Arbeit in allen Handlungsfeldern geworden ist. Wer noch den Blick auf die Defizitlage eines Klienten wirft, stigmatisiert sich selbst – etwas überspitzt formuliert. Doch ist festzuhalten, dass nicht jedes Individuum in gleichem Maße über identische Kompetenzen verfügen kann und muss. Die Thematisierung und Herauskristallisierung von Defiziten entspricht nicht automatisiert einer Orientierung an diesen und ebenso schließen sich Ressourcenorientierung und Defizitbeschreibung nicht aus, zumal auch die Anerkennung von Defiziten zu einer Ressource werden kann, da sie zunächst entlastende Wirkung haben kann und so Energie für andere Entwicklungsprojekte freisetzt. Ich plädiere inzwischen für eine gewisse Skepsis gegenüber der Vokabel „Ressourcenorientierung“, da die Formulierung inflationäre Tendenz annimmt und nicht mit ressourcenorientiertem Handeln gleichgesetzt werden kann.⁴⁶ Wir wissen alle, dass nur dort „Nutella drin“ ist, wo

⁴⁶„Unter Ressourcen wollen wir somit jene positiven Personenpotentiale („personale Ressourcen“) und Umweltpotentiale („soziale Ressourcen“) verstehen, die von der Person
 (1) zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse,
 (2) zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben,
 (3) zur gelingenden Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen,
 (4) zur Realisierung von langfristigen Identitätszielen genutzt werden können und damit zur Sicherung ihrer psychischen Integrität, zur Kontrolle von Selbst und Umwelt sowie zu einem umfassenden biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen.“ (Herriger 2006)

In Rückgriff auf Schiepek/Cremer (2003) weist Herriger darauf hin, dass Ressourcen nicht einfach als gegeben vorliegen, sondern jeweils wahrgenommen und aktiviert werden müssen. Ressourcen sind gekennzeichnet durch drei Merkmale:

- *Aufgabenabhängigkeit*: Sie haben keine generalisierte Wirksamkeit
- *Funktionalität*: Nutzen im Kontext individueller Zielsetzung
- *Bewertung und Sinnzuschreibung*: Ressourcen werden erst durch die jeweils individuelle Bewertung und die Sinnzuschreibung zu diesen.

Nutella draufsteht“, doch gilt dies für Ressourcenorientierung so nicht – zumal wer kann schon beim Inhalt eines Glases Sicherheit garantieren? Doch nun wieder ernsthaft. Die Problematik liegt darin, dass die ursprünglichen Intentionen eines Ansatzes in der Flut der darauf aufbauenden Angebote verwässert werden und ein einmal klar umschriebener Ansatz zu einer reinen Begrifflichkeit wird, die eine gewisse Beliebigkeit vermittelt. Diesen Zustand haben die Begriffe Ressourcenorientierung und Empowerment inzwischen auch erreicht, so dass ich einen kurzen Blick auf die Ausgangslage werfe, um dann zu den Folgerungen für die Schulsozialarbeit zu kommen.

Der Begriff Empowerment stammt aus den USA, wo er nach Recherchen von Norbert Herriger 1976 zuerst im Titel des Buches „Black Empowerment: Social work in oppressed communities“ von Barbara B. Salomon auftauchte, und demnach in den Kontext einer Bürgerrechtsbewegung einzuordnen ist. Nicht selten wird er mit „Selbstbefähigung“, „Selbstermächtigung“ oder „Selbstbemächtigung“ übersetzt, doch greifen solche Übersetzungen zu kurz und werden dem eigentlichen Anliegen nicht gerecht. Empowerment entspricht nicht dem Grundsatz in der Pädagogik der Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun!“. Empowerment fordert mehr, ist auf weiter reichende Perspektiven, auf dauerhafte Befähigung zur autonomen Lebensführung auf unter problematischen Lebensbedingungen ausgerichtet. In dieser Hinsicht unterscheidet Herriger zwei „Lesarten“ von Empowerment:

„1) Empowerment als Selbstbemächtigung problembetroffener Personen

Definitionen in diesem ersten Wortsinn betonen die aktive Aneignung von Macht, Kraft, Gestaltungsvermögen durch die von Machtlosigkeit und Ohnmacht Betroffenen selbst. Empowerment wird hier als ein Prozess der Selbst-Bemächtigung und der Selbst-Aneignung von Lebenskräften beschrieben: Menschen verlassen das Gehäuse der Abhängigkeit und der Bevormundung. Sie befreien sich in eigener Kraft aus einer Position der Ohnmacht und werden zu aktiv handelnden Akteuren, die ein Mehr an Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensregie erstreiten. Empowerment bezeichnet hier also einen selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozess der (Wieder-) Herstellung von Selbstbestimmung in der Gestaltung des eigenen Lebens. Diese Definition betont somit den Aspekt der Selbsthilfe und der aktiven Selbstorganisation

der Betroffenen. Sie findet sich vor allem im Kontext von Projekten und Initiativen, die in der Tradition der Bürgerrechtsbewegung und der Selbsthilfe-Bewegung stehen.

2) Empowerment als professionelle Unterstützung von Autonomie und Selbstgestaltung

Definitionen, die aus der Tradition der professionellen psychosozialen Arbeit entstammen, betonen hingegen die Aspekte der Unterstützung und der Förderung von Selbstbestimmung durch berufliche Helfer. Der Blick richtet sich hier also auf die Seite der Mitarbeiter psychosozialer Dienste, die Prozesse der (Wieder-)Aneignung von Selbstgestaltungs Kräften anregen, fördern und unterstützen und Ressourcen für Empowerment-Prozesse bereitstellen. Empowerment ist in diesem Wortsinn programmatisches Kürzel für eine psychosoziale Praxis, deren Handlungsziel es ist, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitsräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können.“ (Herriger 2002, 11)

Bezogen auf die Unterstützungstätigkeit der Schulsozialarbeit für junge Menschen an der biographischen Schnittstelle Schule-Beruf ergeben sich demnach vier mögliche Varianten:

1. Empowerment ist ausgerichtet auf die *individuellen Selbstverfügungskräfte*, vorhandene Stärken oder Ressourcen, die es dem Einzelnen ermöglichen, Probleme, Krisen oder Belastungssituationen aus eigener Kraft zu bewältigen sowie ein relativ autonomes Leben zu führen.⁴⁷

⁴⁷ Herriger differenziert 2006, abweichend von der bislang vorherrschenden Unterscheidung in personale, soziale und strukturelle Ressourcen, nur noch in Personen- und Umweltressourcen. Um einen Einblick in die gegenwärtige Ausrichtung zu geben, nehme ich den Katalog an Personenressourcen hier auf:

(1) physische Ressourcen

- Gesundheit; Kraft; Ausdauer; eine stabile Konstitution; ein funktionierendes Immunsystem; biophysische Stabilität;

-
- Protektive Temperamentsmerkmale wie z.B. eine ausgeglichen-stabile Stimmungslage; Optimismus und positive Emotionalität; Extraversion; eine hohe Anpassungsfähigkeit;
 - Physische Attraktivität; ein positiver Bezug zum eigenen Körper.

(2) psychische Ressourcen

- Begabungsressourcen: intellektuelle Fähigkeiten und Informationsverarbeitungs-kompetenzen; Lern- und Leistungsfähigkeiten; kreative und künstlerische Talente; praktische Intelligenz; psychomotorische Ressourcen;
- Selbstakzeptanz und Selbstwertüberzeugung: ein ungebrochenes Selbstwertgefühl und der feste Glaube an die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebensentwurfes;
- Motivationale Ressourcen: Interessen und identitätssichernde Lebensziele;
- Bewältigungsoptimismus: ein festes, lebensgeschichtlich gewachsenes Vertrauen in die eigene Gestaltungs- und Bewältigungskompetenz; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen;
- Zukunftsoptimismus: eine positive Erwartung an zukünftige Ereignisse;
- Positive emotionale Regulationen; eine geringe negative Affektivität; Selbstsorge und Ressourcen der psychophysischen Entspannung.

(3) kulturelle und symbolische Ressourcen

- Kulturelles Kapital: in der subjektiven Bildungsgeschichte angeeignetes Wissen, verinnerlichte Fertigkeiten, Einstellungen, Überzeugungen; ein analytisches Wissen zur Reflexion von Selbst und Umwelt;
- Berufsbezogenes Wissenskapital: ein professionelles Know-How; ein in der Berufspraxis gewonnenes Expertenwissen;
- Einbindung in eine subjektive Handlungsethik: die Bindung an ein festes, identitätssicherndes (religiöses/ethisches/politisches) Glaubenssystem;
- Engagement und eine im bürgerschaftlichen Engagement beglaubigte Orientierung am Gemeinwohl („kommunitaristische Kompetenz“);
- Lebenssinnhaftigkeit: die Konstruktion der subjektiven Identität in Übereinstimmung mit einem festen sinngebenden Lebensleitfaden;
- Erfahrungen der sozialen Anerkennung in bedeutsamen Zugehörigkeitsgemeinschaften.

(4) relationale Ressourcen

- Empathie: Sensibilität und die Wahrnehmung der inneren Befindlichkeiten, der Motive, Wünsche, Interessen und Handlungsweisen anderer Menschen;
- Offenheit: die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Wünsche in Beziehungen einbringen und ausdrücken zu können;
- Beziehungsfähigkeit: die Fähigkeit, freundschaftliche und vertraute Bindungen mit anderen eingehen und aufrecht erhalten zu können; der Respekt anderen gegenüber; Verlässlichkeit und die Fähigkeit zur ‚Beziehungspflege‘;
- Konfliktfähigkeit: die Fähigkeit, eigene Rechte und begründete Interessen gegenüber anderen wahrnehmen und durchsetzen zu können und Konflikte in einer balancierten, nicht-disruptiven Form zu lösen;

2. Empowerment ist auch zu verstehen als eine *politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft*, indem sich zum Beispiel Schülergruppe für einen Abbau an Benachteiligungen und Vorbehalten und den Aufbau angemessener Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse in der Öffentlichkeit, auch der politischen Öffentlichkeit engagieren.

3. Empowerment besitzt *reflexiven Charakter* für einen selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozess, in dem benachteiligte Schüler ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer Kompetenzen bewusst werden, sich in eigener Regie Wissen und Fähigkeiten aneignen und soziale Ressourcen, u. a. auch selbst organisierte Gruppen, nutzen.

4. Empowerment ist aber auch im auch in einem übertragenen *Sinne als eine professionelle Praxis der Sozialen Arbeit zu verstehen*, die bereit sein muss, eine eher traditionelles Verständnis von Unterstützung aufzugeben, das sich in mütterlicher – oder auch väterlicher – Art der Sorgen der betreffenden Person stets mit einem guten Rat annimmt.

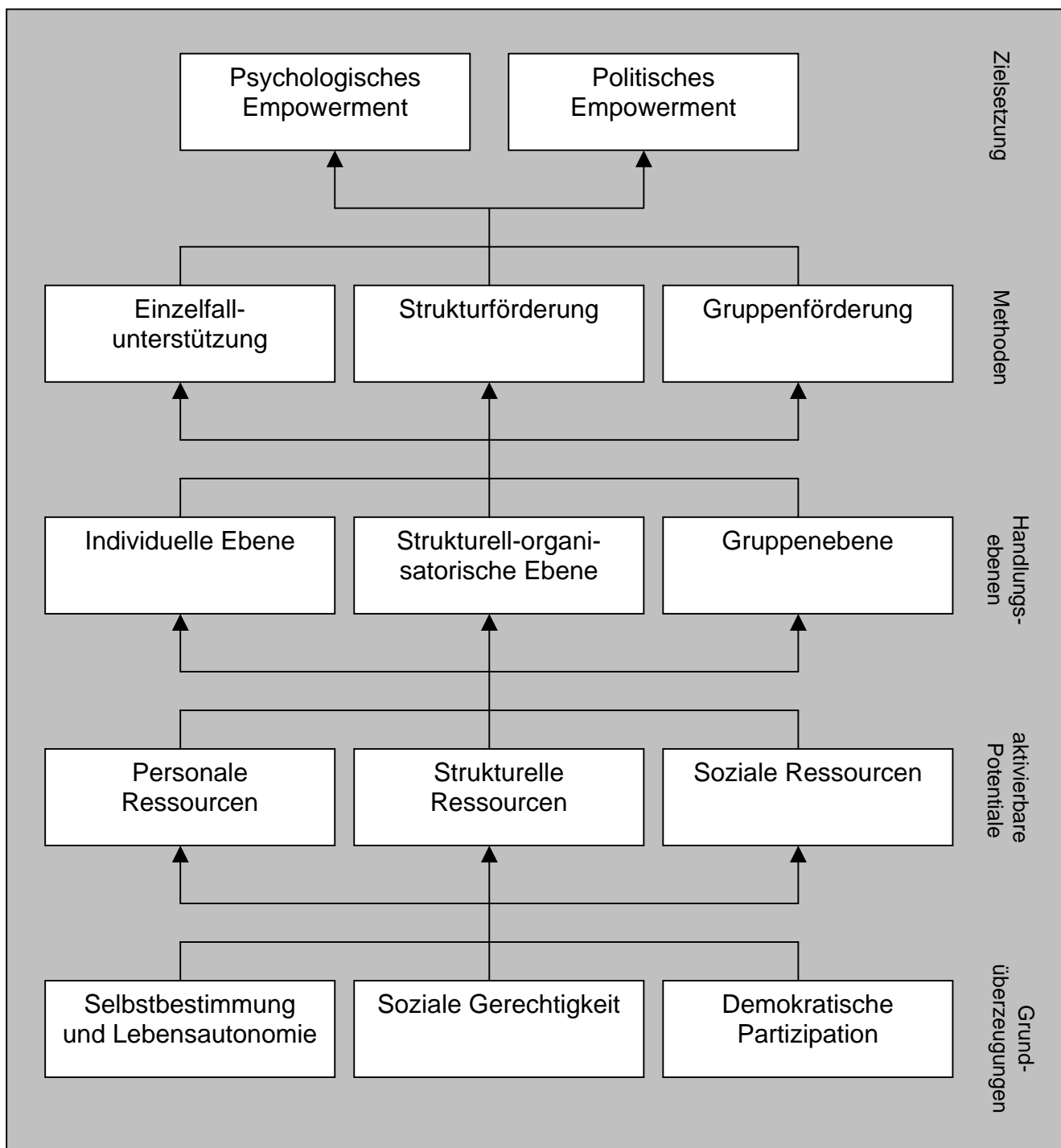
Die dargestellten Zugänge zum Empowerment-Ansatz in der Praxis der Sozialen Arbeit bezogen auf das Handlungsfeld der Berufsfachschulen basieren auf dem Fundament des Ansatzes. Herriger hat für den deutschsprachigen Raum die wohl

-
- Kritikfähigkeit und Ambiguitätstoleranz: das Akzeptieren-Können von berechtigter Kritik an der eigenen Person; die Fähigkeit, Beziehungen auch unter dem Vorzeichen einer nicht vollständig-komplementären Bedürfnisbefriedigung sicher weiterzuführen.

In Lebenskrisen und belastenden Lebenslagen:

- Veröffentlichungsbereitschaft: die Bereitschaft und die Fähigkeit der Person, in Lebenskrisen Hilfesignale an andere zu versenden und deren soziale Unterstützung zu erbitten;
- Zielgerichtete Hilfenachfrage: das Wissen um problembezogen-geeignete Ressourcepersonen und ein ‚dosierter‘, d.h. den anderen nicht überfordernder Hilfeappell;
- Reziprozitätsbalance: die Bereitschaft und die Fähigkeit der Person, erfahrene soziale Unterstützungen (zu einem späteren Zeitpunkt) in angemessener Weise ‚zurückzuzahlen‘, um so nicht zum Schuldner in sozialen Beziehungen zu werden.

weitreichende und meistzitierte Konzeption vorgelegt. Es ist nicht das Anliegen dieser Arbeit den Empowerment-Ansatz zu rezipieren und vollständig zu bewerten, doch ist ein Anliegen, die Bandbreite des Ansatzes und dessen innere Struktur aufzuzeigen. Dies soll die folgende Darstellung leisten:



Im Bewusstsein einer deutlichen Reduktion des Ansatzes auf Begrifflichkeiten soll deutlich werden, dass Empowerment nicht mit einer Methode im Handlungsfeld der

Sozialpädagogik gleichgesetzt werden darf, sondern dass es sich um einen äußerst komplexen Gesamtansatz für die Unterstützungstätigkeit in sozialpädagogischen Handlungsfeldern handelt, der auf allen Ebenen menschlichen Lebens ansetzt. Desweiteren wird deutlich, dass sich sozialpädagogisches Handeln im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in die Institution einbringen muss, da die Schule eine zentrale Rolle im Lebensalltag junger Menschen spielt und unser aller Biographie entscheidend prägt. Kinder- und Jugendhilfe, die das Handlungsfeld Schule ausblendet, wird einem Anspruch auf Empowerment nicht gerecht. Zumal sich weiter fragen lässt, welche Alternative es zu einem Empowerment-Ansatz gibt? Es können allenfalls Ansätze sein, die Einzelelemente eher ausblenden und andere dafür forcieren. Soziale Arbeit in den verschiedensten sozialpädagogischen Handlungsfeldern muss sich bewusst sein, dass mit der Hereinnahme des Anspruchs auf Empowerment eine Grundentscheidung getroffen wird.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Empowerment-Ansatz für die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen, wenn Empowerment zur Zielsetzung wird?

Diese Frage kann nicht abschließend beantwortet werden, so dass ich an einem Beispiel eine mögliche Umsetzung darstelle, die exemplarisch für weitere Zugänge stehen kann.

Claudia, 17 Jahre, ist Schülerin einer Berufsfachschule für Kinderpflege. Nach eigenen Angaben hat sie mehr als 100 Bewerbungen geschrieben, die jedoch nicht zu einem Ausbildungsplatz im dualen System beruflicher Ausbildung führten. Der Besuch der Berufsfachschule ist für sie eindeutig eine Notlösung, die sie zwar ernsthaft verfolgt, doch auch weiterhin Bewerbungen schreibt. Claudia leidet ihren Angaben nach an Diabetes und verfügt deshalb auch über einen Behindertenausweis. Die Erkrankung kann sie als Ursache für die Absagen nicht gut einschätzen, fühlt aber eine gewisse Stigmatisierung durch die Krankheit.

I: Und ich stell mir das dann so vor, so zum Briefkasten zu gehen, das ist dann schon .. so auf die Post zu warten ...

P3: Hm. Is bis heut so. Also ich bin immer noch am Bewerbungen schreiben, wie ne Irre und jedes Mal Absagen. Da kommt man ned ma so weit wie zum Test.

Also zum Bewerbungstest, so weit komm i gar ned. Trotz dass ich, ich hab wirklich gute Noten. Also ich hab sieben Einser im Zeugnis. Und mei Mittlere Reife hab ich scho. Also die Baden Württembergische ... aber ... ja ... tja. Ich weiß da ned, was da falsch dran an mir is, oder, ob ich schlimm ausseh, keine Ahnung.

I: Ja, denkst du in die Richtung, dass es mit dir zu tun hat?

P3: Ich weiß ned. Ich hab keine Ahnung. Und des Thema hat mer hier auch in der Schule; was is, wenn ma nur noch Absagen kriegt. Und ich hab da auch gsagt: Also. Tut mir leid, ich versteh euer Egal-Denken ned! Weil ich war kurz davor mich umzubringen. Weil a Zeit lang, hab ich so dacht und in der Zeit is auch auf MTV a Werbung rauskommen, da hamse zeigt Absagen und dann hamse zeigt die Selbstmordgedanken und die Werbung is halt nach drei Tagen wieder rausgenommen worn ausm Fernsehen. Was ich aber ne Sauerei find, weil so is das Realdenken von dene, die wo wirklich viele Absagen kriegt ham. Die Wahrheit wollen se ned hören. Des is so. Und leider macht die Wirtschaft, also beziehungsweise die Regierung momentan auch ned sonderlich viel dagegen. Also was ich jetzt so verfolgen konnt, mit Schröder und Co. Die ganzen Planungen. Da kann ich nur lachen drüber! Da gehen se lieber ins Ausland, anstatt ma hier was zu machen. Und ich selber kann auch nix dagegen tun. Auch wenn ma sagt: Ja, wenn sich einer aufrichtet, ziehen andere mit. Aufm Land is des ned möglich, weil da heißt's gleich von irgend nem Nachbarn nebenan: Des kannst doch ned machen! (*vorwurfsvoll, imitiert*)

I: Hm.

P3: Bist a Schandfleck im Ding. Des geht ned!

I: Hm.

P3: Und des is riskant. Ja!

I: Und da sagst du jetzt, da kann ma nix machen. Is das jetzt so ne Art Hilflosigkeit jetzt so auch in der Situation?

P3: Ja. Da is ma wirklich so wie wenn ma am Ertrinke is und nix zum Lange kriegt.

I: Hm.

P3: Is so! Weil ich weiß bis jetzt ned, ob ich jetzt nach dene zwei Jahr überhaupt wieder was krieg ... leider ...

I: ... Hm.

P3: (xxx)

- I: Und trotz allem jetzt so, ich mein, du bist jetzt hier an der Schule und sagst so; ja und du machst jetzt auch die Schule und vorhin hast du gesagt nach den zwei Jahren, das heißt, das klingt so für mich, dass du davon ausgehst die zwei Jahre machst du jetzt auch.
- P3: Ja ja, die mach ich auch.
- I: Und wo hast du dann die Motivation her? Weil vom Beruf sagst du is es eigentlich nich so der, den du wolltest?
- P3: Weil ich ned so enden will wie mei Family. Is so. (*leise*) Mei Vater is arbeitslos. Mei Mama is arbeitslos.
- I: Hm.

Empowerment bedeutet Ressourcen, die im Individuum verborgen sind, wieder zu aktivieren, damit sie zur Bewältigung der aktuellen, problematischen Lebenssituation zur Verfügung stehen und in ein Repertoire an Verhaltensoptionen für zukünftige Situationen übergehen. Es geht weiterhin darum auf den verschiedenen Ebenen methodisch zu agieren, um sowohl eine psychologische, wie auch politische Selbstbefähigung im Kontext der sozialen Lebensbezüge zu erreichen. Die Politikfähigkeit nimmt im Empowerment-Ansatz einen hohen Stellenwert ein. Herriger differenziert diese in die Fähigkeit zum Konflikt und in die Fähigkeit zur Organisation.

Claudia lässt einige Ressourcen durchschimmern, die ihr aber vermutlich nicht bewusst sind. Sie scheint an politischen Themen interessiert zu sein und ist in der Lage sich zu informieren. Sie sagt zwar, dass sie selber nichts machen kann, sieht aber im direkten Anschluss die Möglichkeit der Bündelung von Interessen, was sie aber als Option im Kontext dörflichen Lebens skeptisch bewertet. Drastisch, ja beinahe dramatisch formuliert sie die Hilflosigkeit, die sie spürt, dies allerdings spontan in einer Formulierung, die – zwar durch den Dialekt stark gefärbt – eine kommunikative Kompetenz erscheinen lässt. Weiterhin kann sie sich trotz problematischer Perspektive motivieren die Berufsfachschule zu besuchen. Nachgefragt ergibt sich, dass die Lebenssituation der Eltern für sie zur Motivation wird, sie aber vermutlich auch stark belastet. Der gesamte Auszug vermittelt auch das Bild einer Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen Lebenssituation unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven. Sie folgt einer nicht-deterministischen Sichtweise der Problemkonstellation und erfasst die gesamte Lebenslage als Einstieg in den Abstieg

Es ist an dieser Stelle nur andeutbar, welche Möglichkeiten denkbar wären. Ein Ansatzpunkt könnte die Lebenssituation der Eltern sein, die beide arbeitslos sind und durch ihre Situation zu einer Motivation für Claudia werden, die trotzdem diese Lebenssituation als belastend erlebt. Vermutlich wird sie nicht die einzige Schülerin an dieser Schule sein, die durch die Arbeitslosigkeit der Eltern psychisch belastet ist. Es schimmert auch ein bisschen die Verbitterung gegenüber der Politik und der Wirtschaft durch, die wohl diese Lebenssituationen nicht wahrnehmen. Es ist vorstellbar, dass Claudia dazu motiviert werden könnte, einen Prozess an der Schule zu initiieren und zu organisieren, der den Austausch von Schülern mit gleichem elterlichem Hintergrund verfolgt. Claudia könnte die Bündelung von Interessen und Bedürfnissen von Schülern mit arbeitslosen Eltern an dieser Schule verfolgen, diesen Prozess organisieren, kommunizieren und in geeigneter Form öffentlich machen. Empowerment bedeutet, sich zu engagieren, für die eigenen Belange, aber auch für Belange anderer Menschen. Schulsozialarbeit kann über die biographische Diagnostik des Einzelfalls, die Ansatzpunkte zum Engagement des Individuums ermitteln – um doch noch einmal auf die ursprüngliche Bezeichnung von Alice Salomon zurückzugreifen. Empowerment ist darauf ausgerichtet, die Sinnzuschreibungen im eigenen Leben auszuweiten und das eigene Leben im Kontext der sozialen Bezüge als sinnerfüllt zu erleben und auch als solches zu beschreiben. Aus dieser Perspektive ist es nur ein kleiner Schritt vom Empowerment zum salutogenetischen Ansatz von Aaron Antonovsky, in dessen Mittelpunkt sich das Gefühl der Kohärenz als Voraussetzung für Gesundheit auch in problematischen Lebenssituationen befindet. Dieser *sence of coherence* speist sich u. a. aus der Quelle der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens, des *sence of meaningfulness*.

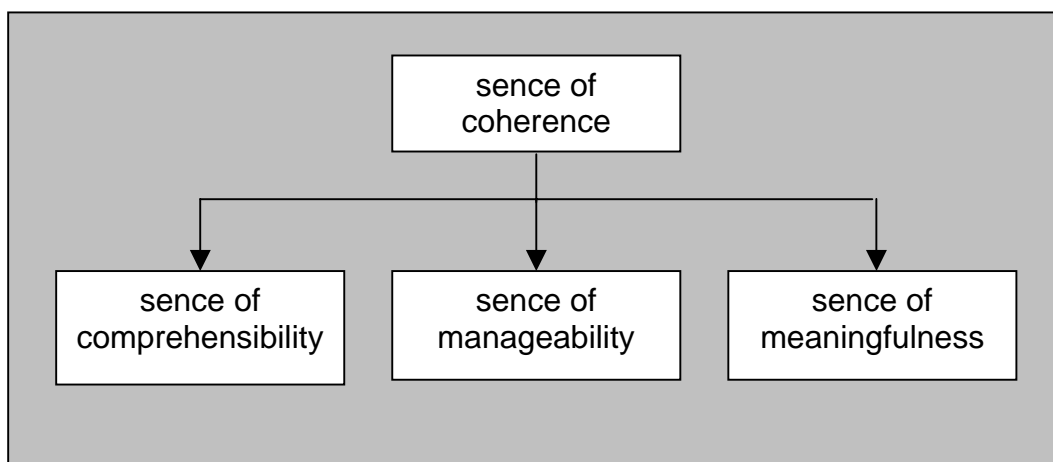
14. 2. Kohärenzbildung als Prozess der inneren Strukturierung

Mit der Zielsetzung der Bildung von Kohärenz wird ein zentraler Aspekt von Lebenszufriedenheit auch unter problematischen Lebensbedingungen angesprochen. Das Gefühl der Kohärenz (sense of coherence – soc) wird identitätstheoretisch im Identitätsverständnis von Heiner Keupp zu einem wesentlichen Aspekt gelingender Identitätsbildung. Der SOC-Ansatz geht zurück auf den amerikanisch-israelischen Arzt und Medizinsoziologen Aaron Antonovsky, der aus der Kritik an einer rein pathogenetischen Betrachtungsweise dieser eine Perspektive gegenüberstellt, die Frage nach den Bedingungen für menschliche Gesundheit in den Vordergrund stellt. In Abgrenzung zur bisherigen Perspektive spricht er von einer salutogenetischen Perspektive. Die Frage, warum Menschen gesund bleiben, soll Vorrang vor der Frage nach den Ursachen von Krankheiten und Risikofaktoren bekommen. Dementsprechend fragt die salutogenetische Perspektive primär nach den Bedingungen von Gesundheit und nach Faktoren, welche die Gesundheit schützen und zur Unverletzlichkeit beitragen. Die Frage nach den Wirkfaktoren für die Erhaltung von Gesundheit stellt sie in den Mittelpunkt. Teilweise wird bereits von einem Paradigmenwechsel gesprochen: von einem krankheitszentrierten Modell der Pathogenese hin zu einem gesundheitsbezogenen, ressourcenorientierten und präventiv ansetzenden Modell der Salutogenese, wodurch die Beziehung zum Ansatz des Empowerment dokumentiert ist.

Der Gesundheits- bzw. Krankheitszustand eines Menschen wird nach Antonovsky wesentlich durch einen individuellen, eher psychologischen Faktor bestimmt, den Antonovsky als eine allgemeine Grundhaltung oder eine Grundeinstellung eines Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben beschreibt. Antonovsky ist sich dabei durchaus bewusst, dass äußere Faktoren wie Krieg, Hunger oder schlechte hygienische Verhältnisse die Gesundheit gefährden, dennoch gibt es auch unter gleichen äußeren Bedingungen Unterschiede im Gesundheitszustand verschiedener Menschen. Wenn also die äußeren Bedingungen vergleichbar sind, dann wird es seiner Ansicht nach von der Ausprägung dieser individuellen, sowohl kognitiven als auch emotionalen und motivationalen Grundeinstellung abhängen, wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen. Antonovsky bezeichnet diese Grundhaltung als Kohärenz-

gefühl. Kohärenz bedeutet grundsätzlich Zusammenhang, Stimmigkeit. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl einer Person ist, desto gesünder sollte sie sein bzw. desto schneller sollte sie gesund werden und bleiben. Dabei weist Antonovsky aber darauf hin, dass diese Grundhaltung dynamisch zu verstehen ist, sie ist veränderbar. Das Kohärenzgefühl wird stetig mit neuen Lebenserfahrungen konfrontiert und von diesen beeinflusst wird. Die Ausprägung des Kohärenzgefühls beeinflusst wiederum die Art der Lebenserfahrungen. Das führt dazu, dass die Lebenserfahrungen in der Regel die Grundhaltung bestätigen und diese damit stabil und überdauernd wird. Die Stärke des Kohärenzgefühls ist unabhängig von den jeweiligen Umständen, der Situation oder den sozialen Rollen, die jemand gerade einnimmt oder einnehmen muss.

Das Kohärenzgefühl, das Gefühl also, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben, setzt sich nach Antonovskys Überlegungen aus drei Komponenten zusammen:



1. Das Gefühl von Verstehbarkeit (*sence of comprehensibility*)

Diese Komponente beschreibt die Erwartung bzw. Fähigkeit von Menschen, Einflüsse als geordnete, stimmige und strukturierte Informationen verarbeiten zu können und Einflüsse nicht als chaotisch, willkürlich, zufällig und unerklärlich einordnen zu müssen. Mit Verstehbarkeit meint Antonovsky also ein *kognitives Verarbeitungsmuster*.

2. Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit (*sense of manageability*)

Diese Komponente beschreibt die Überzeugung eines Menschen, dass Schwierigkeiten lösbar sind. Antonovsky bezeichnet dies auch als instrumentelles Vertrauen in die eigenen Ressourcen, die als solche jedoch zunächst einmal wahrgenommen werden müssen. Lerntheoretisch in Anlehnung an Albert Bandura interpretiert ist die manageability als Antwort auf die Frage nach der Selbstwirksamkeit zu interpretieren. Dabei betont Antonovsky, dass es nicht nur darum geht, über eigene Ressourcen und Kompetenzen verfügen zu können. Auch der Glaube daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden, ist damit gemeint. Antonovsky betrachtet das Gefühl von Handhabbarkeit als eher *kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster*.

3. Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (*sense of meaningfulness*)

Diese Dimension erfasst den Grad, in dem man das eigene Leben emotional als sinnerfüllt empfindet. Antonovsky sieht diese motivationale Komponente als die wichtigste an. Ohne die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und ohne positive Erwartungen an das Leben ergibt sich trotz einer hohen Ausprägung der anderen beiden Komponenten kein hoher Wert des gesamten Kohärenzgefühls. Ein Mensch ohne Erleben von Sinnhaftigkeit wird das Leben in allen Bereichen nur als Last empfinden und jede weitere sich stellende Aufgabe als zusätzliche Qual.

In der Bündelung der drei Komponenten erscheint das Kohärenzgefühl als *„eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen.“*

(Antonovsky, 1993a, S. 12; Übersetzung durch Franke & Broda)

Die Integration des Kohärenzgefühls in den identitätspsychologischen Kontext wurde von Heiner Keupp geleistet, der das Kohärenzgefühl zu einer Quelle des Identitätsgefühls neben dem Selbstgefühl erhebt. Nach Keupp bildet sich das Kohärenzgefühl über die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen des alltäglichen Lebens. Identitätstheoretisch formuliert bildet sich das Kohärenzgefühl im Prozess der individuellen Identitätskonstruktion, die auf einer Vielzahl von eingebrachten Identitätsprojekten beruht, die kommunikativ vermittelt, der sozialen Bewertung ausgeliefert sind. Identitätsprojekte die diskreditiert werden, schaden dem Kohärenzgefühl und dies umso mehr je häufiger Ablehnung erfahren wird. „Basale Voraussetzung für ein positives Identitätsgefühl sind, wie die Ergebnisse zeigen, die Erfahrungen von sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit.“ (Höfer 2000, 64) Renate Höfer hat in einer Fortführung der Arbeiten von Heiner Keupp auf der Ebene der Jugendforschung Ergebnisse geliefert, die für die Ausrichtung der Schulsozialarbeit gerade in der sozialpädagogischen Arbeit mit benachteiligten Schülern im System beruflicher Ausbildung von fundamentaler Bedeutung sind. Im Rahmen eines Public-Health-Forschungsprojekts, das sich auf der Grundlage qualitativer Interviews mit den Gesundheitsbedingungen von Jugendlichen, die in irgendeiner Form institutionell aufgefallen waren, beschäftigte, ergaben sich – grob skizziert – folgende Ergebnisse:

- Jugendliche mit einem eher schwach ausgeprägten Kohärenzgefühl setzen sich Standards der sozialen Achtung, die als unrealistisch, da unerreichbar bezeichnet werden müssen.
- Jugendliche mit einem eher schwach ausgeprägten Kohärenzgefühl schildern Identitätsprojekte als eher aufoktroziert, denn als selbst bestimmt. Sie können in der Summe auch von eher wenigen Identitätsprojekten aus den verschiedenen Lebensbereichen erzählen.
- Jugendliche mit einem eher schwach ausgeprägten Kohärenzgefühl schreiben die Ursachen für das Scheitern von Identitätsprojekten den eigenen mangelnden Kompetenzen zu. Sie sind, bezogen auf die eigene Person, stark defizitorientiert.
- Jugendliche mit einem eher schwach ausgeprägten Kohärenzgefühl lassen sich eher von Ereignissen treiben, als sie aktiv Ereignisse steuern, da sie ihr Leben als fremd gesteuert erleben und dieser Umstand auch nicht zu ändern ist. So fallen ihnen individuelle Zuschreibungen von Sinn im eigenen Leben schwer.

Für Jugendliche mit einem eher stark ausgeprägten Kohärenzgefühl kommt Renate Höfer zu folgenden Ergebnissen:

„So haben auch Jugendliche mit einem stärkeren Kohärenzgefühl deutlich mehr Identitätsprojekte und Identitätsentwürfe in verschiedenen Lebensbereichen, die sie als bedeutend erleben und in denen sie Anerkennung erfahren. (...) Jugendliche mit einem stärkeren Kohärenzgefühl erleben ihre Projekte als selbst bestimmt und selbst gewählt (auch wenn sie beispielsweise das Ergebnis von Kompromissen darstellen). „Gescheiterte Projekte“ werden von dieser Gruppe vor allem einer falschen Entscheidung zugeschrieben, die wieder revidiert und durch neue/andere Projekte ersetzt werden können.“ (Höfer 2000, 64f)

Im Rahmen einer differenzierten, biographischen Diagnostik bei Jugendlichen mit eher schwachem Kohärenzgefühl und einer bewussten Umsetzung von Empowermentstrategien lassen sich mit Sicherheit individuelle Identitätsentwürfe etablieren, die als Projekte auch soziale Anerkennung bringen können. Das ist die Chance, die in den vorhergehenden Aussagen verborgen ist, doch muss sehr deutlich gesagt werden, dass das Identitätsmodell von Heiner Keupp, auf das auch Renate Höfer zurückgreift, eine Hierarchie in den Identitätsprojekten erkennt. Es gibt innerhalb der Teilidentitäten einige die dominierend sind und dazu zählt die Chance auf berufliche Ausbildung in einem Beruf, der eigenständige Lebensführung ermöglicht, also auf den Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis ausgerichtet ist. Der Beruf ist und bleibt die zentrale Lebenschance. Berufsfachschulen können zwar berufsqualifizierend ausbilden, doch können sie keinen Absolventen in ein Beschäftigungsverhältnis übernehmen. Auch die Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen hat keine Beschäftigungsverhältnisse zu vergeben. So bewegt sich die auf Identitätsbildung bezogene Unterstützungsarbeit der Berufsfachschulen und der an diesen, etablierten Schulsozialarbeit stets auf labilem Untergrund, da sie immer mit dem Vorwurf rechnen muss, dass alle Anstrengung nicht zu einem Beschäftigungsverhältnis geführt hat. Die Chance darin ist jedoch wieder, dass die Arbeit an der eigenen Identität jeden Tag neu beginnt, d.h. das auch das Kohärenzgefühl täglich neu bewertet werden kann. Doch ist Renate Höfer zuzustimmen, dass die Identitätsarbeit „ in einem machtbestimmten Raum“ stattfindet (Höfer 2000, 67), wobei die Macht sich in der kommunikativ vermittelten, moralischen Bewertung von Identitätsoptionen durch das soziale Umfeld dokumentiert. Benachteiligungen können als Ausdruck dieser Machtsituation

gewertet werden. „So können beispielsweise Jugendliche, denen der Zugang zur Erwerbsarbeit verweigert wird, in einer Gesellschaft, in der über die Teilhabe an jener Status, Anerkennung und soziale Integration vermittelt wird, nur schwerlich eine selbst bestimmte und befriedigende Identität entwickeln.“ (ebd.)

Das Kohärenzgefühl in einen identitätstheoretischen Ansatz einzubeziehen, halte ich für schlüssig und auch hilfreich. Die tägliche, kommunikative Konstruktion von Identität ist darauf angewiesen, die Eindrücke und Erfahrungen aus den vielfältigen Lebenssituationen sinnvoll einordnen und bewerten zu können. Das Gefühl der Verstehbarkeit wird zur integrationsstiftenden Dimension. Dieses Gefühl kann interpretiert werden als Kompetenz zur „Lesbarkeit der Welt“, verbunden mit der Konsequenz, dass derjenige, der die Welt nicht sinnvoll lesen, d.h. die Eindrücke nicht sinnvoll einordnen und die Botschaften nicht sinnvoll decodieren kann, die Integration in die Welt nicht umfassend leisten kann.

Mit dem Gefühl der Verstehbarkeit ist nach Aaron Antonovsky untrennbar das Gefühl der Machbarkeit, der Bewältigbarkeit verbunden. Kann ich die Eindrücke schon nicht sinnvoll einordnen, wird auch ein Problem in der Bewältigung von Situationen entstehen. Ein Gefühl für die Kompetenz zur Bewältigung von Situationen bedeutet, Situationen bereits bewältigt zu haben. Aus der Vielzahl von Bewältigungserfahrungen entstehen Bewältigungsstrategien, die als individuelle Verhaltensmuster in bestimmten Lebenssituationen zu Tage treten. Damit ist nicht zwangsläufig ausgedrückt, dass die Strategien auch eine allgemeine moralische Anerkennung einbringen, da bestimmten Strategien die soziale Anerkennung verwehrt bleibt, doch eine subjektive Sinnzuschreibung mit ihnen verbunden ist, die in anderer Form Anerkennung vermittelt und sich die subjektive Sinnhaftigkeit der allgemeinen moralischen Bewertung nicht erschließt. Die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Situationsbewältigung und die damit verbundene vermittelte Identitätsoption, die nicht immer zu sozialer Anerkennung führen muss und dennoch für das Individuum sinnvoll bleibt, weisen den Weg dahin, dass mit dem Kohärenzgefühl der Prozess eines individuell zu leistenden Identitätsmanagements einhergeht. Bewusst taucht der Begriff im Kontext der Hinweise auf die subjektive Sinnhaftigkeit auch von sozial abweichendem Verhalten auf, da der Managementaspekt auf Erving Goffman zurückgeht, der bei Individuen mit geschädigter Identität differenzierte Techniken des Stigmamanagements festgestellt hat. Und doch bleibt in der Konsequenz aus der Auseinandersetzung mit dem Kompeten-

zen einer effektiven Identitätsarbeit der Hinweis übrig, dass auch das beste Identitätsmanagement den Blinden nicht sehend macht, er kann höchstens bewusster mit seinen Kompetenzen im Kontext strategischer Interaktionen umgehen und damit Selbstwerterfahrung gewinnen, das stigmatisierende Merkmal aber bleibt.

Teil 4: Resümee: Zusammenführende Aussagen zur Identitätskonstruktion Jugendlicher im Kontext beruflicher Bildung an Berufsfachschulen in Bayern

Während der Arbeit an dieser Schrift haben mich einige Zitate aus der verarbeiteten Literatur nachhaltig beeinflusst. Sie kamen mir immer wieder in den Sinn, motivierten meine Gedanken und prägten auch meine „Sicht der Dinge“. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, das Resümee der Arbeit an einigen dieser Zitate aufzuhängen. Von ihnen ausgehend soll der Bogen zwischen den einzelnen theoretischen Bezugsrahmen und der zugrunde liegenden empirischen Arbeit gespannt werden.

„Schulsozialarbeit in der Berufsschule muß darauf verzichten, bei den Jugendlichen Illusionen bezüglich ihrer beruflichen Perspektive und der damit verbundenen Lebenszusammenhänge zu wecken.“ (Dehler 1981, 38)

Eine Illusion ist eine „beschönigende, dem Wunschdenken entsprechende Selbsttäuschung über einen in Wirklichkeit weniger positiven Sachverhalt“. (Duden Band 5 2001, 422) Illusionen sind nicht vertrauensfördernd, da sie mit dem Risiko der Enttäuschung spielen. Die Bildung einer Identität ist auf die Vergabe von Vertrauen angewiesen, da Identität stets als Option in den sozialen Kontext eingebracht wird und dort Zustimmung oder Ablehnung erfahren kann. Gescheiterte Identitätsoptionen wirken destabilisierend, wenn die Ressourcen für erfolgversprechende Optionen fehlen. Schulsozialarbeit, die dem Euphemismus huldigt und durchgängig die „rosarote Brille“ aufhat, verliert ihre Glaubwürdigkeit. Schulsozialarbeit muss die gesamte Farbpalette der gesellschaftlichen und individuellen Gegebenheiten abdecken und diese darstellen. Nicht Illusionen schaffen, sondern Lebenssituationen intensiv und sachlich analysieren. Die Ressourcen finden, aber auch die Hürden bewusst machen, auch wenn sie zunächst unumgänglich erscheinen. Dies ist intensive sozialpädagogische Arbeit. Identitätsoptionen mit den jungen Menschen hinsichtlich deren Umsetzbarkeit analysieren bedeutet Perspektiven unter Ausschluss von Selbsttäu-

schung zu entwickeln. Dies ist ein kommunikativer Prozess, in dessen Verlauf die moralische Dimension von Kommunikation stets zum Tragen kommt. Schulsozialarbeit wird in ihrer Arbeit glaubwürdig bleiben, wenn sie die normative Einbindung des Individuums in die soziale Ordnung präzise vermittelt. Freiere Arbeitsformen im sozialpädagogischen Handlungsfeld der Schulsozialarbeit dürfen nicht mit einer Loslösung aus normativer Einbindung verwechselt werden. Das Verständnis als Anwalt der Schüler darf nicht dazu führen, mit den Schülern in einen eventuellen Kanon über die Abschaffung von bestimmten normativen Strukturen einzustimmen. Dies ist für die Perspektivenentwicklung und damit der Identitätsbildung nicht förderlich und widerspricht der Zielsetzung des KJHG. Ebenso ist es nicht hilfreich, wenn in ein gemeinsames Klagelied über die Ausweglosigkeit der Lebenssituation eingestimmt wird. Hier ist die Schulsozialarbeit gefordert sachlich zu beschreiben und präzise zu analysieren. Schulsozialarbeiter werden keine Ausbildungsplätze und Arbeitsstellen schaffen, dies ist eine Illusion. Doch eine engere Verzahnung zwischen Ausbildungs- und Arbeitsstellen herzustellen, dies ist realisierbar. Es gilt zu realisieren, dass die Jugendlichen, die im Anschluss an massive Erfahrungen des Scheiterns in die Berufsfachschule einmünden, gravierende Vertrauensverluste in die eigene Person und in die unvermeidlich sie umgebenden sozialen Bezüge zu verbuchen haben. Schulsozialarbeit an den Berufsfachschulen muss sich dieser Herausforderung stellen, indem sie in einem intensiven Aufarbeitungsprozess mit dem jeweiligen Jugendlichen eintritt. In diesem Kontext muss die Schulsozialarbeit ihre Rolle überdenken. Sie muss sich darauf einstellen, unbequem sein zu müssen, eventuell auch zunächst Ablehnung durch die Jugendlichen erfahren zu müssen. Die moralische Kommunikation im Beratungsprozess muss stets dem Kriterium der Glaubwürdigkeit unterworfen sein, denn Illusionen werden vermutlich die betreffenden Jugendlichen nicht mehr haben. Diese Rolle kann u. U. ungewohnt sein, denn die Arbeit in bestimmten sozialpädagogischen Handlungsfeldern der Jugendhilfe ist dazu geeignet, unmittelbar soziale Anerkennung durch die Jugendlichen zu erfahren. Die Schulsozialarbeit, die als sozialpädagogische Biographiearbeit auftritt, wird auch zu sozialer Anerkennung durch die Jugendlichen kommen, vielleicht nicht unmittelbar, doch wird sie ausbleiben, wenn sie als unglaubwürdig eingestuft wird, dann hat sie einen Vertrauensvorschluss verspielt und dem Identitätsprozess des Jugendlichen geschadet.

„Zur gesellschaftlich notwendigen Vorgabe von Vertrauen gehört, Jugendlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die ihr integrationsbestimmtes Handeln als zielgerichtet und sinnorientiert ausweist. (...) ,daß spätestens in der Jugendphase die Voraussetzungen für das Vertrauen in die Sicherung der eigenen Existenz gesellschaftlich als Notwendigkeit realisiert sein müssen, die Glaubwürdigkeit des gesellschaftlichen Vertrauenskredites wird zur Prämisse des gegenwärtigen sozialen Handelns.“ (Mühlfeld 1999, 168)

Investitionen in die eigene Existenz setzen Vertrauen in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen voraus. Kinder und Jugendliche bringen grundsätzlich einen Vertrauensvorschuss ein, Anstrengungen stellen Investitionen dar, die auf soziale Anerkennung ausgerichtet sind. Diese soziale Anerkennung gibt Rückmeldung darüber, in welchem Ausmaß das eigene Handeln von anderen Menschen als sinnvoll eingestuft und für das soziale Umfeld als bedeutsam erachtet wurde. Eine Identitätsoption wurde geachtet oder geächtet, eine eingebrachte Selbstthematizierung fand positives oder negatives Echo und wird damit relevant für die Identitätskonstruktion. Identität bilden, bedeutet Anstrengung, bedeutet investieren, bedeutet das Risiko einzugehen, Fehlinvestitionen getätigt zu haben. Hierin dokumentiert sich, dass menschliches Handeln grundsätzlich identitätsrelevant ist, da es stets den Kriterien der sozialen Bewertung im Kontext moralischer Kommunikation unterworfen ist. Handeln ist ein stetiges Jonglieren mit den normativen Erwartungen der jeweilig relevanten sozialen Bezüge und den eigenen Bedürfnissen, Motivationen, Emotionen und Kognitionen. Norbert Elias hat kein in sich geschlossenes und umfassendes Identitätskonzept geschaffen⁴⁸, aber er hat den Aspekt der gelungenen Identitätsbildung auf den Punkt gebracht. In der „Ich-Wir-Balance“ (vgl. Elias 1999) kommt jenes flexible Umgehen zum Vorschein, dass die „eigenständige und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit“ (vgl. KJHG §1) auszeichnet. Dies ist der Identitätsstatus den James E. Marcia mit Achievement bezeichnet. In der Überwindung der Lebenskrisen wächst die individuelle Anpassungsbereitschaft und –fähigkeit, die sich nicht als starrer einseitiger Adaptionsprozess darstellt. Dies unterscheidet Marcia von Erikson. Erikson kann dahingehend interpretiert werden, dass er von einer stärkeren Anpassungsleistung hinsichtlich der gesellschaftlichen Erwartungen ausgeht und dies als Ziel einer gelunge-

⁴⁸ Vermutlich war dies auch nicht seine Intention.

nen Identitätsbildung sieht. Die Arbeit am Identitätsthema auf der Basis der Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Berufsfachschulen in Bayern und unter Berücksichtigung von Identitätskonzeptionen unterschiedlicher Entstehungszeiträume und Entstehungshintergründe zeigt, dass sich die „Ich-Wir-Balance“ als roter Faden einer gelingenden Identitätsbildung durchzieht. Es lässt sich weiterhin eindeutig zeigen, dass die Erfahrungen des Scheiterns beim Einstieg in den beruflichen Ausbildungsmarkt und der durch diese Krise gekennzeichnete Eintritt in eine Berufsfachschule als Notlösung in höchstem Maße identitätsrelevant sind. In diesem diskontinuierlichen Übergangsprozess dokumentiert sich die Dimension, dass Identität stets ein riskantes Unternehmen ist, da jede Identitätsoption bzw. jedes Identitätsprojekt auf die moralische Anerkennung durch andere Menschen angewiesen ist. Ablehnung bedeutet Ablehnung der eingebrachten Option und schädigt Vertrauen in die eigenen Optionen und eventuell in die Glaubwürdigkeit der jeweiligen sozialen Ordnung, wenn der Vertrauensvorschuss auf Versprechungen beruhte, die Anschlussfähigkeit vermittelten, aber nicht brachten. Vertrauen ist die Basis der Identitätsbildung. Nur Vertrauen veranlasst einen jungen Menschen dazu, Anstrengungen zu erbringen, Investitionen zu tätigen. Wir wissen nie, ob es sich auszahlen wird, doch solange ein gewisses, nicht näher zu begründendes Gefühl der Sicherheit vorherrscht, werden wir investieren. Werden die Investitionen wiederholt enttäuscht, weicht dieses Gefühl. An die Stelle des Vertrauens, tritt die Hoffnung. Hoffnung ist noch weniger begründbar als Vertrauen, das Gefühl der Sicherheit ist bereits gewichen. In der Kommunikation muss bewusst werden, dass z. T. sehr leichtfertig mit diesen Begriffen umgegangen wird. „Na, hoffen wir mal, dass es diesmal klappt!“ Diese Aussage gegenüber einem Jugendlichen, der vielleicht 40 oder mehr Bewerbungen geschrieben hat, dokumentiert tiefe Skepsis. In der Identitätsarbeit mit diesem Jugendlichen ist notwendig, den Pfad der Illusionen zu verlassen und den Weg der intensiven Analyse der Gegebenheiten einzuschlagen, Bedenken präzise zu formulieren und zu erklären und damit einen hilfreichen Prozess moralischer Kommunikation zu betreten. In der Aussage dokumentiert sich die Aussage: „Ich bin skeptisch!“. Doch hat diese Skepsis einen Grund. Diese Gründe gilt es zu vermitteln. Das ist unangenehm, weil es eventuell zunächst Widerstand auslöst, doch ist die Glaubwürdigkeit ein wertvolles Gut, denn nur in der Glaubwürdigkeit kann Vertrauen wachsen. Identität kann auch unter problematischen Bedingungen gelingen, doch müssen dazu die Gegebenheiten auf beiden Seiten der Balance bewusst sein. Fehlinformationen bedeutet ein Balancieren auf wackeligem

onen bedeutet ein Balancieren auf wackeligem Untergrund. Eventuell ist die Kompetenz des Balancierens gegeben, doch wird sie nicht viel nützen, wenn der Untergrund nachgibt. Präzise Informationen über die eigene Person und die sozialen Gegebenheiten werden zur Basis gelingender Identitätsbildung, da nur auf diesem Wege Vertrauen erhalten bzw. wieder aufgebaut werden kann. Hier ist das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen zu sehen. Ich trete gegen ein Verständnis von Schulsozialarbeit ein, das das Hauptaugenmerk auf Projektarbeit, Erlebnispädagogik und Selbsterfahrung in der Gruppe legt. Dies können die Berufsfachschulen in Eigenregie leisten und dies tun sie auch. Das Personal ist inzwischen dafür qualifiziert, die normativen Rahmenbedingungen lassen pädagogische Spielräume und fordern deren Nutzung auch ein. Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen wird dann wertvoll, wenn auf der Grundlage einer präzisen sozialpädagogischen Diagnose einen intensiven Beratungsprozess einleitet und begleitet, der stets eng an der Biographie des einzelnen jungen Menschen geführt wird. Die Biographie der Schülerinnen und Schüler an den Berufsfachschulen ist gekennzeichnet durch Misserfolge. Diese dokumentieren die selektive Funktion und Wirkung von Schule. Ich halte diesen Aspekt insofern für sehr bedeutsam, da sich hier ein Grundkonflikt der Jugendhilfe mit der pädagogischen Institution Schule manifestiert, der nicht die Schule in ihrem Bestand gefährdet, sondern die Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit wird zerbrechen, wenn sie sich das Ziel setzt, die selektiven Prozesse der Schule außer Kraft zu setzen. Selektive Prozesse sind integraler Bestandteil jeder sozialen Ordnung. Soziale Ordnung beruht auf der normativen Wirkung der moralischen Kommunikation, durch die die soziale Ordnung vermittelt wird. Piotr Salustowicz kommt in einem Plädoyer für die Schulsozialarbeit zu der Erkenntnis, die „Hoffnung, die autonome Schulsozialarbeit könne zum Veränderungsfaktor des Schulsystems werden, geht an der gesellschaftlichen und schulischen Realität vorbei.“ (Salustowicz 1986, 38) Allerdings soll die Schulsozialarbeit auch nicht als kaschierende Instanz für Missstände im Kontext der selektiven Funktion missbraucht werden. Es muss Auftrag der Schulsozialarbeit sein, Problemlagen aufzuspüren, zu thematisieren, Veränderung einzufordern und Lösungen anzubieten. Selektion beinhaltet das Risiko der ungerechten Behandlung, also von Handlungen, die von vorgesehenen normativen Vorgaben abweichen und sich in Benachteiligungen dokumentieren. Hier kann die Schulsozialarbeit die Anwaltschaft für Schüler übernehmen, doch stets mit der erforderlichen sachlichen Distanz. Die Vergabe von Zensuren und anderen Bewertungen

ist Grundbestandteil schulischer Selektionsprozesse und nicht per se ungerecht. Das jeweilige Verfahren der Vergabe kann ungerecht werden. Hier ist präzise zu trennen. Für Schüler sind schulische Bewertungen eine alltägliche Erfahrung und ein höchst relevanter Aspekt der Konstruktion von Identität. Schulsozialarbeit kann dies nicht ausblenden, wie Matthias Drilling fordert. In einem problematischen Verständnis von Ressourcenorientierung stellt er fest: „Schulische Leistungen sind dabei nicht von Bedeutung.“ (Drilling 2001, 106) Das möge er doch bitte einmal Jugendlichen sagen, deren berufliche Integration eventuell an schulischen Leistungen gescheitert ist, auch wenn dies nur ein Faktor gewesen ist. Schulsozialarbeit muss für die Jugendlichen glaubwürdig sein und stets bleiben, nur dann kann sie Vertrauen stiften und hilfreiche Identitätsarbeit leisten.

„Die Jugendhilfe muss lernen, dass ihre Unterstützungsleistungen für benachteiligte Jugendliche letztlich wirkungslos bleiben, wenn diese im Bildungssystem scheitern. Sie muss deshalb den Schulerfolg auch zum Erfolgsmaßstab ihrer Arbeit machen.“
(Rademacker 2003, 3)

Ich halte diese Aussage für so bedeutsam, da sie in hohem Maße relevant für den identitätsbildenden Auftrag der Schulsozialarbeit ist. Das Identitätsmodell von Heiner Keupp geht davon aus, dass Identität nicht als *die* Identität anzutreffen ist, sondern sich als Kombination miteinander verbundener Teilidentitäten darstellt, die jedoch in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Für einen Schüler ist diese Teilidentität von hoher, vielleicht von höchster Priorität. Rademacker weist dieser Teilidentität höchste Priorität zu, da das Scheitern in diesem Bereich alle Anstrengungen ad absurdum führt. Schulerfolg ist eine der zentralen Dimensionen in der Identitätskonstruktion von jungen Menschen. Ein diskontinuierlicher Berufseinstieg der in den Besuch einer Berufsfachschule als Notlösung einmündet, da andere Wege verschlossen blieben, ist als gravierender Bruch in der Biographie zu werten, da die Teilidentität, die als Basis des Aufbaus einer eigenen Existenz gebildet werden muss, nicht in dem Maße konstruiert werden kann, wie dies nötig und erwünscht gewesen wäre. Dies lässt sich nicht durch den Verweis auf andere Teilidentitäten kompensieren. Ein Praktikumsplatz ist kein Ausbildungsplatz und ehrenamtliches Engagement ermöglicht nicht die eigene Existenz. Es geht nicht darum, die Vermittlung von Praktikumsplätzen für Jugendliche oder die Förderung ehrenamtlichen Engage-

ments bei Jugendlichen zu diskreditieren, doch müssen die Gewichtungen bewusst bleiben.

„Ohne Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozeß in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung wird Identitätsbildung zu einem zynischen Schwebezustand, den auch ein >postmodernes Credo< nicht zu einem Reich der Freiheit aufwerten kann.“ (Keupp 1997, 19)

An dieser Stelle stimme ich Heiner Keupp ausdrücklich zu. Vertrauen beruht auf Glaubwürdigkeit, beruht auf der NSZ-Erwartung von Laucken. Die Erwartung, dass einem kein Schaden zugefügt wird, beinhaltet auch, dass nicht Fehlinformationen vermittelt werden. Ein Praktikumsplatz kann eine Chance auf berufliche Integration beinhalten, die Aneignung von Schlüsselqualifikationen kann zu einem Schlüssel für die verschlossene Tür des Arbeitsmarktes werden, die Berufsfachschule vermittelt einen Berufsabschluss, der zu einem Arbeitsverhältnis führen kann – doch all dies muss nicht sein. Der weitere Misserfolg destabilisiert die Identität, bringt die mühsam aufgebaute Balance wieder aus dem Gleichgewicht. Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen kann sehr wertvoll für die jungen Menschen sein – sie ist dies aber nicht zwangsläufig. Sie wird hilfreich sein, wenn auf dem Grundsatz der Glaubwürdigkeit Biographiearbeit leistet. Sie wird dadurch nicht immer ein bequemer Partner für die jungen Menschen sein, vielleicht werden sich einzelne Jugendliche gelegentlich verletzt fühlen – doch die Verletzung durch aufgebaute Illusionen, die sich als solche im Prozess sozialer Ablehnung darstellen, sind gravierender. Sie verletzen das Vertrauen. Hier kann Schulsozialarbeit tatsächlich präventiv wirken. Schulsozialarbeit muss sich einer moralischen Kommunikation stellen, die beide Dimensionen der Balance erfasst und vermittelt. Vermittelt sie Illusionen, dann spielt sie ein riskantes Spiel. Es ist das Spiel mit dem Vertrauen der jungen Menschen, es ist aber auch das Spiel mit dem eigenen Bestand als Handlungsfeld der Jugendhilfe und es ist das Spiel mit den *„Grundkategorien der Vergesellschaftung.“ (Mühlfeld 2005, 201)* Identitätsarbeit muss gesehen werden als Arbeit mit der Enttäuschungsanfälligkeit menschlicher Erwartungen, wobei die Schaffung von Illusionen keine hilfreiche Verarbeitungsoption darstellt, da Illusionen Enttäuschungen lediglich kaschieren. Claudia, 17 Jahre, Schülerin einer Berufsfachschule, beschreibt die Situation auf Bewerbungen ausschließlich Absagen zu erhalten mit den Worten: *„Da is ma wirklich so wie wenn ma am Er-*

trinke is und nix zum Lange kriegt.“ Claudia macht mir bewusst, dass eine Gesellschaft den Vertrauensvorschuss, den junge Menschen einbringen, realisierungsfähig halten muss. Das ist die Intention von Mühlfeld, wenn er fordert, *„Jugendlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die ihr integrationsbestimmtes Handeln als zielgerichtet und sinnorientiert ausweist.“* (Mühlfeld 1999, 168) Zu diesen Ressourcen zählen entsprechende Ausbildungsplätze, in der Folge Arbeitsplätze auch für minderqualifizierte Jugendliche und zu den Ressourcen zählt aber auch gesichertes Netz von Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen und v. a. an Berufsfachschulen, wenn diese zur Kompensation der Krise des dualen Ausbildungsmarktes weiter ausgebaut werden. Mit fundierter Biographie- und damit Identitätsarbeit kann Schulsozialarbeit zum Rettungsseil werden, das vor dem Ertrinken bewahren kann und kann der geschädigten Identität Chancen auf soziale Anerkennung vermitteln, ohne die Identität nicht möglich ist.

Literaturverzeichnis

- Abels, H., 1972: Sozialisation und Chancengleichheit – Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit, Düsseldorf
- Adams, G. R., Gulotta, T. P., Montemayor, R., 1992: Adolescent Identity Formation, Newbury Park/London/New Delhi
- Adelson, J. (Hg.) 1980: Handbook of Adolescent Psychology, New York
- Allport, G. W., 1974: Werden der Persönlichkeit, München
- Antonovsky, A., 1993: Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, A., Broda, M. (Hg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept, Tübingen
- Arbeitskreis Hessische Schulsozialarbeit (Hg.), 1980: Schulsozialarbeit – Eine Antwort auf drohende Deklassierung von Jugendlichen?, Frankfurt/Main
- Baacke, D., 1999: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim und München
- Bammé, A., Holling, E., Lempert, W., 1983: Berufliche Sozialisation, München
- Bartmann, S., 2005: Ressourcenbildung im Biographieverlauf. In: ZBBS, 1/2005, S. 23 - 42
- Barz, H., Kampik, W., Singer, T., Teuber, S., 2001: Neue Werte – neue Wünsche, Düsseldorf und Berlin
- Baumann, Z., 1998: Vom Pilger zum Touristen – Postmoderne Identitätsprojekte. In: Keupp, H. (Hg.), 1998: Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert, München
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004: Schüler- und Absolventenprognose 2004, München
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2004: Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder, München
- Beck, U., Brater, M., Daheim, H., 1980: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse, Hamburg
- Beck, U., 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main

- Becker, P., Schirp, J. (Hg.), 2001: Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationali-
täten auf dem Weg zu einer?, bsj-Jahrbuch 1999/2000, Münster
- Becker-Textor, I., Textor, M. R. (Hg.): SGB VIII – Online-Handbuch.
<http://www.sgbviii.de>
- Behringer, L., 1998: Lebensführung als Identitätsarbeit. Der Mensch im Chaos des
modernen Alltags, Frankfurt a. M./New York
- Bendix, R., 1979: Modernisierung in internationaler Perspektive. In: Zapf, W. (Hg.),
1979: Theorien sozialen Wandels, Königstein/Ts., S. 505 - 512
- Berger, P. L., Luckmann, T., 2003: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklich-
keit, Frankfurt/Main
- Berger, P. L., Luckmann, T., 1995: Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orien-
tierung des modernen Menschen, Gütersloh
- Bergmann, J., Luckmann, T. (Hg.), 1999: Kommunikative Konstruktion von Moral.
Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation, Opladen/
Wiesbaden
- Bergmann, J., Luckmann, T. (Hg.), 1999: Kommunikative Konstruktion von Moral.
Band 2: Von der Moral zu den Moralen, Opladen/Wiesbaden
- Bernart, Y., Krapp, S., 1998: Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiv-
en Auswertung, Landau
- Berzonsky, M. D., 1992: A process perspective on identity and stress management.
In: Adams, G. R., Gulotta, T. P., Montemayor, R., 1992: Adolescent Identity
Formation, Newbury Park/London/New Delhi, S. 193 - 215
- Berzonsky, M. D., 1994: Self-Identity: The Relationship between Process and Con-
tent. In: Journal of research in personality, 4/1994, S. 453 – 460
- Berzonsky, M. D., Ferrari, J. R., 1996: Identity orientation and decisional strategies.
In: Personality and Individual Differences, 5/1996, S. 597 – 606
- Berzonsky, M. D., Kuk, L. S., 2000: Identity Status, Identity Processing Style, and the
Transition to University. In: Journal of Adolescent Research, 1/2000, S. 81 - 98
- Berzonsky, M. D., 2004: Identity processing style, self-construction, and personal
epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. In: European Journal of
Developmental Psychology, Band 4/2204, S. 303 - 315
- Biermann, H., Benachteiligte im Spannungsverhältnis von Berufsbildung – Sozialpä-
dagogik – Rehabilitation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
Heft 1/1996, S. 81 - 84
- Blattner, F., 1947: Menschenbildung und Beruf, Hamburg

- Blochmann, E., Geißler, G., Nohl, H., Weniger, E. (Hg.), 1952: Kleine pädagogische Texte. Band 25. Die Pädagogik Herbarts, Weinheim
- Böhnisch, L., 1994: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft, Weinheim und München
- Böhnisch, L., 1999: Sozialpädagogik der Lebensalter, Weinheim und München
- Böhnisch, L., Schröer, W., 2004: Stichwort: Soziale Benachteiligung und Bewältigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4/2004, S. 467 - 478
- Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hg.), 2003: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen
- Bolay, E., 2004a: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg., Heft 2/2004, S. 18 – 39
- Bolay, E., 2004b: Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K., Thiersch, H. (Hg.), 2004: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim und München, S. 147 - 162
- Bolte, K. M., Aschenbrenner, K., Kreckel, R., Schultz-Wild, R., 1970: Beruf und Gesellschaft in Deutschland. Berufsstruktur und Berufsprobleme, Opladen
- Bothmer, H. v., Füllbier, P., 2001: Ansätze zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung Benachteiligter. In: Münchmeier, R., Füllbier, P., 2001: Handbuch Jugendsozialarbeit, Münster
- Böttcher, W., Köster, T., 1986: Sozialpädagogik und berufliche Bildung. Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Begleitung benachteiligter Jugendlicher, München
- Braun, F., Lex, T., Rademacker, H. (Hg.), 2001: Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt, Opladen
- Braun, K.-H., Wetzels, K., 2000: Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit, Neuwied
- Brenner, G., Nörber, M. (Hg.), 1992: Jugendarbeit und Schule. Weinheim und München
- Büchner, P., Krüger, H., 1996: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 11/1996, S. 21 - 30
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2004: Berufsbildungsbericht 2004, Bonn Berlin

- Chassé, K. A., Wensierski, H.-J. von (Hg.), 2002, Praxisfelder der Sozialen Arbeit, Weinheim und München
- Costin, L. B., 1969: A historical review of school social work. In: Social Casework, Heft 8, Oktober 1969, S. 439- 453
- Costin, L.B., Raab, E., 1983: Schulsozialarbeit in den USA, München
- Dehler, J., 1981: Schulsozialarbeit an Berufsschulen. In: Raab, E., Rademacker, H. (Hg.), 1981: Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung, München, S. 36 - 40
- Deinet, U. (Hg.), 2001: Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis, Opladen
- Deusinger, I. M., 1989: Jugend – die Suche nach der Identität. In: Markefka, M., Nave-Herz, R. (Hg.), 1989: Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung, Neuwied, S. 79 - 91
- Deutsches Jugendinstitut, 1982: Hilfen für Schüler und Schule durch Sozialarbeit, München
- Deutsche Shell (Hg.), 2000: Jugend 2000, 13. Shell Jugendstudie, Band 1 und 2, Opladen
- Deutsche Shell (Hg.), 2002: Jugend 2002, 14. Shell Jugendstudie, Frankfurt/Main
- Diederich, J., Tenorth, H.-E., 1997: Eine Theorie der Schule, Berlin
- Dietrich, T. (Hg.), 1968: Johann Heinrich Pestalozzi: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung, Bad Heilbrunn
- Döbert, R., Nunner-Winkler, G., 1975: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt/Main
- Döbert, R., Habermas, J., Nunner-Winkler, G. (Hg.), 1977: Entwicklung des Ichs, Gütersloh
- Dollinger, B., 2002: Drogen im sozialen Kontext. Zur gegenwärtigen Konstruktion abweichenden Verhaltens, Augsburg
- Dollinger, B., Raithel J. (Hg.), 2006: Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar, Wiesbaden
- Drilling, M., 2001: Schulsozialarbeit, Antworten auf veränderte Lebenswelten, Bern
- Drilling, M., Friedrich, P., Wehrli, H. (Hg.), 2002: Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention, Zürich

- Dühning, C., 2002: Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Jugendhilfe, Schule und Elternhaus. Eine Sicht aus Sachsen-Anhalt. In: Soziale Arbeit, Heft 8/2002, S. 303 - 309
- Eberle, H.-J., 1985: Unterstützen und Integrieren. Sozialpädagogik in der Schule, Bad Heilbrunn
- Eckert, M., Rost, C., Böttcher, I., Geißler, U., Malling, K., 2000: Die Berufsschule vor neuen Herausforderungen, Darmstadt
- Eggemann, M., Hering, S. (Hg.), 1999: Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Texte und Biographien zur Entwicklung der Wohlfahrtspflege, Weinheim und München
- Elias, N., 1999: Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt/Main
- Engel, U., Hurrelmann, K., 1989: Psychosoziale Belastung im Jugendalter, Berlin
- Enggruber, R. (Hg.), 2001: Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke, Münster
- Ehrhardt, H. E. (Hg.): 1975: Aggressivität, Dissozialität, Psychohygiene, Bern
- Erikson, H. E., 1984: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart
- Erikson, E. H., 1991: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main
- Eyferth, H., Otto, H., Thiersch, H. (Hg.), 1984: Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Darmstadt
- Fatke, R., Valtin, R. (Hg.), 1997: Sozialpädagogik in der Grundschule, Hemsbach
- Fend, H., 1976: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim und Basel
- Fend, H., 1979: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule 1, Weinheim und Basel
- Fend, H., 1976: Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule 2, Weinheim und Basel
- Fend, H., 1981: Theorie der Schule, München-Wien-Baltimore
- Fend, H., 1991: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz, Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II, Bern/Stuttgart/Toronto
- Fend, H., 1994: Was ist eine gute Schule?. In: Tillmann, K.-J., (Hg.), 1994: Was ist eine gute Schule?, Hamburg
- Filipp, S.-H. (Hg.), 1981: Kritische Lebensereignisse, München-Wien-Baltimore

- Filser, F., 1978: Einführung in die Familiensoziologie, Paderborn
- Flick, U.; 2002: Qualitative Sozialforschung, Hamburg
- Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Rosenstiel, L. von, Wolff, S. (Hg.), 1991: Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, München
- Flösser, G., Otto, H.-U., Tillmann, H.-J. (Hg.), 1996: Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen
- Freyberg, T. v., 2004: Schulverweigerung als verborgenes Bündnis. In: Schirp, J., Schlichte, C., Stolz, H.-J. (Hg.), 2004: Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Butzbach, S. 193 - 208
- Freyberg, T. v., 2005: Schule und Jugendhilfe – Aspekte einer gestörten Beziehung. In: Widersprüche, Heft 95, 03/2005, S. 87 - 107
- Friedel, J. A., 1993: Beratungslehrer und Schulpsychologe im Tätigkeitsfeld der Systemberatung, Münster/New York
- Friedlander, W. A., Pfaffenberger, H. (Hg.), 1966: Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Neuwied und Berlin
- Friedrichs, J., 1990: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen
- Frommann, A., Kehrer, H., Liebau, E., 1987: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule, Weinheim und München
- Frommann, A., 1984: Schulsozialarbeit. In: Eyferth, H., Otto, H., Thiersch, H. (Hg.), 1984: Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Darmstadt
- Fuchs, M., Lamnek, S., Wiederer, R., 2003: Querschläger. Jugendliche zwischen rechter Ideologie und Gewalt, Opladen
- Galuske, M., 1999: Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Chassé, K. A., Wensierski, H.-J. von (Hg.), 2002, Praxisfelder der Sozialen Arbeit, Weinheim und München, S. 63 – 77
- Galuske, M., 2002: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Weinheim und München
- Galuske, M., 2004: Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Grunwald, K., Thiersch, H. (Hg.), 2004: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim und München, S. 233 - 246
- Gaudig, H., 1922: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Zweiter Band, Leipzig

- Geißler, K., Hege, M., 1997: Konzepte sozialpädagogischen Handelns, Weinheim und Basel
- Geißler, R., 1992: Die Sozialstruktur Deutschlands, Opladen
- Georg, W., Kunze, A., 1981: Sozialgeschichte der Berufserziehung, München
- Geßner, T., 2004: „Ich sehe was, was Du nicht siehst!“ – Die Konstruktion von Benachteiligung und die Selbstrechtfertigung der Jugendberufshilfe. In: Pädagogischer Blick, Jg. 12, Heft1/2004, S. 16 - 25
- Glanzer, W., 1997: Schulsozialarbeit auf der Suche nach Zukunft. In: Jugendhilfe, Heft 35, 1997, S. 3 – 10
- Glinka, H.-J., 1998: Das narrative Interview, Weinheim und München
- Goffman, E., 1971: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh
- Goffman, E., 1983: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, München
- Goffman, Erving, 1992: Stigma, Frankfurt/Main
- Gottlieb, M., 1986: Interview, New York und London
- Greifenberg, P., 1981: Arbeitslose Jugendliche in sozialpädagogischer Beratung, Münster
- Griese, H. M., 1987: Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien, Weinheim und Basel
- Grossmann, W., 1987: Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit, Weinheim
- Grunwald, K., Thiersch, H. (Hg.), 2004: Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim und München
- Gutjahr, G., 1985: Psychologie des Interviews in Praxis und Theorie, Heidelberg
- Habermas, J., 1983: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M.
- Hahn, A., Kapp, V., 1987: Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt/Main
- Hahn, A., 1987: Identität und Selbstthematisierung. In: Hahn, A., Kapp, V., 1987: Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt/Main, S. 9 - 24

- Hamburger, F., 2005: Veränderungen der Jugendhilfe durch Migration. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2/2005, S. 88 - 109
- Hanses, A., 2000: Biographische Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis, Heft 4/2000, S. 357 - 379
- Harnach-Beck, V., 1995: Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme, Weinheim und München
- Hartnuß, B., Maykus, S. (Hg.), 2006: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin
- Heinemann, K., 1978: Arbeitslose Jugendliche. Ursachen und individuelle Bewältigung eines sozialen Problems, Darmstadt und Neuwied
- Heinz, W. R., 1995: Arbeit, Beruf und Lebenslauf, Weinheim und München
- Heinz, W. R., u. a., 1985: „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes, Weinheim und Basel
- Heitmeyer, W., Olk, T. (Hrsg.), 1990: Individualisierung von Jugend, Weinheim und München
- Helle, H. J., 2001: Theorie der Symbolischen Interaktion, Wiesbaden
- Helsper, W. (Hg.), 1991: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
- Helsper, W., 1991: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst. In: Helsper, W. (Hg.), 1991: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
- Helsper, W., 2001: Die sozialpädagogische Schule als Bildungsvision? Eine paradoxe Entparadoxierung. In: Becker, P., Schirp, J. (Hg.), 2001: Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?, bsj-Jahrbuch 1999/2000, Münster
- Hentig, H. von, 1993: Die Schule neu denken, München
- Herbart, 1806: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Blochmann, E., Geißler, G., Nohl, H., Weniger, E. (Hg.), 1952: Kleine pädagogische Texte. Band 25. Die Pädagogik Herbarts, Weinheim
- Hering, S., Münchmeier, R., 2000: Geschichte der Sozialen Arbeit, Weinheim und München
- Hoerning, E. M., Corsten, M. (Hg.), 1995: Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens, Pfaffenweiler
- Hörning, K. H., Knicker, T., 1981: Soziologie des Berufs, Hamburg

- Höfer, R., 2000: Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl, Opladen
- Hollenstein, E., 2000: Kooperation in der Schulsozialarbeit. In: Die Deutsche Schule, Jg. 92, Heft 3/2000, S. 355 - 367
- Homfeldt, H. G., Lauff, W., Maxeiner, J., 1977: Für eine sozialpädagogische Schule. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, München
- Homfeldt, H. G., Schulze-Krüdener, J., 2001: Schulsozialarbeit: eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. In: Neue Praxis, Heft 1/2001, S. 9 – 28
- Homfeldt, H. G., 1974: Stigma und Schule, Düsseldorf
- Homfeldt, H. G., Maag, J., 2004: „Wie wird man ein guter Schwimmer?“. Salutogenese und soziale Arbeit. In: Unsere Jugend, 10/2004, S. 413 - 420
- Höpfner, N., Jöbgen, M., 2004: Diagnostik und Jugendhilfe: Szenen einer schwierigen Ehe. In: Unsere Jugend, 2/2004, S 71 - 83
- Huber, G. L., Mandl, H., 1994: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim
- Hurrelmann, K., 2002: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel
- Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H. (Hg.), 1996: Gewalt in der Schule. Ursachen-Vorbeugung-Intervention, Weinheim und Basel
- Hurrelmann, K., 1997: Lebensphase Jugend, Weinheim und München
- Hurrelmann, K., Wolf, H. K., 1986: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen, Weinheim und München
- Hurrelmann, K., 1989: Warteschleifen. Keine Berufs- und Zukunftsperspektive für Jugendliche?, Weinheim und Basel
- Iben, G., 1967: Schule und Sozialpädagogik. In: Roeder, R.-M., 1967: Pädagogische Analysen und Reflexionen, Weinheim und Berlin, S. 365 - 380
- Iben, G., 1975: Psychohygienische Probleme im gegenwärtigen Bildungssystem der BRD. In: Ehrhardt, H. E. (Hg.): 1975: Aggressivität, Dissozialität, Psychohygiene, Bern, S. 106 - 116
- Iben, G., 1976: Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Betrachtung. In: Tillmann, K.-J. (Hg.), 1976: Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle, München
- Imsieke, D., 1999: Psychologische Aspekte bei der Datenerhebung mittels Neuer Medien, Hamburg

- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., Zeisel, H., 1975: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch,
- Jakobs, S., Röh, D., 2005: Über die (Un)Möglichkeit einer Sozialen Diagnose. In: Soziale Arbeit, 8/2005, S. 282 – 288
- Jordan, E., Sengling, D., 2000: Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte, Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen, Weinheim und München
- Jüttemann, G. (Hg.), 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim und Basel
- Jüttemann, G., Thomae, H. (Hg.), 1998: Biographische Methoden in den Humanwissenschaften, Weinheim
- Jurczyk, K., Rerrich, M. S., (Hg.), 1993: Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung, Freiburg
- Kalb, P. E., Petry, C., Sitte, K., 1994: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel
- Kantak, K., 2002: Schulsozialarbeit. Sozialarbeit am Ort Schule, Berlin
- Kerschensteiner, G.: Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, Leipzig
- Keupp, H., Bilden, H. (Hg.), 1989: Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel, Göttingen
- Keupp, H., 1990: Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. In: Keupp., u. a., 1990: Risiken des Heranwachsens, Weinheim und München
- Keupp, H., Höfer, R. (Hg.), 1997: Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt am Main
- Keupp, H. (Hg.), 1998: Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert, München
- Keupp, H., u. a., 2002: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P., Schlawin, S., 2001: Der Frageboden. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, Opladen
- Kocka, J., Offe, C. (Hg.), 2000: Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/New York
- Koller, M., 1997: Psychologie interpersonalen Vertrauens: Eine Einführung in theoretische Ansätze. In: Schweer, M. (Hg.), 1997: Interpersonales Vertrauen, Opladen/Wiesbaden

- König, E., Zedler, P. (Hg.), 2002: Qualitative Forschung, Weinheim und Basel
- Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.), 1993: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, Opladen
- Korte, H., Schäfers, B. (Hrsg.), 1993: Einführung in spezielle Soziologien, Opladen
- Kraheck, N., 2004: Karrieren jenseits normaler Erwerbsarbeit. Lebenslagen, Lebensentwürfe und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf, München
- Krappmann, L., 1982: Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart
- Krappmann, L., 1997: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H., Höfer, R. (Hg.), 1997: Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt am Main, S. 80
- Krappmann, L., 2003: Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 9/2003, S. 14 – 19
- Kraus, W., 1996: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Pfaffenweiler
- Kron, T., 2001: Moralische Individualität, Opladen
- Krumenacker, F.-J. (Hg.), 2004: Sozialpädagogische Diagnosen in der Praxis. Erfahrungen und Perspektiven, Weinheim und München
- Kunstreich, T., Müller, B., Heiner, M., Meinhold, M., 2003: Diagnose und/oder Dialog? Ein Briefwechsel. In: Widersprüche, Heft 88/2003, S. 11 - 32
- Lambrich, H.-J., 1987: Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten, Weinheim
- Lamnek, S., 1996: Theorien abweichenden Verhaltens, München
- Lamnek, S., 1994: Neue Theorien abweichenden Verhaltens, München
- Lamnek, S., 1993: Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie, Weinheim
- Lamnek, S., 1995: Qualitative Sozialforschung, Band 2 Methoden und Techniken, Weinheim
- Lamnek, S., 2005: Qualitative Sozialforschung, Weinheim und Basel
- Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern (Hg.), 1988: Materialien zur Schulsozialarbeit I. Aufgaben, Konzepte und Rahmenbedingungen, Stuttgart

- Landwehr, R., Baron, R. (Hrsg.), 1983: Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, Weinheim und Basel
- Lappe, L. (Hg.), 2003: Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg in den Beruf, Opladen
- Laucken, U., 2001: Zwischenmenschliches Vertrauen, Oldenburg
- Laux, L., 2003: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart
- Lempert, W., 1998: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen, Hochgehen
- Lenhardt, G., 1984: Jugendarbeitslosigkeit. In: Eyferth, H., Otto, H., Thiersch, H. (Hg.), 1984: Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Darmstadt, S. 558 – 565
- Lenzen, D., 1991: Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend: Was leistet noch das Identitätskonzept? In: Helsper, W. (Hg.), 1991: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
- Lissel, C., Lemke, I. G., Zielke, D. (Hg.), 1984: Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeption und Erfahrungen aus Modellversuchen, Berlin und Bonn
- Luckmann, T. (Hg.), 1998: Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen, Gütersloh
- Luckmann, T., Sprondel, W. (Hrsg.), 1972: Berufssoziologie, Köln
- Luhmann, N., 2000: Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität, Stuttgart
- Maas, H. S., 1966: Soziale Einzelfallhilfe (Social Casework). In: Friedlander, W. A., Pfaffenberger, H. (Hg.), 1966: Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Neuwied und Berlin
- Mack, W., 2004: Bildung für alle – ausgeschlossen. In: Diskurs, 2/2004, S. 5 - 17
- Mack, W., 2006: Der Übergang von der Schule in den Beruf – eine besondere Herausforderung für Schulsozialarbeit. In: Hartnuß, B., Maykus, S. (Hg.), 2006: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin, S. 493 - 510
- Malinowsky, P., Herriger, N., 1981: Schulsozialarbeit oder sozialpädagogisch veränderte Schule? In: Raab, E., Rademacker, H. (Hg.), 1981: Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung, München, S. 84 - 86
- Marcia, J. E., : Identity in Adolescent. In: Adelson, J. (Hg.) 1980: Handbook of Adolescent Psychology, New York, S. 159 – 187

- Markefka, M., Nave-Herz, R. (Hg.), 1989: Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung, Neuwied
- Maykus, S., 2001: Schulalltagsorientierte Sozialpädagogik. Begründung und Konzeptualisierung schulbezogener Angebote der Jugendhilfe, Frankfurt/Main
- Mayring, P., 1990: Einführung in die qualitative Sozialforschung, München
- Mayring, P., 2000: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim
- McCullagh, J.G., 2002: School social work in Hartford, Connecticut: correcting the historical record. In: Journal of Sociology and Social Welfare, Juni 2002
- Mead, George H., 1993: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/Main
- Mollenhauer, K., Uhlenborff, U., 1995: Sozialpädagogische Diagnosen, Weinheim und München
- Mollenhauer, K., Uhlenborff, U., 1995: Sozialpädagogische Diagnosen II, Weinheim und München
- Montada, L., 2003: Selbstbindung durch Vertrag. In: Benseler, F., u. a. (Hg.) 2003: Erwägen, Wissen, Ethik, Jg. 14, Heft 4/2003, S. 632 - 634
- Morel, J., 1989: Soziologische Theorie, München Wien
- Morgenroth, C., 2003: Arbeitsidentität und Arbeitslosigkeit – ein depressiver Zirkel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 06-07/2003, S.
- Mühlfeld, C., Windolf, P., Lampert, N., Krüger, H., 1981: Auswertungsprobleme offener Interviews, In: Soziale Welt, Jahrgang XXXII/1981, Göttingen
- Mühlfeld, C., 1982: Ehe und Familie, Opladen
- Mühlfeld, C., Plüsch, K., Engler, M., 1984: Qualifikation Lernbehinderter, Frankfurt/Main
- Mühlfeld, C., 1991: Bemerkungen zur binären Struktur der Moral. In: Salamun, K. (Hg.), 1991: Moral und Politik aus der Sicht des Kritischen Rationalismus, Amsterdam/Atlanta
- Mühlfeld, C., 1992: Symbol und Symbolbildung. In: Reimann, H. (Hg.), 1992: Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft, Opladen, S. 104 - 123
- Mühlfeld, C., 1995: Familiäre Lebensformen, Augsburg
- Mühlfeld, C., 1996: Risikogesellschaft als zeitdiagnostisches Mythologem oder die Revitalisierung konservativer Deutungsmuster, In: Salamun; K. (Hg.), 1996: Geistige Tendenzen der Zeit, Frankfurt/Main

- Mühlfeld, C., 1999: Schlüsselqualifikationen, soziale Integration und Persönlichkeitseigenschaften: Erziehungswissenschaften im Spannungsfeld gesellschaftlicher Veränderungen. In: Projektgruppe Arbeit-Jugend-Politik (Hg.), 1999: Politisch-soziale Jugendbildung in der Krise der Arbeitsgesellschaft, St. Ingbert
- Mühlfeld, C., 2003: Sinnvermittlung, Verantwortung und moralische Kommunikation als Basiselemente einer Ethik der freien Selbstbindung. In: Benseler, F., u. a. (Hg.) 2003: Erwägen, Wissen, Ethik, Jg. 14, Heft 4/2003, S. 634 - 636
- Mühlfeld, C., 2005: Vertrauen als Basiselement sozialer Ordnung. In: Aretz, H.-J., Lahusen, C., 2005: Die Ordnung der Gesellschaft, Frankfurt/Main
- Müller, B., 1984: Sozialpädagogisches Handeln. In: Eyferth, H., Otto, H., Thiersch, H. (Hg.), 1984: Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Darmstadt, S. 1045 – 1058
- Müller, B., Niemeyer, C., Peter, H. (Hg.), 1986: Sozialpädagogische Kasuistik, Bielefeld
- Müller, B., 2006: Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit – Methoden und Arbeitsprinzipien. In: Hartnuß, B., Maykus, S. (Hg.), 2006: Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin, S. 222 - 237
- Münchmeier, R., Füllbier, P., 2001: Handbuch Jugendsozialarbeit, Münster
- Münder, J., 2000: Familien- und Jugendhilferecht. Band 2: Kinder- und Jugendhilferecht, Neuwied
- Mummendey, H. D., 1995: Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs-, und Selbstkonzeptforschung, Göttingen
- Niemeyer, C., 1998: Klassiker der Sozialpädagogik, Weinheim und München
- Niemeyer, C., Schröer, W., Böhnisch, L. (Hg.), 1997: Grundlinien historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse, Weinheim und München
- Nieslony, F., 1981: Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Analyse zum Verständnis einer sozialpädagogisch orientierten Schule, Köln
- Nolting, H., 1997: Lernfall Aggression, Hamburg
- Nunner-Winkler, G., 1990: Jugend und Identität als pädagogisches Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 36, Heft 5/1990, S. 671 - 687
- Nunner-Winkler, G., 1991: Ende des Individuums oder autonomes Subjekt? In: Helsper, W. (Hg.), 1991: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen

- Nunner-Winkler, G., 2003: Ethik der freien Selbstbindung. In: Benseler, F., u. a. (Hg.) 2003: Erwägen, Wissen, Ethik, Jg. 14, Heft 4/2003, S. 579 - 589
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., Wohlrab, D., 2006: Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden
- Obendiek, H., 1989: Jugend im beruflichen Schulwesen. In: Markefka, M., Nave-Herz, R. (Hg.), 1989: Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung, Neuwied, S. 447 - 464
- Olk, T., Speck, K., 2001: LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. In: Becker, P., Schirp, J. (Hg.), 2001: Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer?, bsj-Jahrbuch 1999/2000, Münster
- Olk, T., Speck, K., 2004: Trägerqualität in der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg., Heft 2/2004, S. 67 - 86
- Olweus, D., 2002: Gewalt in der Schule, Bern
- Opaschowski, H. W., 1976: Soziale Arbeit mit arbeitslosen Jugendlichen, Opladen
- Opp, K.-D., 1974: Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur, Darmstadt und Neuwied
- Ottomeyer, K., 1987: Lebensdrama und Gesellschaft. Szenisch-materialistische Psychologie für soziale Arbeit und politische Kultur, Wien
- Palentien, C., 2005: Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, Heft 2, S. 154 - 169
- Pantucek, P., 1998: Lebensweltorientierte Individualhilfe. Eine Einführung für soziale Berufe, Freiburg
- Pantucek, P., Vyslouzil, M. (Hg.), 1998: Theorie und Praxis Lebenswelt-orientierter Sozialarbeit, St. Pölten
- Pausewang, F., 1994: Ziele suchen – Wege finden, Berlin
- Peukert, R., 2002: Familienformen im sozialen Wandel, Opladen
- Peters, H., 1995: Devianz und soziale Kontrolle, Weinheim und München
- Petermann, F., 1985: Psychologie des Vertrauens, Salzburg
- Possehl, K., 2004: Struktur und Logik professioneller diagnostischer Informationsarbeit in der Sozialen Arbeit. Theoretische Vorklärungen. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Jg. 35, Heft 3/2004, S. 29 – 67

- Projektgruppe Arbeit-Jugend-Politik (Hg.), 1999: Politisch-soziale Jugendbildung in der Krise der Arbeitsgesellschaft, St. Ingbert
- Raab, E., Rademacker, H. (Hg.), 1981: Schulsozialarbeit. Beiträge und Berichte von einer Expertentagung, München
- Raab, E.: 1983: Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keineswegs alternativ. In: Costin, L.B., Raab, E., 1983: Schulsozialarbeit in den USA, München
- Raab, E., Rademacker, H., Winzen, G., 1987: Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern, Weinheim und München
- Rademacker, H. 1994: Schulsozialarbeit – die beargwöhnte Liaison von Jugendhilfe und Schule. In: Kalb, P. E., Petry, C., Sitte, K., 1994: Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel, S. 32 – 55
- Rademacker, H., 1996: Schulsozialarbeit vor neuen Herausforderungen – Bilanz und Perspektiven der Schulsozialarbeit in den alten und neuen Bundesländern. In: Schubarth, W., Kolbe, F.-U., Willems, H (Hg.): Gewalt an Schulen, 1996, S. 216 - 238
- Rademacker, H., 2001: Schulgesetzgebung und Jugendsozialarbeit. In: Münchmeier, R., Füllbier, P., 2001: Handbuch Jugendsozialarbeit, Münster
- Rademacker, H., 2003: Plädoyer für die Entwicklung einer kritischen Partnerschaft von Jugendhilfe und Schule. In: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.: www.ibbw.de/projekte/bas, Oktober 2004
- Rahn, P., 2005: Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen, Wiesbaden
- Rauschenbach, T., Ortmann, F., Karsten, M.-E. (Hg.), 1993: Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim und München
- Rauschenbach, T., Thiersch, H. (Hg.), 1987: Herausgeforderte Moral. Lebensbewältigung in Erziehung und sozialer Arbeit, Bielefeld
- Reimann, H. (Hg.), 1992: Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft, Opladen
- Reimann, H. (Hg.), 1975: Die Jugend, Opladen
- Reinders, H., 2005: Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4/2005, S. 551 - 567
- Reyer, J., 1976: Die Barrieren zwischen Schule und sozialpädagogischen Institutionen. Gesellschaftliche Ursachen und historischer Wandel. In: Tillmann, K.-J.

- (Hg.), 1976: Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle, München
- Reyer, J., 2002: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne, Hohengehren
- Roeder, R.-M., 1967: Pädagogische Analysen und Reflexionen, Weinheim und Berlin
- Rolff, H.-G., Zimmermann, P., 1997: Kindheit im Wandel, Weinheim und Basel
- Rousseau, J.-J., 1963: Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart
- Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hg.): Materialien zum 8. Jugendbericht. Band 3: Risiken des Heranwachsens. Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter, Weinheim und München
- Salomon, A., 1926: Soziale Diagnose, Berlin
- Salamun, K. (Hg.), 1991: Moral und Politik aus der Sicht des Kritischen Rationalismus, Amsterdam/Atlanta
- Salamun; K. (Hg.), 1996: Geistige Tendenzen der Zeit, Frankfurt/Main
- Salustowicz, P., 1982: Sozialarbeit in der Schule – Kritische Bemerkungen zu den Legitimationsmustern. In: Deutsches Jugendinstitut, 1982: Hilfen für Schüler und Schule durch Sozialarbeit, München, S. 98 - 104
- Salustowicz, P., 1986: Schulsozialarbeit – ein Plädoyer für verlorene Sache?, Darmstadt
- Schäfers, B. (Hg.), 1986: Grundbegriffe der Soziologie, Opladen
- Schäfers, B., 1990: Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland, Stuttgart
- Schäfers, B., 2001: Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien, Opladen
- Schäfers, B., 2002: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Deutschland, Stuttgart
- Schermer, F. J., 2001: Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale. <http://www.schulsozialarbeit.ch/schulsozialarbeit.html>, März 2005
- Schermer, F. J., Weber, A., 2003: Schulsozialarbeit. Eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht. In: Becker-Textor, I., Textor, M. R. (Hg.): SGB VIII – Online-Handbuch. <http://www.sgbviii.de/S130.html>, März 2005
- Schermer, F. J., 2004: Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 35. Jg., Heft 2/2004, S. 3 - 17
- Schetsche, M., 1996: Die Karriere sozialer Probleme, München

- Schilling, J., 2000: Anthropologie. Menschenbilder in der Sozialen Arbeit, Neuwied
- Schirp, J., Schlichte, C., Stolz, H.-J. (Hg.), 2004: Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, Butzbach
- Schönweiss, F., 1994: Bildung als Bedrohung. Grundlegung einer Sozialen Pädagogik, Opladen
- Schrappner, C. (Hg.), 2004: Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe, Weinheim und München
- Schroeder, J., 2004: Lebenskunst stärken – Nischen erschließen. Anregungen zur Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher auf eine riskante Arbeitswelt. In: Die Deutsche Schule, Jg. 96, Heft 3/2004, S. 298 - 312
- Schubarth, W., Kolbe, F.-U., Willems, H (Hg.): Gewalt an Schulen, 1996
- Schwarzer, C., 1979: Einführung in die Pädagogische Diagnostik, München
- Schweer, M. (Hg.), 1997: Interpersonales Vertrauen, Opladen/Wiesbaden
- Schweer, M. K. W., Padberg, J., 2002: Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung, Neuwied
- Schwendemann, W., Krauseneck, S., 2001: Modelle der Schulsozialarbeit, Münster
- Seithe, M., 1999: Schulsozialarbeit. In: Chassé, K. A., Wensierski, H.-J. von (Hg.), 2002, Praxisfelder der Sozialen Arbeit, Weinheim und München, S. 78 – 88
- Silverman, D., 1993: Interpreting Qualitative Data, London
- Stark, W., Fitzner, T., Giebeler, K., Schubert, C., (Hg.), 1996: Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft, Bad Boll
- Statistisches Bundesamt (Hg.), 2001: Datenreport 1999, Bonn
- Staub-Bernasconi, S., 2003: Diagnostizieren tun wir alle – nur nennen wir es anders. In: Widersprüche, Heft 88/2003, S. 33 - 40
- Staufer, J., Stickelmann, B., 1984: Klient Schule?. „Erfahrungen machen“ im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule, Reinheim
- Storz, M., 1999: Hauptsache Arbeit!? In: Die Deutsche Schule, Jg. 91, Heft1/1999, S. 38 - 51
- Strasser, H., Voswinkel, S., 1997: Vertrauen im gesellschaftlichen Wandel. In: Schweer, M. (Hg.), 1997: Interpersonales Vertrauen, Opladen/Wiesbaden

- Strobl, R., Böttger, A. (Hg.), 1996: Wahre Geschichten?. Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Baden-Baden
- Struck, P., 1980: Sozialpädagogik in der Schule und soziales Lernen, Stuttgart
- Tausch, R., Tausch, A., 1979: Erziehungspsychologie, Göttingen
- Taylor, Ch., 1995: Das Unbehagen an der Moderne, Frankfurt a. M.
- Textor, M. (Hg.), 1995: Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Handbuch für die sozialpädagogische Anwendung des KJHG, Weinheim und Basel
- Thiersch, H., 1995: Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit, Weinheim und München
- Thiersch, H., 1992: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München
- Thiersch, H., 2002: Positionsbestimmung der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung, Weinheim und München
- Thoma, G., 2003: Jugendarbeitslosigkeit bekämpfen – aber wie? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 06-07/2003, S. 1 - 10
- Thomas, V., 1999: Jugendhilfe macht Schule. Soziale Jugendarbeit kann helfen – ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer, Wiesbaden
- Tillmann, K.-J. (Hg.), 1976: Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle, München
- Tillmann, K.-J., 1976: Schulreform als neue Herausforderung der Sozialpädagogik? Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion. In: Tillmann, K.-J. (Hg.), 1976: Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle, München
- Tillmann, K.-J., (Hg.) 1982: Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis, München
- Tillmann, K.-J., (Hg.), 1994: Was ist eine gute Schule?, Hamburg
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U., Popp, U., 2000: Schülergewalt als Schulproblem, Weinheim und München
- Tillmann, K.-J. (Hg.) 1994: Was ist eine gute Schule?, Hamburg
- Uhlendorf, U., 1997: Sozialpädagogische Diagnosen III, Weinheim und München
- Ulich, K., 2001: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Weinheim und Basel

- Ulrich, J. G., 2004: Wege zwischen dem Verlassen der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer beruflichen Ausbildung. Ein Rückblick auf die Entwicklung der vergangenen Jahre. In:
- Varbelow, D., 2000: Jugenddelinquenz. Studie zum Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen, Marburg
- Verband der Lehrer an beruflichen Schulen e.V., 2004: Akzente. Berufliche Bildung in Bayern, 08-09/2004, München
- Vogelhuber, O.: Geschichte der neueren Pädagogik, München
- Vohland, U. (Hg.), 1980: Jugendarbeitslosigkeit. Sozial- und berufspädagogische Maßnahmen, Rheinstetten
- Volmerg, U., 1978: Identität und Arbeitserfahrung. Eine theoretische Konzeption zu einer Sozialpsychologie der Arbeit, Frankfurt am Main
- Vonderach, G., 1989: Arbeitslosigkeit (Berufsnot) junger Menschen. In: Markefka, M., Nave-Herz, R. (Hg.), 1989: Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 2: Jugendforschung, Neuwied, S. 699 – 716
- Voß, G., 1993: Der Strukturwandel der Arbeitswelt und die alltägliche Lebensführung. In: Jurczyk, K., Rerrich, M. S., (Hg.), 1993: Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung, Freiburg, S. 70 - 111
- Warzecha, B., 2001: Schulschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem, Hamburg
- Whitbourne, S. K., Weinstock, C. S., 1982: Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, München/Wien/Baltimore
- Winkel, R., 1994: Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule? In: Tillmann, K.-J., (Hg.), 1994: Was ist eine gute Schule?, Hamburg, S. 26 - 31
- Wissinger, J., 1991: Der Jugendliche – ein „produktiver Realitätsverarbeiter“? In: Helsper, W. (Hg.), 1991: Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen
- Witzel, A., 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.), 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim und Basel
- Wulfers, W., 1997: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit. In: Fatke, R., Valtin, R. (Hg.), 1997: Sozialpädagogik in der Grundschule, Hemsbach
- Wulfers, W., 1991: Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule, Hamburg

Wulfers, W., 1994: Hassliebe – oder was? Lehrer und Sozialarbeiter – Konkurrenz, Kooperation oder Konfrontation? In: Pädagogik Extra, Nr. 22,

Wustmann, C., 2004: Von den Stärken der Kinder ausgehen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Unsere Jugend, 10/2004, S. 402 – 412

Zapf, W. (Hg.), 1979: Theorien sozialen Wandels, Königstein/Ts.

Zedler, R., 2004: Neue Wege der Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 28/2004, S. 24 – 30

Zimmermann, P., 2003: Grundwissen Sozialisation, Opladen

Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S., Stecher, L., 2002: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen

Anhang

1.

Richtlinien über die Koordination der Zusammenarbeit und über regelmäßige gemeinsame Besprechungen zwischen Jugendämtern und Schulen.

Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit und für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 13. August 1996 Nr. VI 1/7209-2/4/96 und Nr. III/4 – S 4305/18 - 8/86 744

Aufgrund von § 81 Nr. 1 des Achten Buches des Sozialgesetzbuchs (SGB VIII) und von Art.31 Abs.1 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) werden folgende Richtlinien erlassen:

1. Koordination der Zusammenarbeit zwischen Jugendämtern und Schulen

1.1 An allen öffentlichen Schulen koordinieren die Schulleiter die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, den Trägern der freien Jugendhilfe und den Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe (Art. 31 Abs. 1 BayEUG); sie sind Ansprechpartner für Angelegenheiten der Jugendhilfe. Sie können andere Lehrkräfte, insbesondere die Beratungslehrer, bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben heranziehen.

1.2 Die Jugendämter bestimmen für jede Schule Ansprechpartner und teilen ihr, dem örtlich zuständigen Staatlichen Schulamt und, sofern die Schule nicht der Aufsicht des Schulamts untersteht, der Regierung oder dem Ministerialbeauftragten mit, welche Mitarbeiter die für die Schule zuständigen Ansprechpartner sind. Um eine Koordination der Zusammenarbeit mit den Schulen sicherzustellen, sollten im Fall der Bestimmung mehrerer Ansprechpartner diese für bestimmte Schularten und/oder für bestimmte Stadtteile beziehungsweise Landkreisgebiete zuständig sein und durch regelmäßige Teambesprechungen zusammenwirken.

2. Regelmäßige gemeinsame Besprechungen zwischen Jugendamt und Schule

2.1 Die Ansprechpartner der Volksschulen, Realschulen, Gymnasien, Berufsschulen, Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen und aller Förderschulen im Jugendamtsbezirk treffen sich regelmäßig, mindestens aber einmal im Schuljahr, mit den Ansprechpartnern des Jugendamts zu gemeinsamen Besprechungen. Den Ansprechpartnern der übrigen Schulen steht die Teilnahme frei. In einem Jugendamtsbezirk können bei Bedarf auch mehrere solcher Treffen, aufgeteilt nach Stadtteilen beziehungsweise Landkreisgebieten stattfinden. Zu den Besprechungen sind das beratende Mitglied des Jugendhilfeausschusses nach Art. 7 Abs.1 Nr. 3 BayKJHG, die Regierung, die zuständigen Ministerialbeauftragten und bei kreisfreien Städten, die Träger kommunaler Schulen sind, die Stadt einzuladen. Träger der freien Jugendhilfe sollen hinzugezogen werden, andere Stellen (insbesondere die Polizei, das Gesundheitsamt oder das Arbeitsamt) können in geeigneten Fällen hinzugezogen werden.

2.2 Das Staatliche Schulamt und das Jugendamt bereiten die Besprechungen gemeinsam vor und führen sie gemeinsam durch. Im gegenseitigen Einvernehmen kann eine der beiden Stellen Vorbereitung und Durchführung übernehmen.

2.3 Inhalt der Aussprachen sind alle Angelegenheiten, die die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule (§ 81 Nr. 1 SGB VIII, Art. 31 BayEUG) betreffen. Insbesondere sollen die nachstehenden Themen behandelt werden:

2.3.1 Grundfragen der gemeinsamen Verantwortung für die Erziehung und Bildung junger Menschen, insbesondere aktuelle pädagogische Probleme und das Anliegen der wertorientierten Erziehung im Sinn der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung (z.B. Medien-, Umwelt-, Gesundheits-, Sexual-, Sozial- und interkulturelle Erziehung, Gewalt-, Jugenddelinquenz-, Sucht- und Aids-Prävention);

2.3.2 gegenseitige Information über Arbeitsformen und aktuelle Angebote;

2.3.3 Möglichkeiten institutioneller, angebots- und einzelfallbezogener Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule sowie deren Umsetzung;

2.3.4 konkrete Vorfälle, die ein Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule erforderlich machen, soweit sie grundsätzliche Bedeutung haben.

3. Diese Richtlinien sind erstmals im Schuljahr 1996/97 anzuwenden.

4. Den Trägern privater Schulen wird empfohlen, an ihren Schulen entsprechend zu verfahren.

2.

Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen Vom 04.07.2003, Nr. VI 5/7209-2/18/03

Der Freistaat Bayern gewährt nach Maßgabe dieser Richtlinie und den allgemeinen haushaltsrechtlichen Bestimmungen (insbesondere der Verwaltungsvorschriften zu Art. 44 der Bayerischen Haushaltsordnung) Zuwendungen für die Jugendsozialarbeit an Schulen gemäß § 13 SGB VIII, auf der Grundlage des Bayerischen Kinder- und Jugendprogramms, Fortschreibung 1998. Die Förderung erfolgt ohne Rechtsanspruch im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel.

Gegenstand der Richtlinie sind nicht Angebote im Rahmen des Gesamtkonzeptes Kinderbetreuung sowie Angebote der Jugendarbeit.

I.

Allgemeine Beschreibung des Förderbereiches

1 Gegenstand und Zweck der Förderung

1.1 Den örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe obliegt die Gesamtverantwortung für die Erfüllung der Aufgaben nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (§79 SGB VIII i.V.m. Art. 4 BayKJHG). Aufgabe der Obersten Landesjugendbehörden ist, die Weiterentwicklung der Jugendhilfe anzuregen und zu fördern (§ 82 Abs. 1 des Achten Buchs

Sozialgesetzbuch - SGB VIII). Der Freistaat Bayern unterstützt mit diesem Förderprogramm die Landkreise und kreisfreien Städte bei der Jugendsozialarbeit nach § 13 SGB VIII an Hauptschulen, Förderschulen (Hauptschulstufe) sowie an Berufsschulen. Die Verpflichtung der Schulen zur Zusammenarbeit mit der Jugendsozialarbeit an Schulen ist in Art. 31 BayEUG begründet.

1.2 Ziele, Zielgruppe und Maßnahmen

1.2.1 Jugendsozialarbeit an Schulen richtet sich an junge Menschen mit gravierenden sozialen und erzieherischen Problemen, die zum Ausgleich von Benachteiligungen bzw. zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind. Ziel ist es, deren Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Schule ist ein geeigneter Ort, an dem die Jugendhilfe mit ihrem Leistungsspektrum frühzeitig und nachhaltig auf junge Menschen einwirken und auch Eltern rechtzeitig erreichen kann. Durch den Einsatz von sozialpädagogischem Fachpersonal direkt an der Schule wird ein niederschwelliges Hilfeangebot geschaffen.

1.2.2 Jugendsozialarbeit an Schulen richtet sich an junge Menschen, die durch ihr Verhalten, insbesondere durch erhebliche erzieherische, psychosoziale und familiäre Probleme, Schulverweigerung, erhöhte Aggressivität und Gewaltbereitschaft auffallen, deren soziale und berufliche Integration aufgrund von individuellen und/oder sozialen Schwierigkeiten sowie aufgrund eines Migrationshintergrundes erschwert ist.

1.2.3 Junge Menschen werden bei Bedarf beraten, um Lebensbewältigungsstrategien für den Alltag, Schule, Ausbildung und Beruf zu entwickeln. Der Erwerb von sozialen Kompetenzen und Arbeitstugenden sowie die Befähigung zur Konfliktbewältigung sollen mit Methoden der sozialen Gruppenarbeit sowie durch Angebote von Trainingskursen (z.B. Anti-Aggressions-Training, Streitschlichterprogramme) ermöglicht werden.

Die soziale Integration wird gezielt durch Kontakte im Gemeinwesen (z.B. zu Vereinen) angebahnt und unterstützt.

Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte werden bei Bedarf beraten mit dem Ziel, die Lösung innerfamiliärer Probleme und solcher des sozialen Umfeldes zu ermöglichen.

Bei gravierenden familiären oder erzieherischen Problemen kann unter Regie des Jugendamts auch die Vermittlung anderer Leistungen der Jugendhilfe angezeigt sein. Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte sollen zu einer intensiven Zusammenarbeit mit der Schule und ggf. anderen Einrichtungen der Jugendhilfe motiviert und bei der eigenständigen Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben und beim (Wieder-)Aufbau förderlicher Sozialisations- und Erziehungsbedingungen unterstützt werden.

Die Jugendsozialarbeit an Schulen ist insbesondere mit den Sozialen Diensten des Jugendamts, den Erziehungsberatungsstellen, den schulischen Beratungsdiensten, den Suchtberatungsstellen, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, dem Arbeitsamt, sowie mit Kindertageseinrichtungen und der offenen und verbandlichen Jugendarbeit zu vernetzen und zu koordinieren. Die strukturelle Zusammenarbeit mit Polizei und Justiz ist aufzubauen.

1.2.4 Leistungsinhalte sind insbesondere:

Strukturqualität:

- Aufbau einer tragfähigen Zusammenarbeit zwischen Jugendsozialarbeit und Schule; hierzu ist u.a. eine Klärung der jeweiligen Rollen erforderlich.

Prozessqualität:

– sozialpädagogische Diagnostik,

– Förderung, Verbesserung, Stabilisierung der Entwicklung und sozialen Integration von jungen Menschen mit besonderen Schwierigkeiten in intensiver Zusammenarbeit mit Schulleitung und Lehrkräften,

- Zusammenarbeit mit Eltern und sonstigen Erziehungsberechtigten (z.B. Einzelgespräche, thematische Elterngesprächsrunden, Hausbesuche, Vermittlung und Begleitung des Kontaktes mit Lehrkräften und mit anderen Fachkräften der Jugendhilfe),
 - Klärung und Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten in der Schule, mit Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern, zu Hause mit den Eltern, anderen Erziehungsberechtigten, Geschwistern und im sozialen Umfeld,
 - Anregung von ergänzenden oder weiterführenden Maßnahmen oder Hilfen, unter rechtzeitiger Einschaltung der Sozialen Dienste des Jugendamts, sobald sich ein Hilfebedarf nach §§ 27 ff SGB VIII oder § 35 a SGB VIII abzeichnet,
 - Mitwirkung bei der Aufstellung, Durchführung und Überprüfung des Hilfeplans gemäß § 36 SGB VIII,
 - Kooperation mit allen regional relevanten Institutionen / Einrichtungen gem. 1.2.3 der Richtlinie in der entsprechenden regionalen Bedeutung.
- Ergebnisqualität:
- Dokumentation der Tätigkeit und der Ergebnisse,
 - Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung und Überprüfung der Maßnahmen und Ergebnisse auf Wirksamkeit (Evaluation).

2 Zuwendungsempfänger

Zuwendungsempfänger sind Landkreise, kreisfreie Städte, anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sowie rechtsfähige und gemeinnützige Vereine, die einem anerkannten Träger der freien Jugendhilfe angegliedert sind. Im Einzelfall kann auch eine kreisangehörige Gemeinde Zuwendungsempfänger sein, wenn sie im Einvernehmen mit dem zuständigen Landkreis Träger der Jugendsozialarbeit an Schulen ist.

3 Zuwendungsvoraussetzungen

3.1 Der öffentliche Träger der Jugendhilfe hat im Benehmen mit dem jeweiligen Schulamt bzw. bei Berufs- und Förderschulen mit der jeweiligen Regierung, den Bedarf für die Jugendsozialarbeit an Schulen im Rahmen seiner planerischen Tätigkeiten festzustellen. Der Bedarf ist anhand relevanter sozialräumlicher Indikatoren aus dem Einzugsgebiet der Schule sowie aus Sicht der Schule zu belegen. Indikatoren sind insbesondere soziale Belastungsfaktoren wie Arbeitslosen- und Sozialhilfequote, Trennungs- und Scheidungsrate, Anteil allein Erziehender, Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, Häufigkeit erzieherischer Hilfen, Maßnahmen nach dem Jugendgerichtshilfegesetz etc.. Der Bedarf ist durch den Jugendhilfeausschuss zu bestätigen.

3.2 Es ist ein in Federführung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe gemeinsam mit dem Schulamt (bzw. bei Berufs- und Förderschulen mit der jeweiligen Regierung), der beteiligten Schule vor Ort und ggf. der Gemeinde und dem Träger der freien Jugendhilfe erarbeitetes Konzept vorzulegen. Das Konzept besteht aus einer Bedarfsanalyse, einer Leistungsbeschreibung und einer Stellenbeschreibung, die das Profil der Jugendsozialarbeit an der betreffenden Schule fixiert. Das Einverständnis mit dem Konzept ist von den Beteiligten durch ihre Unterschrift zu bestätigen.

3.3 Zwischen dem Jugendamt, ggf. Träger der freien Jugendhilfe, ggf. Gemeinde, Schulamt (bzw. bei Berufs- und Förderschulen zuständige Regierung) und Schulleitung der Schule, an der die Jugendsozialarbeit zum Einsatz kommt, ist eine Kooperationsvereinbarung abzuschließen. Hierin werden die Zusammenarbeit und Abstimmung, aber auch die Zuständigkeitsabgrenzungen konkretisiert. Der in der Anlage beigefügte Leitfaden zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule benennt die grundsätzlich regelungsbedürftigen Eckpunkte der Kooperation.

3.4 Es ist eine Fachkraft der Jugendhilfe mit abgeschlossenem sozialpädagogischem Fachhochschulstudium einzusetzen. Diese hat ihre Aufgaben in den Räumlichkeiten der Schule wahrzunehmen. Die Tätigkeit einer vollbeschäftigten Fachkraft kann sich auf zwei

Schulen erstrecken. Die wöchentliche Mindestarbeitszeit einer Fachkraft beträgt 19,25 Stunden.

3.5 Die Zuwendungsempfänger sind im Rahmen der fachlichen und rechtlichen Möglichkeiten verpflichtet, angebotene Finanzierungsbeiträge Dritter, insbesondere der Arbeitsverwaltung sowie Sonstiger (z.B. Sachaufwandsträger der Schulen) in Anspruch zu nehmen.

3.6 Die staatliche Förderung setzt eine mindestens gleich hohe Beteiligung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe voraus. Im Einvernehmen mit dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe kann dessen Finanzierungsanteil auch anteilig oder ganz durch eine kreisangehörige Gemeinde übernommen werden.

3.7 Angemessene Eigenleistungen der freien Träger sind erforderlich. Geld- und Sachspenden sowie Bußgelder werden als Eigenmittel im Finanzierungsplan anerkannt.

Dies gilt nicht für sonstige Geldleistungen, die von Dritten aus Rechtsgründen erbracht werden.

4 Art und Umfang der Förderung

4.1 Die Förderung erfolgt als Projektförderung im Rahmen einer Anteilfinanzierung. Die Zuwendung beträgt bis zu 40 % der pauschalisierten Personalkosten.

4.2 Zuwendungsfähig sind die Kosten für eine Fachkraft mit maximal 38,5 Stunden wöchentlich.

Die Personalkostenpauschale beträgt für eine vollzeitbeschäftigte Fachkraft 40.900 Euro. Bei Teilzeitbeschäftigung wird der Teil der Pauschale berücksichtigt, der dem Verhältnis der vereinbarten zur tariflichen Arbeitszeit entspricht. Die Pauschale verringert sich um ein Zwölftel für jeden vollen Monat des Bewilligungszeitraumes, in dem eine Stelle nicht besetzt ist oder insbesondere wegen Krankheit, Mutterschutz, Erziehungsurlaub ein tariflicher oder gesetzlicher Vergütungsanspruch nicht besteht.

Dies gilt nicht, wenn eine Ersatzkraft beschäftigt wird und entsprechende Personalkosten für den Anstellungsträger tatsächlich anfallen.

5 Mehrfachförderungen

Eine Förderung nach dieser Richtlinie entfällt, wenn für die Maßnahme andere Mittel des Freistaates Bayern in Anspruch genommen werden.

II.

Verfahren

6 Die Regierungen sind für das Zuwendungsverfahren zuständig. Sie entscheiden nach fachlichen Prioritätensetzungen im Einvernehmen mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen über die staatliche Förderung.

7 Der Antrag besteht aus einer aussagekräftigen Konzeption, einer Kooperationsvereinbarung sowie einem Kosten- und Finanzierungsplan. Er ist bis zum 1. Oktober des Vorjahres der Förderung der örtlich zuständigen Regierung zuzuleiten. Übernimmt ein freier Träger der Jugendhilfe oder eine kreisangehörige Gemeinde die Trägerschaft, ist der Antrag schriftlich zunächst beim zuständigen Jugendamt bis 1. September des Vorjahres der Förderung einzureichen. Das Jugendamt leitet den Antrag ergänzt um eine Stellungnahme zur finanziellen Beteiligung an die zuständige Regierung weiter.

8 Bei Rückforderung von Zuwendungen werden Zinsen nur erhoben, wenn der Gesamtzinsanspruch mehr als 250 Euro beträgt.

9 In-Kraft-Treten; Übergangsbestimmung

9.1 Die Richtlinie tritt mit Wirkung vom 1. Januar 2003 in Kraft und gilt befristet bis 31.12.2012.

9.2 Abweichend von 3.2 und 3.3 der Richtlinie haben Projektträger, die vor In-Kraft-Treten der Richtlinie in die Förderung aufgenommen wurden bzw. ihren Antrag gestellt haben, Kooperationsvereinbarungen und Stellenbeschreibungen bis spätestens 01.09.03 nachzureichen.

Seitz
Ministerialdirektor

3.

Leitfaden zur Erstellung einer Kooperationsvereinbarung zwischen Jugendhilfe und Schule nach 3.3 der Richtlinie zur Förderung der Jugendsozialarbeit an Schulen

I. Präambel

Ziel der Kooperation ist die Verpflichtung von Jugendhilfe und Schule, im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeit, für Kinder und Jugendliche mit individuellen Beeinträchtigungen und/oder Schwierigkeiten im Sozialverhalten die frühzeitige und bestmögliche Förderung innerhalb und außerhalb der Schule zu verwirklichen.

Jugendsozialarbeit an der Schule ist eine Leistung der Jugendhilfe auf der Grundlage des § 13 SGB VIII. Die Dienst- und Fachaufsicht für das angestellte sozialpädagogische Fachpersonal liegt beim Träger der Jugendhilfe. Der Schulleiter trägt für den Schulbetrieb die pädagogische Gesamtverantwortung. Die Angebote der Jugendhilfe sollen die schulische Erziehungsarbeit begleiten und ergänzen. Der Verantwortungsbereich der Schule bleibt unberührt, insbesondere wird durch Jugendsozialarbeit an Schulen den Lehrkräften nicht ihre erzieherische Verantwortung abgenommen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, die die Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Aufgabenbereichs akzeptiert, ist Voraussetzung für gelingende Jugendsozialarbeit an Schulen.

Der Leitfaden soll eine Hilfestellung sein für alle Kooperationserfordernisse, die sich im Verlauf der einzelnen Planungsphasen ergeben. Er ist im Sinne einer Checkliste zusammengefasst.

Die Kooperationspartner und die Schwerpunktsetzungen in den Kooperationsbeziehungen sind vom jeweiligen Schultyp abhängig.

II. Aufgabenbereich der Jugendsozialarbeit an der Schule

- Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern
- Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit
- Krisenintervention
- Elternarbeit
- Zusammenarbeit mit Schulleitung, Lehrkräften und schulischen Diensten, insbesondere auch bei schwierigen disziplinarischen Entscheidungen
- Projektarbeit (Sucht- und Gewaltprävention, Konfliktlösung, Integration, Aggressionsabbau, Schulverweigerung)
- übergreifende Kooperationen (im Einzelnen siehe VI.)

Aufgabe der Jugendsozialarbeit an Schulen ist es nicht, Tätigkeiten zu übernehmen, die in den Schulordnungen und der Lehrerdienstordnung zu den Pflichten der Lehrkräfte (z.B. Unterricht, Pausenhofaufsicht) oder zu anders definierten Aufgabenbereichen (z.B. Hausaufgabenbetreuung) gehören.

III. Kooperationen in der Planungs- und Konstitutionsphase

- Erste Schritte (im Sinne von 3.1 der Richtlinie):

Erhebung der spezifischen Sozialraumdaten durch das Jugendamt im Benehmen mit dem Schulamt (bei Berufs- und Förderschulen: Regierung), und ggf. der Kommune.

Bedarfsfeststellung durch den Jugendhilfeausschuss.

Feststellung des Bedarfs durch den Jugendhilfeausschuss.

Einigung bezüglich Trägerschaft.

- Erarbeitung des Konzepts:

Empfohlen wird die Erarbeitung des Konzepts in einem kleinen Arbeitskreis bestehend aus Jugendamt (Leitung, Sozialer Dienst, Jugendhilfeplanung), Schule und Träger. Die Einbeziehung weiterer Experten und wichtiger Kooperationspartner wie Arbeitsverwaltung, Schulpsychologen, Ausbildungsstellen und Anleiter kann im Einzelfall angezeigt sein.

- Erarbeitung einer Stellenbeschreibung sowie eines Anforderungsprofils für die Jugendsozialarbeit an Schulen.

- Personalauswahl:

Empfohlen werden gemeinsame Bewerbungsgespräche. Die Entscheidung über die Personalauswahl erfolgt durch den Anstellungsträger in Abstimmung mit der Schule.

- Vorbereitungen des Arbeitsplatzes:

Der Schulaufwandsträger soll im Zusammenwirken mit der Schule das für die Jugendsozialarbeit an Schulen erforderliche Büro und die Sachausstattung (Büroausstattung, Telefon, Anrufbeantworter und PC) rechtzeitig und möglichst an einer für Schüler leicht zugänglichen Stelle in der Schule zur Verfügung stellen. Es ist zu klären, welche Räume in der Schule für die Gruppenarbeit der Jugendsozialarbeit zur Verfügung stehen werden.

- Sachkostenbudget:

Zwischen dem Schulaufwandsträger, dem Projektträger und ggf. örtlichem Träger der Jugendhilfe sollte ein Sachkostenbudget vereinbart werden.

- Vorstellung der Fachkraft:

Empfohlen wird die Vorstellung im Jugendamt, im Lehrerkollegium und in den für die Vernetzung notwendigen Stellen.

- Hospitationen bei Kooperationspartnern sollten - soweit erforderlich - ermöglicht werden, damit die Fachkraft mit den bestehenden Strukturen und Angeboten vor Ort vertraut wird.

IV. Kooperationen zwischen Träger der Jugendhilfe und Schule

Erforderlich sind:

- Absprachen zu Dienstzeiten, Urlaub, Aufenthalt der Fachkraft und von Gruppen außerhalb der Schule, personelle Änderungen, Fortbildungen,

- Absprachen zum Umgang mit Konflikten,

- Absprachen über Öffentlichkeitsarbeit, Präsentationen,

- Einigung, welche allgemeinen gegenseitigen Informationspflichten zu beachten sind.

V. Kooperationen der Fachkraft im Rahmen der Jugendsozialarbeit an Schulen

1. Kooperation mit der Schule:

- Regelmäßige Besprechungen mit der Schulleitung und Beratungslehrkraft über die jeweilige Rolle, Maßnahmen, Schwerpunktsetzungen, Aktionen, koordiniertes Vorgehen in Einzelfällen usw.. Die Beteiligung an Lehrerkonferenzen und die Kontakte zu Schulpsychologen erfolgen bei Bedarf.

- Information des Elternbeirates und des Schulforums

- ggf. Zusammenarbeit mit Angeboten der Mittagsbetreuung und der Ganztagesbetreuung für Schülerinnen und Schüler

- Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen

- Information der Schule über sozialpädagogische Angebote, insbesondere über Maßnahmen der Jugendarbeit

2. Kooperation innerhalb der Jugendhilfe

- Durch die Zusammenarbeit der Jugendsozialarbeit an Schulen mit dem Jugendamt und den relevanten Angeboten der Jugendhilfe soll dessen Einbindung in das Leistungsspektrum des Jugendamtes gewährleistet werden.
- Regelmäßige Besprechungen mit der Jugendamtsleitung insbes. über strukturelle Fragen.
- Einbindung in die relevanten Gruppen- bzw. Teambesprechungen des Sozialen Dienstes des Jugendamtes. Falls ein freier Träger Anstellungsträger ist, hat der Trägervertreter die verbindliche Zusammenarbeit mit dem Jugendamt sicherzustellen.
- Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Diensten der Jugendhilfe (Horte, Heilpädagogische Tagesstätten, stationäre Einrichtungen).
- Teilnahme der Fachkraft an Fortbildungsveranstaltungen für die Zielgruppe Jugendsozialarbeit an Schulen.
- Teilnahme am Erfahrungsaustausch der Fachkräfte der Jugendsozialarbeit an Schulen.

VI. Übergreifende Kooperationen

1. Einrichtung eines Projektbeirats:

Die Jugendsozialarbeit an Schulen sollte von einem Projektbeirat begleitet werden. Dieser sollte sich zusammensetzen aus Vertretern der Kommunen (Landrat, Bürgermeister), dem Jugendamt und Schulamt (bei Berufs- und Förderschulen: Regierung), der Schulleitung, dem Anstellungsträger und der Fachkraft, bei Bedarf auch des Arbeitsamtes.

Der Projektbeirat hat die Aufgabe, aktuelle Fragen und Probleme der Jugendsozialarbeit an Schulen zu besprechen (z.B. Finanzierungsfragen, konzeptionelle Fragen, Konflikte in der Zusammenarbeit), sowie die Konzeption auf ihre Aktualität zu überprüfen und bei Bedarf weiterzuentwickeln.

2. Einzelfallübergreifende Vernetzung

- Regelmäßiger Austausch auf fachlicher Ebene:
mit Diensten der Jugendhilfe, insbesondere mit ambulanten Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung und mit der Jugendarbeit, Arbeitsverwaltung, Polizei, Familien- und Jugendgericht.
- Regelmäßiger Austausch auf politischer Ebene:
mit den Schul-, Kinder- und JugendreferentInnen der Kommune.