

Nagy, Andrea

Vom Heim in die Selbstständigkeit. Perspektiven jugendlicher Care-Leaver auf den Übergang

Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2021, XI, 263 S. - (Brixener Studien zu Sozialpolitik und Sozialwissenschaft; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Nagy, Andrea: Vom Heim in die Selbstständigkeit. Perspektiven jugendlicher Care-Leaver auf den Übergang. Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2021, XI, 263 S. - (Brixener Studien zu Sozialpolitik und Sozialwissenschaft; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253461 - DOI: 10.25656/01:25346

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253461>

<https://doi.org/10.25656/01:25346>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Vom Heim in die Selbstständigkeit

Perspektiven jugendlicher Care-Leaver
auf den Übergang

Andrea Nagy

bu,press

bozen
bolzano
university
press



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Università Lìdia de Bulsan

Brixener Studien
zu Sozialpolitik
und Sozialwissenschaft

hrsg. von Susanne Elsen, Silvia Fargion, Walter Lorenz

Wissenschaftliches Komitee
Elena Allegri, Teresa Bertotti, Marilena Dellavalle,
Francesca Falcone, Franz Hamburger, Sabine Hering,
Heiner Keupp, Maria Rerrich, Wolfgang Schröer, Elena Zizioli

- | | |
|--|---|
| 1 Rausch und Identität –
Jugendliche in Alkoholszenen
Peter Koler
2014, 208 S.
ISBN 978-88-6046-065-3 | 6 Activation in Practice –
Constraints and Possibilities for
(Professional) Action on the Frontline
of Public Employment Services
Urban Nothdurfter
2018, 276 p.
ISBN 978-88-6046-137-7 |
| 2 Social Innovation, Participation
and the Development of Society /
Soziale Innovation, Partizipation
und die Entwicklung der Gesellschaft
Susanne Elsen, Walter Lorenz (eds.)
2014, 328 p.
ISBN 978-88-6046-070-7 | 7 Vom Heim in die Selbständigkeit –
Perspektiven jugendlicher
Care-Leaver auf den Übergang
Andrea Nagy
2021, 264 S.
ISBN 978-88-6046-185-8 |
| 3 Devianza e violenza
Lothar Böhnisch
2014, 216 p.
ISBN 978-88-6046-071-4 | |
| 4 Männliche Lebenswelten
Armin Bernhard, Lothar Böhnisch
2015, 252 S.
ISBN 978-88-6046-072-1 | |
| 5 Social Work Practice to the Benefit
of Our Clients: Scholarly Legacy of
Edward J. Mullen
Edited by Haluk Soydan
in collaboration with Walter Lorenz
2015, 168 p.
ISBN 978-88-6046-075-2 | |

Vom Heim in die Selbstständigkeit

**Perspektiven jugendlicher Care-Leaver
auf den Übergang**

Andrea Nagy

bu,press

bozen
bolzano
university
press

bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2021

Free University of Bozen-Bolzano

www.unibz.it/universitypress

Cover design: DOC.bz / bu,press

Printed by Longo, Bozen-Bolzano

ISSN 2420-9554

ISBN 978-88-6046-185-8

E-ISBN 978-88-6046-186-5



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Vorwort	VII
1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver	1
1.1 Heimerziehung einst und heute: ein normales Aufwachsen?	3
1.2 Was bedeutet Selbständigkeit heutzutage?	12
1.3 Care-Leaver in der Forschung und in der politischen Selbstvertretung	21
1.4 Zusammenfassung	29
2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich	
2.1 Heimerziehungsforschung – Heimerziehung und Kinderdörfer	30
2.2 Südtirol und das italienische Wohlfahrtsmodell	36
2.3 Zwischenergebnis: Care-Leaver in Südtirol	62
3. Die Perspektive der Jugendlichen	64
3.1 Voice Giving und Praxisforschung	64
3.2 Von der sozialpädagogischen Praxis zum Forschungsdesign	75
3.3 Forschungsdesign für die subjektorientierte Forschung	83
3.3.1 Aktionsforschung mit sozialräumlichen und bildbasierten Methoden	85
3.3.2 Gruppendiskussionen	89
3.3.3 Fokusgruppen und Kartenabfragen	97
4. Ergebnisse	99
4.1 Ergebnisse der sozialräumlichen und bildbasierten Aktionsforschung	100
4.1.1 Gruppenaktivität: Stadtspaziergang	100
4.1.2 Gruppenaktivität: Zeichnungen	105
4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen	118
4.2.1 Fallbeschreibung der Diskussion mit der Gruppe XMAS: thematische Struktur und fallinterne wiederkehrende Muster	121
4.2.2 Fallbeschreibung der Diskussion mit der Gruppe OSTERN: formulierende Interpretation	145
4.2.3 Fallbeschreibung der Diskussion mit der Gruppe SILVESTER: reflektierende Interpretation	156

4.2.4	Gruppenübergreifende Themen und Fallvergleich	168
4.2.5	Formen der Kollektivität.....	170
4.2.6	Typologie auf Basis der soziogenetischen Interpretation und Fallvergleich.....	172
4.2.7	Gruppenbasierte sprachliche Handlungsmuster in paradoxen Anforderungssituationen mit Zwangscharakter	176
4.2.8	Unter der Brücke landen als Szenario des Scheiterns	177
4.3	Ergebnisse der Fokusgruppen und Kartenabfragen.....	187
4.3.1	Prioritäten: zwischen Vernunft und Rebellion.....	188
4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	191
4.5	Diskussion der Ergebnisse	193
4.5.1	Begrenzte Selbstverantwortung und der Umgang mit Stigma.....	194
4.5.2	Beziehung als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Inhalten.....	199
4.5.3	Positive Orientierungsmuster werden mit Vorbehalt übernommen	202
4.5.4	Kaum Gemeinsamkeiten im Sinne kollektiver Orientierungsmuster.....	203
4.5.5	Identität ohne Berufsperspektive	204
4.5.6	Vergeschlechtlichte Identitäten und Lebenschancen	205
4.5.7	Wichtige Orte außerhalb der Institution.....	207
5.	Empfehlungen und Schlussbemerkungen	208
5.1	Partizipative Praxisforschung unterstützt Übergangsbewältigung	208
5.2	Relationale Perspektive der Wirkung von Heimerziehung	210
5.3	Empowerment als Strategie gegen Stigmatisierungseffekte	211
5.4	Kulturelle Diversität und homogene Altersgruppe als kritische Kraft in der stationären Unterbringung – eine Gruppenperspektive auf Beteiligung	214
5.5	Die Gruppe an sich und die Gruppe für sich – Care-Leaver sind kein Kollektiv	217
5.6	Erfahrungswissen anerkennen, Orientierung geben und die indirekte Vermittlung von Inhalten.....	220
5.7	Lebensbewährung aus Sicht junger Erwachsener – und was es dafür braucht.....	222
5.8	Advocacy für Care-Leaver	224
5.9	Care-Leaver Policy und Schlussbemerkungen.....	226
	Literaturverzeichnis.....	228
	Anhang	251
	Die Autorin.....	263

Vorwort

Trotz aller Verbesserungen in der Pädagogik der Heimerziehung, die in den letzten Jahrzehnten verwirklicht wurden, stellt die Alltagswelt in Heimen noch immer eine für die meisten von uns verschlossene Welt dar. Die Verbindungen zwischen Heimen und den sie umgebenden sozialen Gemeinschaften und Netzwerken sind intensiver und transparenter geworden, was viel zur Minderung des Stigmas beigetragen hat, das „Heimkinder“ oft so belastend begleitet hat. Dennoch ist was diese Kinder und Jugendlichen tatsächlich erleben, denken und fühlen selbst für Professionelle, die mit ihnen zu tun haben, oft nur „von außen“ beleuchtet und verständlich gemacht worden und ist für die allgemeine Bevölkerung meist völlig unzugänglich.

In der Annäherung an diese Welt, auch und gerade mit wissenschaftlichen Mitteln, liegen jedoch erhebliche Gefahren – nicht nur der Missverständnisse, die durch die Anwendung von Kategorien und Denkmustern entstehen können, die von Annahmen und Kriterien bezüglich einer gewissen Normalität von Kindheit und Familienleben ausgehen und an der gemessen die Heimsituation von vorne herein unter dem Vorzeichen von Defiziten erscheint. Vielmehr kann ein solches Herangehen an Wissen und Verstehen leicht als ein Eindringen in private Bereiche dieser Kinder und Jugendlichen wirken, die diese zu schützen suchen als einen nur ihnen gehörenden Raum ihrer Identität.

Forschung in diesem delikaten Bereich sieht sich also mit dem Dilemma konfrontiert, dass es einerseits wichtig und wertvoll wäre für die beste Gestaltung der pädagogischen und sozialen Rahmenbedingungen eines „Heimes“, genauer zu wissen, was diese jugendlichen BewohnerInnen tatsächlich bewegt, jenseits all der Diagnosen, mithilfe derer man versucht, sie und ihre Bedürfnisse zu verstehen. Andererseits können gerade diese wissenschaftlichen Versuche eine weitere Barriere aufbauen hinsichtlich der Anerkennung der „Personhaftigkeit“ von verletzlichen Menschen, die in das Geflecht von Diagnosen geraten sind und in der Teilnahme an Forschung das Risiko laufen, ihre Authentizität und Individualität einem irgendwie schon vorgegebenem Verständnisrahmen opfern zu müssen.

Dies ist nicht nur ein wissenschaftliches Dilemma – auch die MitarbeiterInnen von Heimen arbeiten stets in der Spannung zwischen ihrem persönlichen und fachlichen Verständnis für die Eigenständigkeit der ihnen Anvertrauten einerseits und den Erwartungen einer Gesellschaft andererseits, die oft unerfüllbare Normen setzt. Dennoch steht allen Jugendlichen der Übergang in eben diese Gesellschaft früher oder später bevor und die Vorbereitung darauf stellt eine zentrale pädagogische Herausforderung dar – für das Heimpersonal und vor allem für die Jugendlichen selbst.

Um die verständnisbasierte Gestaltung eben dieses Übergangs zwischen den beiden Welten geht es in der vorliegenden Studie von Andrea Nagy. Sie hat sich diesen Herausforderungen in vollem Bewusstsein der Risiken gewidmet, die hier aufgezeigt wurden, und die unter Einbeziehung dieser Überlegungen entstandene und gelungene Arbeit hat gleich einen mehrfachen Wert. Zum Ersten begibt sich die Autorin, soweit es einer Erwachsenen möglich ist, ernsthaft und vorbehaltlos hinein in die Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen. Als ehemalige Mitarbeiterin der Einrichtung, in der sie ihre Forschungsarbeit macht, hat sie schon den Vorteil einer gewissen Vertrautheit mit den jugendlichen BewohnerInnen und hat deutlich auch deren Vertrauen schon gewonnen zu Beginn der Forschung. Dies kommt z.B. darin zum Ausdruck, dass sich diese ziemlich unbefangen mit ihren eigenen Kraftausdrücken zu Wort melden, wie in den teilweise recht drastischen Bemerkungen zu sehen ist, die in den Transkripten der geführten Gespräche offen verzeichnet sind. Diese Unmittelbarkeit des Zugangs gelingt nicht jeder Forscherin in diesem empfindlichen Bereich und es zeigt wieder einmal, wie wichtig es gerade im Bereich der angewandten Sozialforschung ist, Forschungsprojekte auf der Basis und im Kontext von professionellen Erfahrungen zu konzipieren und durchzuführen, wie es sich unsere Reihe der Brixner Studien zum Ziel gemacht hat.

Zweitens ist dieses Vorgehen nicht nur von forschungsmethodischer Bedeutung, sondern gibt auch ein Signal für die Betroffenen selbst: Sie sind damit nicht mehr die „Objekte“ einer wissenschaftlichen Neugier, sondern sie gestalten selbst die Aussagen mit, die Einblicke in ihre Situation und ihre Fähigkeiten geben. Die Autorin gibt ihnen durch diesen Forschungsansatz eine Stimme als konkrete Personen und bewertet damit ihre Äußerungen, Vorstellungen und Wünsche gerade nicht unter dem Vorzeichen des Man-

gels in Bezug auf „geltende“ gesellschaftliche Normen, sondern als bedeutsame, konstruktive Beiträge zur Bewältigung einer Aufgabe, die zuletzt eben nicht den pädagogischen Verantwortlichen, sondern den Jugendlichen selbst gestellt ist. Ihnen muss der Schritt in die Gesellschaft der Erwachsenen gelingen, und gelingen kann er nur, wenn sie selbst als die eigentlichen AkteurInnen anerkannt werden. Gerade diese Haltung der Anerkennung durchzieht die gesamte Studie und macht sie daher so wertvoll.

Erst auf der Grundlage dieser beiden Voraussetzungen und Prinzipien kann gelingen, was Andrea Nagy letztlich beabsichtigt, nämlich Hinweise darauf zu geben, wie die professionellen ExpertInnen sich an dem Gelingen dieses jeweils für die Einzelnen bevorstehenden Übergangs sinnvoll beteiligen könnten. Denn erst wenn diese authentische Stimme der eigentlichen ExpertInnen, der Kinder und Jugendlichen selbst, deutlich vernommen wird, entsteht Raum für deren Selbsttätigkeit. Dass dies auch einen gewissen Schock und eine Ernüchterung bedeuten kann, bezeugen die Aussagen, die in dieser Studie dokumentiert sind. Dass einige von ihnen trotz aller pädagogischen Bemühungen der Begleitung und vor allem auch der Kompensation für die erlittenen Verletzungen und Erniedrigungen, die sie als Kinder erfahren haben, ein Leben in Autonomie als ein Leben als Obdachlose „unter einer Brücke“ darstellen, ist in der Tat schockierend. Aber erst wenn man sich ganz dem Gewicht dieser Aussage aussetzt kann man beginnen zu würdigen, mit welchem Ernst diese Jugendliche ihre Lebensaufgaben angehen. Es ist dann darin nicht vorwiegend Resignation zu hören, sondern vor allem die Fähigkeit, einer sehr bedrohlichen Realität ins Auge zu sehen.

Die Forscherin hat auf mehrfache Weise dargestellt, wie ernst sie es mit der Mitarbeit an der Gestaltung von Übergängen meint. So begleitet sie die Jugendlichen aufmerksamst bei deren Spaziergängen in die geographische und soziale Umgebung und lässt diese ihre Eindrücke, Wertungen und Gefühle auch dabei zur (oft bildlichen) Sprache kommen. Denn „Übergänge“ werden von den Jugendlichen eigentlich laufend praktiziert, auch ohne dass sie sich nach außen zu bewegen brauchen. Auch in den Begegnungen mit den anderen Mitgliedern der Wohngruppe und mit dem Personal geht es ständig um Übergänge zwischen Welten, geht es um das Finden von Identitäten und Eigenständigkeit unter Bedingungen der Infragestellung durch

scharf kontrastierende Normen. So wird deutlich, dass diese jungen Menschen sich mit einer Aufgabe konfrontiert sehen, die den meisten Kindern sonst erspart oder doch wesentlich erleichtert wird, nämlich die Aufgabe, den Konflikt zwischen einer individuellen Eigenständigkeit und der Einbettung in eine soziale Gemeinschaft immer neu zu gestalten. Wenn sie sich zu exklusiv auf die Betonung ihrer ihnen zustehenden, aber meist abwertend eingeschätzten Identität zurückziehen, etwa durch „unangepasstes“ Verhalten, stehen sie in Gefahr, etikettiert und isoliert zu werden. Wenn sie dagegen Gemeinschaft suchen, gelingt das oft nur unter Aufgabe der eigenen Identität und der Verneinung eines Teils von sich selbst. Dieses Ringen ist in den Zeilen der Transkripte aus den geführten Gesprächen von Andrea Nagy deutlich herauszuhören. Sowohl der empirische wie auch der praktische Gewinn daraus ist, dass dabei einigen pädagogischen Illusionen Grenzen gesetzt werden und stattdessen nicht nur die Stimme, sondern auch die Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen zu Gehör kommen, so „unbeholden“ diese auch gemessen am Muster unserer Normalitätsvorstellungen zunächst erscheinen mögen. Gerade deshalb verdienen jene Passagen der Studie, die vielleicht zunächst leicht als wissenschaftlich zu akribisch und ausführlich erscheinen mögen, unsere besondere Aufmerksamkeit, gerade weil auch deren Sprache einige Bemühungen des Verstehens einfordert.

Erst in diesem Bemühen, Distanzen zu überwinden und Übergänge zu ermöglichen, und zwar in den minutiösen und oft banalen Kleinigkeiten alltäglicher Szenen des Zusammenlebens, kann sich pädagogische Kompetenz bilden und bewähren und damit auch die Voraussetzungen dafür schaffen, mit Jugendlichen letztlich gemeinsam ihren Übergang in ihre Zukunft außerhalb des Heims zu gestalten. Dieses Vorgehen und diese Einsichten erhalten in der gegenwärtigen Situation der „sozialen Distanzierung“, die die Corona-Pandemie der Jahre 2020/21 uns allen auferlegt hat und unter deren Eindruck diese Zeilen geschrieben werden, eine zusätzliche Bedeutung: Wir alle müssen uns auf Übergänge vorbereiten, mit denen wir sowohl die gegenwärtigen Trennungen und Einschränkungen bewältigen, als auch uns auf einen Übergang in ein soziales Leben „danach“ vorbereiten. Diese völlig neue Situation kann eben gerade nicht mit Rückgriff auf bisher geltende Vorstellungen von Normalität und von automatisch entstehenden sozialen Beziehungen bewältigt werden. Vielmehr erfordert sie eine Neugestaltung

unserer persönlichen und sozialen Identitäten und somit die Suche nach Gelegenheiten für die Artikulierung unserer Ängste, Unsicherheiten, Enttäuschungen. Das beinhaltet auch das Eingeständnis unserer nüchternen, weniger utopischen und dennoch authentisch-mutigen Vorstellungen von einem Leben, das sich eigentlich ständig „im Übergang“ befindet. Zu diesem Mut könnte das Hören auf die Stimmen dieser Kinder und Jugendlichen befähigen.

Walter Lorenz

1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver

Der Übertritt von Jugendlichen in ein selbständiges Leben, welcher üblicherweise durch den Auszug aus dem Elternhaus markiert wird, ist ein einschneidendes Ereignis im Lebensverlauf. Für Jugendliche, die diesen Schritt in die Selbständigkeit aus Einrichtungen öffentlicher Erziehung tun, ergeben sich spezifische Herausforderungen. Während der Zeitpunkt des Auszugs aus dem Elternhaus meist frei gewählt und – wie Gegenwartsanalysen zeigen – durchschnittlich immer länger aufgeschoben wird, wird von „Heimkindern“ ab der Vollendung des 18. Lebensjahres bereits eine selbständige Lebensführung erwartet. Ein individuell einklagbares Recht auf eine verlängerte Unterbringung wird derzeit in vielen Ländern nicht garantiert, obwohl gerade Jugendliche, die in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung aufwachsen, häufig Entwicklungsschritte aufholen bzw. nachholen müssen oder schwierige Lebensereignisse zu verarbeiten haben, was sich entwicklungshemmend auswirken kann. Das Schicksal der sogenannten *Care-Leaver* wird seit einigen Jahrzehnten auch wissenschaftlich vermehrt beforscht und international in der einschlägigen Fachliteratur diskutiert. Angesichts der sich entwickelnden Fachdebatte kann eine lokale Untersuchung wie die vorliegende paradigmatische Bedeutung haben, wenn sie mit Ergebnissen anderer Studien verglichen und in einen konkreten historischen und sozio-politischen Kontext eingebettet wird. Dies gilt auch für einen Diskurs in der Sozialpolitik und in der Sozialen Arbeit, der Leistungen und Angebote der Sozialen Arbeit, wie etwa Hilfen zur Erziehung, einerseits messbar und andererseits sichtbar machen will. Für die Verwendung öffentlicher Mittel besteht ein gestiegener Legitimationsdruck. Heimerziehung als äußerst kostenintensive Maßnahme definiert Selbständigkeit als oberstes Erziehungsziel; inwieweit diese Erziehungswirkung tatsächlich erreicht wird, könnte eine Frage im Legitimationsdiskurs sein. Der vorliegende Band fokussiert die informelle Wirkung der Heimerziehung und untersucht daher implizite Wissensbestände von betroffenen jungen Menschen.

Eine qualitative Studie mit 26 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 20 Jahren bildet die Basis des vorliegenden Bandes. Sie alle befinden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Einrichtung öffentlicher Erziehung und – mehr oder weniger unmittelbar – an der Schwelle zu einem selbständigen Leben, sind also zukünftige Care-Leaver. Es handelt sich dabei um die erste wissenschaftliche Untersuchung zum Thema Care-Leaving in Südtirol. Die Einbeziehung der NutzerInnenperspektive in die Gestaltung von Dienstleistungen und Praktiken der Sozialen Arbeit ist mittlerweile ein ethischer Imperativ. Die Forschung im Bereich der Sozialen Arbeit zeigt sehr klar den Wert eines Wissens, das in Zusammenarbeit mit DienstleistungsnutzerInnen oder ErfahrungsexpertInnen entsteht. Einerseits kann dieses Wissen in die Gestaltung von Angeboten einfließen, andererseits ist es wertvoll, weil die Interessen von DienstleistungsnutzerInnen politisch wenig repräsentiert sind. In Zeiten der *Global Governance* sind DienstleistungsnutzerInnen als eine Gruppe mit *schwachen politischen Interessen* (vgl. Clement et al., 2010) anzusehen, die im Sinne der Sicherung demokratischer Entscheidungsprozesse mehr politisches Gewicht erlangen sollte. Der vorliegende Band versteht sich somit auch als Beitrag zum *Voice Giving* einer politisch unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppe. Das Erfahrungswissen von Care-Leavern soll durch den vorliegenden Band für Sozialpolitik und Soziale Arbeit nutzbar gemacht werden. Es ist ein marginalisiertes Wissen, das nicht einfach gesagt oder erzählt werden kann. Bei der eigenen Herkunftsfamilie aufzuwachsen, gilt als der Normalfall des Aufwachsens, während Heimunterbringung eine Abweichung von der Norm darstellt und als solche gesellschaftlich abgewertet wird. Dies bedeutet unter anderem, dass das damit verbundene Erfahrungswissen der Betroffenen nicht einfach zur Verfügung steht. Der vorliegende Band geht der Frage nach, wie kontextbezogenes Insiderwissen ermittelt werden kann, um es etwa in die Ausgestaltung und Verbesserung eines Heimerziehungsangebotes einzubeziehen. Es werden Forschungsergebnisse präsentiert, die mithilfe verschiedener qualitativer und kreativer Methoden erhoben wurden. Diese ermöglichen den Zugang zum impliziten Erfahrungswissen der AdressatInnen sowie zu Strukturen und Bedingungen des Care-Leavings in Südtirol.

Der Band ist als Beitrag zur Verbesserung der Übergangsphase für Care-Leaver konzipiert und zeigt Gestaltungsmöglichkeiten der Sozialpolitik

sowie der Kinder- und Jugendhilfe auf, die zu mehr Chancengleichheit von Care-Leavern gegenüber ihren *Peers* beitragen können.

1.1 Heimerziehung einst und heute: ein normales Aufwachsen?

Die Geschichte der Heimerziehung ist in die Sozialgeschichte der Gesamtgesellschaft eingebunden und findet vor diesem Hintergrund statt. Seit der Moderne wird die Emanzipation und Anerkennung von Gruppen vollzogen, die zunächst nicht anerkannt waren. Dazu zählen z. B. die Abschaffung der Sklaverei und Leibeigenschaft, die Anerkennung des Proletariats, die Anerkennung der Rechte von Frauen und auch die Anerkennung der Eigenrechte von Kindern, die z. B. in der UN-Kinderrechtskonvention ihren Ausdruck findet. In vormodernen Gesellschaftsordnungen waren Kinder nur im Kontext der familialen Ordnung geschützt und hatten dort eine Rolle und einen Platz, aber sie waren auch der Besitz der Erwachsenen. Die Anerkennung ihrer Rechte an sich selbst erfolgte im Zuge einer gesellschaftlichen Entwicklung, die als Prozess der Demokratisierung bezeichnet werden kann, selbst wenn dieser nicht komplett umgesetzt wurde, wie Bühler-Niederberger et al. (2010) es für die aktuelle Kindheits-Debatte beschreiben. Sie merken an, dass „jedenfalls in den aktuellen Reformen der Umbau des Generationenverhältnisses noch aus[stehe]“ – und dass im Gegenteil konkrete Befürchtungen angebracht seien, dass die aktuellen Reformbestrebungen überkommene Asymmetrien zwischen Eltern und Kindern wieder zementieren oder sogar akzentuieren würden (vgl. S. 13). Dennoch wurden in der Heimerziehung, die als vornehmlich repressives System im Bewusstsein ist, auch progressive Ideen produziert und erprobt – Ideen, die der Emanzipation gesellschaftlicher Gruppen oder der Demokratisierung der Gesellschaft zuträglich sind und im größeren Entwicklungszusammenhang der Demokratisierungsbewegungen in der Moderne an Bedeutung gewannen. Die Ambivalenz oder der „Doppelcharakter“ (vgl. Peukert, 1986), der der Kinder- und Jugendhilfe dabei geschichtlich zugeschrieben wird, bezieht sich auf die Tatsache, dass man sich den Kindern zuwendete, die sich erziehen ließen, und die anderen aussonderte (vgl. Peukert, 1986) – wobei auch die Klassenfrage eine Rolle

1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver

spielte. Diesbezüglich verweisen Kuhlmann & Schrapper (2001) auf einen gesellschaftlichen Verwendungszusammenhang von Heimerziehung als „Abstellgleis“ und „Versuchslabor“ (S. 317). Dieser wirkte jedenfalls produktiv, zum Teil auch im Sinne einer progressiven Heimerziehung.

Vom Abstellgleis kann zurückgeholt werden, wer wieder gebraucht werden kann, wer verspricht nützlich zu sein, [...]. [Dies] begründete auch immer wieder die erheblichen theoretischen und praktischen Anstrengungen der Erzieher und Sozialpädagoginnen, der Gesellschaft den Nutzen ihrer öffentlichen Erziehung für die Herstellung nützlicher Menschen zu beweisen. Die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Bemühungen und die Abwertung ihrer Arbeit und Motive lagen dabei oft nahe nebeneinander. (S. 317)

Außerdem, bemerken sie, konnte durch die Heimerziehung „erkundet und erprobt, später auch erforscht werden, was in öffentlicher Erziehung machbar und durchsetzbar ist, um zuerst alle proletarischen, später auch alle bürgerlichen Kinder brauchbar zu sozialisieren“ (S. 317).

Gegenwärtige Fachdiskurse der Heimerziehung knüpfen an drei Paradigmen an, aus welchen heute noch gültiges und zukunftsweisendes sozialpädagogisches Wissen oder fortschrittliche Orientierungen für den Kontext der Heimerziehung erwachsen. Sie gehen auf Johann Heinrich Pestalozzi, Siegfried Bernfeld und Anton Semjonowitsch Makarenko zurück.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) arbeitete, so dokumentieren es seine Schriften, gegen die Gleichgültigkeit und Abwehr der Menschen während der Kriegswirren rund um die Französische Revolution. Bei seiner Arbeit im Stanser Erziehungsheim erachtete er die Bedeutung einer wohlwollenden Beziehung in der Erziehung als zentralen Faktor. Er gilt heute als Begründer des Familienprinzips in der Heimerziehung (vgl. Sauer, 1979). Er schrieb: „Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, dass die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden und dass die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat“ (Pestalozzi, o. J., S. 93, zitiert nach Günder, 2011, S. 20). „Vor allem wollte und musste ich also das Zutrauen der Kinder und ihre Anhänglichkeit zu gewinnen versuchen. Gelang mir dieses, so erwartete ich zuversichtlich alles Übrige von selbst“ (Pestalozzi,

o. J., S. 94, zitiert nach Günder, 2011, S. 23). Pestalozzi vertrat die Ansicht, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst später einmal als wertvoll betrachten würden, wenn sie Liebe erfahren haben. Sie würden zu Menschen werden, die sich selbst lieben und achten können, weil sie von anderen geliebt und geachtet wurden – dies gelte für die Liebe der Mutter und die Liebe des Pädagogen im Erziehungsheim gleichermaßen. Die Orientierung, die für die heutige Heimerziehung aus diesem Experiment erwächst, ist, dass Kinder und Jugendliche das Angebot einer tragfähigen Beziehung brauchen, um sich in der Heimerziehung entwickeln zu können. Das Familienprinzip findet in der heutigen Praxis der Heimerziehung seinen Niederschlag u. a. in kleinen Wohngruppen. Großheime wurden geschlossen oder umgewandelt und ein System von BezugserzieherInnen eingeführt, die sich in besonderem Maße um je ein bis zwei Kinder oder Jugendliche kümmern. Weiters findet sich dieses Prinzip in Fachdiskursen, die die Beziehung als wichtige Erziehungsgrundlage ansehen (vgl. Gehres, 1997, S. 202). Für manche steht die Beziehung zwischen ErzieherIn und Kind sogar im Mittelpunkt des Erziehungshandelns (vgl. Heitkamp, 1989, S. 87). Empirische Untersuchungen zeigen außerdem, dass ehemalige „Heimkinder“ häufig beschreiben, dass die Beziehung zu den ErzieherInnen den größten Einfluss auf ihre Entwicklung im Heim gehabt hätte (vgl. zum Beispiel Gehres, 1997, S. 124). Das heißt, dass der Einfluss einer positiven Beziehung beweisbar und bewiesen ist.

Siegfried Bernfeld (1892–1953) versuchte im Erziehungsexperiment Kinderheim Baumgarten (1919–1920) in Wien einen „ernsthaften, wenn auch problematischen Versuch, das Problem der Erziehbarkeit, verstanden als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns, mit psychoanalytischen Mitteln anzugehen“ (Barth, 2009, S. 172). In seinen Fantasien und Arbeitsweisen aus dem Kinderheim Baumgarten kann man, wenn man will, ein Gegenbild zu Pestalozzi und dessen Einschätzung der Bedeutung persönlicher Beziehung lesen. Kinder sollen sich Bernfeld zufolge indirekt am Vorbild der Erzieher und an den Ordnungen einer guten Institution orientieren und in der Gruppe zur Selbstregulation finden. Es ginge für die Kinder darum, sich vor den falschen Formen einer zudringlichen Erwachsenenliebe zu schützen und als Neuling in der Kultur, was Kinder ja immer seien, selbst zu behaupten und den eigenen Platz zu finden. Den ErzieherInnen komme dabei eine vornehmlich beobachtende Funktion zu. Sie sollten den Kindern nicht sagen,

was sie von ihnen wollten, sondern schauen, wie sie sich zeigten, was sie selber wollten, und wie sie dahingehend gestützt werden könnten. Kinder hätten ein Recht auf ihr eigenes Leben und sogar auf ihren eigenen Tod. Diese Rechte gelte es gegen die kolonialisierenden Tendenzen der Erwachsenen zu behaupten (vgl. Barth, 2009). Was aus diesem Versuch heute als Orientierung für die Heimerziehung entnommen werden kann, ist, dass Erziehung zwar eine tragfähige Beziehung zur Voraussetzung hat, zugleich aber eine kritische Sensibilität gegenüber dem Machtverhältnis in dieser Beziehung angemessen ist. Nähe und Distanz können in der Heimerziehung nicht unvermittelt hergestellt werden, Beziehungen müssen reflektiert werden. Weiters gilt es, den Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung zuzutrauen und zu vermitteln, dass sie etwas wert sind, dass sie etwas können, dass sie lernfähig sind und dass sie imstande sind, für sich selbst Ziele und eigene Konzepte zu entwerfen, auch wenn diese vielleicht von den unmittelbaren Intentionen der ErzieherInnen oder der Einrichtung abweichen. In der heutigen sozialpädagogischen Praxis findet diese Orientierung ihren Niederschlag überall dort, wo die machtvollen Beziehungen in der Heimerziehung oder der Einfluss, den ErzieherInnen bzw. SozialpädagogInnen nehmen dürfen und sollen¹ kritisch reflektiert werden. Auch wenn Eigenrechte von Kindern und Jugendlichen gegenüber dem Zugriff von Erwachsenen geschützt und anerkannt werden, spielt dieser theoretische Hintergrund eine Rolle.

Anton Semjonowitsch Makarenko (russisch Антон Семёнович Макаренко) (1888–1939) ist vor allem für seine Arbeit als Heimpädagoge und Leiter der Gorki-Kolonie von 1920 bis 1928 und der Dserschinski-Kommune von 1927 bis 1935 sowie als Autor von Büchern und Artikeln über diese Arbeit bekannt. Der Roman *Ein Pädagogisches Poem* über die beiden Heime gilt als das Hauptwerk Makarenkos. Er ging davon aus, dass junge Menschen in Schwierigkeiten zu sich selbst finden können, wenn man ihnen Aufgaben zumutet, an denen sie sich bewähren können, und die es ihnen ermöglichen, zu erkennen, was sie können. Die aus diesem Ansatz folgende Orientierung für die heutige Heimerziehung ist die Annahme, dass es Zumutungen braucht

1 Winkler folgert aus der beschränkten Macht und dem beschränkten Einfluss der PädagogInnen und aus den daraus resultierenden beschränkten Steuerungsmöglichkeiten, „dass Pädagogik in ‚Hilfen zur Erziehung‘ sich nicht als problembearbeitendes und zielorientiertes Verfahren begreifen kann, sondern sich auf die Bereitstellung von pädagogischen Orten beschränken muss“ (Winkler, 2000, S. 198).

– Aufgaben, an denen sich Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung bewähren und kennenlernen können. Daraus können sich dann Perspektiven – über die Heimerziehung hinaus – für das gesellschaftliche Leben eröffnen. Dieser Versuch Makarenkos hat auch gezeigt, dass Kinder und Jugendliche sich beteiligen wollen. Winkler führt aus, dass Kinderrepubliken der Vergangenheit (vgl. Kamp, 1995) wie jene Makarenkos oder Bernfelds „belegen, wie Kinder und Jugendliche selbst lernen wollen, um fach- und sachkundig an den Entscheidungsprozessen über ihre Lebenssituation teilhaben zu können. Wo Kinder und Jugendliche tatsächlich partizipieren, wollen sie auch lernen, wollen sie auch moralische Gründe und Handlungsalternativen kennen, wollen sie sich gleichsam selbst den Prozessen der Erziehung aussetzen“ (Winkler, 2000, S. 198). Diese Erkenntnisse werden heute einerseits im Diskurs über Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung (z. B. Equit et al., 2017; Krause, 2019; Wolff & Hartig, 2013) aufgegriffen, andererseits – mit Blick auf Chancen und Perspektiven – in einem Diskurs über Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen in und nach der Heimerziehung verhandelt (z. B. Gharabaghi, 2011; Jackson & Cameron, 2011; Köngeter et al., 2016; Sting & Groinig, 2017).

Die beschriebenen zukunftsweisenden Orientierungen geben einen Hinweis darauf, wie Heimerziehung im Sinne der Jugendlichen gelingen könnte, einige Standards heutiger Heimerziehung orientieren sich daran. So konzentrieren sich die pädagogischen Bemühungen heute auf die Heimgruppe als kleine, überschaubare Einheit. „[D]as flexible Eingehen einer Institution auf die je individuelle Problemlage des Kindes oder des Jugendlichen“ (Stahlmann, 1994, S. 77) mit der Möglichkeit der Einzelbetreuung von Jugendlichen in speziellen, teilweise partizipativ entwickelten Settings ist weitgehend umgesetzt. Die Familienorientierung wurde mit der Abschaffung von Großheimen und der Errichtung kleinerer Gruppen umgesetzt. Sie wurde dabei teilweise kritisiert, da sie unter Umständen „dieselben (pathologischen) Strukturen reproduzierte, unter denen die Kinder gelitten haben“ (Stahlmann, 1994, S. 81). An die Kritik der Familienorientierung knüpft eine von Kupffer (1994) formulierte Zukunftschance der Heimerziehung an, welche die Entpathologisierung von Heimerziehung zur Folge hat, und ein Klassenthema bei der Bewertung außerfamiliären Aufwachsens sichtbar macht, das oft nicht bewusst ist:

1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver

Die bisherige Auffassung lautete, daß Kinder normalerweise in der Familie leben und nur, wenn sie signifikante, durch Fachbegriffe definierte Merkmale aufweisen, in ein Heim gehören. [...] Vieles spricht nun dafür, daß ein solches Denken nicht erst seit heute durch die Entwicklung zu vielfältigen Formen des Zusammenlebens und der Erziehung überholt ist. Vorbilder für eine flexiblere Handhabung des außerfamiliären Aufwachsens gibt es schon seit fast hundert Jahren in den genannten Landeserziehungsheimen². Die gesellschaftliche Bedeutung dieser Einrichtungen wurde nur deshalb von der Öffentlichkeit wenig beachtet, weil sie nicht staatlich waren und zu einem erheblichen Teil von den Eltern selbst finanziert wurden. Heute ist es an der Zeit, die wohlbegründete Notwendigkeit, Kinder aus unterschiedlichen Erwägungen heraus ganz oder zeitweise außerhalb ihrer Familie leben zu lassen, nicht nur den sozial gehobenen Schichten zuzubilligen, sondern für alle Kinder und Familien als „normal“ zu akzeptieren. Sobald man sich mit dem Gedanken vertraut gemacht hat, dass Kinder oder Jugendliche selber aus der Familie herausgehen können, ergäbe sich ein ganz neues Bild. (S. 29)

Die Sichtweise, dass Heimerziehung als abnormales Aufwachsen gilt, während das normale Aufwachsen in der Familie stattfindet, kann auf dieser Grundlage aus mehreren Gründen infrage gestellt werden, z. B., weil es auch weniger stigmatisierte Formen des außerfamiliären Aufwachsens gibt. Kupffer (1994) berichtet von normalen Formen außerfamiliären Aufwachsens, die durch die Hinzuziehung von Internaten (*Boarding Schools*) für besser situierte Eltern seit jeher bestanden haben, und stellt die berechtigte Frage, warum Internatserziehung und Heimerziehung immer als getrennte Bereiche betrachtet wurden, obwohl es sich bei beiden Formen um außerfamiliäres Aufwachsen handelt. Diese Trennung wird als Klassendenken entlarvt.

In der Internatserziehung, die ja auch Heimerziehung ist, wurde die Frage nach der „Herkunft“ nie gestellt. Ins Internat schicken die Eltern ihre Kinder freiwillig und weitgehend auf eigene Kosten. Die Gründe mussten nicht im Zögling liegen, sondern fanden sich eher in den Lebensumständen der Eltern. Niemand führte dagegen den sonst üblichen Familienmythos ins Feld. Die Tatsache, daß Kinder nicht im Elternhaus leben, ist also an sich kein Problem. Wer es sich leis-

2 Kupffer meint mit „Landerziehungsheimen“ die Internate (Anm. d. Verfasserin).

ten konnte, trug schon immer praktisch dazu bei, die pädagogischen Theorien von Familienintimität und Nestwärme auszuhebeln. (S. 23)

Kupffer fordert dazu auf, klassenspezifische Formen der außerfamiliären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen zusammenzudenken, um eine Normalisierung des Heimkontextes zu erreichen. Das ist zwar nicht so in Gesetzgebungen eingegangen, die der Heimerziehung in unterschiedlichen Ländern zugrunde liegen, jedoch können gemeinsame Perspektiven in fast allen europäischen Ländern festgestellt werden, die auch eine Normalisierung der Heimerziehung anstreben.³ Knuth nennt in ihrem Tagungsbeitrag *International vergleichende Fremdplazierungsforschung – Mehr Ahnung als Wissen* die Merkmale einer sozialökologischen Perspektive (vgl. auch Trede, 1999), die sie als geteilte Perspektive europäischer Staaten ausmacht. Diese hat laut Knuth folgende Eigenschaften:

Dass Hilfen milieunäher angeboten werden, das soziale Umfeld (insbesondere die Herkunftsfamilie) stärker einbezogen, eine „Normalisierung“ angestrebt und schließlich auf eine Vernetzung ambulanter und stationärer Hilfen gesetzt wird. Gesetzlich verankert sind außerdem in einer Reihe europäischer Länder folgende Prinzipien: die Familienorientierung⁴ („a child belongs to a family“), die Betonung der Kinderrechte (gemeinsamer Bezugspunkt ist hier die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989), die Sichtweise von erzieherischen Hilfen als eine Art öffentliche Dienstleistung. (S. 14)

Sie stellt jedoch auch fest, „dass die praktische Umsetzung der Ideen/Orientierungen in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich“ sei (S. 14). Die Heimunterbringung als normale Form des Aufwachsens ist nicht verwirklicht, bildet jedoch einen möglichen positiven Horizont, während aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen einerseits wieder neue Formen der Stigmatisierung und des Ausschlusses produzieren, andererseits jedoch auch den

3 Diese Normalisierung basiert jedoch nicht, wie von Kupffer (1994) konstatiert, auf der grundsätzlichen Fragwürdigkeit der Familie als exklusivem Ort der Kinder- und Jugendlichen-Erziehung, sondern umgekehrt auf der Familienorientierung des Heimkontextes.

4 Die Familienorientierung wird hier nicht als Prinzip in der Heimerziehung selbst verstanden, sondern als das Prinzip, dass die Eltern immer die Eltern bleiben und Kinder und Jugendliche so weit als möglich im Familiensystem belassen werden, beziehungsweise das Familiensystem durch öffentliche Angebote unterstützt wird (Anm. d. Verfasserin).

Diskurs um die Wirkungen der Heimerziehung und die Care-Leaver in Gang bringen, an den dieser Band anknüpft.

Die Kernaufgabe der Heimerziehung wird heutzutage darin gesehen, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre Schwierigkeiten zu bewältigen, und sie so weit zu stärken, dass sie ihr Leben selbständig meistern und gestalten können (vgl. Jordan, 2005, S. 199). Dabei soll ressourcenorientiert gearbeitet werden – Ressourcen, die die Kinder und Jugendlichen bereits erworben haben, sollen anerkannt und gefördert werden (vgl. Hamberger et al., 2004, S. 347). Der *Capability Approach* (CA) bietet ein international referenziertes Rahmenkonzept dafür (vgl. Karl et al., 2020, S. 11; Otto, 2008; Rätz et al., 2013, S. 288 ff.). Sen (1985) entwickelte den CA als Alternative zu den vorherrschenden Modellen für Wirtschaftswachstum und Entwicklung. Das Wohlergehen der Menschen soll demnach als Ausgangspunkt für Entwicklung betrachtet werden. Der CA definiert Richtlinien und Maßnahmen, auf deren Grundlage die Ressourcen der Menschen bewertet bzw. gefördert werden können, ein Leben zu führen, das sie (angemessen) schätzen, das ihnen also Wohlergehen ermöglicht. Mit Ressourcen sind hier nicht nur ihre eigenen Eigenschaften oder Merkmale gemeint, sondern auch die Menschen um sie herum, die Ressourcen und Dienstleistungen, auf die sie zurückgreifen können, die Rechte, auf die sie zugreifen können, die Institutionen, Strukturen und rechtlichen Rahmenbedingungen der Gesellschaft. Ressourcen sind so verstanden das Produkt der Beziehungen zwischen einer Person und ihrer Umgebung. In Bezug auf die Heimerziehung wird mit diesem Ansatz ein positiver und wohlwollender Zugang zu den im Heim untergebrachten Kindern und Jugendlichen legitimiert, welcher sich in der Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe bisher nicht durchgängig auf diese Art gezeigt hat. In der jüngsten Vergangenheit, von der Nachkriegszeit bis teilweise in die 1980er-Jahre hinein wurde Heimerziehung oft im Muster einer *totalen Institution* (vgl. Goffman, 1995; Müller, 2006, S. 206 ff.) betrieben, also in einer Einrichtung im Abseits, die ein in sich geschlossener Lebensraum war, in dem Kinder und Jugendliche jeglicher Freiräume beraubt und bis in die kleinsten Alltagsverrichtungen hinein kontrolliert und mit Dauerzwang belegt wurden. Diese Vergangenheit hat Mythen weitergeführt und hervorgebracht, mithilfe derer Kinder und Jugendliche systematisch abqualifiziert wurden. Ziele der Heimerziehung wurden kompensatorisch formuliert und nicht in Form einer posi-

tiven Entwicklungschance oder Perspektive, wie es heute der Fall ist. Dies beschreiben Bechter et al. (2013) beispielhaft am Tiroler Jugendwohlfahrtsgesetz (TJWG) von 1955, das auch für viele Südtiroler Kinder und Jugendliche galt, die in Nordtirol untergebracht wurden:

Mitte der 1950er-Jahre traten die neuen Jugendwohlfahrtsgesetze in Kraft – 1954 auf Bundesebene (JWG) und 1955 auf Landesebene (TJWG). Die „Öffentliche Jugendwohlfahrtspflege“ so der rechtliche Terminus im JWG 1954 – war als ein Bündel kompensatorischer Maßnahmen konzipiert. Zum Einsatz kamen diese, wenn die erzieherische Tätigkeit der Eltern, der Mutter oder der Pflegeeltern nicht ausreichte, diese nicht zur Verfügung standen oder aber es [den Minderjährigen] an der wörtlich „notwendigen Erziehung“ fehlte (JWG 1954, § 9 Abs. 1) bzw. die „Beseitigung von körperlicher, geistiger, seelischer und sittlicher Verwahrlosung“ (JWG 1954, § 28, Abs. 1) zu unternehmen war. Laut gesetzlicher Bestimmung umfasst die Jugendwohlfahrtspflege „die zur körperlichen, geistigen, seelischen und sittlichen Entwicklung der Minderjährigen notwendige Fürsorge“ (TJWG 1955, § 1 Abs. 1). (S. 134 f.)

In dieser Zielformulierung schwingt der Gedanke der „Besserungsanstalt“ für Jugendliche, „welche sich einer strafbaren Handlung schuldig gemacht hatten“, noch mit (vgl. Scheipl, 1999, S. 72). Diese Ausrichtung und die Anwendung von Gewalt und Disziplinierung sowie sexueller Nötigung in Erziehungsheimen werden aktuell verstärkt diskutiert (vgl. zum Beispiel Schreiber, 2010; Weiss, 2012; Wensierski, 2006; Ralser et al., 2017; Brkic-Elezovic & Loch, 2018), wobei auch menschenverachtende Ideologien und Versäumnisse beim Aufdecken und Bearbeiten dieser Vergangenheit ans Licht kommen (vgl. zum Beispiel Kuhlmann, 2008; Ralser et al., 2012; Bechter et al., 2013, zur Aufarbeitung in Nordtirol und Vorarlberg, Sieder & Smioski, 2012, in Wien, Akermann et al., 2012, im Kanton Luzern, Brkic-Elezovic & Loch, 2018, in Kärnten). Diese Vergangenheit betrifft Kinder und Jugendliche, die derzeit in einer Einrichtung der öffentlichen Erziehung aufwachsen, auch aktuell – sei es durch negative Selbstzuschreibungen, negative Zuschreibungen der Umwelt an sie oder einfach nur dadurch, dass kaum positive Vorstellungen oder Rollenmodelle für sie existieren (vgl. Zullo, 2012), die es ermöglichen würden, ein positives Selbstbild für die Zukunft zu entwerfen. Aus der

Geschichte stammende, stigmatisierende Selbst- und Fremdzuschreibungen Betroffener werden in zentralen Ergebnissen in diesem Band sichtbar.

Der Wandel der Heimerziehung von der Anstaltserziehung zur individualisierten Betreuung, der sich in den meisten europäischen Ländern vollzogen hat, fand eingebettet in einen gesellschaftlichen und institutionellen Wandel statt, welcher sowohl professionelle und menschenrechtliche als auch politisch-ökonomische Gründe hat, auf die mit Verweis auf aktuelle Diskurse noch genauer eingegangen werden wird. In den meisten europäischen Ländern wird in der Heimerziehung heute auf professionelles Betreuungspersonal gesetzt, auch wenn der Professionalisierungs- und Akademisierungsgrad der Fachkräfte unterschiedlich ist (vgl. del Valle, 2014, S. 2955). Angelehnt an die UN-Kinderrechtskonvention enthalten erzieherische Hilfen auch Beratungs-, Beteiligungs-, Anhörungs- und Beschwerderechte für KlientInnen. Die Orientierung am Kindeswohl sowie unterschiedliche Fachkonzepte, z. B. jenes der Lebensweltorientierung (vgl. Thiersch et al., 2005) befördert den Ausbau milieunaher, umweltoffener stationärer Settings. Ziel bei der Heimunterbringung von Jugendlichen ist meist das Selbständig-Werden. Heimerziehung soll die Selbständigkeit von Jugendlichen fördern und entwickeln, damit sie dieses Ziel erreichen können. Doch diese Selbständigkeit hat viele Facetten und ist außerdem nicht abgekoppelt von sozialpolitischen Rahmenbedingungen zu betrachten.

1.2 Was bedeutet Selbständigkeit heutzutage?

Selbständigkeit wird bei untergebrachten Jugendlichen in der Regel als Ziel eines Heimaufenthaltes formuliert. Wolf (2002) beschreibt in der Einleitung zu seinem Buch *Erziehung zur Selbständigkeit in Familie und Heim*, dass Selbständigkeit als zentrales Erziehungsziel betrachtet wird und als Gradmesser einer erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Erziehung dient. Im Rahmen einer Heimunterbringung ist

Selbständigkeit [...] ein zentrales Erziehungsziel. [...] Eine Erziehung, die die Selbständigkeit der Kinder verfehlt, ist gescheitert. [...] Gerade in der Heimerziehung ist die Frage Wie werden die Jugendlichen selbständig? ein heikles Thema.

Betrachtet man Erziehungspläne, die sich auf Jugendliche beziehen, taucht die Verselbständigung als Ziel fast immer auf. (S. 9)

Unter Selbständigkeit wird dabei Unterschiedliches verstanden. Im Sinne eines strategischen pädagogischen Zieles dient sie der Legitimation pädagogischer Handlungen, die zur Erreichung dieses Zieles unternommen werden bzw. daraufhin interpretiert und gedeutet werden müssen. Nach Wolf beinhaltet Selbständigkeit für Jugendliche, dass sie

durch die Fähigkeit zum Selbstzwang eine relative Unabhängigkeit von Fremdzwängen erreichen können, unabhängiger werden von anderen, eine Überzeugung entwickeln, dass sie zielgerichtete Kontrolle über die eigenen Lebensumstände erreichen, Zukunftsvorstellungen entwickeln können und eigene Pläne entwerfen und realisieren, die Lebensprobleme im Alltag auf produktive Weise bewältigen können, eigenständige Meinungen und Urteile auch gegen Widerstände entwickeln und vertreten können und schließlich, sich aus der emotionalen Abhängigkeit von wichtigen Bezugspersonen ihrer Kindheit und Jugend ablösen können. (S. 24)

Für Care-Leaver spezifizieren Köngeter et al. (2013, S. 184) das Erziehungsziel der Selbständigkeit dahingehend, dass es „nicht [ausschließlich] um ‚independence‘, sondern um ‚interdependence‘, nicht um Selbständigkeit, sondern um ein erwachsenes Eingebunden- und Vernetzt-Sein“ geht. Damit betonen sie einen Aspekt von Beziehungsfähigkeit, der so bei Wolf (2002, S. 9) nicht vorkommt, durch den Terminus *erwachsenes Integriert-Sein* aber ebenfalls beinhaltet, sich von (kindlichen) Abhängigkeiten weitestgehend frei gemacht zu haben. Die Definitionen korrespondieren mit dem Leitziel der Mündigkeit als gesamtgesellschaftlich anerkanntem Postulat seit der Aufklärung. In heutiger Bedeutung muss das Erfordernis einer selbständigen Lebensweise auch insbesondere in Zusammenhang mit der Individualisierungstheorie der Moderne gesehen werden. Der Modernisierungsprozess wurde in der Soziologie mit verschiedenen Fokussen oder Leitperspektiven gedacht. So steht beispielsweise in der Beschreibung durch Rosa (2008) bei Max Weber und NachfolgerInnen vor allem der Prozess der Rationalisierung (der Kultur) im Vordergrund. Weber konzentriert sich auf die fortwährende Ero-

sion von Sinnressourcen, die sich aus der Verselbständigung struktureller Dynamiken (Sachzwänge) ergibt. Dagegen definieren Karl Marx und NachfolgerInnen die Konzentration auf die Natur oder das Naturverhältnis als herausragendstes Merkmal für die Moderne. Diesbezüglich ist die Moderne ein Prozess der Naturbeherrschung mit der Gefahr der Naturvernichtung. Mit der Konzentration auf Prozesse der Arbeitsteilung ergibt sich für Emile Durkheim und NachfolgerInnen (z. B. Niklas Luhmann) eine funktionale Differenzierung der Gesellschaft als herausragendster Prozess der Moderne. Anthony Giddens entwickelt ein Analyseraster für institutionelle Modernisierungsdimensionen, in welchem Industrialisierung, Kapitalisierung, Überwachungsapparat der Nationalstaaten und gewaltmonopolisierendes Militärwesen die Hauptmerkmale bilden (vgl. Rosa, 2008). Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und moderne Veränderungsprozesse bezüglich des Selbstverhältnisses oder der Persönlichkeitsstruktur des Menschen werden vom soziologischen Klassiker Georg Simmel und vielen NachfolgerInnen, z. B. Ulrich Beck oder Elisabeth Beck-Gernsheim, als Prozess der Individualisierung theoretisiert. Demnach wird das Individuum aus seiner traditionellen Bestimmung durch soziale Gruppen, in die es hineingeboren wurde und deren determinierenden Einflüssen es ausgeliefert war, freigesetzt. Diese Freisetzung enthält Chancen zu individuell bestimmter Lebensführung ebenso wie selbst zu verantwortendes Scheitern. Sie erfordert Selbststeuerungskompetenzen, die einen Teil des heutigen Konstrukts der Selbständigkeit ausmachen. Individualisierung wird als gesellschaftliche Vorgabe, als Imperativ der Moderne gesehen, was sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Beck und Beck-Gernsheim (1994) folgend, noch verstärkt hat. So wird „das was früher wenigen zugemutet wurde – ein eigenes Leben zu führen – nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen abverlangt“ (S. 21). Die Bewegung der Individualisierung beeinflusst sowohl die Forschung als auch praktische Erziehungsverhältnisse. Die soziologische Kindheitsforschung, die Sozialisationsforschung sowie die empirische Säuglings- und Kleinkindforschung produzieren beispielsweise Theorien, welche sich überwiegend am selbständigen, weil selbst aktiv gestaltenden Kind sowie an einer eigenständigen Kinderkultur orientieren (vgl. Dornes, 1993; Zinnecker, 2000). Die spezifische Konstruktion einer Erwachsenen-Kind-Differenz, wie sie in der Pädagogik und von anderen gesellschaftlichen Institu-

tionen fortgeschrieben wird, wird als prinzipiell veränderbar und als nicht substanziell analysiert (vgl. Honig, 2002). Das Individuum wird zum selbständigen Gestalter seiner Biografie und zum Planer und Konstrukteur des eigenen Lebens. Dieses Menschenbild beeinflusst Erziehungserwartungen und -verhältnisse insofern als „bereits in den 1980er-Jahren Selbständigkeit und freier Wille schichtübergreifend als zentrale Erziehungsnormen“ galten, während „noch in den 1950er-Jahren Ordnungsliebe, Fleiß, Unterordnung und Respekt als wichtige Erziehungsziele [...] rangierten“ (Drieschner, 2007, S. 45). Selbständigkeit wurde sowohl Erziehungsnorm als auch Voraussetzung der Erziehung. Dies wird als Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt (vgl. Büchner, 1983) theoretisiert oder durch das Schlagwort „Erziehung ist Beziehung“ (vgl. Rogge, 2004) angezeigt. Kindern und Jugendlichen wird zunehmend Entscheidungskompetenz zugetraut, und es wird ihnen mehr Mitbestimmungsrecht eingeräumt. Rathmayr (2002) beschreibt beispielsweise in einem Tagungsband zu neuen Perspektiven auf Kindheit die damals aktuellen Kinderbilder in den Medien als solche, die Verstörung bei den Erwachsenen auslösen würden, da eine „neue Selbständigkeit der Kinder“ demonstriert würde. Dabei wird die Fähigkeit der Kinder, eigene Bedürfnisse zu formulieren, schon vorausgesetzt. In der deutschen Gesetzgebung wird Selbständigkeit der Kinder eigens erwähnt.⁵ In Österreich und Italien ist dies nicht der Fall.⁶

In der Heimerziehung bzw. in der Kinder- und Jugendhilfe wird die vergrößerte, durchaus auch geforderte Mitbestimmung im Rahmen von Beteiligungsprozessen gelebt bzw. verhandelt (vgl. z. B. Dörnhoff et al., 2012; Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf, 2003), mehrfach ist auch von Partizipation die Rede (vgl. z. B. Evangelischer Fachverband für Erzieherische Hilfen, 2003; Sanders, 2009; Schnurr, 2018; Wolff & Hartig, 2013). Giesecke (1987) erklärt, dass Selbständigkeit von Kindern und Jugendlichen

5 § 1626 (2) Elterliche Sorge, Grundsätze, in: Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGB I. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 29. Juni 2015 (BGBl. I S. 1042) geändert worden ist: „Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“

6 Dazu wurde in der Zivilgesetzgebung jener Teil betrachtet, in dem es um die Beziehung von Eltern und Kindern geht.

1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver

in Erziehungsprozessen gefordert sei, da „die sozialen Kontexte, Milieus und Verbindlichkeiten fehlen, die früher zur Entlastung bereitstanden“ (S. 405). Er verknüpft hier gesellschaftlichen Wandel mit dem Wandel der Erziehungsprozesse:

Die Grundidee der bürgerlichen Gesellschaft, die Radikalisierung der Individualität durch ihre Emanzipation von solchen sozialen Kontexten, hat inzwischen auch die Altersphase zumindest der späten Kindheit erfasst. Die Verrechtlichung, die das Kind gegenüber Schule und Familie immer mehr zu einem selbständigen Rechtssubjekt macht, ist ein wesentlicher Motor für diese Entwicklung. [...] Pädagogisierung und Infantilisierung des Kindes [...] ist daran gemessen unverantwortlich geworden. (S. 405)

So seien Erziehungsverhältnisse „geradezu gezwungen [...], die Selbständigkeit und Autonomie der Kinder nicht nur zu fördern, sondern auch zu fordern“ (S. 405). Diese Forderung betrifft alle Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft, die Care-Leaver jedoch im Besonderen, weil die jungen Erwachsenen, die aus der öffentlichen Erziehung in ein selbständiges Leben gehen, tatsächlich oft nicht in unterstützende oder entlastende soziale Kontexte eingebunden sind und daher besonders selbständig agieren müssen. Selbständigkeit ist also nicht nur Erziehungsziel, sondern beinhaltet auch eine Forderung und Zumutung an die Jugendlichen, was in den empirisch erhobenen Daten sichtbar wird. Auch ein Paradox, das die Aufforderung zur Selbständigkeit mit sich bringt, wird verhandelt. Für Jugendliche selbst hängt Autonomie unmittelbar mit Identität zusammen. Heimerziehung endet also nicht nur ideell oder ideal gedacht mit Selbständigkeit und Autonomie, sondern Autonomie verbindet sich auf der Seite der Jugendlichen auch mit der substanziell wichtigen Frage „Wer bin ich?“, die dann lautet: „Wer bin ich selbständig?“.

Heimerziehung wird beim Erreichen des Erziehungsziels der Selbständigkeit junger Menschen nicht „als besonders erfolgreich eingeschätzt“, wie Wolf (2002) aufzeigt.

[Bei einer Heimunterbringung] soll endlich das erreicht werden, was noch fehlt, woran es bisher mangelt. Kostenträger haben ein Interesse daran, dass die Heim-

erziehung nicht als unendlicher Prozess inszeniert wird. Sie haben manchmal den Eindruck, dass ein junger Erwachsener noch jahrelang im gleichen Heimerziehungsarrangement weiter betreut werden könnte und jedenfalls dort nie selbständig würde. (S. 9)

Selbständigkeit ist daher zwar ein häufig benanntes Erziehungsziel, aber keinesfalls enden Heimaufenthalte und entsprechende Betreuungsverhältnisse erst nach erfolgter und erfolgreicher Verselbständigung der jugendlichen KlientInnen, sondern in der Regel durch das Erreichen eines spezifischen Alters oder schon zuvor durch Abbruch des Unterstützungsangebotes. Könnte Selbständigkeit gemessen werden, könnte sie als Gradmesser der Wirkmächtigkeit öffentlicher Erziehungsangebote dienen. Innerhalb des Fachdiskurses der Sozialen Arbeit wurde im Zuge aktueller sozialpolitischer Entwicklungen die Frage nach den Wirkungen spezifischer Angebote immer wichtiger (vgl. Albus et al., 2010, S. 20; Frey, 2008, S. 21). Gründe dafür sind das Sparen in öffentlichen Haushalten und ein gestiegener Legitimationsdruck für die Vergabe von Geldern aus Sozialbudgets im Zuge weitreichender Privatisierung (vgl. Payne, 2012, S. 128 ff.). Lorenz (2017) beschreibt dies folgendermaßen:

Current political developments in Europe portray public welfare measures basically as a “burden” when once the welfare state project was regarded as an investment. Social services across Europe, even in countries like Finland with its strong tradition in public welfare, experience the effects of privatisation with an increasing dominance of ideas of competitiveness and productivity. (S. 20)

Das bereits erwähnte Interesse an Wirkungen sozialer Dienstleistungen und das Ideal der Erziehung zur Selbständigkeit (vor dem Hintergrund konkurrierender Dienstleistungsangebote der Heimunterbringung) können politisch-ökonomische Gründe für das in den letzten Jahrzehnten entstandene Interesse an Care-Leavern sein. Gleichzeitig muss sich der durch dieses Interesse und entsprechende Forschungen (und Forschungsförderungen) entstandene Diskurs über Care-Leaver vor dem Hintergrund derselben sozialpolitischen Bedingungen verorten. Dies geschieht in doppelter Weise: Zum einen wird an einen Diskurs angeknüpft, der soziale Ausgrenzung, Desintegration und das Risiko der Exklusion (in diesem Fall der Care-Leaver) fokussiert, zum anderen wird das Argument der (zu) hohen Sozialausgaben

1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver

aufgegriffen und im Sinne der Unterstützung von Care-Leavern verwendet und eingesetzt. Eine schlecht vorbereitete oder frühzeitige Entlassung aus Kontexten öffentlicher Erziehung macht junge Erwachsene oft aufgrund von mangelnder Ausbildung, Wohnungslosigkeit, Straffälligkeit, etc. weiterhin oder immer wieder abhängig von öffentlicher Unterstützung. Struck (2013) argumentiert eine weiterführende Unterstützung von Care-Leavern nach Ende der Unterbringung daher folgendermaßen: „Wer hierzulande heute über die gestiegenen Kosten für die Hilfen zur Erziehung klagt, der müsste doch eigentlich darauf bestehen, dass eine solche Investition nicht durch einen unsinnig frühen Abbruch konterkariert wird!“ (S. 131).

Levitas (1996) analysiert verschiedene Diskurse über soziale Ausgrenzung und das Risiko der Exklusion anhand von Dokumenten der Europäischen Union und arbeitet heraus, dass sich all diese Diskurse an der Sprache Durkheims orientieren, was sie als „new Durkheimian Hegemony“ bezeichnet (vgl. Levitas, 1996). Sie kommt zu dem Schluss, dass diese Diskurse flexibel oder unklar genug sind, um sowohl auf diejenigen, die eine stärkere Beteiligung schätzen, attraktiv zu wirken, als auch auf diejenigen, die eine stärkere soziale Kontrolle anstreben. Sie ermöglichen außerdem einen Wechsel zwischen beiden Anschauungen. Hegemonial daran ist, dass Integration in den kapitalistischen Markt beschworen wird, bei gleichzeitiger Verschleierung der grundlegenden sozialen Kluft, die der kapitalistische Markt selbst produziert. Diese wird nicht (mehr) angeprangert. Der Care-Leaver-Diskurs orientiert sich am Konzept der sozialen Ausgrenzung und dem Risiko der Exklusion und richtet sich damit ebenfalls nicht gegen die hegemoniale Logik des kapitalistischen Marktes. Wie in folgendem Zitat sichtbar wird, wird vor allem das Risiko der Exklusion oder Desintegration thematisiert:

Folgende Faktoren begünstigen eine soziale Ausgrenzung nach Ende des Heimaufenthalts: niedrige oder fehlende nachobligatorische Qualifikation, mangelnde Integration in den ersten Arbeitsmarkt, Armut, Probleme bei der Wohnungs- und Arbeitssuche – insbesondere für ethnische Minderheiten –, schlechte medizinische Versorgung und ein hohes Risiko der Straffälligkeit. (Tänzler & Luckner, 2012, S. 139)

Landhäußer (2009) analysiert Desintegration mit Blick auf die Community-Orientierung in der sozialräumlichen Arbeit. Sie problematisiert den Ansatz von Putnam (1993), der davon ausgeht, dass die Steigerung oder Aktivierung sozialen Kapitals zu sozialer Kohäsion führt. Soziale Kohäsion wird in diesem Ansatz höher bewertet als soziale Gerechtigkeit (vgl. Landhäußer 2009, S. 221 ff.), was eine Kritik an grundlegenden Interessenskonflikten verunmöglicht.

Die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen Deutschland (IGfH) problematisiert die Ausrichtung an einer spezifischen Form sozialer Gerechtigkeit, die in einer Stellungnahme als „Teilnahmegerechtigkeit und produktive Gerechtigkeit“ (IGfH, 2013, S. 7) bezeichnet wird, wo bestehende Ungleichheit als „herkunftsbedingt“ akzeptiert und Chancengleichheit anstelle von Gleichheit gefordert wird. Sie benennt das zugrunde liegende Sozialstaatsmodell als aktivierend und investiv:

Hier ist folglich eine Politik gefordert, die die Gesamtentwicklung sozialer Daseinsvorsorge in Angriff nimmt und soziale Ungleichheiten angemessen kompensiert. Demgegenüber folgt die gegenwärtige Sozial- und Bildungspolitik einem aktivierenden und investiven Sozialstaatsmodell und setzt damit Konzeptionen von sozialer Gerechtigkeit als Teilnahmegerechtigkeit und produktive Gerechtigkeit in den Vordergrund. (IGfH, 2013, S. 7)

So positiv es für betroffene Care-Leaver gesehen werden kann, dass das Exklusionsrisiko, dem sie ausgesetzt sind, auf die politische und fachliche Agenda gesetzt wird, so eindeutig ist dieser Diskurs verknüpft mit neoliberaler und neokonservativer Politik, gesteigertem Legitimationsdruck für die Verwendung öffentlicher Gelder im Sozialen und einem unter diesem Vorzeichen stehenden Wirkungs- und Effektivitätsdiskurs⁷. Staatliche Aufwendungen, Ressourcen und Verantwortlichkeiten werden scheinbar reduziert, Soziale Arbeit soll aktivieren (vgl. z. B. Heite, 2011; Nothdurfter, 2018), also die Leistungsfähigen fördern, und diejenigen, die nicht aktiviert werden können, werden aus Hilfeleistungen ausgeschlossen. Im Rahmen neoliberalen

⁷ „Die Kinder- und Jugendhilfe [muss] mehr als bisher mit der Gesellschaft kommunizieren, Transparenz über ihre Leistungen und deren Wirkung herstellen und für eine effiziente Erbringung der größtenteils öffentlich finanzierten Leistungen sorgen.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2013, S. 5)

1. Heimerziehung, Selbständigkeit und Care-Leaver

ler Ökonomie und neokonservativer Ideologie nimmt somit auch Selbständigkeit einen zweideutigen Charakter an: einmal als emanzipatorisches Ziel und einmal als Hinauswurf in die neoliberal verfasste Individualität und Selbstverantwortung.

Lorenz (2017) beschreibt zwei Tendenzen Sozialer Arbeit, mit den beschriebenen sozialpolitischen Veränderungen umzugehen:

One tendency is recognisable in methodological discourses in the terminology of management or of positivist science. This entails a distancing from wider structural questions and a concentration on “tangible results”, expressions of an accommodation within given boundaries or an acceptance of fluid boundaries that need not be questioned further. Another tendency deliberately engages with the change processes, takes up their challenges and seeks to re-negotiate legitimate boundaries with actors immediately concerned and particularly users of services. This tendency is represented in a new emphasis on civil society engagement and on inclusionary and participative approaches to practice and research (S. 21).

Im vorliegenden Band wird der zweite Ansatz vertreten. Die mitwirkenden Jugendlichen werden als AdressatInnen einer sozialen Dienstleistung (öffentliche Erziehung, Heimerziehung) betrachtet und in einer Gruppendiskussion mit dem Ziel der Einrichtung konfrontiert. In der Erforschung einer Wirkung wird ein Perspektivenwechsel weg vom Diskurs der GeldgeberInnen und Kontrollinstanzen hin zu der Stimme der Jugendlichen vollzogen. Durch diesen Ansatz wird sichtbar, dass die Jugendlichen selbst auch die sozialpolitischen Veränderungen der Rahmenbedingungen in ihre eigenen Zukunftsvorstellungen integriert haben, wie sich insbesondere in Aussagen über private, persönliche Themen zeigt. Care-Leaver-Forschung muss daher die individuelle und die gesellschaftliche Perspektive gleichermaßen fokussieren und sollte außerdem zur Selbstvertretung anregen.

1.3 Care-Leaver in der Forschung und in der politischen Selbstvertretung

Die Perspektive auf den Übergang von Jugendlichen mit Heimerziehungserfahrung in die Selbstständigkeit wird international im Rahmen der (vergleichenden) Care-Leaver-Forschung und mittlerweile vermehrt auch im deutschsprachigen Kontext und in Italien behandelt (vgl. Atkinson & Hyde, 2019; Cameron et al., 2018; Mann-Feder, 2019; Pinkerton, 2011; SOS-Children's Villages International, 2018; Stein, 2012, für die internationale Forschung; Göbel et al., 2020, für die deutschsprachige; Cerantola, 2013, Pandolfi, 2015, und Tosi, 2017, für die italienische). Die Care-Leaver-Forschung untersucht Übergänge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der öffentlichen Erziehung in die Selbstständigkeit und ist somit verbunden mit dem größeren Thema *Übergang ins Erwachsenenalter* (vgl. Benson, 2014) und der Übergangsforschung allgemein (vgl. Schröer, 2013).

Der Übergang von Jugendlichen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht bei ihrer Ursprungsfamilie aufwachsen konnten, in die Selbstständigkeit, ist durch eine Reihe von sehr spezifischen Umständen gekennzeichnet, z. B., dass der Übergang früher im Leben erfolgen muss als beim Durchschnitt jener Jugendlichen, die in ihrer Familie aufwachsen (vgl. Zeller & Köngeter, 2013, S. 582). Care-Leaver haben zudem häufig eine geringere schulische und berufliche Ausbildung als ihre Peers genossen. Länderübergreifende Forschung dazu lieferte das Forschungsprojekt YiPPEE *Junge Menschen aus öffentlicher Fürsorge: Bildungswege in Europa*, das die Bildungswege von Care-Leavern in England, Dänemark, Schweden, Ungarn und Spanien untersuchte (z. B. Jackson & Cameron, 2011; für Österreich z. B. Sting & Groinig, 2017; Groinig et al., 2019; für Deutschland z. B. Köngeter, Mangold & Strahl, 2016; für Italien Belotti et al., 2011; SOS-Villaggi dei Bambini Italia, 2017). Care-Leaver werden oft zu Teenager-Eltern (vgl. Putnam-Hornstein et al., 2016) und sind in der Gruppe der von Arbeits- und Wohnungslosigkeit Betroffenen überrepräsentiert (vgl. Mücher, 2010). Care-Leaver weisen darüber hinaus eine höhere Rate an psychischen Erkrankungen und Konflikten mit dem Gesetz auf (vgl. Stein, 2006; Stein & Munro, 2008) und sind eher von Exklusion betroffen (vgl. Zanuso, 2011). Die internationale Forschung im Bereich des Care-Leavings, die seit den 1990er-Jahren vermehrt betrieben wird (vgl. Stein, 2006) und

mittlerweile beachtlich gewachsen ist, konzentrierte sich zunächst auf politische und rechtliche Rahmenbedingungen in verschiedenen Ländern, die den Übergangsprozess strukturieren (vgl. Barbarotto & Mineo, 2012; Lerch & Stein, 2010; Stein, 2006; Stein & Munro, 2008; Stein & Ward, 2005; Stein, 2014), sowie auf die individuellen Perspektiven betroffener Jugendlicher und ihre Erfahrungen im Prozess des Übergangs, wobei Resilienz ein bevorzugter Fokus ist (vgl. Pandolfi, 2015; Refaeli, 2017; Zullo, 2011). Atkinson & Hyde (2019) geben einen Überblick über die Literatur zur Betroffenenperspektive auf den Übergangsprozess und stellen fest, dass aus der Betroffenenperspektive konstante Beziehungen zu den ErzieherInnen oder Pflegeeltern sowie flexible Systeme, die der persönlichen Bereitschaft entgegenkommen, als wichtigste Unterstützung für den Übergangsprozess gesehen werden. Zu den größten Barrieren gehören die unzureichende Anerkennung und die fehlende Hilfe in Bezug auf die psychologischen Dimensionen des Übergangs, die durch fehlende Unterstützungsnetzwerke noch verschärft werden. Atkinson & Hyde stellen weiters fest, dass die Sicht der Care-Leaver für das Verständnis von Übergangsprozessen von zentraler Bedeutung sei, und schlagen auf der Grundlage ihres Literaturreviews einen Interdependenz-Übergangsansatz für britische Care-Leaver vor, bei dem Selbständigkeit nicht nur als Unabhängigkeit, sondern als ein „erwachsenes Eingebunden- und Vernetzt-Sein“ gedacht wird (vgl. auch Köngeter et al., 2013, S. 184). Die Fokussierung auf die individuellen und strukturierenden Bedingungen des Übergangs von Care-Leavern hat internationale Projekte und Aktivitäten zur Verbesserung dieser Passage (vgl. SOS-Children's Villages International, 2018; ISFOL, 2014) sowie eine umfassende theoretische Entwicklung zum Thema inspiriert. Letztere wird beispielsweise durch Mann-Feder & Goyette (2019) in einem Sammelband präsentiert, der einen Überblick über den aktuellen theoretischen Rahmen zum Wissensgebiet des Care-Leavings gibt, Empfehlungen für Forschung, Praxis und Politik formuliert sowie bewährte Praktiken aus der ganzen Welt für die verbesserte Bewältigung des Care-Leavings aufzeigt. Elodie & Paulsen (2019, S. 108 f.) skizzieren in dieser umfangreichen Sammlung Forschungsfragen und zukünftige Forschungsausrichtungen des Care-Leavings und des Übergangs in das Erwachsenenalter in vier Hauptthemenbereichen: „(1) policy, program, and services; (2) transition trajectories and markers; (3) social network and social support; and (4) subpopulations“.

Der Bereich Politik, Programm und Dienstleistungen befasst sich mit auf die Übergangsphase abgestimmten Unterstützungsleistungen und deren potenziellem Einfluss auf die Einstellungen oder weiteren Lebenswege der Care-Leaver. Der Bereich Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung untersucht, ob und wie Netzwerke und Beziehungen während der Zeit des Übergangs unterstützend wirken können. Relevant sind sowohl informelle Unterstützungsnetzwerke, bestehend etwa aus Familie, FreundInnen und anderen unbezahlten Personen, als auch formelle, die von professionellen Diensten oder Interventionen gebildet werden. In diesen Forschungsbereich fallen auch die Beziehungen zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen der Einrichtungen, aus denen Jugendliche in die Selbständigkeit gehen, sowie unterschiedliche Mentoring-Interventionen, die darauf ausgerichtet sind, dauerhafte, wachstumsfördernde Beziehungen zu etablieren. Auch die Unterstützung, die Care-Leaver anderen geben können, wenn sie sich sozial engagieren oder in Care-Leaver-Netzwerken aktiv werden, ist hier von Interesse, insbesondere ihre Motivation, ihre Erfahrungen, die Bedeutung, die sie einer solchen Rolle zuschreiben, und die Vorteile, die sie daraus gewinnen können. Im Bereich Subpopulationen werden spezifische Gruppen von Care-Leavern untersucht, wie z. B. unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Angehörige sexueller Minderheiten, von Wohnungslosigkeit oder Abhängigkeitserkrankungen betroffene junge Erwachsene sowie junge Erwachsene mit Behinderungen oder psychisch erkrankte junge Erwachsene. Der Bereich Übergangswege und Markierungen beforscht die Erfahrungen im Verlauf des Übergangs sowie die damit verbundenen spezifischen Herausforderungen und Barrieren, auf die Care-Leaver stoßen können. Von Interesse sind Aspekte der Kontinuität und Diskontinuität beim Übergang, die Erwartungen von Care-Leavern vor Verlassen der Einrichtung sowie die Erfahrungen in der Zeit danach in unterschiedlichen Lebensbereichen. Markierungen sind z. B. der Abschluss der Ausbildung, der Eintritt ins Berufsleben, Verpartnerung oder andere prägende Stationen des Lebens. Die bisherige Forschung zeigt, dass hier verschiedenartige Barrieren erlebt werden, dass Unterstützungsbedarf besteht, und vor allem, dass Schwierigkeiten und Hilfsangebote mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst besprochen werden müssen.

Der vorliegende Band reiht sich in die Forschungsausrichtung Übergangswege und Markierungen ein, da besondere Herausforderungen, mit

denen es Care-Leaver im Übergang zu tun haben, untersucht werden. Im Gegensatz zu einem häufiger verwendeten Ansatz der retrospektiven individuellen Erzählungen werden in diesem Band vornehmlich kollektive Erfahrungen erforscht, die sich mit dem Auszug aus der Einrichtung und dem Übergang in die Selbständigkeit prospektiv, also in die Zukunft gerichtet, befassen. Van Audenhove & Van der Laenen (2015) befragten junge Erwachsene ebenfalls prospektiv über ihre Erwartungen in Bezug auf den Übergang und fanden heraus, dass einige von ihnen keine Schwierigkeiten erwarten, während andere entweder mit vorübergehenden oder mit dauerhaften Schwierigkeiten rechnen. Während in dieser Untersuchung die subjektiv-bewusst formulierbaren Erwartungen der Individuen abgefragt wurden, bildet der vorliegende Band schwerpunktmäßig kollektive Erfahrungen ab, die implizite Wissensinhalte betreffen. Dazu werden Inhalte und die Struktur von Gruppendiskussionen und Ergebnisse aus anderen kreativen, lebensweltnahen Forschungszugängen vorgestellt, die zeigen, welches implizite Wissen die Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit und in Relation zu institutionellen Strukturen, in denen sie untergebracht sind, erworben haben. Es wird deutlich, wie dieses Wissen, wenn es als Orientierung und als sinnhaftes Konstrukt ernst genommen wird, die Gestaltung des Übergangs aus der stationären Unterbringung in die Selbständigkeit positiv beeinflussen könnte. Im Fokus steht die kontextübergreifende Bedeutung für Dienstleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei wird jener rekonstruktive Zugang verfolgt, den Sievers et al. (2015) für den deutschsprachigen Raum fordern: die Umsetzung eines „empirischen Zugangs, der die Übergangsanstrengungen und -ressourcen der jungen Erwachsenen in den Blick nimmt und rekonstruiert“ (S. 27) und auch „die institutionalisierten Strukturen dieser Statuspassage“ (S. 26) beleuchtet. Der im Jahr 2020 erschienene Sammelband *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen* verfolgt einen derartigen Zugang, in dem das Konzept der *Agency* für die „Rekonstruktion der Handlungsfähigkeit, Handlungsbemächtigung und Handlungsbefähigung in Leaving Care-Prozessen“ (Göbel et al., 2020, S. 10) nutzbar gemacht wird. *Agency* wird dabei nicht den einzelnen Individuen zugeordnet, sondern als sozialer Prozess in unterschiedlichen Bezügen zu Personen und Institutionen gesehen. Diese Betrachtungsweise prägt auch die Forschungshaltung im vorliegenden Band, der rekonstruiert, in welchen

Relationen die Jugendlichen sich selbst erleben und wahrnehmen. Darüber hinaus greift die Studie aufgrund ihres Charakters als Aktionsforschung in den sozialen Prozess des Care-Leavings ein.

Eine der früheren Grundlagen zu einer Forschungsausrichtung, in der es um Handlungsfähigkeit und Handlungsermächtigung sowie um die Betroffenenperspektive geht, ist die Langzeitstudie im Forschungs- und Praxisentwicklungsprojekt *Ablösung und Integration: Übergänge in die Zeit nach dem Heim* (vgl. Kress, 2012), in der 102 junge Menschen zweimal innerhalb eines Zeitraumes von zwei Jahren dazu befragt wurden, was aus ihrer Sicht die Qualität von Heimerziehung ausmache. Bei der ersten Befragung befanden sie sich noch in der Heimerziehung, bei der zweiten zum Teil nicht mehr. Sievers et al. (2015) berichten über das Projekt:

In dem Projekt wurde das Material schließlich auf die Frage hin untersucht, welche Kompetenzen und Eigenschaften dazu beitragen, dass der Übergang aus der stationären Erziehungshilfe gelingt. Hierzu wurden sowohl die retrospektiven Einschätzungen der befragten jungen Menschen zu ihrer Zeit im Heim als auch die von ihnen formulierten Lebensziele herangezogen. Dabei zeigt sich, dass sich die Mehrzahl der Care-Leaver einen Schulabschluss, eine Ausbildung und einen sicheren Job wünscht, das Interesse an Bildung und einer gelingenden Einmündung in den Arbeitsmarkt also als sehr hoch eingestuft werden kann. Es zeigt sich weiterhin, dass der Qualität sozialer Beziehungen eine große Bedeutung bei der Beurteilung der Heimerziehungserfahrung, aber auch für die berufliche Integration zugeschrieben werden kann. (S. 27)

In einer Längsschnittstudie (vgl. Hofer & Putzhuber, 2005) wurde im Zeitraum 2000 bis 2003 die Lebenssituation von jungen Erwachsenen aus SOS-Kinderdorf-Einrichtungen in den Regionen Dornbirn, Imst und Salzburg erfasst. Auch diese Untersuchung legte den Fokus auf die Perspektive der Betroffenen. Die Wege der jungen Erwachsenen werden in den Ergebnissen als „vielfältig“ beschrieben, deutlich wird, dass Unterstützung durch das SOS-Kinderdorf vor allem im Bereich Wohnen gebraucht wird. Weiters wünschen sich die befragten Care-Leaver, Rückhalt von ihren Kinderdorfmüttern oder den BetreuerInnen aus der Jugendeinrichtung zu haben. Forschungsergebnisse, die im vorliegenden Band dargelegt werden, korrespondieren mit diesen

Ergebnissen, durch den Fokus auf die impliziten Wissensinhalte werden sie zum Teil noch eindrücklicher in ihrem Gesamtzusammenhang beschrieben und vermittelt. Über den Forschungsbereich der Übergangswege und Markierungen hinaus können auch Aussagen zu Aspekten gemacht werden, die dem Forschungsbereich Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung zuzuordnen sind. Auch Themen, die im Forschungsbereich Politik, Programm und Dienstleistungen angesiedelt sind, werden angesprochen, z. B. das Netzwerk an Informationsquellen und Orientierungspunkten der Jugendlichen in Bezug auf das Verlassen der Einrichtung oder die Bedeutung des Betreuten Wohnens, das es als Angebot nach Ende der Heimunterbringung gibt. Dieser Band ist die erste Veröffentlichung zu Care-Leavern in Südtirol. Eine unveröffentlichte Abschlussarbeit an der Universität Bozen im weiterbildenden Masterstudiengang Psychosoziale Gesundheit im Kindes- und Jugendalter von Egger & Edinger (2013/14) untersucht *Die Bedeutung von Beziehung in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und die praktische Bedeutung für die Nachbetreuung nach Beendigung der Unterbringung am Beispiel des Südtiroler Kinderdorfs* und entwirft ein mögliches Nachbetreuungskonzept nach der Heimerziehung. Eine ebenfalls unveröffentlichte Masterthese von Von Lutterotti (2017/2018) befasst sich mit dem *Übergang in die Selbständigkeit von Care-Leavern in Südtirol*. Darin wird als größte Herausforderung, die Care-Leaver erleben, die Überwindung des Gefühls der Einsamkeit benannt, das häufig die Zeit nach dem Auszug aus der Wohngemeinschaft dominiert. Die Möglichkeit, zu Besuch in die Einrichtung zurückzukehren, und zwar auf Basis von informellen Absprachen und nicht im Sinne eines offiziellen Betreuungsangebots, erleben Care-Leaver als unterstützend. Zentral dabei ist, dass die jungen Erwachsenen auf Betreuungspersonen stoßen, zu denen sie eine enge Bindung haben, und dass sie ein aufrichtiges Interesse an ihrer Person wahrnehmen. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den beschriebenen internationalen Forschungsergebnissen zum Care-Leaving wieder.

In den letzten Jahren sind – u.a. auch im näheren Umfeld der vorliegenden Studie – mehrere Projekte entstanden, die die politische Selbstvertretung der Care-Leaver anregen bzw. stärken wollen. Da die dynamische Entwicklung dieser Initiativen in die Studie hineingewirkt hat und diese Projekte von Relevanz für die Verbesserung der Bedingungen des Übergangs sind, werden sie in der Folge kurz beschrieben.

Im August 2016 fand in Wien eine internationale Fachtagung unter dem Motto *Together towards a better world for children adolescents and families* statt. Im Vorfeld dieser Tagung im Rahmen des 33. FICE-Kongresses (Fédération Internationale des Communautés Educatives) und der 2. CYC-Weltkonferenz (Child and Youth Care) wurde ein Jugendaustausch organisiert, bei dem 60 Jugendliche aus der ganzen Welt, unterstützt von 20 professionellen JugendarbeiterInnen, ihre Erfahrungen mit dem Übergang von Einrichtungen öffentlicher Erziehung in ein selbständiges Leben reflektierten und in der Folge Empfehlungen für die Sozialpolitik formulierten. Die Empfehlungen wurden bei der Tagung in einem Workshop präsentiert (vgl. Koch, 2016, S. 304 f.), wodurch die Stimme der Jugendlichen auch politisches Gewicht erhielt. Im Jahr 2017 wurde das Care Leavers Network Italia (CLNI) (vgl. Mauri et al., 2018) gegründet. Es war Gastgeber der ersten nationalen Care-Leaver Konferenz 2017 in Rom. Auf der Konferenz stellten Care-Leaver das Buch *In viaggio verso il nostro futuro* vor, in dem sie ihre Empfehlungen an die AkteurInnen der Jugendhilfe formulierten. Im Anschluss an die Konferenz wurde ein Abkommen mit der Nationalen Kammer der SozialarbeiterInnen (CNOAS - Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali) unterzeichnet. Im Laufe des Jahres 2018 wurden regionale Netzwerke für Care-Leaver in den Regionen Trentino-Südtirol (Provinz Bozen und Provinz Trient), Lombardei, Ligurien, Umbrien, Apulien und Sizilien gegründet. Die Gründung erfolgte durch ein Projekt der Organisation Agevolando (ein Verein, der 2010 auf Initiative ehemaliger Minderjähriger, die außerhalb der Familie aufgewachsen sind, gegründet wurde und der sich nun mit Fragen der Unterstützung von Care-Leavern beschäftigt) in Zusammenarbeit mit dem Nationalen Koordinationsnetzwerk für Fremdunterbringungen (CNCA - Coordinamento Nazionale Comunità Di Accoglienza). Das Care-Leaver Network Italia ist an der Bildung eines europäischen Netzwerkes beteiligt und steht somit auch in Kontakt mit anderen Netzwerken und Fachleuten in Europa, konkret in Irland, England, Rumänien und Kroatien. Im Jahr 2020 wurden die *Care Leavers' Network Europe Recommendations* veröffentlicht (vgl. Care Leavers Network, 2020). In Österreich wurde nach der FICE-Konferenz in Wien im Jahr 2016 ebenfalls ein Care-Leaver Netzwerk gegründet. Vier Bundesländer (Kärnten, Tirol, Vorarlberg und Wien) beteiligten sich am Projekt *Welcome to Life*, einer Initiative des Dachverbandes der österreichischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen

(DÖJ), finanziert durch den Fonds Gesundes Österreich (FGÖ). Ziel war es, im Rahmen von Treffen Möglichkeiten zur Vernetzung zu schaffen sowie individuelle Unterstützung und Workshops für den praktischen Wissensaustausch anzubieten. Ein bis 2020 laufendes Projekt, *The Leaving Care project – an integrative approach to training professionals and young people*, kofinanziert durch das Programm Rights Equality and Citizenship (REC) der Europäischen Union, will durch Einbeziehen der Care-Leaver-Perspektive zur Verbesserung der Ausbildung von Fachkräften in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beitragen. Hauptziel des Projektes, das in Zusammenarbeit mit den nationalen Organisationen der SOS-Kinderdörfer in Bulgarien, Estland, Ungarn, Italien und Rumänien sowie FICE Österreich und Federatia ONG Pentru Copil (FONPC) Rumänien durchgeführt wird, ist die Etablierung einer an den Kinderrechten orientierten Kultur in der Kinder- und Jugendhilfe, um Care-Leavern einen besseren Übergang in ein selbständiges Leben zu ermöglichen. Die Strukturen des Care-Leaver-Netzwerks Trentino haben im Jahr 2019 einen Care-Leaver-Dialog mit der Politik über die sich ändernde Sozialpolitik in Bezug auf die Problematik des Care-Leavings ermöglicht. Ein gleichbedeutender Prozess fand in Tirol statt (ermöglicht durch das Netzwerk Careleaver Tirol). Das Care-Leaver-Network Südtirol befindet sich in einem früheren Stadium der Entwicklung, dennoch gab es mehrere Workshops, an denen Care-Leaver beteiligt waren, und die erarbeiteten Ergebnisse *Riflessioni sui percorsi di accoglienza e sull'uscita* wurden bei einem Treffen im Juni 2019 in Bozen diskutiert, bei dem VertreterInnen des CLNI, des Arbeitskreises sozialpädagogischer Einrichtungen (Coordinamento delle strutture socio-pedagogiche della Provincia di Bolzano - Crais), VertreterInnen der Landesverwaltung und der lokalen Organisation der Sozialarbeitskammer anwesend waren. Die dort präsentierten Forderungen und Empfehlungen der Care-Leaver an die Fachkräfte und die Politik sind den Forderungen, die im europäischen Netzwerk entwickelt wurden, sehr ähnlich und lassen sich auch mit Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung verbinden. Sie werden daher in den Empfehlungen am Ende dieser Studie berücksichtigt.

1.4 Zusammenfassung

Die Heimerziehung hat sich geschichtlich von einer Disziplinierungsmaßnahme zu einer Institution gewandelt, die Kinder und Jugendliche bei der selbständigen Entwicklung und Wahrnehmung von geeigneten Lebenschancen begleiten will. Selbständigkeit ist dabei Voraussetzung und Ziel der Erziehung. Vor dem Hintergrund einschneidender gesellschaftlicher Veränderungen wurden Institutionen sozialer Hilfe zu Dienstleistern, deren Angebote evaluiert und bezüglich ihrer Nützlichkeit hinterfragt werden können. Dies kann potenziell und zukünftig im Sinne des demokratischen Partizipationsgedankens auch vonseiten der AdressatInnen dieser Hilfsangebote geschehen. Die AdressatInnen bzw. KlientInnen der Heimerziehung, die über das bestehende Angebot aus eigener Erfahrung Bescheid wissen, werden als Care-Leaver befragt. Es ist ein Ziel der Dienstleister, geglückte Übergänge von der Heimerziehung in ein selbständiges Leben anzuleiten und zu ermöglichen. Care-Leaver sind zugleich ehemalige AdressatInnen und Ergebnis der Wirkungen von Heimerziehung, somit ist ihr Wissen für die Verbesserung des Angebotes essenziell. Unter anderem aufgrund der Marginalisierung dieses Erfahrungswissens steht es größtenteils nicht als reflexives Wissen zur Verfügung. Der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf Care-Leaver zeigt, dass das implizite Erfahrungswissen der Care-Leaver wenig berücksichtigt wird – weder individuell noch gruppenspezifisch. Folglich wird mit dem vorliegenden Band auch eine Forschungslücke geschlossen.

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

2.1 Heimerziehungsforschung – Heimerziehung und Kinderdörfer

Heimerziehung als traditioneller, aber auch belasteter Teil der Kinder- und Jugendhilfe, kommt im österreichischen Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie im Südtiroler *Leitfaden Sozialpädagogische Grundbetreuung für Minderjährige* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013) nicht mehr vor. Heim oder Heimerziehung wurden begrifflich eliminiert, womit die stigmatisierende Wirkung der Heimerziehungstradition für Betroffene eventuell abgeschwächt oder unterbrochen wird. Andererseits wirkt die Elimination des Begriffes auch ein Stück weit wie eine Vertuschung und Verdeckung einer als unangenehme Erinnerung ins kollektive Bewusstsein eingegangenen Tradition. Der vorliegende Band ordnet sich jedenfalls in eine Tradition der Heimerziehungsforschung ein. Dies muss in doppelter Hinsicht begründet werden. Zum einen, weil die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und die AdressatInnen, die diese Leistungen in Anspruch nehmen, hier im Zentrum stehen, die Dienstleister selbst diese Begriffe aber für ihre Angebote gar nicht verwenden. Zum anderen, weil die Erhebung in einem Kinderdorf stattgefunden hat und die SOS-Kinderdörfer historisch jedenfalls als Gegenkonzept zur Heimerziehung angetreten sind.

Zum ersten Punkt ist zu sagen, dass die Komplexität des Feldes Heimerziehung aus theoretischer Perspektive als gegeben akzeptiert werden muss, also dass unterschiedliche Arrangements darunter fallen. Gabriel (1999), ein im deutschsprachigen Raum renommierter Heimerziehungsforscher, schreibt: „Unterschiedliche administrative, rechtliche, soziale sowie kulturelle Rahmenbedingungen und Traditionen beeinflussen jede Forschung in der Heimerziehung im nationalen wie im europäischen Kontext maßgeblich“ (S. 1085). Der vorliegende Band orientiert sich schwerpunktmäßig an der deutschen Forschungstradition und Diskussion, wo Heimerziehung „als konzeptionelle Klammer inhaltlich und formal höchst unterschiedlicher Er-

scheinungsformen [verstanden wird]: Von Jugendwohngemeinschaften über betreutes Einzelwohnen bis zu Kleinstheimen und familienanalogen Konzeptionen“ (S. 1085). Dies ist insofern gerechtfertigt, als die deutsche Diskussion die deutschsprachige Forschungstradition maßgeblich bestimmt, auf die sich sowohl die österreichische wie auch die des deutschsprachigen Südtirols beziehen.

In Südtirol wird das Wort Heim eher mit Schülerheimen verknüpft. Das Wort Heimerziehung wird jedoch im Alltagssprachgebrauch eindeutig der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, welche in Südtirol der zuvor genannten Sozialpädagogischen Grundbetreuung (SPG) angehört. Im Leistungsangebot enthalten sind „Einrichtungen für Minderjährige“ (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 39), welche die „stationäre Unterbringung“ gewährleisten. Diese werden eingeteilt in: sozialpädagogische Einrichtungen, integrierte sozialpädagogische und sozialtherapeutische Einrichtungen, Landeskleinkinderheim, Haus für Alleinerziehende und Erstaufnahmezentrum für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Eine Unterscheidung zwischen Kinderdörfern und Heimen wird nicht vorgenommen, es wird nach Angebotsformen unterschieden (vgl. S. 39 ff.).

Zum zweiten Punkt, dass die SOS-Kinderdörfer historisch als Gegenkonzept zur Heimerziehung antraten, ist zu sagen, dass in der Aufarbeitung der Heimgeschichte Nordtirols von Schreiber (2010) Kinderdörfer nicht vorkommen. Sie finden Erwähnung als Alternative zum Heim, da immer schon kleinere Wohneinheiten bestanden. Der in den Kinderdörfern konzeptionell verfügte, öffentliche Schulbesuch der Kinder markierte auch die Abkehr von einer Anstaltserziehung, die wie eine totale Institution inszeniert wurde. Schreiber schreibt dazu:

Die autoritäre, streng hierarchisch organisierte Billigmassenerziehung wurde [in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, Anm. d. Verfasserin] weitergeführt und sorgte für Hospitalisierungserscheinungen, das heißt, dass der Heimaufenthalt nicht zuletzt durch den emotionalen Mangel Entwicklungsstörungen begünstigte. Eine Rückbesinnung auf die Reformbemühungen der Ersten Republik blieb aus. Dabei wurden in Tirol selbst mit der Gründung des SOS-Kinderdorfes trotz vieler Schwachstellen in Theorie und Praxis Alternativen zu Großheimen entwickelt. Doch die Landespolitik ignorierte diesen Ansatz lange Zeit, während

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

der mächtige Caritasverband SOS als Konkurrenz ansah und heftig bekämpfte. (S. 44)

Die (SOS-)Kinderdorf-Alternative zum Heim bestand in dem Angebot kleinerer Gruppen und der familienähnlichen Organisation mit gemischten Altersgruppen und der konstanten Bezugsperson, der Kinderdorfmutter. In der Nachkriegssituation, in der viele Waisen oder Halbwaisen aufgenommen wurden, ist auch der Vorwurf der „Auflösung der Beziehungen“ des Kindes zu seinen Eltern, der dem SOS-Kinderdorf gemacht wurde (vgl. Schreiber, 2010), als relativ zu betrachten. Mittlerweile haben sich die Gegebenheiten jedenfalls geändert. Einerseits haben die Kinderdörfer ähnliche Angebote entwickelt wie beispielsweise (Landes-)Kinderheime, also Wohngruppen, Betreutes Wohnen etc., andererseits wurden die Großheime abgeschafft, und auch Einrichtungen, die der klassischen Heimerziehung zuzurechnen wären, haben kleinere Wohngruppen geschaffen und ihre Angebotsformen flexibilisiert und verbreitert. Beide Einrichtungen, also (ehemalige) Heime und Kinderdorf beziehen im Untersuchungskontext ihre Klientel über die Jugendwohlfahrt (in Südtirol über die jeweils zuständige Bezirksgemeinschaft), die auch die Tagsätze für die Unterbringung bezahlt. Diese Klientel besteht im Untersuchungskontext zu einem verschwindend kleinen Teil aus Waisen oder Halbwaisen. Im Südtiroler Kinderdorf besteht außerdem zum Zeitpunkt der Erhebung nur mehr ein klassisches *Muttihaus*, während alle anderen Häuser bereits in familienähnliche Einrichtungen umgewandelt wurden, in denen ein Team von drei bis vier ErzieherInnen die jeweilige Gruppe im Turnusdienst führt. Außer diesen familienähnlichen Einrichtungen für Kinder bietet das Südtiroler Kinderdorf Jugendwohngemeinschaften, ambulante Dienste und *Frühe Hilfen* (für Familien), das *Haus Raineegg* (für Mütter), ein *Therapie-Center*, das Projekt *Treff.Familie*, mit vielfältigen Aktivitäten, die dem Bereich Prävention zugeordnet werden können, und (im Entstehen) das *Projekt Thalhofer* (tiergestützte Pädagogik). Das Südtiroler Kinderdorf hat also die allgemeine Bewegung der Flexibilisierung und Verbreiterung der Hilfsangebote vollzogen und das Angebot neu ausgestaltet. Ein weiterer Unterschied zur Gründungszeit ist, dass das Südtiroler Kinderdorf zu einem sehr hohen Prozentsatz über gut qualifiziertes Personal verfügt. Die fehlende Qualifizierung der den Beruf intuitiv ausübenden Kinderdorf-Mütter war ein

klassischer Kritikpunkt an der Professionalität der Kinderdörfer. Damit wird auch diese Unterscheidung zumindest zur jüngeren Heimerziehung obsolet. Kinderdörfer und Heime haben heute, anders als früher, eine große Schnittmenge von gleichen Angebotsformen sowie professionellen Fachkräften. Für das Südtiroler Kinderdorf gilt wie gesagt außerdem, dass jene Angebotsform, die das Spezifische der Kinderdorfidee bildete, nur mehr marginal und als Auslaufmodell vorhanden ist. Die Einordnung der Ergebnisse in die Heimerziehungsforschung ist somit theoretisch gerechtfertigt.

Die Zuordnung zur Heimerziehungsforschung ist außerdem von praktischer Relevanz, weil die Geschichte der Heimerziehung in die Lebenswelt der untergebrachten Jugendlichen hineinwirkt. Mit der bewussten Verwendung des Heim-Begriffes und der Bezugnahme auf die Heimerziehungsforschung soll in diesem Band in erster Linie die heutige Erlebenswelt der Jugendlichen antizipiert werden, da die Unterbringung der Jugendlichen in einer Wohngruppe des Südtiroler Kinderdorfes von der sie umgebenden Umwelt (LehrerInnen, MitschülerInnen etc.) als Heimaufenthalt kommentiert wird und somit zunächst als reale Zumutung an sie existiert, die alle Unterstellungen der tragischen Heimgeschichte in sich trägt. In der Broschüre zur 50-Jahr-Feier des Südtiroler Kinderdorfes (2007) wird diese Dynamik auch erwähnt:

Ab Mitte der siebziger Jahre wurde auch in Südtirol die Kritik an Heimstrukturen und Fremdunterbringungen von Kindern und Jugendlichen immer lauter. Das Südtiroler Kinderdorf blieb von dieser Dynamik nicht verschont. Von außen wurde das Südtiroler Kinderdorf von manchen als eine Art „Fürsorgeheim“ oder als „Waisenhaus“ betrachtet. (Südtiroler Kinderdorf, 2007, S. 36)

Die lebensweltlich relevante Unterscheidung liegt in der Frage, ob es sich um ein Schülerheim oder eine Maßnahme der sozialpädagogischen Grundbetreuung für Minderjährige handelt, nicht in der Differenzierung zwischen Kinderdorf und ehemaligem Großheim, das heute auch Minderjährige in Wohngruppen betreut. Diese Unterscheidung zwischen Internat und Heim ist auch grenzüberschreitend in Südtirol, Österreich und Deutschland gültig, da die beiden Bereiche in keiner der Traditionen zusammen gedacht oder in den gleichen Gesetzgebungen geregelt wurden.

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

Abseits des totalen emotionalen Mangels, den die Unterbringung in einem Großheim zwangsläufig mit sich brachte, gibt es tendenziell strukturidentische Erfahrungshorizonte und demzufolge Kontinuitäten zwischen ehemaligen Heimunterbringungen und heutigen Unterbringungen in Jugendwohngruppen eines Kinderdorfes, die die Lebensbedingungen der Jugendlichen in erheblichem Ausmaß beeinflussen können, aber nur zu einem Teil von den Einrichtungen selbst gestaltet werden können:

- die negative Konnotation der nicht selbst gewählten Unterbringung außerhalb der eigenen Familie in der Gesellschaft, die häufig zur Zuschreibung des Abnormalen und Andersartigen führt
- das Leben in einer Institution und das – sich daraus unweigerlich ergebende, potenzielle oder tendenzielle – Unterworfen-Sein unter eine bürokratische Prozess-Logik
- das Machtverhältnis zwischen ErzieherInnen und Jugendlichen, das im Untersuchungskontext zwar systematisch über Intervention und Supervision reflektiert wird und durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Beachtung der Kinderrechte viel von seiner Uneingeschränktheit verloren hat, aber dennoch als Grundstruktur pädagogischer Prozesse bestehen bleibt.

Die realen Errungenschaften des Kinderdorfes, wie Beziehungsorientierung, Partizipation der Jugendlichen etc., sollen keinesfalls durch diese Zuordnung geschmälert werden. Eher soll deutlich gemacht werden, dass strukturelle Gemeinsamkeiten bestehen bleiben, auch wenn sich der Umgang damit verändert hat. Der Schrecken, den die Heimgeschichte in der Bevölkerung hinterlassen hat, prägt weiterhin die Vorstellungswelten. Man denkt an emotionale Vernachlässigung, hegt unbewusst die Vorstellung, dass die Jugendlichen straffhalber eingewiesen wurden. Diese Bedeutungswelten bilden einen entscheidenden Einflussfaktor in der alltäglichen Lebensführung betroffener Jugendlicher. Das Südtiroler Kinderdorf, wo die empirische Erhebung stattfand, wurde 1955 für die „Kinder der deutschen Volksgruppe“ (Südtiroler Kinderdorf, 2007, S. 9) gegründet. Bis heute besteht die Annahme, dass das Kinderdorf nur für die deutschsprachige Bevölkerung bereitstehe und Kinder der italienischsprachigen Bevölkerung sowie von Einwanderern nicht gerne willkommen seien. Dieser Eindruck entspricht jedoch nicht der

heutigen Realität. Im Südtiroler Kinderdorf werden Kinder aller Bevölkerungsgruppen gleichermaßen aufgenommen. Die Rechtsform des Südtiroler Kinderdorfes war zunächst die Südtiroler Kinderdorf Genossenschaft und der Südtiroler Kinderdorf Verein „mit dem Ziel der Verbreitung der Kinderdorfidee und der finanziellen Förderung der Südtiroler Kinderdorf Genossenschaft“ (Südtiroler Kinderdorf, 2007, S. 9). Danach wurde die Genossenschaft in eine Genossenschaft ONLUS (*Organizzazione non lucrativa di utilità sociale* – gemeinnützige Organisation ohne Gewinnabsichten) umgewandelt und der Verwaltungssitz wurde von Meran nach Brixen verlegt. Die Südtiroler Kinderdorf Genossenschaft ist eine Sondergenossenschaft und gehört dem Raiffeisenverband Südtirol an, der mit 338 Mitgliederorganisationen der größte Genossenschaftsdachverband ist. Die neun Grundsätze einer Genossenschaft, die im Wesentlichen demokratische und gemeinschaftliche Zwecke verfolgt, sind in Italien verfassungsrechtlich geschützt:

Die Grundsätze und Werte, auf die sich die Genossenschaften stützen, sind aufgrund ihrer großen sozialen Bedeutung durch die Verfassung geschützt und anerkannt. So heißt es im Artikel 45: „Die Republik erkennt die soziale Aufgabe des Genossenschaftswesens an, sofern es nach dem Grundsatz der Gegenseitigkeit und ohne Zwecke der Privatspekulation aufgebaut ist. Das Gesetz fördert und begünstigt mit den geeigneten Mitteln seine Entfaltung und sichert durch eine zweckdienliche Aufsicht seine Eigenart und Zielsetzung.“ (Südtiroler Landesverwaltung, Arbeit und Wirtschaft, 2019)

Im Südtiroler Kinderdorf bestimmen die ehrenamtlichen Verwaltungs- und AufsichtsrätInnen das finanzielle Gebaren, während die inhaltliche Leitung beim Direktor bzw. bei der Direktorin liegt. Das Südtiroler Kinderdorf hat in dieser Struktur seit der Jahrtausendwende eine sukzessive Professionalisierung von oben betrieben, mit besonderem Augenmerk auf Beteiligung. So wurde z. B. das Leitbild des Kinderdorfes partizipativ erarbeitet (vgl. Südtiroler Kinderdorf, „Leitbild“). Das Südtiroler Kinderdorf hat zur Zeit der Erhebung den Ruf eines fortschrittlichen Unternehmens, das von vielen Sozialdiensten bevorzugt wird, wenn es um eine stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen geht. Es zeigt sich anhand einiger Merkmale der Praxis im Südtiroler Kinderdorf, dass aus der Geschichte der Heimerziehung

gelernt wurde. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen als Erzieherin im Südtiroler Kinderdorf möchte ich hier ein paar entscheidende Punkte hervorheben. Der wertschätzende Umgang mit den Kindern und Jugendlichen wird von der Leitung klar als Prinzip vorgegeben, dazu gehört auch, dass ihnen ihre Sicht der Dinge geglaubt wird und dass sie auch in Berichten und Beschreibungen nicht abqualifiziert werden. Berichte werden in einer Form verfasst, die es erlaubt, zentrale Inhalte mit den Jugendlichen zu besprechen und somit ihnen gegenüber transparent zu sein. Während es in meiner Erzieherinnenpraxis in Nordtirol gang und gäbe war, Strafen z. B. in Form von Hausarresten zu verhängen, wird im Südtiroler Kinderdorf schon seit dem Führungswechsel im Jahr 2000 darauf geachtet, nachvollziehbare, beziehungsbasierte Handlungskonsequenzen zu setzen, die nicht den Charakter von sinnlosen Straf- oder Freiheitsentzugsmaßnahmen haben. Wichtige Entscheidungen, z. B. über den Verbleib eines Kindes oder Jugendlichen in der Einrichtung, werden immer im Team und Netzwerk und niemals ad hoc oder als Einzelperson gefällt. Aufenthaltsabbrüche von Kindern oder Jugendlichen und damit erneute Wechsel der Einrichtung werden engagiert zu verhindern versucht. Dies ist nur eine Auswahl von unzähligen Aspekten, die in der alltäglichen Praxis eine eindeutig nachvollziehbare Abkehr von der historischen Anstalterziehung darstellen.

Die Zuordnung der Studie zur Heimerziehungsforschung wird somit ausschließlich mit den genannten Kontinuitäten begründet, die durch die Einrichtung selbst nicht direkt gestaltbar sind, aber dennoch die Lebensrealität der untergebrachten Jugendlichen maßgeblich bestimmen.

2.2 Südtirol und das italienische Wohlfahrtsmodell

Der italienische Wohlfahrtsstaat wird in der Analyse von Esping-Anderson (1990) den konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsstaaten, wie beispielsweise auch Österreich und Deutschland, zugerechnet, bildet aber aufgrund einiger Prinzipien, die mit anderen südeuropäischen Staaten, z. B. Spanien, Griechenland und Portugal, geteilt werden, eine Untergruppe (vgl. S. 27; Ferrara, 1996). Die Eigenschaften des konservativ-korporatistischen wohlfahrtsstaatlichen Modells spiegeln laut Esping-Anderson ein spezifisches Ver-

hältnis von Staat, Markt und Familie wider, das von anderen unterschieden werden kann: vom liberalen wohlfahrtsstaatlichen Modell, das in Großbritannien oder den USA vorherrscht, und vom sozialdemokratischen Modell, prototypisch in Schweden. Esping-Anderson liefert eine erste umfassende qualitative Strukturanalyse von Wohlfahrtsstaaten und erteilt eindimensionalen Denkmodellen, die Wohlfahrtsstaaten anhand der Höhe ihrer Sozialausgaben miteinander vergleichen, eine Absage. Normativ geprägte Analysen des Wohlfahrtsstaates, die einer der klassischen Denktraditionen der politischen Ökonomie folgen, möchte er überwinden (vgl. Esping-Anderson, 1990, S. 12, S. 19).

Ein Merkmal der konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsstaaten ist laut Esping-Anderson (1990), dass für eine erste soziale Absicherung der mit der industriellen Revolution entstandenen Klassen auf das staatliche, ständisch-korporatistische Erbe zurückgegriffen wurde. So sei die Einführung von sozialen Rechten in den betreffenden Ländern kein besonders hart umkämpftes Feld gewesen, und der liberale Einfluss, der soziale Rechte dem Primat der Markteffizienz unterstellt, sei nicht vorhanden gewesen. Statusdifferenzen würden von diesen Wohlfahrtsstaaten jedoch in verstärkter Weise aufrechterhalten und die Umverteilung durch die Sozialgesetzgebung sei gering. Außerdem hätte die Kirche einen starken Einfluss und ein traditionalistisches Familienbild herrsche vor (vgl. S. 27).

...the corporatist regimes are also typically shaped by the Church, and hence strongly committed to the preservation of traditional family. Social insurance typically excludes non-working wives, and family benefits encourage motherhood. Day care, and similar family services, are conspicuously underdeveloped; the principle of "subsidiarity" serves to emphasize that the state will only interfere when the family's capacity to service its members is exhausted. (S. 27)

Mit Esping-Andersons Analyse können einige bestimmende Einflussfaktoren für die italienische Sozialpolitik ausgemacht werden. Katrougalos & Lazaridis (2003) attestieren in ihrer Beschreibung des Südeuropäischen Wohlfahrtsmodells den Südeuropäischen Wohlfahrtsstaaten ein fragmentiertes Einkommenssicherungssystem, das einige Bereiche zu gut und andere gar nicht abdeckt. Während öffentliche Funktionäre z. B. großzügige Pensions-

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

zahlungen erhielten, seien Arbeitslose und Menschen in flexiblen Jobs zum Teil ohne effiziente Absicherung. Als weitere Merkmale beschreiben Katrougalos & Lazaridis (2003) eine geringe staatliche Durchdringung des Wohlfahrtsbereiches und einen Mix aus öffentlichen und privaten Akteuren und Institutionen. Traditionell würden soziale Probleme nicht vom Staat gelöst, Zivilgesellschaft und Freiwilligenarbeit, die kirchlich, familiär oder privat finanziert sind, hätten eine tragende Rolle. Konstatiert werden ein starker katholisch-kirchlicher Einfluss, Klientelismus und Patronate zur selektiven Verteilung von Fördermitteln, ein gemischtes soziales Sicherungssystem zwischen arbeitsbasierten und universalistischen Anspruchsberechtigungen und außerdem eine mit wenig politischer Macht ausgestattete Zivilgesellschaft. All das führe zu einer von Bürokratisierung und gesetzlicher Überregulierung gekennzeichneten politischen Kultur. Die politischen Parteien seien die Hauptverfechter der sozialen Interessen, es gebe aber kaum konsensbasierte Gesetzgebung (vgl. S. 6 f.).

Das italienische Wohlfahrtsmodell stellt de facto ein gemischtes System zwischen arbeitsbasierter und universalistischer Anspruchsberechtigung dar. Die arbeitsbasierte Anspruchsberechtigung umfasst je nach Beschäftigungssektor unterschiedliche Sicherungssysteme, die universalistische Anspruchsberechtigung gilt in der Gesundheitsfürsorge, die allen offensteht. Es gibt auch staatliche Unterstützungsleistungen für Menschen mit niedrigem Einkommen, weiters gibt es Wohnbeihilfen. Die staatliche Arbeitslosenunterstützung wird in Form von Geldtransferzahlungen geleistet und ist beitragsbasiert. Die Pensionsvorsorge ist versicherungsabhängig und proportional zur jeweiligen Einzahlung. Bildung ist bis auf die universitäre Bildung kostenlos. Der Staat ist für die höhere Schulbildung und die universitäre Bildung zuständig. Typische Eigenschaften des italienischen wohlfahrtsstaatlichen Modells sind nach Baldini et al. (2002) außerdem die besondere Rolle der Familie, die zum Teil mangelnde staatliche Vorsorgestrukturen ausgleicht, eine öffentliche Verwaltung, die sich nach der jeweiligen Regierungsmehrheit ausrichtet und anfällig für parteipolitische Beeinflussung ist, und ein Versorgungssystem, das manche Bereiche zu gut und andere gar nicht absichert (vgl. S. 55, S. 64).

Sozialpolitik des Landes Südtirol

Organisation und Durchführung der Sozialgesetzgebung und der sozialen Dienste in Italien wurden in einem langen Prozess dezentralisiert und obliegen heute den Regionen und Gemeinden. Die Grundlage dafür bietet aktuell das Gesetz 328 aus dem Jahr 2000: *Rahmengesetz über die Realisierung des integrierten Systems der Sozialmaßnahmen und -dienste*. Lorenz & Facchini (2013) beschreiben in ihrem Artikel über die Arbeit von SozialarbeiterInnen in Italien, dass die Einführung des Gesetzes darauf abzielt, den lokalen Sozialdienstleistungseinheiten mehr Autonomie zu geben. Dies bedeutet, dass die Soziale Arbeit stärker auf die Bedürfnisse der NutzerInnen eingehen kann, während KlientInnen die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Bedürfnisse zu formulieren (vgl. S. 441).

Für den Forschungsgegenstand im vorliegenden Band legt dies den Schluss nahe, dass Fachkräfte ihren Handlungsspielraum in advokatorischer Weise einsetzen können und müssen, wenn es um Chancen junger Erwachsener im Übergang zum selbständigen Leben geht.

In Südtirol ergibt sich aufgrund des Autonomiestatus die besondere Situation, dass nicht die Region Trentino-Alto Adige (Trentino-Südtirol), sondern die beiden autonomen Provinzen Trient und Bozen „Träger der Region“ sind, was im bis heute gültigen Landessozialplan aus dem Jahr 2008 wie folgt beschrieben wird:

Die „neue“ Region beruht nun auf der freien und überzeugten Mitwirkung der beiden Provinzen. Die Zuständigkeit für die Programmierung, Koordination und Ausrichtung der Sozialmaßnahmen liegt wie auch die Überprüfung der entsprechenden Umsetzung bei den beiden Autonomen Provinzen. Gemäß seinem gesetzlichen Auftrag ist das Land⁸ (die Provinz) für die Planung, Ausrichtung, Koordinierung und Kontrolle der sozialen Dienstleistungen, die Ausbildung, Fortbildung und Umschulung des Personals sowie für die Finanzierung der an die Gemeinden bzw. Bezirksgemeinschaften delegierten Aufgaben, aber auch für den Bau, Aus- und Umbau von Liegenschaften zuständig. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 23)

8 „Land“ ist die Bezeichnung für die Autonome Provinz Bozen, da sie Gesetzgebungsfunktionen hat und nicht der Region Trentino-Alto Adige untergeordnet ist. Trentino mit der Hauptstadt Trient ist ebenfalls eine autonome Provinz. (Anm. d. Verfasserin)

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

Gewisse Kompetenzen, die vor allem Geldtransfers aus der ergänzenden Sozialfürsorge des Staates in Bezug auf Mutterschaft, Arbeitslosigkeit, Invalidität und Alterssicherung betreffen, liegen nach wie vor bei der Region; beim Staat verbleibt die Aufgabe des Garantierens sozialer Grundrechte sowie

folgende Ausrichtungs-, Koordinierungs- und Regelungsbefugnisse:

- b. Festlegung der Grundsätze und Ziele der Sozialpolitik durch den „gesamtsstaatlichen Plan der Sozialmaßnahmen und -dienste“.
- c. Ermittlung der wesentlichen und einheitlichen Leistungsniveaus, einschließlich der Funktionen im Fürsorgebereich, die vom Justizministerium im strafrechtlichen Bereich für Kinder und Erwachsene abgewickelt werden.
- d. Festlegung der strukturellen und organisatorischen Mindestanforderungen für die Genehmigung zum Betrieb von stationären oder teilstationären Diensten und Einrichtungen; Festlegung von spezifischen Voraussetzungen für familienartige Gemeinschaften mit Sitz in Privatwohnungen.
- e. Festlegung der Berufsvoraussetzungen und -profile für die Sozialberufe, sowie der Zugangsvoraussetzungen und der Dauer der entsprechenden Ausbildungswege. (S. 24)

Außerdem wird im aktuell gültigen Landessozialplan beschrieben, dass dem Staat die Aufteilung der Geldmittel des gesamtitalienischen Fonds für sozialpolitische Maßnahmen (*Fondo nazionale per le politiche sociali*) obliegt, welche jedoch anteilmäßig und ohne Zweckbestimmung in den Landeshaushalt, den Landessozialfonds einfließen. Erwähnt wird außerdem, dass es seit der italienischen Verfassungsreform von 2001, in welcher der Staat noch weiter reichende Kompetenzen im sozialen Bereich an die Regionen abgegeben hat, immer wieder zu Auslegungsunterschieden bezüglich der Reichweite dieser Kompetenzen und zu Konflikten vor dem Verfassungsgerichtshof kommt (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 25).

Gemäß dem sogenannten „Autonomiestatut“ fällt der Sachbereich „Öffentliche Fürsorge und Wohlfahrt“ (Artikel 8, Satz 25 im Sonderstatut für Trentino-Südtirol⁹) in die primäre Gesetzgebungszuständigkeit der Autonomen Provinz Bozen; damit zusammenhängend werden auch die Ver-

⁹ „Art. 8. – Die Provinzen sind befugt, im Rahmen der im Art. 4 gesetzten Grenzen Gesetzesbestimmungen auf folgenden Sachgebieten zu erlassen: [...] 25) öffentliche Fürsorge und Wohlfahrt; [...]“

waltungsbefugnisse von der Provinz ausgeübt. Der 273 Seiten umfassende Landessozialplan bestimmt die grundsätzliche strategische Ausrichtung und Detailplanung für bestimmte Lebensbereiche und Zielgruppen und unter anderem auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung zur Verwendung der finanziellen Mittel (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. XIV ff., S. 24). Zur grundlegenden Ausrichtung der Sozialpolitik wird im Landessozialplan das Subsidiaritätsprinzip als wesentliches Prinzip erklärt:

Der Begriff der Subsidiarität leitet sich vom lateinischen Begriff *subsidium* (= Hilfe) ab und geht auf die katholische Soziallehre zurück. Hier wird Subsidiarität als Grundsatz verstanden, dass das, was kleinere und untergeordnete Gemeinwesen selbst leisten können, für die weitere und übergeordnete Gemeinschaft in Anspruch zu nehmen gegen die Gerechtigkeit verstoße, weil jede Gesellschaftstätigkeit subsidiär ist; sie soll die Glieder der Sozialgemeinschaft unterstützen, darf sie aber niemals zerschlagen oder aufsaugen. Das bedeutet, jede gesellschaftliche Tätigkeit ist subsidiär, d. h. unterstützend, helfend, für den an sich alleinhandelnden und alleinverantwortlichen einzelnen Menschen. Die jeweils übergeordneten Handlungseinheiten (Familie, Gemeinde, Körperschaften, Land, Staat) dürfen nur dann fördernd und unterstützend eingreifen, wenn die kleinere Einheit Wesentliches nicht alleine leisten kann. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 10)

Dieses Prinzip wird einerseits vertikal, so wie im Zitat oben beschrieben, angewendet, und andererseits horizontal, was das Verhältnis zwischen öffentlichen und privaten Anbietern sozialer Dienstleistungen betrifft, welchen eine gleichberechtigte Existenz zu öffentlichen Anbietern garantiert wird. Dies wird folgendermaßen ausgeführt:

Da eine lineare Ausdehnung der vom öffentlichen Bereich erbrachten Dienstleistungen entsprechend dem weiterhin wachsenden Bedarf (auch) sozialpolitisch nicht zweckmäßig erscheint, vertritt das Land Südtirol ausdrücklich eine Gleichberechtigung und Partnerschaft der privaten gemeinnützigen Organisationen mit den öffentlichen Anbietern. Diese strategische Ausrichtung bietet nicht nur Platz für die ordnungspolitische Option des „regulierten Wettbewerbs“ zwischen privaten und öffentlichen Anbietern. Sie knüpft auch eng an neuere kooperati-

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

ve Strategien an, indem sie „Mischlösungen“ („Welfaremix“) zwischen privaten und öffentlichen Trägern im Geiste der sich europaweit herausbildenden „neuen Subsidiarität“ (horizontale Subsidiarität) und des Wohlfahrtspluralismus Raum lässt.“ (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 10 f.)

Weitere Prinzipien oder „Leitbegriffe der Südtiroler Sozialpolitik“, wie sie im Landessozialplan ausgeführt werden, sind „Nachhaltigkeit“ und „Prävention“. Die Ausrichtung an diesen Prinzipien muss erst noch in allen sozialpolitischen Teilbereichen durchgedacht werden (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. XIV f.).

Kinder- und Jugendhilfe

Die Leistungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe werden in Südtirol vom Sozialdienst erbracht. Bis zur Umsetzung des Landesgesetzes vom 13. April 1991, Nr. 13, zur Neuordnung der Sozialdienste, wurden die Dienste fast ausschließlich von der Provinz direkt geführt. Ab 1. Januar 1993 wurden sie an die Gemeinden delegiert, welche sich ihrerseits zwecks Wahrnehmung dieser neuen Aufgaben in sieben übergemeindlichen Körperschaften (Bezirksgemeinschaften) und im Betrieb für Sozialdienste Bozen organisiert haben. Die Bezirksgemeinschaften (BZG) sind gebietsmäßig in Sozialsprengel unterteilt, deren Aufgaben sind in vier Bereiche gegliedert. Die Aufgaben rund um den Kinder- und Jugendschutz übernimmt die Sozialpädagogische Grundbetreuung für Minderjährige (SPG Minderjährige). Grundlage für die Arbeit der hier tätigen SozialarbeiterInnen ist der *Leitfaden Sozialpädagogische Grundbetreuung für Minderjährige* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013), hier werden Definitionen, Ziele, Arbeitsprinzipien und -methoden beschrieben.

Die Fachkräfte der Sozialdienste arbeiten mit dem *Tribunale per i minorenni* (Jugendgericht) insofern zusammen, als sie Vorschläge unterbreiten, z.B. im Zusammenhang mit einer *Familiären Anvertrauung*.¹⁰ Die Entscheidung

10 Bei der „Familiären Anvertrauung von Minderjährigen“ handelt es sich um die Unterbringung eines Kindes bei einer Pflegefamilie. Die sogenannten Pflegefamilien bzw. Pflegepersonen geben den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen für einen begrenzten Zeitraum ein Zuhause und stehen ihnen in ihrer Lebenssituation bei. Sie unterstützen die Minderjährigen in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und helfen ihnen, ihren praktischen Alltag zu meistern. Die Pflegefamilie bzw. Pflegeperson arbeitet während der Dauer der familiären Anvertrauung eng mit dem zuständigen Sozialdienst zusammen und steht in Kontakt mit der Herkunftsfamilie.

über eine Fremdunterbringung trifft immer das Gericht. Die Sozialdienste arbeiten dabei beratend mit und haben weniger Einfluss als die Kinder- und Jugendhilfebehörden beispielsweise in Deutschland oder Österreich. Die einzige Ausnahme liefert der Artikel 403 des Zivilgesetzbuches, welcher auch die SozialarbeiterInnen in Italien ermächtigt, ein Kind aus einer Familie zu nehmen. Ziele für die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen sind im Leitfaden definiert, ebenso die einzelnen Unterbringungsformen. Die Zielformulierung, in der beschrieben wird, wie sich die Entwicklung der Jugendlichen nach der Heimunterbringung darstellen sollte, kann als Anhaltspunkt bezüglich der sozialpolitischen Ausrichtung des Landes betrachtet werden. Sie setzt normativ fest, welches Ergebnis anzustreben ist. Da kein Leistungserbringer die anvertrauten Minderjährigen gegen ihren Willen beeinflussen (erziehen?) kann, bedarf es der Mitwirkung von und der Zusammenarbeit mit den minderjährigen NutzerInnen der Einrichtungen.

Ein Beispiel für Ziele, die leicht verständlich für alle Beteiligten sind und damit Transparenz auf jeder Ebene schaffen, stellen die fünf *Main Outcomes* (Hauptergebnisse) einer Fremdunterbringung oder der Kinder- und Jugendhilfe dar, welche in Großbritannien mit dem *Children Act* (vgl. Department for Education and Skills, 2004) unter dem Titel *Every Child Matters* formuliert wurden. Sie lauten: „be healthy, stay safe, enjoy and achieve, make a positive contribution, achieve economic well-being“.¹¹ Diese Main Outcomes tragen dem Umstand Rechnung, dass Jugendliche an ihrer eigenen Entwicklung (mit)arbeiten, indem allgemeine, normative Entwicklungsziele nicht nur an BetreuerInnen, Leistungserbringer, Kostenträger und Gesetzgeber gerichtet formuliert werden, sondern auch an die Jugendlichen selbst. Sie liefern eine einfache Formel, die auch Kindern und Jugendlichen vermittelt werden kann. In der Praxis im Kinder- und Jugendhilfebereich werden Ziele eher zurückhaltend formuliert¹², was durchaus sinnvoll erscheint. Die allgemeinen Ziele in offiziellen Dokumenten machen jedoch klar, was die Gesellschaft sich von

11 Frei übersetzt: Bleib gesund, schau auf dich, genieße dein Leben und erreiche etwas, trage etwas bei, erreiche Wohlstand.

12 Der Hilfeplan ist in der Heimunterbringung das formale Dokument über die Zielvereinbarungen zwischen Kostenträger, Leistungserbringer, NutzerIn und – je nach Möglichkeit – Erziehungsberechtigten der NutzerInnen (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 10 f.). Die Ziele werden in diesem Plan in der Regel so formuliert, dass sie für die Jugendlichen tatsächlich erreichbar sind (und ein Erfolgserlebnis ermöglichen). Seltener beinhalten diese Ziele eine generelle normative Leitlinie oder Ausrichtung, eine einfach zu verfolgende oder vermittelnde Formel.

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

„Heimkindern“ am Ende der Unterbringung erwartet. Diese Erwartungen haben eine weitreichende normative Aussagekraft und überdies Orientierungscharakter für alle, die mit Jugendlichen arbeiten, sowie für die Jugendlichen selbst.

Der Landessozialplan formuliert folgende Ziele, die Jugendlichen betreffen: „Befähigung der Jugendlichen zu selbstverantwortlicher Lebensweise, Kompetenzorientierung“, „[s]ozial abweichendem Verhalten vorbeugen und wiedereingliedern“ und „Kinder vor Gewalt schützen und gewalttätigem Verhalten vorbeugen“ (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 150).

Im Leitfaden finden sich folgende allgemeinen Ziele:

Die Fachkräfte der sozialpädagogischen Grundbetreuung im Minderjährigenbereich beraten und begleiten Minderjährige und deren Familien in sozialen, familiären und persönlichen Notlagen mit dem Ziel, das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu verwirklichen sowie Benachteiligungen abzubauen und die Schaffung bzw. Erhaltung positiver Lebensbedingungen für die Minderjährigen und ihre Familien zu unterstützen. Die Minderjährigen haben das Recht, in einem geeigneten familiären Umfeld, unter Beachtung ihrer geistigen und körperlichen Entwicklung, aufwachsen zu können. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 42)

Für die Unterbringung in sozialpädagogischen Wohngruppen gelten spezifisch formulierte Ziele:

Das Ziel besteht darin, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, ihren Alltag selbst zu gestalten und mit Schwierigkeiten und Konflikten umzugehen sowie neue Perspektiven entwickeln, indem sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Selbständigkeit unterstützt werden, um die Rückführung in die eigene Familie oder den Start in ein eigenständiges Leben zu ermöglichen. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 40)

Für die Unterbringung in einer Integrierten Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft gilt:

Das Ziel besteht darin, die Minderjährigen gezielt zu integrieren, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Selbständigkeit sowie in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu fördern, um die Rückführung in die eigene Familie oder den Start in ein eigenständiges Leben zu ermöglichen. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 42)

Die Dienstleistungen im Kinder- und Jugendhilfereich werden in Südtirol durchwegs von privaten Anbietern erbracht. Zum Verhältnis, das zwischen privaten und öffentlichen Anbietern herrschen soll, wurde bereits das horizontale Subsidiaritätsprinzip beschrieben. Im Landessozialplan wird zudem definiert, welche Dienste delegiert werden können und welche nicht.

Es ist ausdrückliche Zielsetzung des Landes, die Tätigkeiten privater Initiativen und Vereinigungen im Bereich der sozialen Arbeit konsequent zu unterstützen und zu fördern, mit diesen zusammenzuarbeiten und sie in die Planungen der öffentlichen Träger mit einzubeziehen. Sicherlich müssen alle hoheitlichen Aufgaben auch weiterhin in öffentlicher Trägerschaft geführt werden, also z. B. die Dienste der finanziellen Sozialhilfe und des Jugendschutzes. In allen anderen Dienstleistungsbereichen kann jedoch grundsätzlich auch ein privater Träger tätig werden. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 59)

Dem Statistischen Jahrbuch 2018 (ASTAT, 2018, S. 244, Tabelle 9.3) ist zu entnehmen, dass 35 Wohneinrichtungen für Minderjährige bestehen. Diese bieten insgesamt 198 Plätze, betreut wurden (Stand 31.12.2017) 166 Kinder und Jugendliche (Tageseinrichtungen abgezogen). Das Angebot wird wie folgt beschrieben:

Im Bereich der Sozialdienste für Kinder und Jugendliche wird die öffentliche Grundversorgung ergänzt durch Familienberatungsstellen, die ebenfalls in ganz Südtirol, wenn auch nicht so flächendeckend wie die Sprengel, vertreten sind; Träger dieser Beratungsstellen sind Vereine oder Genossenschaften, die mit den öffentlichen Diensten eigene Verträge (Konventionen) abschließen. In den (relativ) größeren Ortschaften sind weiters Tagesstätten und Wohneinrichtungen für die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen eingerichtet, die aus verschiedenen Gründen nicht mit ihrer Herkunftsfamilie leben können; diese Ein-

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

richtungen werden mit einer Ausnahme von privaten sozialen Organisationen geführt. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2003, S. 26)

Im *Leitfaden Sozialpädagogische Grundbetreuung für Minderjährige* (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013) werden die Dienste für Minderjährige definiert. Es gibt folgende Arten von Einrichtungen, in welchen Kinder und Jugendliche stationär untergebracht werden können: Sozialpädagogische Wohngemeinschaft, Familienähnliche Einrichtung/Familiäre Wohngruppe, Betreutes Wohnen, Integrierte Sozialpädagogische Wohngemeinschaft, Sozialtherapeutische Wohngemeinschaft¹³ und das Landeskleinkinderheim, welches der übergangsmäßigen Unterbringung von Schwangeren, Müttern mit Kindern im Alter von null bis drei Jahren dient, und die einzige Einrichtung ist, die von einem öffentlichen Anbieter geführt wird. Das Südtiroler Kinderdorf, wo die vorliegende Studie verortet ist, verfügt über die vier erstgenannten Angebote.

Die Kosten werden zwischen Leistungserbringern und Trägerkörperschaft ausgehandelt. Dazu gibt es folgende Regelung:

Die Kosten (Tages- oder Stundensatz) der mit Beschluss der Landesregierung Nr. 4702/2007 definierten Einrichtungen werden innerhalb 31. Oktober eines jeden Jahres vom Dienstleistungsanbieter in Absprache mit den zuständigen territorialen Trägerkörperschaften des jeweiligen Einzugsgebietes festgelegt und gelten ab 1. Jänner des darauffolgenden Jahres. Laut Rundschreiben des Landesamtes für Familie, Frau und Jugend vom 30. November 2011 (Prot. Nr. 52.03/669519) ist die Ermittlung des Tages- oder Stundensatzes an den festgelegten Mindestauslastungsgrad der Einrichtung geknüpft. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 48)

Bei den über die Sanität konventionierten Plätzen (des Netzwerkes für Kinder- und Jugendpsychiatrie¹⁴) sowie beim Erstaufnahmezentrum für unbe-

13 Die Einrichtung der Integrierten Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft und der Sozialtherapeutischen Wohngemeinschaft beruht auf dem Beschluss der Landesregierung vom 18. Juni 2007, Nr. 2085, zur Errichtung des Südtiroler Netzwerkes Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie.

14 Seit dem ersten Dekret der Landesregierung im Jahr 2000 wird der Aufbau der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Südtirol vorangetrieben. Der entsprechende Beschluss der Südtiroler Landesregierung ist vom 18. 6. 2007, Nr. 2085 zur „Errichtung des Südtiroler Netzwerkes Kinder- und Jugendpsychiatrie/-psychotherapie“. Dazu wurden Konventionen zwischen Sozial- und Gesund-

gleitete minderjährige Flüchtlinge gelten andere Bedingungen für die Finanzierung: Nicht der Sozialdienst des letzten amtlichen Wohnsitzes des bzw. der Minderjährigen muss bezahlen, sondern im ersten Fall das Land direkt und im zweiten Fall die Trägerkörperschaft, in deren Einzugsgebiet sich der Leistungserbringer befindet.

Der Tagessatz für die soziosanitären Plätze in den stationären integrierten sozialpädagogischen und sozialtherapeutischen Einrichtungen geht zu 75 % zu Lasten des Landessozialfonds und 25 % zu Lasten des Landesgesundheitsfonds. Im Gegensatz zu den sozialpädagogischen Einrichtungen ist auch bei einer zeitweiligen Unterbesetzung dieser Plätze der Tagessatz auf der Grundlage einer 100 %-igen Auslastung zu bezahlen. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 49)

Laut Beschluss der Landesregierung vom 9. Jänner 2012, Nr. 19, der Bestimmung der überörtlichen Sozialdienste und Einrichtungen, wird der Tagessatz der soziosanitären Plätze in den stationären integrierten sozialpädagogischen und sozialtherapeutischen Einrichtungen (siehe Rundschreiben des Landesamtes für Familie, Frau und Jugend vom 5. November 2010, Prot. Nr. 52.03/643253, und vom 3. März 2011, Prot. Nr. 52.03/126722) sowie der Plätze im Erstaufnahmезentrum für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sowie des Jugendwohnheimes (Focolare) direkt von den territorialen Trägerkörperschaften, in deren Einzugsgebiet sich die jeweilige Einrichtung befindet, getragen. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 49)

Relevante Gesetzgebung auf Staats- und Landesebene

Die entscheidenden Staatsgesetze, die die Fremdunterbringung regeln, sind (vgl. EUROCHILD, 2010, S. 103, S. 108; SOS Children's Villages International, 2018, S. 25):

Das Gesetz Nr. 184 vom 4. Mai 1983: *Disziplin der Adoption und der familiären Anvertrauung*

heitswesen unterzeichnet, sozialpädagogische Wohngemeinschaften wurden in Integrierte Sozialpädagogische und in Sozialtherapeutische Wohngemeinschaften mit multiprofessionellem Team umgewandelt, außerdem wurden die vier Fachambulanzen in den Krankenhäusern von Brixen, Bruneck, Meran und Bozen ausgebaut.

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

- Die Familie ist verpflichtet, für Unterhalt, Erziehung und Bildung der eigenen Kinder zu sorgen.
- Sollten sich die Kinder ohne ein geeignetes familiäres Umfeld befinden, wird eine Fremdunterbringung entschieden (einvernehmlich oder gerichtlich).

Die Novellierung durch das Gesetz Nr. 149 vom 28. März 2001: *Recht des Kindes auf die eigene Familie*:

- Die Minderjährigen haben das Recht, in der eigenen Familie aufzuwachsen und erzogen zu werden.
- Die Schwierigkeiten der Eltern sollen dieses Recht der Kinder nicht beeinträchtigen.
- Die Sozialdienste sind dazu beauftragt, die Familie zu unterstützen, damit das Kind im familiären Umfeld bleiben kann.
- Sollten die Schwierigkeiten weiter bestehen, kann eine zeitlich begrenzte (2 Jahre) Fremdunterbringung entschieden werden (einvernehmlich oder gerichtlich).
- Dieses Gesetz enthält auch das Recht des Kindes auf Verteidigung und Anhörung ab dem 14. Geburtstag.

Die Artikel 330, 332, 333 im italienischen Zivilgesetzbuch:

- Bei Vernachlässigung der elterlichen Pflichten kann das Jugendgericht die elterliche Gewalt einschränken, entziehen oder aufheben.
- Wird die elterliche Gewalt entzogen oder aufgehoben, wird für die Minderjährigen ein gesetzlicher Vormund ernannt.

Das Gesetz Nr. 173 (2015) führte das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Betreuungskontinuität bei familiären Anvertrauungen ein.

Einen entscheidenden Einfluss übte der nationale Aktionsplan zur Schließung der Kinderheime bis zum 31. Dezember 2006 aus, der vom *Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza* überwacht wurde und im Januar 2008 abgeschlossen war. Mit Gesetz Nr. 149 vom 28. März 2001 wurde verfügt, dass auf nationaler Ebene bis zum Jahr 2006 alle Heime geschlossen werden mussten. Darüber hinaus wurde festgelegt, dass Kinder unter sechs Jahren

neben der familiären Anvertrauung ausschließlich in familienähnlichen Einrichtungen oder familiären Wohngruppen untergebracht werden dürfen.

Weitere Staatsgesetze regeln den Schutz minderjähriger Kinder. Von EUROCHILD (2010, S. 108 f.) werden zwölf Gesetze angeführt, die von der Ratifikation und Umsetzung der Europäischen Konvention der Kinderrechte (durch das Gesetz Nr. 77 vom 20. März 2003) über Maßnahmen gegen häusliche Gewalt (durch das Gesetz Nr. 154 vom 4. April 2001) bis zu Bestimmungen für Aktionen gegen minderjährige Angeklagte (durch das Gesetz Nr. 448 vom 22. September 1988) reichen, auf welche an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

Auf Landesebene werden die wichtigsten Gesetze, welche die Fremdunterbringung von Minderjährigen regeln, im *Leitfaden Sozialpädagogische Grundbetreuung für Minderjährige* zusammengefasst. Das Dokument dient als Arbeitsanleitung für SozialarbeiterInnen in diesem Bereich (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 1, Inhaltsverzeichnis).

Nach dem 18. Lebensjahr – Care-Leaving in Südtirol

Nach dem 18. Lebensjahr gibt es im Land Südtirol derzeit die Möglichkeit, individuelle Projekte zum Ausbildungsabschluss zu finanzieren. Auch wenn kein Rechtsanspruch auf die Finanzierung des Abschlusses einer Erstausbildung durch die Behörde besteht, sind die Aussichten gut und es gibt ein klar geregeltes Entscheidungsverfahren.

Wenn das Betreuungsprojekt über das 18. Lebensjahr hinaus verlängert wird, muss dies gegenüber der Landesverwaltung begründet werden. Ein Antrag für den Verbleib in der Einrichtung kann von dem bzw. von der Jugendlichen an das zuständige Landesamt gestellt werden. Eine Fortführung – Bedingung ist, dass die Person schon vor dem 18. Geburtstag kontinuierlich betreut worden ist – kann dadurch gerechtfertigt werden, dass es noch Entwicklungsmöglichkeiten gibt, die in diesem Rahmen besser begleitet werden können. Die Verlängerung hängt meist von der guten Zusammenarbeit und übereinstimmenden Bewertung der MitarbeiterInnen der Einrichtung und der zuständigen SozialarbeiterInnen ab. Die Unterhaltsverpflichtung der Eltern bleibt in Italien so lange aufrecht, bis der bzw. die Jugendliche die wirtschaftliche Unabhängigkeit erreicht hat. Dieses Recht können Jugendliche einklagen, wenn sie sich in einer Ausbildung befinden. Wenn die wirt-

schaftlichen Voraussetzungen der Eltern oder des Elternteils nicht gegeben sind, wird das Einklagen nicht realistisch und zielführend sein. Doch gibt es die Möglichkeit, individuelle Projekte mit dem Sozialsprengel zu vereinbaren und auch entsprechende finanzielle Unterstützung im Rahmen von Sonderleistungen zu erhalten, wenn diese Maßnahmen zu wirtschaftlicher Unabhängigkeit eines bzw. einer jungen Erwachsenen führen. Diese Option ist den möglichen Studienförderungen und anderen Maßnahmen (Unterhaltszahlungen der Eltern, eigene Arbeit) nachgeordnet. Die Entscheidung über die Genehmigung von Sonderleistungen trifft ein Fachausschuss, der aus drei Mitgliedern besteht: der bzw. die Verantwortliche des Sozialsprengels, ein/e MitarbeiterIn der Finanziellen Sozialhilfe und ein/e MitarbeiterIn der Sozialpädagogischen Grundbetreuung für Minderjährige (SPG Minderjährige). Im Fall einer Ablehnung können Jugendliche auch einen Rekurs bei der Sektion für Einsprüche – Abteilung Soziales einbringen. Es kommt dann zu einer erneuten Bewertung. Gegen diese Entscheidung kann der bzw. die Jugendliche nach dem Erreichen der Volljährigkeit vor das Verwaltungsgericht ziehen.

Den sozialen Diensten ist es durchaus ein Anliegen, dass den Jugendlichen keine Chancen verbaut werden. Sie sehen sich als Ermöglichungsstruktur, die auch Volljährige noch dort unterstützt, wo andere Angebote nicht greifen. Finanzielle Rahmenbedingungen sollen den so verstandenen Auftrag nicht behindern. Eine gute Voraussetzung für das tatsächliche Gelingen der Netzwerkarbeit und die erfolgreiche Umsetzung eines Qualifizierungsprojektes nach dem 18. Geburtstag scheint zu sein, dass es klare Ziele gibt. Im Idealfall wissen die Jugendlichen, was sie erreichen wollen, zumindest aber sollten die betreuenden ErzieherInnen wissen, welche Ziele sie in Abstimmung mit den Jugendlichen verfolgen. Eine Verlängerung der Unterbringung nach dem Erreichen der Volljährigkeit bis zum 21. Lebensjahr ist unter folgenden Voraussetzungen möglich:

Die Minderjährigen und ihre Familien wurden vor Erreichung der Volljährigkeit mit Maßnahmen und Leistungen, die in diesem Leitfaden beschrieben und geregelt sind, begleitet und der Hilfeplan, der diese Maßnahmen und Leistungen beinhaltet, ist noch nicht abgeschlossen; die Minderjährigen und ihre Familien wurden vor Erreichung der Volljährigkeit von der sozialpädagogischen Grundbetreuung kontinuierlich begleitet und beraten, aber

die Lebensumstände und die persönliche Entwicklung haben sich noch nicht ausreichend stabilisiert. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 6 f.)

Relevante internationale, nationale und regionale Qualitätsstandards

Die UN-Kinderrechtskonvention bildet den Ausgangspunkt für eine Reihe von Initiativen und Überlegungen, die die Wahrung der Rechte von Kindern und Jugendlichen absichern sollen. Die besondere Situation des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in stationärer Unterbringung und auch das Care-Leaving werden von diesen Entwicklungen auf mehrfache Weise beeinflusst. So gibt es auf verschiedenen Ebenen bereits internationale Standards, die als Orientierung für die qualitätsvolle Unterbringung dienen können, und auch Standards für das Verlassen der Unterbringung und das Care-Leaving, die regional wahrgenommen werden müssten, da sie in den letzten Jahren an Einfluss gewonnen haben. Die UN-Kinderrechtskonvention wurde 1990 von Italien angenommen und überragt im Zweifelsfall die Staatsgesetzgebung. Mit dem Landesgesetz vom 26. Juni 2009, Nr. 3, wurde im Land Südtirol eine Kinder- und Jugendanwaltschaft eingerichtet, die diese Rechte schützen soll. Im oben genannten Landesgesetz steht dazu im Artikel 3 (Aufgaben):

(1) Die Kinder- und Jugendanwältin bzw. der Kinder- und Jugendanwalt, in der Folge KJ-Anwältin bzw. KJ- Anwalt genannt, schützt und garantiert die Rechte der jungen Menschen, die in der internationalen, staatlichen und regionalen Rechtsordnung sowie in der Rechtsordnung des Landes und im Besonderen im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, abgeschlossen in New York am 20. November 1989, und in den diesbezüglichen Zusatzprotokollen, abgeschlossen in New York am 6. September 2000, sowie im Europäischen Übereinkommen über die Ausübung von Kinderrechten, abgeschlossen in Strassburg am 25. Jänner 1996, festgeschrieben sind, die von Italien mit den Gesetzen vom 27. Mai 1991, Nr. 176, vom 11. März 2002, Nr. 46, und vom 20. März 2003, Nr. 77, ratifiziert und in Kraft gesetzt wurden.

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

Für die Fremdunterbringung haben die Organisationen FICE¹⁵, IFCO¹⁶ und SOS-Kinderdorf, ausgehend von der UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 3.1¹⁷, den Aufbau eines europäischen Netzwerkes vorangetrieben, das als Interessensvertretung für die Rechte fremduntergebrachter Kinder eintritt. Im Projekt *Quality 4 Children* wurden – basierend auf Erfahrungen und Best Practices von direkt betroffenen Personen – internationale Qualitätsstandards entwickelt. Die genannten Organisationen wollen auf europäischer, nationaler und lokaler Ebene erreichen, dass die Standards implementiert und auch eingehalten werden (Quality 4 Children Standards). Italien, Österreich und Deutschland beteiligten sich an der Entwicklung und Ausformulierung der Standards. Das fertige Dokument umfasst 18 Qualitätsstandards, welche die unterschiedlichen Phasen der Fremdunterbringung behandeln: den Entscheidungs- und Aufnahmeprozess, den Betreuungsprozess und den Verselbständigungsprozess.

Folgende Standards betreffen den Verselbständigungsprozess:

Standard 15: Der Verselbständigungsprozess wird sorgfältig geplant und durchgeführt;

Standard 16: Die Kommunikation im Verselbständigungsprozess wird auf verständliche und angemessene Weise geführt;

Standard 17: Das Kind/der/die junge Erwachsene wird befähigt, sich am Verselbständigungsprozess aktiv zu beteiligen;

Standard 18: Nachbetreuung, kontinuierliche Unterstützung und Kontaktmöglichkeiten werden sichergestellt (Quality 4 Children Standards, o. D., S. 48)

Noch mehr Aussagekraft als diese Ausführungen hat das Kernkonzept zur Verselbständigung (Quality 4 Children Standards, o. D., S. 10). Hier finden sich wesentliche Aussagen und Einschätzungen jener Personen, deren persönliche Erfahrungen die Basis für die erarbeiteten Qualitätsstandards bilden:

15 Fédération Internationale des Communautés Educatives (Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, IGfH)

16 International Foster Care Organisation (Internationale Gesellschaft für Pflegeunterbringung)

17 Der Artikel besagt: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen [...] ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Für die Geschichtenerzähler/innen waren die Hauptaspekte, die ein/e Betreuer/in berücksichtigen muss, wenn er/sie das Kind/die/den junge/n Erwachsene/n auf die Verselbständigung vorbereitet, folgende: Unterstützung des Kindes/des/der jungen Erwachsenen beim Treffen von eigenen Entscheidungen und dem Aufbau eines eigenen Soziallebens, Vorbereitung auf ein selbständiges Leben sowie die Unterstützung und Beratung während des Nachbetreuungsprozesses. (S. 10)

Diese Aussagen über die Bedingungen eines guten Verselbständigungsprozesses entsprechen in wesentlichen Punkten den im vorliegenden Band präsentierten Erkenntnissen. So wird z. B. die Bedeutung einer verlässlichen Beziehung deutlich, die über das Ende der Heimerziehung hinaus erhalten wird. Die Begleitung des Übergangs in ein eigenverantwortliches Leben wird als Notwendigkeit gesehen, Nachbetreuung daher entsprechend befürwortet.

Die von SOS Children's Villages und International Social Service veröffentlichten *Guidelines for the Alternative Care of Children* enthalten außerdem ganz konkrete Fragen an die *Policy* eines Landes. Diese Fragen können als Leitlinien für Strategien oder Maßnahmen zur Unterstützung von Care-Leavern dienen:

Does national policy...

..foresee the need for well-timed planning for leaving care, developed in consultation with the child?

..oblige care providers to ensure that children preparing to leave care have access to relevant formal and vocational education, life skills training, and other opportunities in line with their aspirations for an independent future?

..ensure the allocation of specific resources, for example, a dedicated support person to guide and advise children through the preparation for, and the time after, leaving care?

..support the need for alternative care settings to operate an „open door“ policy with regards to care leavers, i.e. can they return to visit and maintain contact with their former carers as a source of further support? (SOS Children's Villages International & ISS, 2009, S. 26)

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

Auf nationaler Ebene engagiert sich in Italien der Selbstvertretungsverein Agevolando politisch für die Definition und Umsetzung von Standards und hat einige Erfolge in Bezug auf die Verlängerungsmöglichkeit der Unterbringung und die Bereitstellung von Mitteln zur Begleitung von Care-Leavern erreicht. Für den Zeitraum 2019 bis 2021 wurde die Unterstützung von Care-Leavern als spezifisches Ausgabenkapitel in den Fonds zur Bekämpfung von Armut und zur Förderung sozialer Eingliederung aufgenommen, im Jahr 2020 wurde eine Änderung verabschiedet, die diesen Fonds zur Unterstützung von Care-Leavern mit drei Millionen Euro für jedes Jahr von 2021 bis 2024 garantiert und die Verlängerung der Unterbringung bis zum Alter von fünfundzwanzig Jahren (nicht wie bisher ausschließlich für straffällig gewordene junge Erwachsene) ermöglicht. In Südtirol gibt es derzeit für die Gruppe der Care-Leaver keine schriftlich ausgeführten oder implementierten Qualitätsstandards. Die oben erwähnten internationalen Standards der UN-Kinderrechtskonvention sind selbstverständlich gültig. Auf Landesebene befasst sich zuallererst der Landessozialplan mit Qualitätsfragen im Sozialwesen. Dort sind die Leistungen festgelegt und Output-orientiert definiert. Die Grundlage dafür waren „möglichst klare Beschreibungen der zu erbringenden Leistungen (Produkt- bzw. Leistungsbeschreibungen)“ (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 91). Das Resultat ist *Die Regelung der Genehmigung und Akkreditierung sozialer und sozio-sanitärer Dienste*, die mit Beschluss vom 25. Juni 2019, Nr. 535, eingeführt wurden (vgl. Amt für Familie, Soziales und Gemeinschaft, 2019).

Familienorientierung

Internationale Literatur zum italienischen Wohlfahrtsstaat beschreibt eine generell starke Abhängigkeit der Individuen von der Familie, da die Familie wohlfahrtsstaatliche Defizite ausgleichen würde. So beschreiben etwa Baldini et al. (2002) das südeuropäische wohlfahrtsstaatliche Modell mit Blick auf Italien folgendermaßen:

A number of social and political-institutional factors seem historically responsible for the departure of the Southern European model of welfare from the continental one. These include the prominent role traditionally played by the family, which still largely operates as a substitute for the deficiencies of the Welfare

State, a deficit of "stateness", in terms of high vulnerability of the public administration to partisan pressures and political clientelism, and the ideological polarisation of the political spectrum, with the presence, until recently, of a radical and divided Left. (S. 55)

Walther (2006) vergleicht die Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beschäftigung sowie die Sozialleistungen im Lebensverlauf in verschiedenen Ländern und untersucht speziell die Übergänge von Care-Leavern. Er unterscheidet vier Übergangsregime: Das universalistische Übergangsregime der nordischen Länder bietet jungen Menschen individuelle Optionen für Bildung und sozialstaatliche Unterstützung und ermöglicht ihnen auf diese Weise, mit fragmentierten und reversiblen, mehrfachen Übergängen, den sogenannten Jo-Jo-Übergängen, zu experimentieren. In liberalen Übergangsregimen, wie sie in Großbritannien oder Irland zu finden sind, werden Jo-Jo-Übergänge durch die Flexibilität des Bildungs- und Beschäftigungssystems und durch Risiken geschaffen, denen junge Menschen ausgesetzt sind. Für die beschäftigungsorientierten Übergangsregime kontinentaleuropäischer Länder stellt Walther fest, dass die institutionellen Strukturen je nach sozialer Position der jungen Menschen eine gewisse Bandbreite von Optionen oder Einschränkungen bringen, wodurch Jo-Jo-Übergänge entstehen. Für die südeuropäischen Staaten konstatiert er, dass es kaum ein Fördersystem für Übergänge gibt und Jo-Jo-Übergänge von Jugendlichen daher in hohem Maße von familiärer Unterstützung abhängig sind (vgl. Walther, 2006, S. 128 f.).

Einer der möglichen Gründe dafür, dass ein hoher Anteil von Jugendlichen in Italien nach der Fremdunterbringung zur Familie zurückkehrt (2010 starteten laut einer EUROCHILD-Studie nur 1,6 % nach der Fremdunterbringung ein „autonomous life project“, während 52 % in die Herkunftsfamilien zurückkehrten; die generelle Datenlage dazu ist leider unklar, worauf im letzten Abschnitt noch eingegangen wird), könnte demnach sein, dass schlichtweg keine geeigneten öffentlichen Strukturen vorhanden waren, um Jugendlichen nach der Heimerziehung ein eigenständiges Leben auch abseits der Herkunftsfamilie zu ermöglichen.

Kulturell geprägte Ideen über Familie wirken selbstverständlich immer auch in die Heimerziehung hinein und spielen eine Rolle in der Entwicklung des sozialpolitischen Rahmens. Dies könnte auch ein Teil der Erklärung da-

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

für sein, warum die in dieser Studie befragten Jugendlichen sich beim Nachdenken über Auszug und Selbständigkeit auch mit dem Thema Obdachlosigkeit auseinandersetzen. Care-Leaver können oft nicht auf familiäre Hilfe zurückgreifen, damit sind sie tatsächlich dem Risiko ausgesetzt, nach Ende der Unterbringung obdachlos zu werden.

Im Landessozialplan ist zu lesen, dass Kinder von Alleinerziehenden besonders oft zu KlientInnen der Heimerziehung werden:

Hinsichtlich des familiären Hintergrundes ist auch auffällig, dass ein überdurchschnittlicher Anteil der betreuten Kinder und Jugendlichen mit nur einem Elternteil aufwächst. (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2008, S. 150)

Auch hier sind Rückschlüsse auf gesellschaftliche Familienbilder und damit verbunden auch sozialpolitische Bedingungen naheliegend. Alleinerziehende¹⁸ sind in Südtirol vergleichsweise rasch auf das Sozialhilfesystem angewiesen, während die Unterstützungssysteme beispielsweise in Österreich diesen sozialen Abstieg zu verhindern suchen, indem entsprechende Leistungen nicht im Bereich der Sozialhilfe, sondern im Bereich der Arbeitslosenversicherung angesiedelt sind. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Alleinerziehenden berufstätig waren bzw. sind. Das soziale Stigma, das mit einem Eintritt in das Sozialhilfesystem verbunden ist, könnte sich negativ auf die Wahrnehmung eigener Kompetenzen und auf das Selbstvertrauen in eine gelingende Lebensführung und Kindererziehung auswirken.

Tivig et al. (2011) untersuchen sozioökonomische Rahmenbedingungen in Bezug auf die Geburtenentwicklung in verschiedenen Ländern und heben den eben ausgeführten Sachverhalt der geringen Leistungen für Alleinerziehende und Familien bzw. den für Alleinerziehende relativ unmittelbaren Weg in das Sozialhilfesystem auf eine theoretische Ebene. Sie beschreiben Italien als konservativen Wohlfahrtsstaat mit konservativer Familienpolitik. Nur wenige politische Aktivitäten seien direkt auf die Unterstützung der Familien gerichtet. Familie und Tradition würden hoch bewertet, die Verantwortung für die Kinderbetreuung und die soziale Absicherung liege traditionell bei der Familie (vgl. S. 134).

18 Ein-Eltern-Familien bilden in der Regel die Form Mutter-Kind, seltener Vater-Kind.

Auch Familien, die dem klassischen Modell mit Mutter, Vater und Kind(ern) entsprechen, erhalten vergleichsweise geringe Transferleistungen. So werden bei den möglichen Gründen für eine Heimunterbringung 2003 noch „finanzielle Schwierigkeiten“ angeführt (vgl. Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2003, S. 44). Im EUROCHILD-Bericht (2010), welcher ganz Italien erfasst, werden die „Family financial problems“ zu diesem Zeitpunkt noch an erster Stelle als Begründung für eine Heimunterbringung genannt (vgl. S. 107).

Bei den staatlichen Leistungen an Eltern liegt Italien laut Tivig et al. (2011, S. 141) weit unter dem OECD-Durchschnitt. In ihrem Fazit schreiben Tivig et al. weiters über das italienische Modell:

Die sozialen Normen entsprechen nach wie vor dem männlichen Ernährer-Modell. Die geringe staatliche Unterstützung für Mütter bietet keine ausreichende Absicherung, weder in finanzieller Hinsicht noch mit Blick auf das für die eigene Erwerbstätigkeit notwendige Zeitbudget. Es ist kein Wunder, dass die Fertilitätsraten in Italien gerade bei den erwerbsorientierten Frauen besonders niedrig sind. [...] Am Beispiel Italien zeigt sich, dass eine Unterstützung junger Familien durch den Familienverbund allein weder die Erzielung einer höheren, gewünschten Fertilität noch die Vereinbarkeit für Frauen von Beruf und Familie und damit ihre Gleichstellung in der Gesellschaft gewährleisten kann. Der Global Gender Gap Report beurteilt die Stellung der Frau in den Bereichen Gesundheit und Wirtschaft als sehr ungünstig. (S. 145)

Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die geringe öffentliche Unterstützung der ökonomischen Unabhängigkeit von Frauen und Müttern ein Faktor ist, der zur Notwendigkeit einer Heimunterbringung ihrer Kinder führen kann. Dies betrifft natürlich ebenso Väter, die – beispielsweise nach einer Heimerziehung – nicht auf entsprechende Ressourcen ihrer Herkunftsfamilie zurückgreifen können.

Eine weitere sozialpolitische Einflussgröße für Jugendliche in der Heimerziehung ist die Wirkung des vertikalen Subsidiaritätsprinzips bei gleichzeitig stark ausgeprägter Familienorientierung. Subsidiarität zwischen einer Familie und der größeren Einheit (Gemeinde, Land, etc.) berücksichtigt per se noch keine Machtverhältnisse innerhalb der Familie. Kinder und Jugendliche befinden sich in Bezug auf die Subsidiareinheit Familie in einer beson-

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

ders abhängigen Position, was in diesem Prinzip zunächst nicht problematisiert wird. Die Familie wird in diesem Konzept als besonders wichtiger Wert erachtet und somit auch relativ stark vor Eingriffen öffentlicher Institutionen geschützt.¹⁹ Umgekehrt geht die staatliche Erwartung an innerfamiliäre Hilfeleistung bzw. auch familiäre Verantwortungsübernahme in Italien weiter als in anderen europäischen Ländern. Mamier et al. (2003) beschreiben in ihrer vergleichenden *Auswertung sozialstaatlicher Reaktionen auf zwei Fallbeispiele aus der Kinder- und Jugendhilfe* die unterschiedlichen Ausrichtungen öffentlicher Hilfeleistung in verschiedenen Staaten zusammenfassend:

Die Schwellen für Maßnahmen gegen den Willen der Eltern sind in den einzelnen Ländern jedoch unterschiedlich hoch. Die jeweilige Definition des Adressaten der Hilfen und Unterstützungsleistungen hat erhebliche Auswirkungen auf das Hilfeangebot und die präferierten Handlungsstrategien. Die bisher vorliegenden Antworten zeigen, dass es europäische Staaten gibt, in denen die Familie an sich bereits einen positiven Wert darstellt und vor Einmischung von außen, seien es staatliche Stellen oder auch andere, besonders geschützt werden muss. Es gibt aber auch Staaten, die sich im Wesentlichen als Schutzinstanz für die Bevölkerungsgruppen verstehen, die sich selbst nicht hinreichend schützen können. Für diese stellt also der Schutz des Kindes bzw. Jugendlichen vor möglichen psychischen oder physischen Verletzungen einen höheren Wert dar als die prinzipielle Unantastbarkeit der Familie. (S. 22)

Portugal, Frankreich, Italien und Irland werden als jene Länder genannt, die der Familie und der Familienerziehung einen sehr hohen Stellenwert zuschreiben.

In Bezug auf Kinderschutzpolitiken zeigt sich in Italien – und damit auch in Südtirol – ein hybrider Fokus auf Kinderschutz einerseits und Kinder- und Familienwohlfahrt andererseits (vgl. Berger & Slack, 2014, S. 2972). Internationale Vergleiche lassen ein Kontinuum erkennen, das von einem relativ engen Fokus auf Kinderschutz zu einem holistischeren Blick auf Kinder- und Familienwohlfahrt reicht, und entlang dessen sich einzelne Staaten ansiedeln (vgl. S. 2972). Wie Berger & Slack (2014) ausführen, konzentrieren sich Staaten, die

¹⁹ Zum Beispiel muss in Südtirol bzw. Italien jede Fremdunterbringung alle zwei Jahre bezüglich ihrer Legitimität überprüft werden. Die Elternrechte können nur jeweils maximal auf die Dauer von zwei Jahren entzogen oder eingeschränkt werden.

in ihrer Politik das Hauptgewicht auf den Kinderschutz legen, im Vergleich mit anderen industrialisierten, entwickelten Staaten der westlichen Welt aktuell stärker darauf, ausschließlich Services für jene Kinder und Familien anzubieten, die entweder bereits in Bezug auf Kindesmisshandlung oder Vernachlässigung auffällig geworden sind oder diesbezüglich als hochriskant eingestuft werden müssen. Dies sei verbunden mit gesetzlich verpflichtenden Meldungen, die formale, autoritär verhängte Zwangsuntersuchungen nach sich ziehen und manchmal verordnete Dienstleistungen zur Folge haben. Diese Länder würden auch zu unfreiwilligen Kindesabnahmen neigen, Kinderschutz sei dort relativ unabhängig von umfassenderen Ansätzen in der Kinder- und Familienpolitik, Maßnahmen seien auf einen begrenzten Teil der Bevölkerung ausgerichtet und von mäßiger Großzügigkeit gekennzeichnet (vgl. S. 2973). Staaten, die einen ganzheitlicheren Zugang zu Kinder- und Familienwohlfahrt verfolgen, bieten hingegen Unterstützung für alle Kinder und Familien, stellen Berger & Slack fest, und neigen zu einem institutionellen Ansatz für die soziale Wohlfahrtspolitik, der die universelle oder weitreichende Bereitstellung von relativ großzügigen Leistungen und Dienstleistungen begünstigt. Auch sie hätten klare Mechanismen für die Bekämpfung von Kindesmissbrauch und -vernachlässigung (einschließlich, in vielen Fällen, obligatorischer Meldegesetze) sowie für den Schutz von Kindern vor extremen Fällen von Misshandlung und, wenn nötig, für die Entfernung von Kindern aus der Familie. Tendenziell würden sie in der Regel jedoch auf freiwillige Teilnahme an therapeutischen und sonstigen Dienstleistungen setzen und die Erhaltung und Rehabilitation von Familien anstreben. In Staaten, die diesen Ansatz verfolgen, seien juristische und paternalistische Zwangsmaßnahmen und unfreiwillige Kindsabnahmen weniger wahrscheinlich als in Staaten mit einer stärkeren Konzentration auf den Kinderschutz (vgl. S. 2974).

In internationalen Debatten der Sozialen Arbeit wird die italienische sozialpolitische Ausrichtung in Bezug auf Kinderschutz aufgrund der Ausrichtung an *child welfare* anstelle von *child protection* positiv gesehen. Dieses Modell gilt als erfolgreicher als beispielsweise die enger definierte Ausrichtung auf den Schutz von Minderjährigen, wie sie in Großbritannien oder Nordamerika vorherrscht (vgl. Parton, 2009, S. 715; Fargion, 2014, S. 2).

Nichtsdestotrotz erscheint vor allem der Umstand, dass in Italien der Familie ein hoher Wert beigemessen wird, während Transferleistungen gering

2. Sozialpolitische Rahmenbedingungen: Südtirol im internationalen Vergleich

sind, als relevanter Einflussfaktor auf sozialpolitische Bedingungen, die den Weg von Care-Leavern in die Selbständigkeit erschweren können.

Sowohl der Anfang als auch das Ende der Heimunterbringung werden von sozialpolitischen Bewertungen mitgeprägt. Wenn z. B. erst ab einem Alter von 23 Jahren Wohnbeihilfen bezogen werden können, wird implizit angenommen, dass Jugendliche bis dahin in ihrer Herkunftsfamilie leben. Wenn die Familie für Unterbringungskosten aufkommen muss, fördert das eher familiäre Abhängigkeiten als die Unabhängigkeit des bzw. der betreffenden jungen Erwachsenen. Ward (2008) führt in dem von Stein & Munro herausgegebenen Buch *Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice* aus, dass verschiedene Ebenen sozialpolitischer Regelungen den Übergang junger Erwachsener in die Selbständigkeit strukturieren:

Legislation and policy intended to support care-leavers can only be adequately assessed within a wider framework of interlocking policy areas, all of which may influence the transitions to adulthood of vulnerable young people. Education, social security, health, housing and, in some countries, youth justice policy will all reflect the extent to which the state substitutes for or complements the family in supporting young people as they move towards independence, and therefore will impact on transitions to adulthood of care-leavers. (S. 274)

Potenzielle Ermöglichungsstrukturen für die Eigenständigkeit von jungen Erwachsenen nach der Heimerziehung erfordern die konkrete Abstimmung mit anderen Sozialleistungen, was für Care-Leaver essenziell sein kann, weil damit ein selbständiges Leben nach der Heimerziehung entweder gefördert oder erschwert wird. Übergangsforschung könnte die Lebensverläufe von jungen Erwachsenen nach Verlassen der Unterbringung systematisch untersuchen, um aufzudecken, an welchen Stellen und durch welche kulturellen Praxen Care-Leaver exkludiert werden. Derzeit existiert in Südtirol keine Forschung, die Verläufe von Care-Leavern analysiert. Wenn Care-Leaver etwa sozial und ökonomisch keine gute gesellschaftliche Stellung erreichen, wird dies somit tendenziell als individuelles Scheitern oder Versagen bewertet. Strukturelle Hindernisse, die etwa aus mangelnder Abstimmung oder Bedürfnisorientierung resultieren und z. B. das Abschließen einer Ausbil-

derung nach der Heimunterbringung erschweren, laufen den Prinzipien der Nachhaltigkeit und Prävention im Landessozialplan zuwider.

Datenlage und neue Entwicklungen

In einem vergleichenden Forschungsbericht zum Care-Leaving wird für Italien 2018 dargelegt, dass es keine gesetzliche Definition für das Care-Leaving gibt (vgl. SOS-Kinderdorf International, 2018, S. 25). Weiters wurden bis zum Berichtsjahr 2018 keine nationalen Ziele oder Standards zum Thema definiert (vgl. S. 25). Dies ist möglicherweise einer der Gründe, warum auch Daten über Care-Leaver bisher inexistent bzw. lückenhaft sind. Die Statistiken des Nationalen Institutes für Statistik (ISTAT) liefern allgemeine Entlassungsdaten von Kindern und Jugendlichen aus Fremdunterbringungskontexten, die in einem Bericht des Nationalen Dokumentations- und Analysezentrums für Kinder und Jugendliche über die Situation von Kindern und Jugendlichen in Fremdunterbringung (vgl. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020²⁰) zwar dargestellt, aber bisher nicht mit den Entlassungsgründen korreliert werden. So geht aus den Daten nicht hervor, ob Volljährigkeit oder eine zu einem früheren Zeitpunkt erfolgte Rückführung in die Herkunftsfamilie der Grund für die Entlassung war (vgl. S. 26). Dies stellt auch SOS-Villagi dei Bambini Italia (2017) im Report über die Chancen von Care-Leavern am Arbeitsmarkt fest: „In Italien gibt es derzeit keine Datenerhebung auf nationaler Ebene, die die Zahl der jungen Erwachsenen quantifiziert, die die Einrichtungen öffentlicher Erziehung verlassen, noch gibt es Daten, die aussagen, wie viele von ihnen im Anschluss daran ein unabhängiges Leben führen, und wie viele sich entscheiden, zu ihren Familien zurückzukehren“ (S. 5, frei übersetzt aus dem Italienischen). Auch die zuvor erwähnte Publikation des Nationalen Dokumentations- und Analysezentrums für Kinder und Jugendliche (vgl. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020), die sich auf Minderjährige in Fremdunterbringung bezieht, enthält keine Daten über Jugendliche, die mit Erreichen der Volljährigkeit aus dem Betreuungssystem ausscheiden. Somit kann keine Aussage über deren Bildungsstand

20 Nationales Dokumentations- und Analysezentrum für Kinder und Jugendliche des Ministeriums für Arbeit und Sozialpolitik

getroffen werden, auch nicht über Beschäftigungsverhältnisse, in denen sie sich zum Zeitpunkt der Entlassung befinden, oder über ihren weiteren Verbleib (vgl. SOS-Villagi dei Bambini Italia, 2017, S. 5). Eine Verbesserung der Datenlage wäre hier erstrebenswert. Wenn Volljährige in Ermangelung öffentlicher Unterstützungssysteme und aufgrund einer ökonomischen Not in ihre Herkunftsfamilien zurückkehren, kann dies auch bedeuten, dass sie in stark belasteten und belastenden Beziehungs- und Abhängigkeitsstrukturen leben müssen.

Im erwähnten Bericht des Nationalen Dokumentations- und Analyse-zentrums für Kinder und Jugendliche wird aufgrund der signifikanten „Präsenz junger Menschen in der Altersgruppe der 15- bis 17-Jährigen“ (S. 15, frei übersetzt aus dem Italienischen) in Fremdunterbringungskontexten empfohlen, zukünftig den Schwerpunkt auf das Ermöglichen einer angemessenen Begleitung auf dem Weg zur Autonomie zu legen, und zwar so früh wie möglich und rechtzeitig vor Erreichen der Volljährigkeit (vgl. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020).

2.3 Zwischenergebnis: Care-Leaver in Südtirol

Care-Leaver in Südtirol befinden sich strukturell in einer benachteiligten Lage, was ihre Chance auf gesellschaftliche Teilhabe in der Zeit nach der Fremdunterbringung betrifft. Italien sowie auch die autonome Provinz Bozen-Südtirol messen dem Recht auf eine Familie und dem Aufwachsen in der Familie einen hohen Stellenwert bei (vgl. Mamier et al., 2003, S. 22). In Italien und in Südtirol wachsen nur etwa halb so viele Kinder und Jugendliche wie in Österreich oder Deutschland in einer Institution außerhalb der Familie auf (vgl. Knuth, 2008, S. 26 und für Österreich im ähnlichen Zeitraum den Jugendwohlfahrtsbericht 2012, Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2013). Aktuell hat Italien im Vergleich mit Deutschland, Großbritannien, Spanien und Frankreich mit 2,6 Fremdunterbringungen pro 1000 EinwohnerInnen von 0 bis 17 Jahren die geringste Fremdunterbringungsrate. In anderen Ländern liegt diese Rate zwischen 9,6 % in Deutschland und 3,9 % in Spanien (vgl. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infan-

zia e l'adolescenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2020, S. 18). In Südtirol konnten sich bisher noch keine starken Care-Leaver-Selbstvertretungsorganisationen etablieren, die Beratung oder Unterstützung anbieten bzw. ein Regulativ zu professionellen Hilfsorganisationen und eine politische Plattform darstellen könnten, obwohl dies in anderen Provinzen bereits der Fall ist (vgl. Mauri et al., 2018; Pandolfi, 2013). Im professionellen Hilfebereich bildet die Sozialpädagogische Grundbetreuung Minderjähriger das Äquivalent zur Kinder- und Jugendhilfe in Österreich und Deutschland. Im Leitfaden für die professionellen Fachkräfte wird die Rückkehr in die Familie nach einer Unterbringung in einer sozialpädagogischen Einrichtung als Standardfall betrachtet (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 5) und mit spezifischen Aufgabenstellungen beschrieben, während es für den Übergang in ein selbständiges Leben noch keine konkreten Aufgabenbeschreibungen gibt. Internationale Qualitätsstandards wie Quality 4 Children werden in Südtirol zwar wahrgenommen, fließen jedoch noch wenig in entsprechende sozialpolitische Vorgaben ein, die konkrete Rahmenbedingungen für den Übergang gestalten. Am wenigsten verwirklicht ist in Südtirol – wie auch in Österreich und teilweise in Deutschland – die Gewährleistung von „Nachbetreuung und kontinuierliche[r] Unterstützung nach Erreichen der Volljährigkeit“ (Quality 4 Children Standards, o. D., S. 55). Obwohl einige entsprechende Optionen und Formen bestehen, gibt es in Südtirol und in Österreich keine Rechtsgrundlage, die die weitere Unterstützung individuell einklagbar macht. In Deutschland ist diese Rechtsgrundlage zwar gegeben, wird aber derzeit noch wenig in Anspruch genommen, was bedeutet, dass es auch Hilfestellung braucht, um dieses individuelle Recht überhaupt in Anspruch nehmen zu können. Südtiroler Care-Leaver können, so wie alle anderen Jugendlichen auch, wenn sie noch niemals selbsterhaltungsfähig waren, den Anspruch auf Unterstützung von ihren Eltern einklagen, wenn die Eltern über finanzielle Mittel verfügen. Es gibt aber keinen derartigen Rechtsanspruch gegenüber der öffentlichen Hand für Personen, die nach dem 18. Geburtstag aus der Fremdunterbringung entlassen werden. Die öffentliche Hand kann eine Unterstützungsleistung bis zum 21. bzw. in bestimmten Fällen (bei Straffälligkeit) bis zum 25. Lebensjahr gewähren (Autonome Provinz Bozen-Südtirol, 2013, S. 6 f.). Unterstützungsleistungen wie die Wohnbeihilfe waren zum Zeitpunkt der Erhebung für den vorliegenden Band an den

3. Die Perspektive der Jugendlichen

Wohnort gebunden und wurden erst ab dem 23. Lebensjahr gewährt. Dies wurde mittlerweile geändert, die Wohnbeihilfe kann nun in Ausnahmefällen schon ab dem 18. Lebensjahr gewährt werden. Eine sehr hohe Anzahl von Care-Leavern kehrt nach der Fremdunterbringung in ihre Familien zurück. Es ist anzunehmen, dass ökonomischer Druck einer der wesentlichen Gründe dafür ist.

3. Die Perspektive der Jugendlichen

3.1 Voice Giving und Praxisforschung

Kinderrechte

Im ersten Kapitel wurde erläutert, warum das Einbeziehen der Perspektive der NutzerInnen sozialer Dienste aus Gründen der Demokratiesicherung in Zeiten der Global Governance entscheidend ist. Dieser Band befasst sich mit jugendlichen DienstleistungsnutzerInnen. Die ethische Pflicht, die Perspektive von Jugendlichen einzubeziehen, ergibt sich nicht zuletzt aus der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Das Verständnis der 54 darin enthaltenen Artikel und deren bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Bedeutung haben langsam aber stetig die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Seit der Wende zum 21. Jahrhundert wurde die Arbeit zahlreicher Organisationen für die Rechte der Kinder und für die Maßnahmen, die ergriffen werden müssen, um die Verwirklichung dieser Rechte zu gewährleisten, sensibilisiert. Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention schreibt das Recht der Kinder und Jugendlichen fest, ihre Meinung zu allen sie betreffenden Angelegenheiten zu äußern; diese Ansichten müssen entsprechend dem Alter und der Reife des Kindes gebührend berücksichtigt werden. Weitere Rechtfertigungen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen können sowohl aus pädagogischer als auch aus soziologischer Sicht erfolgen. So gehen Lloyd-Smith & Tarr (2000) davon aus, dass die von Kindern und Jugendlichen erlebte Realität durch Annahmen

von außen nicht vollständig erfasst werden kann. Bedeutungen, die Kinder und Jugendliche ihren Erfahrungen zuschreiben, seien nicht unbedingt die Bedeutungen, die LehrerInnen, Eltern oder BetreuerInnen ihnen zuschreiben würden. Die Subkulturen, denen Kinder und Jugendliche in Einrichtungen bewohnen, seien nicht immer sichtbar oder zugänglich für Erwachsene (S. 61). In der internationalen Kindheitsforschung wird, wie es Schröer (2017) ausführt, die Lebensspanne bis zur Volljährigkeit als Kindheit bezeichnet; für Jugendliche mit Fremdunterbringungserfahrung wird aufgrund der öffentlichen Verantwortung, die für sie übernommen wurde, dieser besondere Schutz über die Volljährigkeit hinaus gefordert.

In den Diskussionen um die UN-Kinderrechtskonvention [wird] auch darauf verwiesen, dass alle junge Menschen über das 18. Lebensjahr hinaus Unterstützung finden sollen, soweit sie in ihrer Kindheit bereits öffentlichen Schutz erfahren haben, so z. B. wenn sie in Formen der Heimerziehung oder des Pflegekinderwesens aufgewachsen sind. (S. 50 f.)

Diese weitere Unterstützung wird durch den Schutzauftrag, der mit der Kinderrechtskonvention formuliert ist, und die wahrgenommene öffentliche Verantwortung für die soziale Teilhabe dieser jungen Menschen begründet (vgl. United Nations, 2010). Entsprechend soll hinreichende Unterstützung ebenfalls nach dem 18. Lebensjahr geleistet werden, soweit die Schutz- und Unterstützungsbedürftigkeit es erfordert. Diesen jungen Menschen wird damit letztlich – so könnte man formulieren – eine verlängerte Kindheit ermöglicht. (S. 51, vgl. dazu auch Munro et. al., 2011)

Beteiligung

In den letzten Jahrzehnten entstanden Initiativen, die den Einbezug der Perspektiven und Interessen von Kindern und Jugendlichen in Politiken und Entscheidungen, die das Leben von Kindern und Jugendlichen betreffen, fördern. Trotz dieser Initiativen braucht die begonnene Arbeit noch einige Zeit, bis alle Organisationen und Institutionen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, diese Rechte verwirklichen können. Im Bereich der Kinder- und Ju-

3. Die Perspektive der Jugendlichen

gendhilfe bzw. Heimerziehung wird die Verwirklichung dieses Rechtes insbesondere unter den Schlagworten Beteiligung (vgl. Krause, 2019; Rätz et.al., 2013; Wolff & Hartig, 2013) oder *Participation and Decision Making* (vgl. Bell, 2011; Cashmore, 2002; Sinclair, 2004) verhandelt.

In der Sozialen Arbeit führte die wachsende Bedeutung menschenrechtsbasierter Ansätze generell zu höheren Erwartungen an individuelle Autonomie und Selbstbestimmung sowie zu einer Ablehnung paternalistischer Ansätze der Wohlfahrtsversorgung und zu einer Suche nach flexibleren Dienstleistungen, die individuelle Entscheidungen der NutzerInnen und ein Mitbestimmungsrecht bei der Ausgestaltung der Dienste ermöglichen (vgl. Beresford & Croft, 2004). Dementsprechend argumentieren neue Paradigmen in der Sozialen Arbeit, dass Wohlfahrtsdienste nur dann ihre Wirkung entfalten können, wenn sie in der Lage sind, sich an den Alltag der DienstleistungsnutzerInnen anzupassen und sich mit der Macht und den Ressourcen der Menschen, denen die Dienstleistungen dienen sollen, zu verbinden. Gute Soziale Arbeit hilft daher, indem sie Bedürftigen hilft, zu aktiven SchlüsselakteurInnen in den Hilfs- und Unterstützungsprozessen zu werden. Um dies zu realisieren, ist die Stimme der NutzerInnen oder ErfahrungsexpertInnen essenziell. Eine ähnliche Entwicklung vollzieht sich in Bereichen des Gesundheitswesens, das bisher strikt einem medizinischen Paradigma folgte. Das Zurückerobern sozialer Macht ist auch ein wichtiger Aspekt bei der Bewältigung einer Heimerziehungserfahrung. Dass die Perspektive von Betroffenen eine Stimme und ein Recht in öffentlichen Diskursen erlangt, ist in der Sozialen Arbeit im Ansatz des Empowerments (vgl. Lishman, 2015) verankert. Wissenschaftliche Forschung kann dazu beitragen, indem die Stimme Betroffener im Sinne eines Voice Giving bekannter wird. Eine Art der Wissensproduktion, die mit „Mode 2“ überschrieben wird (vgl. Nowotny et al., 2001; Kristiansson, 2006), sowie die Wissenschaftspraxis „Science of the Concrete“ (Flyvbjerg, 2001) legen nahe, dass Partizipation und demokratische Prozesse auch für die erfolgreiche Beforschung der Praxis Sozialer Arbeit ausschlaggebend sind.

Multiperspektivität der Forschung

Praxiskontexte Sozialer Arbeit sind von der Interaktion mit vielen AkteurInnen, die unterschiedliche Interessen und Perspektiven vertreten können, ab-

hängig. Die Produktion wissenschaftlichen Wissens muss diesem Umstand gerecht werden und kann sich nicht entziehen, in dem sie nach der Wahrheit außerhalb dieses kontextuellen Rahmens sucht. Weiters muss die Praxisforschung Sozialer Arbeit im Sinne des Empowerments ihrer KlientInnen eine Bottom-up-Wissensproduktion betreiben (vgl. Uggerhøj, 2011a, 2011b, 2014; Lunt et. al., 2010), da die Perspektiven, die sie unter Einbeziehung der NutzerInnen erforscht, oft nicht die Perspektiven sind, die gerade auf der politischen Agenda stehen oder in hegemonialen²¹ Diskursen angemessen vertreten werden. Sozialpädagogische Forschung ist Teil der allgemeinen Sozialforschung, unterscheidet sich aber durch einen spezifischen Blick auf Strukturen und Leistungen im Bereich der Sozialen Arbeit. In Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe spezifiziert Lüders (1998):

Nicht die Lebenslagen der Kinder, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihrer Erziehungsberechtigten als solche ist ihr Thema, sondern diese Lebenslagen im Zusammenhang mit den Angeboten, institutionellen Strukturen, den professionellen Kompetenzen etc. der Kinder- und Jugendhilfe. (S. 121)

Heimgartner (2009) definiert das Interesse sozialpädagogischer Forschung auf dem beschriebenen Terrain wie folgt: „Vor allem sind Arbeiten interessant, die den Zusammenhang von Strukturen und Erfahrungen herausarbeiten und zwischen objektiv-sozial strukturellen und subjektiv-qualitativen Forschungszugängen vermitteln.“ (S. 304) Das heißt, dass das zuvor erwähnte Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven auch durch entsprechend komplexe Forschungsmethoden ermöglicht und gesichert werden muss.

Praxisforschung

Die vorliegende Studie versteht sich als Praxisforschung Sozialer Arbeit und als sozialpädagogische Forschung in genau diesem Sinne. Forschungsmethodisch steht sie in der Tradition des *Practice Research* (Uggerhøj, 2011b; Ug-

21 Hegemoniale Diskurse sind Diskurse, die die bestehende hierarchische Ordnung im Sinne der Mächtigen stützen. Der Begriff Hegemonie stammt von Antonio Gramsci. Laut Marx kontrolliert die herrschende Klasse die wirtschaftliche Basis und schafft den Überbau von Institutionen und sozialen Beziehungen, die die Arbeiterklasse dominieren. Gramsci erklärt, dass die Klassenherrschaft auch in kultureller Hinsicht stattfindet: Die Arbeiterklasse ist den ideologischen Illusionen unterworfen, die von der herrschenden Klasse verübt werden. Diese Illusionen müssen demnach durchschaut werden, um Herrschaft im Sinne der Unterdrückten aufzubrechen.

3. Die Perspektive der Jugendlichen

gerhøj et al., 2018) und ist der spezifischen Form von *Practitioner Research* zuzuordnen (Mitchell et al, 2010). Practitioner Research bedeutet, dass PraktikereInnen ihren eigenen Arbeitsbereich beforschen. Die Motivation für die vorliegende Untersuchung entstand aus dem Interesse, die professionelle Praxis zu verbessern. Die Durchführung der Studie ermöglichte es, die eigene Arbeitspraxis als Erzieherin in einer Wohngruppe besser zu verstehen und die Effektivität der Dienstleistung zu verbessern. Die Forschung wurde durch begleitende Interaktionsprozesse in Auseinandersetzung mit den DienstleistungsnutzerInnen, KollegInnen und anderen ProfessionistInnen konzipiert. Außerdem wurde ein Schwerpunkt auf den Prozess gelegt, der die Praxis bereits im Verlauf der Forschung, im Sinne eines *Positive Change* Gedankens, beeinflusst und auch direkte Veränderungen anstößt. Forschungsmethodisch fällt dieser Ansatz in den Bereich Aktionsforschung (vgl. Andersen et. al., 2017). Aktionsforschung unterscheidet sich von der konventionellen akademischen Forschung insofern als ihr Zweck direkt darin besteht, Veränderungen herbeizuführen, und zu verstehen, was Veränderungen provoziert und was nicht. Aktionsforschung ist nicht nur ein Weg, eine bestimmte Situation oder ein Problem zu verstehen, sondern auch ein Prozess zur Veränderung der Situation und zum Empowerment aller Beteiligten. Forschung und Aktion sind miteinander verbunden und nähren sich gegenseitig durch einen iterativen Reflexionsprozess. Partizipative Aktionsforschung (PAR) wird zunehmend als eine effektive Strategie zur Förderung von Jugend sowie von gemeindebasierten Organisationen, die der Jugend dienen, und größeren Gemeinschaften angesehen. Wichtige Bestandteile von PAR sind transformative Zwecke, iterative Prozesse und flexible Methoden (vgl. Kim, 2016, S. 38).

Entsprechend den vier Arten von PAR-Ansätzen, die von Uggerhøj et al. (2018) unterschieden werden, repräsentiert die vorliegende Studie einen Kritischen Aktionsforschungsansatz (*Critical Action Research*). Dieser legt den Fokus auf Emanzipation. Die Unterscheidung der Ansätze von Uggerhøj et. al. (2018, S. 195) lautet wie folgt: „(1) Empirische, analytische Aktionsforschungsansätze mit dem Fokus auf technisches Wissen (2) Interpretative Aktionsforschungsansätze mit dem Fokus auf praktisches Wissen (3) Kritische Aktionsforschungsansätze mit dem Fokus auf Emanzipation (4) Ganzheitliche Aktionsforschungsansätze mit dem Fokus auf der Veränderung der Welt/ des Kosmos“ (frei übersetzt nach Uggerhøj et. al., 2018, S. 195).

In neueren Theorien der Sozialen Arbeit werden die EmpfängerInnen der Hilfsangebote als aktive Subjekte betrachtet. So hängt der Erfolg jeder personenbezogenen Dienstleistung im Wesentlichen von den KlientInnen ab, „die ihre Bildung, ihr verändertes Verhalten, ihre Gesundheit etc. aktiv hervorbringen“ (Oelerich & Schaarschuch, 2006, S. 187). Eine Aktivität der Jugendlichen in der Einrichtung ist das Entwickeln von eigenen gruppenspezifischen Orientierungsmustern in Hinblick auf das Erlangen von Selbständigkeit, die sich von den normativen Erwartungen der mit der Erziehung beauftragten Erwachsenen unterscheiden, dennoch aber im gemeinsam gelebten Alltag entstehen. Die Jugendlichen verfügen als ErfahrungsexpertInnen in der Einrichtung über implizites Wissen, das insofern handlungsleitend ist, als es Entscheidungen prägt. Diese Entscheidungen sind von (vorbewussten) Erfahrungen gesteuert, die direkt aus dem Handeln gewonnen werden. Dies setzt keinen expliziten Entscheidungsprozess voraus. Diese Aktivität der Jugendlichen wird im vorliegenden Band nachvollzogen und dargestellt. Der Prozess der Interaktion und Auseinandersetzung mit Anforderungen der Einrichtung und der ErzieherInnen wird dabei sichtbar.

An den NutzerInnen ausgerichtete Qualität sozialer Dienstleistungen

Um das Angebot professioneller Sozialer Arbeit zu verbessern, also Aneignungsprozesse zu stimulieren, die KlientInnen eine bessere Lebenssituation ermöglichen, muss es auf die NutzerInnen ausgerichtet werden. Dies kann nur über das Verständnis ihrer Lebenssituation und Eigenaktivität gelingen. Jede Intervention oder jedes Forschungsprojekt, unabhängig von der wohlwollenden und fortschrittlichen Natur der Ziele und Absichten, kann die strukturellen Bedingungen, die Unterdrückung erzeugen, nachbilden. Daher müssen Forschungsprojekte so konzipiert werden, dass der emanzipatorische Ansatz der Sozialen Arbeit auch in der Forschung zum Tragen kommen kann (vgl. Strier, 2007). Partizipative Forschung geht davon aus, dass Menschen gleiche Chancen haben müssen, um an der Gesellschaft teilzunehmen, und ist daher bestrebt, unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen zur Teilnahme zu ermutigen. In der diesem Band zugrunde liegenden Studie wird eine ressourcenorientierte Herangehensweise praktiziert, die eng mit Empowerment verbunden ist.

3. Die Perspektive der Jugendlichen

Keupp (2018) beschreibt Empowerment als den Versuch, Individuen, Familien und Gruppen zu helfen, ihr persönliches, zwischenmenschliches und sozioökonomisches Potenzial, ihre politische Kraft und ihren Einfluss zu vergrößern, um die eigenen Lebensumstände zu verbessern. Dabei gehe es auch um einen anderen (positiven) Umgang mit einem negativen Image, das mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Jugendlichen, die sich in öffentlicher Erziehung befinden, verbunden ist. Was Zastrow (2011) für Ethnic und Racial Groups in den USA beschreibt, kann in einzelnen Aspekten auch für die Gruppe der Jugendlichen in der Heimerziehung hierzulande gelten, da auch „Heimerziehungskinder“ eine lange Geschichte der Diskriminierung hinter sich haben.

...empowerment counters the negative image or stereotype of the group (which has been established through a long history of discrimination) with a positive value or image and an emphasis on the ability of each group member to influence the conditions of his or her life. (S. 239)

Mit dem vorliegenden Band soll in diesem Sinne eine soziale Identität oder Gruppenidentität der Care-Leaver sichtbar werden. Ganz im Sinne von Empowerment wird angestrebt, die Ressourcen der Jugendlichen zu stärken, u. a. damit sie sich bewusster positionieren können. Das bedeutet z. B., sich Selbstvertretungsorganisationen anzuschließen oder solche zu gründen, um mehr Mitbestimmung in Bezug auf sozialpolitische Rahmenbedingungen und die Gestaltung des Leistungsangebotes Sozialer Arbeit zu erlangen. Daher werden das Wissen und potenziell damit verbundene entwicklungsfähige Kompetenzen der Care-Leaver aufgezeigt und als Ressource, auch für das Gemeinwesen und die Organisation der Dienste, dargestellt. Der Band orientiert sich dabei an folgender *Strengths Perspektive*, die oft als Ressourcenperspektive übersetzt wird:

The strengths perspective seeks to identify, use, build, and reinforce the abilities and strengths that people have in contrast to the pathological perspective, which focuses on their deficiencies [...]. It emphasizes people's abilities, interests, aspirations, resources, beliefs, and accomplishments. (Zastrow 2011, 239)

Der Band macht kollektive Orientierungen und implizites Wissen einer Gruppe von Jugendlichen in einer Einrichtung stationärer Unterbringung zugänglich. Dieses implizite Wissen wird arbeitsteilig unter ihnen und in der Auseinandersetzung mit den spezifischen Rahmenbedingungen und Strukturen hergestellt bzw. erworben. Die Eigenaktivität der Gruppe wird sichtbar gemacht und die Personen werden als aktive Subjekte erkennbar. Sie sind nicht einfach nur EmpfängerInnen eines Hilfsangebotes Sozialer Arbeit. Die Äußerungen und das Wissen (auch das implizite, atheoretische²²) der Jugendlichen werden als bedeutsam erachtet, um die professionelle Praxis der Betreuung zu verbessern. Gleichzeitig wird durch das Aufzeigen kollektiver Orientierungen die Förderung der Handlungskompetenzen der Jugendlichen angestrebt.

Care-Leaver und Bewältigung als Forschungsperspektive

Der Care-Leaver-Forschung ist dieser Band insofern zuzurechnen, als AdressatInnen der Kinder- und Jugendhilfe und ihr Auszug aus der Einrichtung sowie das Erlangen von Selbständigkeit im Zentrum stehen. Vielen der involvierten Jugendlichen steht der Auszug aus der Einrichtung unmittelbar bevor, sie sind also gerade im Begriff, Care-Leaver zu werden, oder sie sind zukünftige Care-Leaver. Von der Tradition der Erforschung der Lebensbewährung von ehemaligen „Heimkindern“ (vgl. Pongratz & Hübner, 1959) grenzt sich der vorliegende Band insofern ab, als keine normativ vorgegebenen Kriterien der Lebensbewährung angelegt werden. Selbständigkeit, die als Erziehungsziel einen normativen Gehalt hat, wird in der Diskussion mit den Jugendlichen verhandelt und in Zusammenhang mit den spezifischen Rahmenbedingungen auch als Zumutung und Paradoxon erkennbar. In der Kommunikation mit den Jugendlichen wird die Forschungsfrage nach der Selbständigkeit auch als Provokation erlebt, durch die das Erziehungsverhältnis reinszeniert wird. Wie sich die Jugendlichen in diesem Erziehungsverhältnis positionieren, wird im vorliegenden Band als Relation, als eine spezifische Beziehung zwischen Jugendlichen und ErzieherInnen abgebildet.

22 Unter atheoretischem Wissen versteht Mannheim (1921-22/1964) ein Wissen, das als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert, das sich aber trotzdem in den Subjekten selbst befindet. Bohnsack et al. (2007) unterscheiden unter Rückgriff auf Mannheim und daran angelehnt reflexives oder theoretisches Wissen und handlungspraktisches oder inkorporiertes, implizites Wissen.

3. Die Perspektive der Jugendlichen

Zwei Ausrichtungen der deutschsprachigen Care-Leaver-Forschung, die Sievers et al. (2015, S. 24) benennen, sind „Studien zur Persönlichkeitsentwicklung und zu klinisch-psychologisch definierten Verhaltensauffälligkeiten“ und „Studien mit sozialpädagogischen, an der Lebenswelt und der Lebensbewältigung orientierten Kategorien“. Der vorliegende Band ist den sozialpädagogischen und lebensweltlich orientierten Studien zuzuordnen. Lebensbewältigung laut Böhnisch (2008) ist „Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – im Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit – gefährdet ist“ (S. 33 f.). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit setzt in und an der Lebenswelt ihrer AdressatInnen an und sieht diese als ExpertInnen ihrer Verhältnisse. „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in Bezug auf Zeit, Raum und soziale Beziehungen im besonderen Respekt vor den alltäglichen, eher unauffälligen Bewältigungsaufgaben“ (Thiersch et al. 2005, S. 172). Eine entsprechende Forschungsperspektive kann, wie Hanssen et al. (2008) ausführen, dazu beitragen „die geforderten Beteiligungschancen der Adressaten zu erhöhen und die Ressourcenorientierung umzusetzen“ (S. 228), wofür „die Profession über ein Wissen der aktuellen Lebenslagen der Adressaten und der damit verbundenen Bedürfnislagen verfügen müsse“ (S. 228), welches die an den AdressatInnen orientierte Forschung liefern könne. Der vorliegende Band ist in diesem Sinne als Beitrag zu einem vergrößerten Wissen über die Lebenslage Jugendlicher, die sich in stationärer Unterbringung an der Schwelle zu einem selbständigen Leben befinden, zu sehen. Im Zentrum des Interesses steht nicht die Biografie der Jugendlichen, wie dies in der von Sievers et al. (2015) beschriebenen Tradition der „subjektorientierte[n] und biografieanalytische[n] Forschung“ (S. 26) der Fall ist, dennoch fließen biografische Erfahrungen selbstverständlich in den sprachlichen und kreativen Ausdruck der Jugendlichen ein, der in diesem Band authentisch dargestellt wird. Der Fokus liegt auf den potenziellen Übergangsressourcen der jungen Erwachsenen und richtet sich prozessorientiert an der Vergrößerung dieser Ressourcen aus, auch als Gruppe oder kollektive Einheit. Die Ausrichtung an der grundsätzlichen Frage, „welche Kompetenzen und Eigenschaften dazu beitragen, dass der Übergang aus der stationären Erziehungshilfe gelingt“ (Sievers et al., 2015, S. 27), spielt dabei indirekt eine Rolle, da gerade die Eigenaktivität der Jugendlichen ins Zentrum gestellt wird. Dieser Fokus auf

Care-Leaver als AkteurInnen wird von neuesten Forschungen geteilt. Göbel et al. (2020) führen aus, dass auch Konzepte wie *Readiness* (Benbenishty & Schiff, 2009), *Resilienz* (van Breda et al., 2012) oder *Skills zur Lebensbewältigung* (Benbenishty & Zira, 2012) diese Perspektive einnehmen, die in sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Debatten in den letzten Jahren

erneut und differenziert unter dem Begriff Agency diskutiert wird (Raithelhuber 2011; Raithelhuber & Schröer, 2015; Scherr, 2013) und bspw. in der Kindheitsforschung (Eßer et al., 2016) oder der Übergangsforschung (Evans, 2002) zunehmend rezipiert und für empirische Untersuchungen fruchtbar gemacht wird. (Göbel et al., 2020, S. 9)

Das „analytische Interesse an der individuellen und kollektiven Herstellung von Handlungsfähigkeit und dem Erleben von Handlungsbefähigung sowie Handlungsmächtigkeit“ treffe sich auch mit einem normativen Interesse Sozialer Arbeit, die gerade dort intervenierend eingreifen soll, wo „bestimmte Gruppen nicht über die Ressourcen und Fähigkeiten verfügen, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen“ (S. 9). Die Interventionen „zielen dann sowohl auf die Handlungsbefähigung des Individuums, um das eigene Leben selbstbestimmt zu gestalten, als auch sozialpolitisch und gesellschaftlich auf Handlungsmächtigkeit (S. 9 f.). Wie bereits erörtert, wird das aktuelle Konzept der Agency der Care-Leaver nicht den einzelnen Individuen zugeordnet, sondern als sozialer Prozess angesehen. Interessant ist daher, dass diese Ausrichtung bisher in der Forschung kaum durch eine entsprechende methodische Ausrichtung berücksichtigt wird. Ist Agency ein Prozess, der die Herstellung individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit nachvollzieht und beschreibt, wird in der vorliegenden Studie der Forschungsprozess selbst als Aktivität in diesem Sinne konzipiert. Somit wird die Forschung selbst zur Akteurin im Herstellungsprozess. Bei stark marginalisierten Bevölkerungsgruppen darf die Forschung sich nicht rein auf das bereits sprachlich artikulierbare Wissen beschränken, da die bewusste und gerichtete Artikulation von Erfahrungswissen bereits ein beachtliches Niveau an Handlungsbefähigung voraussetzt. Im vorliegenden Band wird ein Prozess dargestellt, der aktiv dazu beiträgt, die entsprechende Fähigkeit weiterzuentwickeln. Dazu setzt die Forschung beim impliziten Wissen der Jugendlichen und einem Handlungspotenzial

3. Die Perspektive der Jugendlichen

an, das gerade durch den Forschungszugang und -prozess selbst vergrößert wird. Dies geschieht einerseits durch das in der Folge dargestellte multimedische Forschungsdesign, andererseits durch die Ausrichtung an einer Tradition der Praxisforschung Sozialer Arbeit, die Shaw (2007) definiert, und die im *Salisbury Statement* folgendermaßen beschrieben wird:

Any disciplined empirical inquiry (research, evaluation, analysis) or theoretical/ conceptual analyses, conducted by and/or negotiated between researchers, practitioners, citizens that is intended, wholly or to some significant degree, to shed light on, support learning and reflective processes or explain social work intervention/practice with the purpose of achieving the goals of social work within and across national cultures. (The Salisbury Statement, 2009)

Im deutschsprachigen Diskurs beschreibt Lambach (2010), dass es sich bei der Praxisforschung im sozialpädagogischen Bereich nicht um „Technologien“ handle, deren geringe Erreichbarkeit im Bereich der pädagogischen Disziplinen bekannt sei, „sondern um eine Thematisierung praktischen Handelns, die dessen Reflexionsmöglichkeiten verbessert und im Austausch mit den Praktikern erwägt, wo Stärken und Schwächen faktischer Handlungsvollzüge liegen“ (S. 23).

Beide Definitionen betonen den intendierten Reflexionszusammenhang und das Lernarrangement, das auch hier im Zentrum steht. Uggerhøj (2011a, 2011b) führt eine theoretische Unterscheidung zweier Typen von Forschung ein, die mit der Praxis in diesem Sinne befasst ist, wobei er den Ansatz A als Practice Research und den Ansatz B als Practitioner Research bezeichnet. Beide finden nahe an der Praxis statt, wobei Practice Research durch ForscherInnen von außen durchgeführt wird (Uggerhøj, 2011b, 49) und Practitioner Research eine Forschung bezeichnet, in der “research, evaluation and investigation are conducted by practitioners” (Uggerhøj, 2011b). Die vorliegende Forschung ist sowohl Practice Research als auch Practitioner Research: Fragen werden aus der Praxis entnommen, die Forschung wird durch eine Praktikerin mit wissenschaftlicher Begleitung durchgeführt.

3.2 Von der sozialpädagogischen Praxis zum Forschungsdesign

Wie bereits erwähnt, ist es typisch für Practitioner Research, dass ForscherInnen auch PraktikerInnen sind. Diese müssen daher ihre eigene Rolle durchgängig reflektieren. In der Methodendiskussion der qualitativen Sozialforschung wird in diesem Zusammenhang die Gefahr des *Going Native* verhandelt, was bedeutet, dass „Maßstäbe und Verhaltensmuster der Untersuchten, z. B. einer delinquenten Subkultur, übernommen werden und so die Fähigkeit verloren gehen kann, sich auf die eigentlichen Untersuchungsaufgaben zu konzentrieren“ (Lamnek, 2010, S. 232). Daher wird empfohlen, Distanz zum untersuchten Feld zu wahren. Girtlers *Zehn Gebote der Feldforschung* (2004) hingegen empfehlen wiederum gerade das Gegenteil von Distanz, nämlich, dass der bzw. die ForscherIn ein echtes Gruppenmitglied wird und sich mit der Lebenswelt der Untersuchten identifiziert, um zu echtem Verständnis gelangen zu können. In der vorliegenden Studie überschneidet sich die Rolle der Forscherin mit der einer ehemaligen Erzieherin im gleichen Kontext, was sich auf das Verhältnis bzw. den Zugang zu den Jugendlichen auswirkt. Diese nehmen die Forscherin im Zuge der Datenerhebung zum Teil als ehemalige Erzieherin und nicht als externe Forscherin wahr. In den drei durchgeführten Gruppendiskussionen gibt es daher drei beschreibbar unterschiedliche Distanzierungsgrade zur Person der Forscherin, die jeweils eine spezifische Wirkung auf die Ergebnisse entfalten. Diese Reflexion ist Teil von Practitioner Research und fließt daher in die Ergebnisdarstellung mit ein.

Zunächst wird gezeigt, wie aus einem praktischen Problem im Handlungsfeld ein spezifisches Forschungsdesign entwickelt wurde. Dies führt über die Problembeschreibung und Schlussfolgerungen aus zwei Vorstudien zur theoretischen und methodologischen Konzeption der Untersuchung. Wichtige Handlungsschritte bei Practitioner-Research sind somit:

1. Entwicklung einer Forschungsfrage aus einem praktischen Problem; Literaturdurchsicht zur Fragestellung, also Einbeziehen bereits vorhandenen Wissens für die Lösung des praktischen Problems bzw. unter Rückgriff auf dieses Wissen genaue Definition der Forschungsfrage und Forschungslücke

3. Die Perspektive der Jugendlichen

2. Planung des Forschungszugangs; Identifizieren von Stakeholdern und Betroffenen und Klärung der Frage, wie sie einbezogen werden können
3. Identifikation von Strategien für die Praxisforschung und von Methoden zur Datenerfassung
4. Klärung von ethischen Fragestellungen und Planung von Strategien der Dissemination/Verbreitung

Das Praxisproblem, das in der vorliegenden Studie bearbeitet wird, ist die Stigmatisierung, die das Aufwachsen in der Heimerziehung oder stationären Unterbringung begleitet, und die es den Betroffenen erschwert, selbstbewusst mit der eigenen Situation umzugehen und zu einer stärkenden Form der Selbstartikulation zu gelangen. Auf der anderen Seite innerhalb der Einrichtung stationärer Unterbringung stehen SozialpädagogInnen, die sich in demokratischer Absicht gerade an dieser Selbstartikulation orientieren möchten, um in ihrer Erziehungspraxis weniger auf tradiertes Wissen und individuelle Erfahrungswerte angewiesen zu sein bzw. Beteiligung der Jugendlichen umsetzen zu können. Der erste Teil dieses Problems wird im Untersuchungskontext insbesondere in einem Filmprojekt sichtbar, in dem Jugendliche die eigene Realität im Kinderdorf, in der Schule und eventuell auch in ihrem ursprünglichen Zuhause in Form eines Drehbuches abbilden sollten. Das Projekt und die daraus gezogenen Schlüsse werden in der *Vorstudie 1* beschrieben. Der zweite Teil des Problems zeigt sich in einer Befragung der SozialpädagogInnen, welche in der *Vorstudie 2* beschrieben wird. Auf der Basis dieser Praxiserfahrungen wird in daran anschließenden Reflexionen und Suchbewegungen der methodische Ansatz der vorliegenden Studie entwickelt. Es geht um die Diskrepanz zwischen dem, was SozialpädagogInnen über ihre Arbeit wissen möchten – oder vielleicht auch wissen müssten – und dem, was sie darüber wissen können. Die Studie bearbeitet diese Wissenslücke.

Vorstudie 1: Erfahrungen im Filmprojekt *Steps* – Selbst-Bewusstsein über die eigene Situation herzustellen ist schwierig

Vor Beginn der eigentlichen Forschung, aber schon im Forschungskontext, wurde ein Filmprojekt durchgeführt, an dem neun Jugendliche im Alter von 11 bis 16 Jahren aus unterschiedlichen Häusern des Südtiroler Kinderdorfes

teilnahmen. Der zunächst gewählte Arbeitstitel des Projektes *One day in my life* sollte dazu einladen, die eigene Realität im Kinderdorf, in der Schule und eventuell zu Hause in Form eines Drehbuches abzubilden. Dies fiel den Beteiligten sichtlich schwer, obwohl sie ursprünglich sehr motiviert waren. Das Filmprojekt konnte nur aufgrund der hohen Motivation der TeilnehmerInnen erfolgreich abgeschlossen werden, indem die BetreuerInnen ein Drehbuch schrieben, das von den Jugendlichen dann filmisch umgesetzt wurde. Diese Vorgehensweise wurde von den Jugendlichen vorgeschlagen und dann mittels Abstimmung entschieden. Selbstverständlich könnte ein mangelhaftes didaktisches Konzept dazu beigetragen haben, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten hatten, ihre Realität darzustellen. Möglicherweise wäre es ihnen mit anderen Methoden leichter gefallen. Auch wenn dies zutreffend wäre, bleibt doch die Einschätzung, dass das Reflektieren über die eigene Situation von den Jugendlichen als schwierig erlebt wurde. Das Filmprojekt *Steps* war eines der ersten und einzigen Projekte, das so viele verschiedene Häuser involvieren konnte und zu einem Abschluss fand, also nicht abgebrochen werden musste. Nur ein Jugendlicher von den neun TeilnehmerInnen brach die Teilnahme bereits am ersten Tag ab. Dass es als schwierig erlebt wurde, die eigene Realität darzustellen, kann zumindest teilweise auf eine Marginalisierung des Erfahrungskontextes und Wissenszusammenhangs zurückgeführt werden. Young (2000) beschreibt Marginalisierung als eine der gefährlichsten Formen von Unterdrückung. Für Elze (2006) ist Marginalisierung "the exclusion of particular people from full citizenship, their expulsion from useful participation in social life, and their disrespectful and demeaning treatment by societal institutions and services" (S. 49). Marginalisierung betrifft auch das Erfahrungswissen der Jugendlichen: Dass es kaum positive Literatur und Kulturprodukte über Heimerziehungserfahrungen im deutschen Sprachraum gibt, legt nahe, dass Erfahrungswissen im Heimerziehungskontext nicht als wertvolles und geschätztes Wissen anerkannt wird. Anhand der Geschichte der Heimerziehung lässt sich zeigen, dass Heimerunterbringung auch immer einen gewissen Strafcharakter hatte. In Mainstream-Kulturproduktionen wird der Bereich des Aufwachsens außerhalb der Herkunftsfamilie in stationärer Unterbringung kaum behandelt. Selbst im Internet gibt es im deutschen Sprachraum nur wenige Angebote, die eine konstruktive Auseinandersetzung, einen positiven Entwurf der eigenen Zu-

3. Die Perspektive der Jugendlichen

kunft nach der Heimerziehung – z. B. im Sinne eines positiven Rollenmodells – befördern würden. Insgesamt gibt es wenig Gelegenheiten für Kinder und Jugendliche, die in einer sozialpädagogischen Einrichtung leben, ihren Lebenskontext als einen ganz normalen Kontext zu thematisieren und zu besprechen. Aus heutiger Sicht lässt sich resümieren, dass das reflexiv vorhandene Wissen der Jugendlichen zu ihrer Situation gering war. Um selbständig einen Film samt Drehbuch herstellen zu können, hätten sie dieses Wissen durch geeignete Methoden erst entwickeln müssen. Für die Praxis der SozialpädagogInnen zeigt sich, dass es wichtig ist, Ressourcen zur Erzeugung reflexiven Wissens über den Kontext der Unterbringung bereitzustellen, also den Austausch darüber zu fördern und zu ermöglichen. Reflexives Wissen vergrößert die Chance, über den Heimerziehungskontext sprechen und die eigenen Erfahrungen darin mitteilen zu können.

Vorstudie 2: SozialpädagogInnen interessiert Feedback von Care-Leavern in Form reflexiven Wissens

Im Vorfeld der Forschungsarbeit wurde das Team der ErzieherInnen befragt, was sie an ehemaligen Betreuten interessieren würde und was sie sie gern fragen würden. Die Fragen wurden schriftlich notiert und es fand sich dieser Sammlung z. B. das Interesse an Informationen über die Selbstreflexion der ehemaligen KlientInnen, etwa „Welche Vorteile/Nachteile siehst du heute in Bezug auf deine Zeit im Kinderdorf?“, oder „Gibt es Dinge, die du im Kinderdorf gelernt hast, und die dir nachher auch weitergeholten haben?“. Manche Fragen ließen ein Interesse am Urteil der Ehemaligen erkennen, z. B. „Wenn du Erzieher wärst, was würdest du ändern?“. Die meisten Fragen könnten erst mit viel Abstand und retrospektiv verzerrt beantwortet werden und würden vornehmlich individuelle Sichtweisen einzelner Jugendlichen darstellen. Diese sind selbstverständlich wichtig, besitzen aber geringe Aussagekraft über die strukturellen Aspekte des Erlebten oder die realen, auch implizit vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen, die sie dabei erworben haben. Probleme bei der wissenschaftlichen Erforschung dieser Fragen sind die retrospektive Bewertung, die es erschwert, auf die aktuelle Situation zu schließen, der zeitliche Abstand zwischen Fremdunterbringung und Befragung und darüber hinaus das hohe Maß an Selbstreflexivität, das für die Beantwortung der meisten genannten Fragen erforderlich wäre. Dazu kommt

die Diskrepanz zwischen Sagen und Tun. Eigentlich wäre es von Interesse, was die Care-Leaver tun – nicht, was sie sagen, dass sie tun. Die methodische Frage, die sich im Anschluss an diese Überlegungen stellt, ist also jene nach den Handlungen bzw. nach implizitem Wissen und Orientierungen, die Handeln anleiten.

Durch die Vorstudien wurden gleich zu Beginn der Forschung und bei der Entwicklung der Forschungsfrage unterschiedliche Stakeholder und ihre Perspektiven einbezogen. Die begleitenden Überlegungen eröffneten die Frage nach anderen Formen der Erkenntnisgewinnung unter Einbeziehung der AdressatInnen. Gesucht waren Formen, die ein Stück weit die Fragen der SozialpädagogInnen beantworten könnten, ohne rein auf reflexives Wissen der Jugendlichen, das erst lange nach dem Heimaufenthalt erworben wird, angewiesen zu sein, und die die Jugendlichen dabei unterstützen, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Aus diesen Überlegungen entstanden Anforderungen an die Methode, die in der Folge zusammengefasst werden. In der chronologischen Beschreibung der Entwicklung eines Praxisforschungsprojektes befinden wir uns hier beim dritten Handlungsschritt, in dem Strategien für die Praxisforschung und Methoden zur Datenerfassung identifiziert werden. Ethische Überlegungen aus dem vierten Handlungsschritt fließen hier bereits mit ein.

Sozialpädagogische Schlussfolgerungen für die Forschungsmethode

Wenn die Jugendlichen kaum reflexiv vorliegendes Wissen über ihre Situation im Kinderdorf haben, dann heißt das nicht, dass sie nichts wissen, sondern eher, dass sie etwas können, ohne es zu wissen. Die Jugendlichen, die im Kinderdorf wohnen, handeln in diesem Kontext. Moch (2014), der in Bezug auf die sozialpädagogische Kompetenz einen Gegenentwurf zu theoriegeleiteter Praxis präsentiert, erklärt alltägliches Handeln als von impliziten Entscheidungen geprägt. Diese Entscheidungen werden durch Erfahrungen gesteuert. Dabei beruft er sich auch auf das Werk von Schön (Moch 2014). Auch Fargion (2006) und das Wissenschaftsverständnis, das im Salisbury Statement (2009) grundgelegt wird, richten sich einerseits gegen die Vorstellung, dass Theorie die Praxis leitet, und andererseits gegen die Vorstellung einer hierarchischen Überlegenheit der Theorie über die Praxis (Fargion 2006, S. 259 f.). Dies ist auf das Wissen, also die Theorie, und das Können, also

3. Die Perspektive der Jugendlichen

die Handlungspraxis der Jugendlichen übertragbar. Wenn Jugendliche sich im Kinderdorf handelnd bewegen können, heißt das nicht zwingend, dass sie symbolisch repräsentiertes Wissen über den Kontext in Form von Sprache haben. Beim impliziten Wissen handelt es sich um Wissen, das zwar im Alltag zum Einsatz kommt, das aber nicht auf Abruf zur Disposition steht. Man könnte also sagen: Sie wissen mehr, als sie wissen, dass sie wissen.

Aus der Perspektive der PraktikerIn und ForscherIn lassen sich also folgende Anforderungen an ein methodisch und ethisch vertretbares Forschungsprojekt formulieren, die sich aus den Vorstudien sowie aus der Sichtung relevanter Literatur ergeben.

Die Methode muss relevante Erkenntnisse über die reale Wirkung des Settings liefern

Dazu müssen sowohl die Strukturebene als auch die Ebene unterschiedlicher AkteurInnen betrachtet werden. Die Forderung nach realen Wirkungen wird hier nicht in einem vermeintlich objektiven – positivistischen und wertneutralen – Sinn, sondern in einem relationalen, reflexiven Sinn verstanden, da es um einen konkreten Kontext geht und reale Wirkungen gerade in einem solchen nie wertneutral sind (vgl. Lorenz, 2016, S. 455, zur Interessegeleitetheit einer Forderung nach Wertneutralität; Nothdurfter & Lorenz, 2010, zur Diskussion einer im positivistischen Paradigma verorteten evidenzbasierten Praxis; Otto et al., 2007, zum Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen). Für den untersuchten Kontext heißt die Konzentration auf relationales Wissen z. B., dass mehrere Perspektiven einbezogen werden müssen. ErzieherInnen fragen sich, welchen Einfluss ihre Arbeit auf die Jugendlichen hat. Die AuftraggeberInnen, die gewisse Ressourcen zu verwalten haben, denken an Wirkungen in einem anderen Sinn – sie müssen eine finanzielle Investition in einen Jugendlichen bewilligen und fragen sich, ob das Ergebnis der Investition dann auch „stimmt“, ob Ziele erreicht werden. Wenn messbare Kriterien von außen vordefiniert werden, die dann mit einem standardisierten Instrument gemessen werden können, z. B. Schulnoten vor und während der Unterbringung, sagt dies noch nichts über die subjektbezogene Wirkung und subjektive Bewertung der Veränderung durch die LeistungsempfängerInnen aus, dazu müsste die Perspektive der Betroffenen einbezogen werden. So sagen veränderte Schulnoten nichts darüber aus, welche Gründe es für die Ver-

änderung gibt, ein Beitrag zur Verbesserung der Praxis ist daher aufgrund derartiger Kriterien kaum möglich. Evidenzen oder Wirkungen sind divers und lassen sich nur über den Einbezug mehrerer Perspektiven und mehrerer Erfahrungsquellen erschließen, wie DePoy & Gilson (2008) für evaluative Wirkungsstudien beschreiben: “while evidence is requested for professional decisions, actions and entities, the nature of evidence is diverse. Numbers are compelling but so are narrative, images, and even maps of abstract geographies” (S. vii). Um Aussagen über reale Wirkungen zu machen, muss die Forschung Relationen zwischen der Struktur und den AkteurInnen abbilden. Die Relevanz bezieht sich ebenfalls auf den realen Praxiszusammenhang und den Auftrag – relevant ist, was auch die Jugendlichen in ihrer Bildung und Entwicklung im konkreten Kontext fördert.

Die Methode sollte sich dem natürlichen Lebensumfeld und Alltag der Jugendlichen in der Einrichtung anpassen bzw. in der Auseinandersetzung und Kollaboration mit ihnen entstehen

Im Sinne der zuvor beschriebenen Lebensweltorientierung sollte die Methode Alltagskontexte studieren, als konkreten Fall im konkreten Kontext, und die Forschungsmethoden sollten sich an diesen Alltag anpassen, wofür ein qualitatives, flexibles Vorgehen ohne standardisierte Methodenanwendung erforderlich ist. Dazu ist ein kooperatives Verhältnis mit den Jugendlichen selbst ausschlaggebend (vgl. Evans & Fisher, 1999). Dies setzt eine kollaborative Kompetenz voraus, die angewendet werden muss. D’ Amour & Oandasan (2005) stellen diese für interprofessionelle Kollaborationen und auch für die Kollaboration mit NutzerInnen folgendermaßen dar: “collaborative competence means the individual’s knowledge of others and their own roles, good communication skills and collaborative attitudes” (S. 15). In Bezug auf den hier entwickelten und vorgestellten Zugang zu den Jugendlichen heißt das, über die Rolle der Jugendlichen und die Rolle der Praxisforschenden im Feld Bescheid zu wissen und weiters gute kommunikative Fähigkeiten und eine kooperative Haltung einzubringen. Dies wurde in der Forschung grundsätzlich umgesetzt, wird jedoch im Detail – auch mit Blick auf Umsetzungsprobleme und Fehler – laufend mitreflektiert.²³ Die Orientierung am Lebensumfeld ist vor allem deshalb wichtig, weil sich die Jugendlichen nicht freiwillig

23 Siehe dazu 3.4.2

3. Die Perspektive der Jugendlichen

in der Fremdunterbringung aufhalten, und weil dieser Kontext durch die Geschichte der Institution Heim maßgeblich geprägt ist.²⁴

Der Forschungszusammenhang sollte Vorgehensweisen beinhalten, die den Jugendlichen, die aktuell in einer Unterbringung sind, hilft, ihre Situation zu reflektieren

Beim Filmprojekt wurde sichtbar, dass eine große Sprachlosigkeit der Jugendlichen über ihre Situation im Kinderdorf herrscht, aber auch, dass BetreuerInnen und LeiterInnen wenig von der Wirklichkeit der Jugendlichen verstehen. Bei dieser Anforderung an die Methode geht es einerseits um ein forschungsethisches Prinzip (vgl. Lunt et al., 2010), nach dem das, was die Jugendlichen der Forschung geben, im Sinne einer Austauschbeziehung retourniert oder annähernd retourniert werden soll. Andererseits geht es um eine methodische Ausrichtung, die sich an Action Research orientiert und den Anspruch hat, dass die Forschung sogleich auch in der Realität der Jugendlichen gegen Unterdrückung und Marginalisierung wirkt und die Lebenserfahrung im Heimkontext artikulierbarer macht. Empowerment kann als eine Kapazität von Individuen, Gruppen und Communities gesehen werden, die mit Ressourcen verknüpft ist, und Empowerment kann auch als Philosophie betrachtet werden, im Sinne einer Entwicklung zu mehr Demokratie und einer demokratischen Gesellschaft, die Menschen als Gleiche wertschätzt. Im konkreten Forschungszusammenhang muss Empowerment vor allem als Prozess (vgl. Lister, 2003; Willumsen, 2006) betrachtet werden, der Zusammenarbeit, Partizipation und die Vergrößerung von Handlungsfähigkeit ermöglicht. "[in order] to consider options, explore alternatives, take choices, make decisions, reflect critically on experience and evaluate outcomes for [service users] themselves" (Adams et al., 2005, S. 14). Der Prozess verfolgt das Ziel, eine Transformation der Situation der DienstleistungsnutzerInnen zu erreichen. Dies wird durch die angewendeten Methoden in zweifacher Weise erreicht. Erstens durch das genannte Anliegen, die Artikulationsfähigkeit über die Heimerfahrung anzuregen und diesbezügliche Kapazitäten zu vergrößern, zweitens auch dadurch, dass alle angewendeten Methoden sofortige selbstreflexive Schlüsse für die Beteiligten erlauben, ohne zuerst die wissenschaftliche Bearbeitung zu durchlaufen, um dann zurückvermit-

24 Siehe dazu 1.2 und 2.1

telt zu werden. Anders als bei einer Fragebogenerhebung, die im Nachhinein ausgewertet wird, haben Jugendliche in der vorliegenden Studie das Produkt der Erhebung unmittelbar selbst vor Augen. Vor allem trifft dies bei den sozialräumlichen und bildbasierten Zugängen zu, aber auch bei der Fokusgruppe, wo die Antworten gesammelt und unmittelbar auf einer Flipchart für alle gezeigt wurden. Bei der Gruppendiskussion wurde im Nachhinein ausgewertet, dennoch war der Prozess der Diskussion selbst ein Element, das Reflexion und das Lernen von Artikulationsfähigkeit in einem relativ formalen Rahmen angeregt und ermöglicht hat.

3.3 Forschungsdesign für die subjektorientierte Forschung

NutzerInnen der Kinder- und Jugendhilfe sind aktive Subjekte. Sie entwickeln implizites Erfahrungswissen sowie eigene Orientierungen in Bezug auf wichtige Lebensthemen, die sich von den normativen Erwartungen der mit der Erziehung beauftragten Erwachsenen unterscheiden, dennoch aber im gemeinsam gelebten Einrichtungsallday entstehen. Diese impliziten Orientierungen werden nur teilweise durch die Einrichtung und die Erziehungsbemühungen intendiert, spiegeln aber ein Stück weit die Einrichtungskultur und informelle Bedingungen der Unterbringung wider, die weder den ErzieherInnen und LeiterInnen der Einrichtung noch den Jugendlichen selbst unmittelbar reflexiv zugänglich sind. Im vorliegenden Band wird dieses implizite Wissen rekonstruiert, mit dem Ziel, das Angebot für die NutzerInnen zu verbessern. Dazu wird ein multimethodischer Ansatz gewählt, dessen Ziel „das Verstehen und die Interpretation der Wirklichkeit, als einer von handelnden Subjekten sinnhaft konstruierten und intersubjektiv vermittelten Wirklichkeit“ (Jakob & Wensierski, 1997, S. 9) bezogen auf den Kontext stationäre Unterbringung und Care-Leaving ist. Alle verwendeten und in der Folge erläuterten methodischen Ansätze dienen als Hilfsmittel dem Verstehen und Interpretieren. Sie sind keine standardisierten Verfahrensanwendungen und entsprechen damit dem in dieser Forschung verfolgten qualitativen Forschungsansatz. Um „die strukturellen Voraussetzungen, die Verfahren, die Regeln und die Konstitutionsbedingungen, mit denen Menschen als Akteure in sozialen Situationen und Interaktionen Wirklichkeit herstellen

3. Die Perspektive der Jugendlichen

und behaupten“ (Jakob & Wensierski, 1997, S. 9) darstellen und kontextbezogen rekonstruieren zu können, werden Methoden der Aktionsforschung gewählt, die in erster Linie dem Empowerment der zukünftigen Care-Leaver dienen, und ihnen dabei behilflich sind, eine geeignete Sprache für ihre Erfahrungen zu finden, während zunächst ein Zugang zum impliziten, handlungsleitenden Wissen gesucht wird.

Die Forschungsfragen sind:

- Welches implizite, handlungsleitende Wissen und welche Orientierungen entwickeln zukünftige Care-Leaver in Bezug auf den Auszug aus der Einrichtung und den Übergang in die Selbständigkeit?
- In welcher Form kann die Rekonstruktion dieses Wissens dazu beitragen, das Angebot stationärer Unterbringung für die NutzerInnen zu verbessern?

Die Bearbeitung der Frage nach dem impliziten, handlungsleitenden Wissen und den Orientierungen der zukünftigen Care-Leaver in Bezug auf Selbständigkeit und Auszug aus der Einrichtung erfolgt über eine empirische Untersuchung, an der 26 Jugendliche von 12 bis 20 Jahren in einer Einrichtung öffentlicher Erziehung und an der Schwelle zu einem selbständigen Leben mitwirken. Es kommen Elemente der Aktionsforschung zum Einsatz. insbesondere sozialräumliche und visuelle Methoden: Bei einer Gruppenaktivität werden Zeichnungen zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* angefertigt. Bei einem Stadtspaziergang werden Fotos und Beschreibungen von wichtigen Orten in der Stadt Brixen, dem zugehörigen Sozialraum, erstellt. Drei Gruppendiskussionen mit Gruppen zu je sechs bis acht Jugendlichen zum Thema Auszug und Selbständigkeit, die mit der dokumentarischen Methode der Interpretation als zentralem Analyseinstrument ausgewertet werden, bilden einen weiteren Schwerpunkt der empirischen Bearbeitung. Im Anschluss an die Gruppendiskussionen kommen Fokusgruppen und Kartenabfragen zum Einsatz.

3.3.1 Aktionsforschung mit sozialräumlichen und bildbasierten Methoden

Raum gilt als prägende Struktur sozialer Zusammenhänge. In unterschiedlichen Disziplinen finden sich Ansätze zur Erforschung von Sozialräumen, in der Sozialen Arbeit vor allem in Form einer Aufforderung zur Neujustierung und mit Rückgriff auf frühere gemeinwesenorientierte Ansätze und Zugänge zu sozialer Hilfe. Raum ist grundsätzlich einerseits Örtlichkeit in Form von Gebäuden, Straßen, Plätzen und Wohnvierteln sowie der planende, gestalterische oder aneignende Bezug darauf, andererseits soziales Gefüge, das sich immer räumlich abbildet bzw. ausdrückt und auch im Raum verhandelt wird. Dies beschreibt Bourdieu (1997) folgendermaßen:

Die gesellschaftlichen Akteure, die als solche immer durch die Beziehung zu einem Sozialraum [...] herausgebildet werden, und ebenso die Dinge, insofern sie von den Akteuren angeeignet, also zu Eigentum gemacht werden, sind immer an einem konkreten Ort des Sozialraums angesiedelt, den man hinsichtlich seiner relativen Position gegenüber anderen Orten (darüber, darunter, dazwischen etc.) und hinsichtlich seiner Distanz zu anderen definieren kann. So wie der physische Raum durch die wechselseitige Äußerlichkeit der Teile definiert wird, wird der Sozialraum durch die wechselseitige Ausschließung (oder Unterscheidung) der ihn bildenden Positionen definiert, d. h. als Aneinanderreihung von sozialen Positionen.“ (S. 160)

Bourdieu verknüpft den physisch vorzufindenden Raum mit sozialen Positionen und mit Menschen bzw. Gruppen als gesellschaftlichen AkteurInnen, die diesen Raum einnehmen. Für die Jugendarbeit beschreibt Krisch (2009), dass Aneignungsräume von Mädchen und Jungen unterschiedlich sind (vgl. S. 88). Ebenso wirken andere Strukturkategorien in die Form der Aneignung von physischen und sozialen Räumen hinein und bedingen diese. Im vorliegenden Band wird Raum als realer physischer Ort sowie als soziale Position verstanden, auch wenn Zweiteres weniger herausgearbeitet wird. Ein entsprechender Raumbezug scheint jedenfalls sinnvoll, weil er eine Möglichkeit bietet, über das Unterbringungssetting hinaus zu denken, was ganz im Sinne der Fragestellung nach dem Übergang in die Selbständigkeit ist. Außerdem ist die Verbindung von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zum so-

3. Die Perspektive der Jugendlichen

zialen Nahraum und zum Gemeinwesen ein fachliches Erfordernis in der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen. Jugendliche sollten vielfältige Bezüge und Kontakte außerhalb der Einrichtung im sozialen Nahraum haben, dies entspricht dem Gedanken der Deinstitutionalisierung und der Normalisierung eines Aufwachsens in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Bei einem Stadtspaziergang zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* wurden Bezüge zu konkreten Örtlichkeiten erfragt sowie diese fotografiert und beschrieben, bei der Gruppenaktivität *Zeichnungen* zum selben Thema ging es einerseits um konkrete Örtlichkeiten, andererseits auch um imaginierte Orte der Zugehörigkeit und Positionierung, die die Jugendlichen nicht benannten, sondern darstellten. Im Zentrum stand dabei in erster Linie die Durchführung der Aktion als sozialpädagogische Intervention, erst in zweiter Linie ging es um die Erzeugung von Daten. Resultate sind die bildlichen Produkte, die bei beiden Aktionen erzeugt wurden und im Ergebnisteil dargestellt werden: Fotos von wichtigen Orten und Zeichnungen, die einen nicht sprachlichen, sondern bildlichen (*arts-based*) Zugang zu den Jugendlichen ermöglichen, was im Ergebnis-Kapitel noch genauer erläutert wird. Auch die Reflexion über die Aktivität ist ein Resultat, ebenso wie ihre Wirkung als sozialpädagogische Intervention.

Der Stadtspaziergang

Die Jugendlichen einer Wohngruppe wurden gefragt, wer Lust hätte, spontan an einem Stadtspaziergang zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* teilzunehmen. Zwei Jugendliche sowie die neue Praktikantin der Einrichtung meldeten sich zu der Unternehmung. Es kristallisierte sich folgende Rollenverteilung heraus: Lorenzo (Lm) zeigte der sozialpädagogischen Praktikantin, dem anderen teilnehmenden Mädchen aus der gleichen Wohngruppe und mir als Forscherin seine wichtigen Orte und gab teilweise auch Beschreibungen dazu. Die gesamte Aktion war, obwohl sie zum Zweck der Forschung angekündigt worden war, in erster Linie eine mehrstündige Freizeitbeschäftigung. Zwischendurch wurden Pausen eingelegt, es wurde miteinander gesprochen, gescherzt, zum Teil auch schweigend marschiert. Die für Lorenzo wichtigen Orte wurden mittels Fotos und Gesprächsnotizen dokumentiert, auch mit Vermerken etwa zu besonderen Namensgebungen. Der Stadtspaziergang zeigt somit reale, für einen 17-jährigen Jugendlichen

wichtige Orte außerhalb der Wohngruppe, die er für andere, teils bekannte, teils weniger bekannte Teilnehmerinnen am Stadtpaziergang aufbereitet bzw. darstellt. Der Stadtpaziergang wurde zeitlich nicht begrenzt und endete erst, als es nach Aussage des Jugendlichen keine wichtigen Orte zum Zeigen mehr gab. Der Jugendliche war zum Zeitpunkt der Begehung bereits seit zwei Jahren im Südtiroler Kinderdorf untergebracht, empfand sich selbst als zufrieden mit seiner Unterbringung und betrachtete die Stadt als seinen Lebensraum. Diese Sicht wird durch den relativ großen Aktionsradius (siehe Abbildung 1 im Ergebnisteil) sowie durch die doch beachtliche Motivation, seine wichtigen Orte zu zeigen, gestützt. Im Ergebnisteil werden die besuchten Örtlichkeiten zum Teil gezeigt, zum Teil beschrieben. Die jugendlichen TeilnehmerInnen am Stadtpaziergang werden in Anhang A dargestellt. Während die Bedeutung öffentlicher Lebens- und Gestaltungsräume für Kinder und Jugendliche in der offenen Jugendarbeit sehr ernst genommen und in Konzepte einbezogen wird, werden Relevanz und Potenzial des öffentlichen Lebensraumes rund um die stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen oft nicht systematisch beachtet, obwohl sich Cliques-Zugehörigkeiten im Kinder- und Jugendalter oft über den gemeinsamen Sozialraum definieren. In der offenen Jugendarbeit gängige und bewährte Methoden wie Sozialraumbegehungen, Nadelmethode, Subjektive Landkarten, Autofotografie könnten durchaus für die stationäre Unterbringung angepasst oder auch in einem solchen Kontext verwendet werden. Der einfache Stadtpaziergang zur Dokumentation wichtiger Orte, der im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurde, lenkte die Aufmerksamkeit auf den Raum außerhalb der Einrichtung, betonte die Eigenaktivität des Jugendlichen, der an seine wichtigen Orte führen durfte, und beförderte durch die ihm gezeigte Wertschätzung auch das Raum-Nehmen bzw. die Raum-Aneignung.

Zeichnungen zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* als Gruppenaktivität

In der Integrierten Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft findet wöchentlich für eineinhalb Stunden eine verpflichtende sozialtherapeutische Gruppe statt, die eine Ergotherapeutin und eine Psychologin gemeinsam leiten. Das Zeichnen zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* fand nach vorheriger Ankündigung im Rahmen dieser Gruppe statt. Die jugendlichen

3. Die Perspektive der Jugendlichen

TeilnehmerInnen an der Gruppenaktivität werden in Anhang A dargestellt. Die sieben TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, im Rahmen der ihnen bereits bekannten Forschung zum Übergang in die Selbständigkeit ihre wichtigen Orte außerhalb der Einrichtung zu zeichnen. Die anschließende Kurzbeschreibung der Bilder durch die Jugendlichen wurde teilweise aufgenommen und wird im Ergebnisteil auszugsweise transkribiert dargestellt. Nicht alle TeilnehmerInnen stimmten der Aufnahme zu. Während die Gruppe die Aufgabenstellung sehr gut angenommen hatte und die Zeichenphase als unterhaltsam empfunden wurde, entwickelte die – wenn auch nur kurz gehaltene – Besprechungsphase eine überraschende Tiefe und Ernsthaftigkeit. Die Methode orientierte sich am subjektiven Kartografieren, das Daum (2010) für den Grundschul-Sachunterricht konzipiert hat (S. 17 ff.), wobei es ihm um Heimat als gestaltbare, immaterielle Welt geht, „die sich aus Entscheidungssituationen, Wertrelationen und Kommunikation konstituiert“ (S. 17) und die in den Zeichnungen dargestellt und zugleich durch das Zeichnen entwickelt wird. Die Praxis des Zeichnens und Diskutierens der Zeichnungen sieht Daum als eine Auseinandersetzung in Bezug auf ein gestalterisches „Heimatemachen“ (S. 17), wie er es bezeichnet. Er geht davon aus, dass die Kinder im Sachunterricht in der Auseinandersetzung mit dem Ort des eigenen Lebens ein Gefühl des Dazugehörens erzeugen können. Es sei eine Kompetenz, sich eine Heimat zu machen.

wenn ein unerbittlicher Mobilitätsdruck oder veränderte familiäre Verhältnisse einen Wechsel des Arbeits- bzw. Wohnorts nach sich ziehen. Dann wird überdeutlich: Dauerhafte soziale Beziehungen und Freundschaften zu finden, ergibt sich nicht von selbst. Diese müssen eher bewusst gesucht und gepflegt werden, soziales Leben muss *individuell* [Hervorhebung im Original] geführt werden. (Daum, 2010, S. 17)

Daum sieht „eine subjektive, vom Kind selbst angefertigte Karte [als] ein Medium der Selbstvergewisserung des Ichs und seines Standorts in der Welt“ (S. 18). Diese Praxis wurde auch mit den Zeichnungen wichtiger Orte erreicht und beschränkt sich somit keinesfalls auf die Grundschule. Jugendliche in stationärer Unterbringung haben alle zumindest einen Wohnortwechsel hinter sich und oft auch veränderte familiäre Verhältnisse. Die Selbstver-

gewisserung über die eigene Position in der Welt ist jedenfalls erforderlich und hilfreich. Daum hebt den Kartencharakter hervor, wohingegen in der durchgeführten Aktion nur Zeichnungen gefordert waren. Interessanterweise nehmen auch hier einige die Form von Karten an. Im Ergebnisteil werden die Zeichnungen abgebildet, teilweise mit den Beschreibungen. Im Original wurden Zeichenblätter im DIN-A3-Format und unterschiedliche Zeichenmaterialien verwendet, wie z. B. Blei- und Farbstifte, Filzstifte, Kugelscheiber oder Textmarker.

3.3.2 Gruppendiskussionen

Mit den Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode der Interpretation wurde ein rekonstruktiver Ansatz gewählt. Das rekonstruktive Paradigma ist eine Perspektive, die sich innerhalb der qualitativen empirischen Sozialforschung entwickelt, sich diesem Rahmen gegenüber aber auch abgrenzt bzw. spezifiziert: „Während qualitative Forschung danach schaut, was sich im alltäglichen Umgang zeigt, gehen rekonstruktive Ansätze den Fundamenten im Sinne von tragenden Gerüsten dieses Geschehens nach“ (Garz, 2012, S. 41). Für Bohnsack (2010) ist in der empirischen Sozialforschung die Unterscheidung zwischen hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren wesentlich, die Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung hingegen methodisch nicht begründbar. Der Begriff Rekonstruktion meint einerseits, dass der Forschungsprozess bzw. die Methode selbst rekonstruiert werden muss und – anders als im hypothesenprüfenden Verfahren – immer auf die jeweilige Forschungspraxis bezogen bleibt, aus der die Methoden oder Verfahren entstanden sind. Rekonstruktive Methoden können nicht einfach theoretisch erlernt und schematisch angewendet werden: „Zwischen methodischen Regeln einerseits und Forschungspraxis andererseits besteht keine deduktive, sondern eine reflexive Beziehung“ (Bohnsack, 2010, S. 10). Andererseits steht Rekonstruktion dafür, dass „Theorie- und Typenbildung sich [...] auf der Grundlage einer Rekonstruktion der Alltagspraxis der Erforschten bzw. auf der Grundlage der Rekonstruktion des Erfahrungswissens, welches für diese Alltagspraxis konstitutiv ist“ (S. 10) vollzieht. Für den hier dargestellten Zugang bedeutet das zum einen, dass Erfahrungswissen der Jugendlichen im Kontext Heimerziehung rekonstruiert wird, das als atheoretisch und implizit vorhandenes Wissen

3. Die Perspektive der Jugendlichen

die Alltagspraxis der zukünftigen Care-Leaver mitbestimmt, zum anderen, dass Fragen erörtert werden müssen, die sich im Zuge der Rekonstruktion der hier etablierten Forschungspraxis stellen. Dies betrifft z. B. die Frage des Machtgefälles zwischen der Forscherin und ehemaligen Erzieherin und den Jugendlichen, das als ein die Ergebnisse mitkonstruierendes Faktum reflektiert wird, u.a. aufgrund der unterschiedlichen Nähe bzw. Distanz zu den Jugendlichen. Als Forscherin und ehemals im Kontext Beschäftigte nehme ich im Rahmen des Practitioner Research keine neutrale Beobachterinnenrolle ein, sondern bin ein aktiver Teil des Interpretationsgeschehens. Dieser Teil muss reflektiert werden. Als Forschungsmethoden bzw. -haltungen, die im rekonstruktiven Paradigma angesiedelt sind, erwähnt Bohnsack (2010) das narrative Interview, die Gruppendiskussion, die objektive Hermeneutik, die *Grounded Theory* von Glaser & Strauss und die dokumentarische Methode der Interpretation. Sie alle „sind aus der Forschungspraxis heraus entstanden und in der Forschungspraxis weiterentwickelt worden“ (S. 10). Zentral für die diesem Band zugrunde liegende Studie sind die Gruppendiskussion und die dokumentarische Methode der Interpretation. Der Multimethodenansatz der Studie strebt nicht wie der Mixed-Methods-Ansatz die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden an (vgl. Padgett, 2008), sondern untersucht die Gruppe der AdressatInnen in Hinblick auf das bevorstehende Verlassen der Einrichtung und die Bedingungen des Care-Leavings mit einem interpretativen Zugang. Die Auswahl der Forschungsmethoden orientiert sich am Ziel des Verstehens. Die Methoden dienen als Hilfsmittel, um deutendes Verstehen zu erreichen und den Verstehensprozess nachvollziehbar zu gestalten. Das Vorgehen ist dabei vornehmlich induktiv, indem aus dem Datenmaterial Relevanzstrukturen, Zusammenhänge und Mechanismen sichtbar und beschreibbar gemacht werden. Die bereits beschriebenen, an der Aktionsforschung orientierten Zugänge ermöglichen auch deutendes Verstehen. Ihr Hauptzweck liegt jedoch in der Aktion. Auch die Gruppendiskussion ist als Aktion und Intervention zu sehen, da die Jugendlichen miteinander über den bevorstehenden Auszug und ihre Vorstellungen von Selbständigkeit ins Gespräch kamen. Einige TeilnehmerInnen brachten im Anschluss zum Ausdruck, dass sie durch dieses strukturierte Gespräch mit ihren Peers eigene wichtige Erkenntnisse in Bezug auf das Verlassen der Einrichtung gewonnen hätten.

Die dokumentarische Methode der Interpretation von Gruppendiskussionen steht in der Tradition der Wissenssoziologie von Mannheim (vgl. Schützeichel, 2007) und eröffnet einen Zugang zum impliziten, handlungsleitenden Wissen einer Untersuchungsgruppe, was besonders in Bezug auf die Jugendlichen in der Einrichtung von großer Bedeutung ist. Das reflexive und damit sagbare Wissen der Jugendlichen über ihre Erfahrung in der Heimerziehung ist tendenziell eher gering ausgeprägt, weil diese Form des Aufwachsens in unserer Gesellschaft marginalisiert und stigmatisiert ist und es daher nicht annähernd so viele kulturelle Formen der Auseinandersetzung damit gibt, wie mit dem Heranwachsen in einer Familie. Derzeit sind die Medien stark mit den problematischen, zum Teil auch schrecklichen Erfahrungen der ehemaligen „Heimkinder“ beschäftigt, was gut im Sinne einer Aufarbeitung ist, aber auch bewirkt, dass es im deutschen Sprachraum kaum positive Bilder der Identifikation oder Verarbeitung von Heimerziehung gibt. Es ist daher – und auch aufgrund der Ergebnisse der Vorstudien – davon auszugehen, dass Wissen über die Erfahrung von Heimerziehung im Wesentlichen als implizites Wissen vorliegt, das nicht einfach gesagt werden kann. Zu dieser Hürde der Erforschung des Kontextes kommt zudem, dass die Jugendlichen sich in einer herausfordernden Lebensphase befinden: Würde man, wie z. B. in inhaltsanalytischen Verfahren, nur den Inhalt ihrer Aussagen betrachten, wäre dieser möglicherweise verzerrt. Die Phase der Adoleszenz beinhaltet die Aufgabe der Ablösung vom Elternhaus bzw. von der Einrichtung, was häufig durch das starke Artikulieren negativer Empfindungen begleitet wird. Auch wenn diese Art des Ausdrucks die Jugendlichen bei ihrer nötigen Abgrenzung unterstützt, würden wörtlich genommene Aussagen ein verzerrtes Bild der Einrichtungskultur liefern. Während biografische Zugänge zur Erforschung von Heimerziehungserfahrungen auf selbstreflexiv vorliegende Wissensinhalte angewiesen sind, die zudem aus der Retrospektive erzeugt werden, explizieren Passagen der konjunktiven²⁵ Verständigung, die durch eine formale Analyse der Gruppendiskussionen aufgefunden werden, habi-

25 Przyborski (2004) erklärt die Begriffe der dokumentarischen Methode der Interpretation und unterscheidet kommunikative und konjunktive Gesprächsinhalte. Während die kommunikativen Gesprächsinhalte potenziell jedem und jeder zugänglich sind, geben Passagen der konjunktiven Verständigung spezifische Bedeutungsinhalte einer Gruppe mit kollektiven Erfahrungen wieder. Diese sind als eine Art Insiderwissen nicht jedem zugänglich und können nur über Fremdverstehen erarbeitet werden (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

3. Die Perspektive der Jugendlichen

tualisiertes und zum Teil inkorporiertes Orientierungswissen einer spezifischen Gruppe, die sich aufgrund gemeinsamer Erfahrungen konstituiert (vgl. Bohnsack et al., 2007, S. 9). In Gruppendiskussionen bietet der durch formale Kommunikationsregeln geprägte Rahmen eine relative Konstante, die es ermöglicht, unterschiedliche kollektive Orientierungsmuster als Resultat und Grundlage geteilter Erfahrungszusammenhänge zu rekonstruieren. Die Gesprächsanalyse widmet sich dabei nach einer Analyse dessen, was inhaltlich gesagt wurde, der Analyse des Dokumentsinnes. Der Dokumentsinn bezeichnet die kulturellen Muster und psychosozialen Konstellationen, die einer Handlung zugrunde liegen. Diese Muster und Konstellationen sind meist verdeckt, sie bestimmen das Leben und Handeln von Menschen – bewusst oder unbewusst – mit. Eine Interpretation im Sinne der dokumentarischen Methode zielt darauf ab, diese kulturellen Muster zu rekonstruieren. Die in der Gruppendiskussion getätigten Aussagen der Jugendlichen, die transkribiert als Text betrachtet werden, können analytisch in drei Sinnarten (vgl. Mannheim, 1921-22/1964, S. 104 ff.) unterteilt werden: Der intentionale Ausdruckssinn zeigt an, was jemand mit der Aussage oder Handlung beabsichtigt hat. Der objektive Sinngehalt zeigt das *Was* einer Handlung bzw. einer Aussage an, das in seiner allgemeinen Bedeutung oder in der Terminologie der dokumentarischen Methode als kommunikative Verständigung bezeichnet wird. Der Dokumentsinn beschreibt schließlich das *Wie* einer Handlung bzw. einer Aussage, das als Dokument für einen spezifischen Habitus betrachtet wird, der gruppenspezifisch sein kann. Diese von der allgemeinen oder kommunikativen Bedeutung abgrenzbare Ausdrucksebene zeigt gruppenspezifische Bedeutungsgebungen an, in der Terminologie der dokumentarischen Methode *konjunktive Verständigung*. Diese wird über Fremdverstehen rekonstruiert. Der intendierte Ausdruckssinn ist in der Interpretation nach der dokumentarischen Methode nicht von Interesse. Den beiden anderen Analyseebenen wird je ein Auswertungsschritt zugeordnet. Die formulierende Interpretation betrachtet, was in kommunikativer Form gesagt wurde, die reflektierende Interpretation zielt durch die Betrachtung des *Wie* des Gesagten auf die Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen der Gruppe. Die Gruppendiskussionen werden in Form einer Sequenzanalyse der aufeinander folgenden Äußerungen bearbeitet. Relevante Orientierungsmuster zeigen sich durch Homologien in der fallinternen Interpretation. Die

Spezifik eines einzelnen Falles, die einzelne Diskussionsgruppe kann mithilfe der sinngenetischen Interpretation durch erklärendes Verstehen geleistet werden: Welche Orientierungen kommen vor? Welche Einstellungen hat die Gruppe zu diesen und jenen Themen? Durch den Vergleich der unterschiedlichen Fälle miteinander kann beschrieben werden, wie die Gruppen jeweils spezifisch mit derselben Frage umgehen. Die soziogenetische Interpretation im Anschluss leistet dann die Rückbindung an die Faktoren Geschlecht, Milieu, Generation, die ja auch als Gruppenzugehörigkeiten im Sinne kollektiver Orientierungen sichtbar werden (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

Durchführung der Gruppendiskussionen

Im Laufe des Forschungsprozesses wurden insgesamt 20 Jugendliche, je 10 männliche und weibliche, im Alter von 12 bis 19 Jahren in drei Gruppendiskussionen befragt. Bei den Gruppen handelte es sich um natürliche Gruppen, das heißt, dass die Jugendlichen, die gemeinsam diskutierten, auch gemeinsam in einer Wohngruppe lebten und den Alltag miteinander verbrachten. Der reale Name der jeweiligen Gruppe ist der Name dieser Wohneinheit. Die realen Gruppennamen wurden anonymisiert und durch frei erfundene Namen (XMAS, OSTERN und SILVESTER) ersetzt. Die Eingangsfrage lautete: „Was denkt ihr über Selbständigkeit und den Auszug aus der Jugendwohngemeinschaft?“ Die Auflistung aller TeilnehmerInnen an den Gruppendiskussionen findet sich in Anhang A. Die Namen der TeilnehmerInnen wurden anonymisiert und durch einen Großbuchstaben, gefolgt von einem Kleinbuchstaben für das Geschlecht (f für Teilnehmerinnen, m für Teilnehmer) ersetzt.

Ziel von Gruppendiskussionen ist es, eine fast natürliche Gesprächssituation zwischen den Beteiligten herbeizuführen, damit diese ihren eigenen Diskursrahmen entwickeln können, der durch die anschließende Analyse rekonstruiert wird. Fragen sollten nur vage formuliert werden und möglichst wenig unbeabsichtigten Bedeutungsgehalt transportieren, da es den Teilnehmenden sonst schwerer fällt, ihren eigenen Orientierungsrahmen zu entfalten. Bohnsack (2008) spricht diesbezüglich von einer „demonstrativen Vagheit“ (S. 208), die den TeilnehmerInnen signalisiert, dass der bzw. die ForscherIn das eigene Relevanzsystem der Gruppe noch nicht kennt, sich aber dafür interessiert. Weiters plädiert er für „Vorschlag von Themen und nicht Vorgabe von Propositionen“ (S. 208), um das Vorwegnehmen eines Orientie-

3. Die Perspektive der Jugendlichen

rungsrahmens zu vermeiden. Nachfragen sollten nur aus den Bedeutungsgehalten entnommen werden, die der Sache bereits von der Gruppe gegeben wurden. Man kann immanent nachfragen – ein Thema aufgreifen, das diskutiert wurde. Erst nachdem die Gruppe ihren eigenen Orientierungsrahmen entfaltet und sich daran abgearbeitet hat, können exmanente Nachfragen gestellt werden, um beispielsweise Themen einzubringen, die noch nicht bearbeitet wurden. Die Nachfragen und auch die Eingangsfrage sollten sich immer an die ganze Gruppe und nie an Einzelne richten, da der Fokus der Analyse auf der Gruppe und dem kollektiven Rahmen liegt, in dem Themen und Bedeutungen gemeinsam und arbeitsteilig bearbeitet werden, und nicht auf den Einzeläußerungen. Bohnsack (2008) schreibt dazu:

Für die Zwecke unserer spezifischen Analyseabsicht, die auf Kollektives gerichtet ist, [...] und auf die die Einzeläußerungen übergreifenden Prozessverläufe [...] [werden einzelne Redebeiträge eben nicht] als Dokument für die spezifischen Charaktere der einzelnen Sprecherpersönlichkeiten [...] [genommen, sondern als] Dokument für den Charakter des Kollektivs. (S. 139)

Aus demselben Grund sollten auch keine Redebeiträge verteilt oder zugewiesen werden, wie das bei Moderationen der Fall ist. Die Fragen und Nachfragen sollten so gehalten sein, dass sie bestenfalls Erzählungen und detaillierte Darstellungen generieren, da diese einen Zugang zur Handlungspraxis der TeilnehmerInnen ermöglichen. Nachfragen sollten wie bei der Konversationsanalyse „erst dann erfolgen [...], wenn es zum „Erlöschen“ ('lapse') des Diskurses gekommen ist – im Unterschied zu einer „Lücke“ ('gap') oder einer „Pause“ ('pause')“ (Bohnsack, 2008, S. 209). Gegen Ende der Diskussion kann es eine direktive Phase geben, in der Widersprüchliches aus den vorangegangenen Äußerungen als Frage oder Thema zurückgegeben werden kann. Erst in dieser Phase dürfen auch Propositionen²⁶ gemacht werden, die demonstrative Vagheit muss nicht mehr eingehalten werden.

26 In der Analyse wird das Begriffsinventar zur Diskursorganisation von Przyborski (2004, S. 61 ff.) verwendet. Eine Proposition stellt einen Sinngehalt dar, der erstmalig aufgeworfen wird. Damit wird ein impliziter Bedeutungsgehalt eröffnet, auf den die Interagierenden Bezug nehmen. Hier wird Selbständigkeit als Anforderung der Institution an die Jugendlichen als Sinngehalt aufgeworfen, worauf die Gruppe in der Folge Bezug nimmt.

Bei der Durchführung der Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Südtiroler Kinderdorf ergaben sich spezifische Themen, die in der Folge im Sinne der optimalen Anpassung der Forschungsmethode an den Kontext und im Sinne forschungsethischer Überlegungen (vgl. auch Liamputtong, 2007) mitreflektiert werden:

- Im Gegensatz zu einer sehr offenen Frage nach der Zukunft stellt die Frage nach der Selbständigkeit schon eine Fremdrahmung²⁷ dar, da Selbständigkeit ein Erziehungsziel ist. In der Frage steckt daher eine weitere, nämlich die, wie die Gruppen mit Fremdrahmungen, also mit macht-basierten Diskursen der ErzieherInnen und der Einrichtung umgehen.
- Angestrebt wurde eine freiwillige Teilnahme der Jugendlichen an den Diskussionen. Wie sich herausstellte, war dies jedoch in dieser Institution und mit der besonderen Situation einer Forscherin, die dort auch ehemalige Erzieherin ist, nicht umsetzbar. Es wurden zwei Wohngemeinschaften an einem Ort und eine Wohngemeinschaft an einem anderen Ort befragt. Der Termin der Gruppendiskussion wurde gemeinsam mit den Jugendlichen und den ErzieherInnen geplant, und die ErzieherInnen achteten darauf, dass alle anwesend waren. Leider wurde im Vorfeld fälschlicherweise in zwei Gruppen die Teilnahme als Pflicht vermittelt. Ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber einer Forscherin, die ehemalige Kollegin ist, könnte die ErzieherInnen dazu bewogen haben, dies zu tun; der Wunsch, zum Gelingen der Diskussionen etwas beizutragen, ist ein anderer möglicher Beweggrund. In der Gruppe, in der ich früher selbst Erzieherin war, wurde zwar die Freiwilligkeit der Teilnahme betont; hier schien aber die Teilnahme für die Jugendlichen aufgrund der persönlichen Beziehungen, die ich zu allen schon hatte, eine gewisse moralische Obligation darzustellen. Wäre die Teilnahme in allen Gruppen als freiwillig vermittelt worden, wie es aus forschungsethischer Sicht angemessen wäre, hätten im Rahmen der Institution, die selbst mit einem gewissen Zwangscharakter behaftet ist, wohl nicht alle Jugendlichen teilgenommen. Die auf diese Weise entstandene Verpflichtung hat entscheidenden Einfluss auf die Diskussionen und zeigt sich auch in den Ergebnissen.

²⁷ Als Fremdrahmung wird in der dokumentarischen Methode eine Textstelle bezeichnet, an der ein machtbasierter Diskurs sichtbar wird (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

3. Die Perspektive der Jugendlichen

- Es lassen sich drei Abstufungen meiner Involvierung bzw. Bekanntschaft mit den Jugendlichen unterscheiden. In einer Gruppe war ich früher selbst als Erzieherin tätig, zum Zeitpunkt der Erhebung lag mein Ausstieg drei Jahre zurück. In einer anderen Gruppe war ich unmittelbar bekannt, weil die Häuser, in denen die Wohngruppen untergebracht sind, quasi Nachbarhäuser sind. Eine Gruppe kannte nur meinen Namen und war über meine frühere Tätigkeit in der Organisation informiert. In der Gruppe, in der ich zum Teil langjährige persönliche Beziehungen zu einzelnen Jugendlichen hatte, dauerte es länger, bis der eigene Orientierungsrahmen der Gruppe in der Diskussion zur Geltung kam. Dann wurde aber am intensivsten und längsten diskutiert, und die Diskussion wurde von einigen als für sie selbst gewinnbringend und wiederholenswert wahrgenommen.
- In zwei Gruppen musste die Zweisprachigkeit berücksichtigt werden. In den Gruppen, in denen im Alltag in der Regel zweisprachig kommuniziert wird, wurde zusätzlich zu mir als Forscherin ein Co-Moderator engagiert, der die Eingangsfrage und andere Fragen übersetzte. Die Transkriptionen wurden auch jeweils übersetzt.
- Die kurze Aufmerksamkeitsspanne bzw. die mangelnde Übung der Jugendlichen im disziplinierten Sprechen erfordert einen angepassten Umgang der ModeratorInnen mit dem Nachfragen nach Erlöschen eines Diskurses. Da das Thema nur über sehr kurze Zeiträume die Aufmerksamkeit zu binden vermochte, wurde ab und zu auch nachgefragt, um die Gruppensituation nicht zu gefährden, also um DiskussionsteilnehmerInnen vom Weggehen oder von den rasch aufkommenden Nebengesprächen abzuhalten. Der beschriebene – nicht beabsichtigte – Zwangscharakter wirkte konstitutiv für diese Gruppenkonstellation und bildet sich auch in der Diskussion ab. In der Analyse und Darstellung der Ergebnisse der Gruppendiskussionen wird vor allem die Eingangsfrage als Fremdrahmung beachtet, der Zwangscharakter als Rahmenbedingung der Diskussionen verstärkt diese Fremdrahmung noch.

3.3.3 Fokusgruppen und Kartenabfragen

Es wurden Gruppendiskussionen mit 20 Jugendlichen abgehalten und anschließend mit der dokumentarischen Interpretationsmethode ausgewertet. Im Anschluss an die Gruppendiskussionen, die zwischen 42 und 100 Minuten dauerten, wurden drei bis fünf Fragen zur individuellen Beantwortung gestellt. Die Antworten geben reflexives Wissen wieder, das sich auch aus der vorangegangenen Diskussion speist.

Fokusgruppen sind eine Forschungsmethode, die – wie die Gruppendiskussion – auch die Gruppe nutzt, aber nicht versucht, kollektive Orientierungen zu eruieren, sondern individuelle, möglichst breit gefächerte Meinungen. Es geht darum, viele individuelle Meinungen zeitsparender als beim Einzelinterview abzufragen, aber dennoch die Inspiration oder den Impuls zu nutzen, den Menschen in der Gruppe erfahren: „Durch die spontane Äußerung in der Gruppe können neue Ideen stimuliert werden, die bei Einzelgesprächen verborgen bzw. unerkannt bleiben“ (Schulz, 2012, S. 12). Dadurch laufen Fokusgruppen in der Regel so ab, dass „eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird“ (S. 9). Die Themenbereiche bzw. Fragen, die diskutiert werden sollen, werden bei der Fokusgruppe wie beim fokussierten Interview oder Leitfadeninterview vorgegeben. Ähnliches fand auch im Anschluss an die Gruppendiskussionen statt. Als Gesprächsimpuls wurde die Eingangsfrage bei der Gruppendiskussion bzw. die bereits geführte Diskussion verwendet. Im Anschluss sollten relevante Aspekte noch einmal fokussiert und individuell beantwortet werden. Teilnehmende beantworten die Fragen individuell auf Karten, was rasche Ergebnisse zu Teilaspekten der Diskussion brachte und den Vergleich individueller Einstellungen ermöglichte. Kartenabfragen sind für gewöhnlich eine Moderationsmethode, die zur Sammlung von Ideen, Meinungen, Vorschlägen etc. dient und auf unbeeinflusste Stellungnahmen der Teilnehmenden zielt. In der Regel werden Karten in verschiedenen Farben und Formen verwendet und die Beschriftung kann auch anonym erfolgen. Bei Moderationen können die eingesammelten Karten auf einer Pinnwand angeheftet und so als ein Gruppenergebnis dargestellt werden. Es kann auch gemeinsam daran weitergearbeitet werden, indem die Karten nach der Zugehörigkeit zu Überbegriffen geordnet oder induktiv gruppiert und strukturiert werden. Hier wurden die Karten auf einer Pinnwand sicht-

3. Die Perspektive der Jugendlichen

bar gemacht und im Nachhinein ausgewertet. Die Karten wurden mit Namen und Nummern versehen und konnten somit den einzelnen Personen sowie den gestellten Fragen zugeordnet werden. Sie wurden im Nachhinein anonymisiert. Ziel der Fragen war es, noch einmal ganz konkrete Aussagen zu bereits vordefinierten Problembereichen bzw. Themen zu bekommen.

1. Was ist dir in Bezug auf das Selbständig-Werden am wichtigsten?
2. Was passt dir an der bisherigen Regelung (Betreutes Wohnen) gut?
3. Was passt dir an der bisherigen Regelung (Betreutes Wohnen) nicht?
4. Woher hast du die letzte – für dich interessante – Information oder Idee bezüglich Selbständigkeit und Auszug bekommen?
5. Wenn du dein eigenes Denken ein wenig überprüfst, woran orientierst du dich am meisten in deinen Einstellungen oder Entscheidungen?

Bei den Fragen 4. und 5. wurden folgende acht Auswahlmöglichkeiten gegeben: Eltern und/oder Familie; ErzieherInnen; Gruppe der Jugendwohngemeinschaft; FreundInnen und Gleichaltrige außerhalb; Schule; ehemalige Kinderdorf-Jugendliche; Medien (bitte dazuschreiben, welche); Sonstiges (bitte dazuschreiben).

4. Ergebnisse

Die Präsentation der Ergebnisse folgt chronologisch dem Prozess der Datenerhebung. Die Analyse beginnt nahe am erhobenen Datenmaterial und wird dann schrittweise entfaltet: Zunächst werden anhand des transkribierten Textes und des dokumentierten Bildmaterials einerseits Erhebungs- und Analysemethoden vorgestellt, zugleich werden aber auch Eigenlogiken des Materials sicht- und vielleicht spürbar, die nicht restlos in versprachlichtes deutendes Verstehen übersetzt werden können. Einen Schritt weiter strukturieren erste Analyseergebnisse das Datenmaterial, woraus dann in einem nächsten Schritt allgemeine Erkenntnisse zusammengefasst, auf themenspezifische Fachliteratur bezogen diskutiert und schließlich zu Empfehlungen weiterentwickelt werden. Ein besonderes Anliegen in diesem Band ist es, das Datenmaterial selbst sprechen zu lassen. So dokumentieren die Fotografien der Örtlichkeiten beim Stadtspaziergang einerseits den Forschungsprozess und die damit verbundene Aktion, andererseits zeigen sie wichtige Orte der Jugendlichen. Die gezeichneten Bilder zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* sind eine künstlerische Produktion der ForschungsteilnehmerInnen und stellen in diesem Fall die eigentliche Datengrundlage dar, aber sie bleiben auch künstlerische Produkte in sich selbst und vermitteln einen weiteren Zugang zum untersuchten Feld. Die dargestellten Textausschnitte sind einerseits das Datenmaterial, das – überwiegend in Interpretationsgruppen – analysiert wurde, andererseits sind und bleiben sie auch eine sprachliche Performance, die für sich steht. Cahnmann-Taylor (2008), die in Bezug auf die Frage, was wir wissen können, die Grenzen zwischen Kunst und Wissenschaft exploriert, befindet, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung kein Entweder-oder-Verhältnis zwischen kunstbasierten und anderen Formen der Erkenntnisgewinnung bestehen muss, da keine Methode perfekt in Bezug auf die wahre Erkenntnis ist. Sie sieht in jedem Forschungszugang einen Weg, die Welt zu sehen, und gleichzeitig auch einen Weg, sie nicht zu sehen (vgl. S. 4). Die jeweilige Perspektivität des Wissens hat in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit große Bedeutung und muss daher explizit dargestellt werden. Der Gebrauch von umgangssprachlichem Text, Erzählungen

4. Ergebnisse

und Bildern kann ein Mittel sein, die Reichweite wissenschaftlicher Erkenntnisse zu vergrößern bzw. sie mehr Menschen zugänglich zu machen.

4.1 Ergebnisse der sozialräumlichen und bildbasierten Aktionsforschung

Da die Forschungsfrage den Auszug aus der Wohngemeinschaft und den Übergang in die Selbständigkeit thematisiert, wurde die Frage nach wichtigen Orten außerhalb der Institution relevant und mithilfe von zwei methodischen Zugängen beforscht.

4.1.1 Gruppenaktivität: Stadtspaziergang

Ein Jugendlicher führte im Rahmen des Stadtspaziergangs die Forscherin, eine Mitbewohnerin aus seiner Wohngruppe und eine Praktikantin zu Orten außerhalb der Wohngemeinschaft, die er als für ihn wichtig empfand. Die Orte wurden fotografiert. Der Jugendliche war zum Zeitpunkt der Begehung 17 Jahre alt und beschrieb sich selbst als zufrieden mit seiner Unterbringung im Südtiroler Kinderdorf. Die Stadt betrachtete er als seinen Lebensraum. Die subjektiven Bedeutungen, die der Jugendliche den Orten zuschreibt, werden auf zweifache Weise sichtbar. Zum einen durch die Auswahl der Orte, zum anderen durch seine Beschreibungen an Ort und Stelle. Diese wurden teilweise mitnotiert. Der Jugendliche präsentierte folgende zwanzig Orte, in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet: eine Apotheke, eine Arztpraxis, eine Baustelle, einen Durchgang in der Stadt, einen Frisörsalon, drei Gast- bzw. Inlokale, zwei Geschäfte, ein Jugendzentrum, ein Monument, seine Schule, drei Spielplätze bzw. Parks, zwei Tabaktrafiken und zwei Wohnorte eines Freundes. In der folgenden Karte wird der Aktionsradius des Jugendlichen abgebildet, indem die äußersten Orte durch eine Linie verbunden wurden.

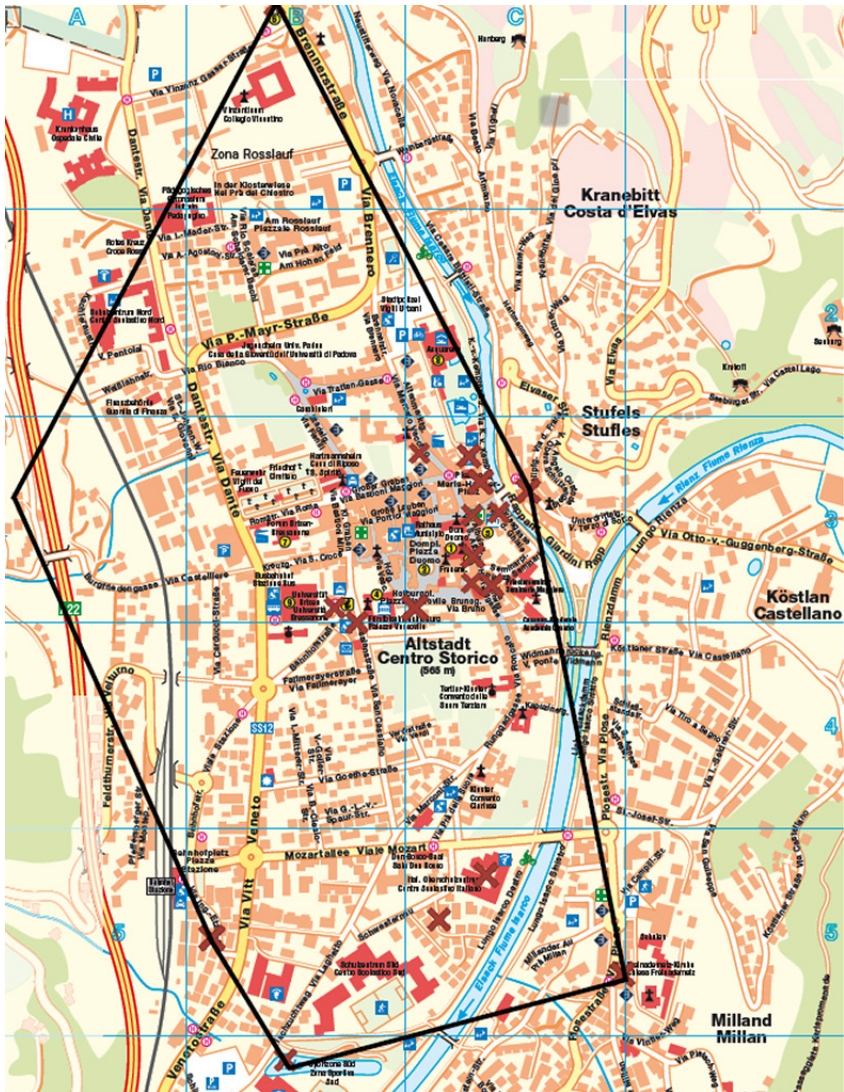


Abb. 1: Aktionsradius

Die folgenden Bilder zeigen eine Auswahl der als wichtig benannten Orte außerhalb der Wohngemeinschaft. Wenn der Jugendliche dazu Erklärungen gab, sind diese eingefügt.

4. Ergebnisse



Abb. 2: Geschäft: Ein-Euro-Shop



Abb. 3: Baustelle

„Da haben wir viel Zeit verbracht, nach der Schule. Am Anfang habe ich nur einen gekannt.“



Abb. 4: Monument

Auf der Säule steht ein Lamm. Dieses sei wichtig, „weil wir [er spricht von einem „Wir“, das ihn und seine Freunde meint, Anm. d. Verfasserin] uns da schon unendlich oft Gedanken darüber gemacht haben, ob es vergoldet oder aus massivem Gold oder überhaupt nur aus Messing ist“.



Abb. 5: Durchgang in der Stadt

„Du glaubst gar nicht, wie viele Leute ich darin schon kennengelernt habe. Da stelle ich mich unter, wenn ich ausgehe und es regnet. Aber da stellen sich viele Leute unter. Erst jetzt habe ich zwei neue Bekanntschaften, die ich hier gemacht habe, in Facebook angefragt.“



Abb. 6: Früherer Wohnort eines Freundes

„[Stadtteil] [...] ist der älteste Stadtteil von [Ort, in dem sich die Einrichtung befindet] und der Stadtteil ist wichtig, weil da früher mein Freund [...] gewohnt hat, der jetzt verschwunden ist.“

Der Freund habe jedem etwas anderes erzählt, wo er hingegangen sei, und jetzt wisse eigentlich niemand, wo er sei.

„Sie“ (der Jugendliche und seine Freunde) seien wie die Zugvögel, „alm an a anderer Stelle. Im Sommer Lido, im Winter Jugendzentrum, im Herbst Elephant Park, im Frühling beim Park ober dem Station Center“.

4. Ergebnisse



Abb. 7: Jugendzentrum



Abb. 8: Lido



Abb. 9: Park „ober dem Station Center“



Abb. 10: „Kieferpark“

Als „Kieferpark“ im Gespräch als „Kieferpark“ verstanden wird, lacht der Jugendliche und erzählt, dass hier früher gekifft wurde, jetzt aber nicht mehr. Die Polizei wäre von drei Seiten gekommen und hätte sie eingekreist und alle registriert.

Zu den wichtigen Orten außerhalb der Wohngemeinschaft gehören Alltagsorte wie die Schule, der Treppenaufgang der Schule („wo wir immer sitzen“) oder auch eine Arztpraxis. Es gibt saisonal wechselnde Begegnungsräume, aber auch einen nicht unerheblichen Anteil von kommerziellen Räumen, die mit Konsum

verbunden sind – konkret waren von 20 gezeigten Orten 9 kommerziell. In diesen Räumen – Tabaktrafiken, Geschäfte, Gastlokale, Apotheke, Frisörsalon – setzt die gleichberechtigte Teilhabe finanzielle Mittel voraus, die Jugendliche in Wohngruppen nur dann haben, wenn ihre Eltern das Standardtaschengeld, welches in der Regel nicht mehr als zwei Euro pro Tag beträgt, aufbessern. Der Aktionsradius des befragten Jugendlichen erstreckt sich fast über das gesamte Stadtgebiet und ist somit als ausgeprägt zu bezeichnen. Dazu muss aber auch gesagt werden, dass die Unternehmung freiwillig war, und er im Gegensatz zu anderen sehr motiviert war, seine wichtigen Orte zu zeigen. „Da sich die Aneignungs- und Gesellungsformen von jüngeren oder älteren Jugendlichen und von Mädchen und Jungen wesentlich unterscheiden“ (Krisch, 2009, S. 88), ist anzunehmen, dass es sich bei den dargestellten Orten um individuell wahrgenommene Relevanzstrukturen dieses einen Jugendlichen handelt, die nicht direkt verallgemeinerbar sind. Sehr wohl verallgemeinerbar scheint jedoch die Nützlichkeit der Methode, um die Außenorientierung von Jugendlichen zu fördern sowie ihre Außenaktivitäten wertzuschätzen und ernst zu nehmen.

4.1.2 Gruppenaktivität: Zeichnungen

Im Rahmen der wöchentlich stattfindenden sozialtherapeutischen Gruppe, die abwechselnd von einer Ergotherapeutin und einer Psychologin geleitet wird, fertigten sieben Jugendliche Zeichnungen an: *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* war auch hier das Thema, Autonomie und Eigenverantwortung wurden als Rahmenbegriffe benannt. Anschließend an die Phase, in der gezeichnet wurde, stellten die Jugendlichen ihre Bilder vor. Die Aktivität dauerte insgesamt eineinhalb Stunden, wobei eine halbe Stunde vorbesprochen und ca. 45 Minuten gezeichnet wurde. Die Präsentation dauerte ca. 15 Minuten. Die Beschreibungen und Kommentare der Jugendlichen wurden transkribiert²⁸, Sequenzen, die nicht direkt die Bilder betreffen, wurden ausgelassen. Wie in den Transkripten zu sehen ist, sprechen die Jugendlichen Südtiroler Dialekt und ein wenig Italienisch. Italienische Passagen sind in Klammern übersetzt.

²⁸ Die Namen der TeilnehmerInnen wurden anonymisiert und durch einen Großbuchstaben, gefolgt von einem Kleinbuchstaben für das Geschlecht (f für Teilnehmerinnen, m für Teilnehmer) ersetzt. I bezeichnet die Forscherin, I2 die Ergotherapeutin, Leiterin der sozialtherapeutischen Gruppe.

4. Ergebnisse

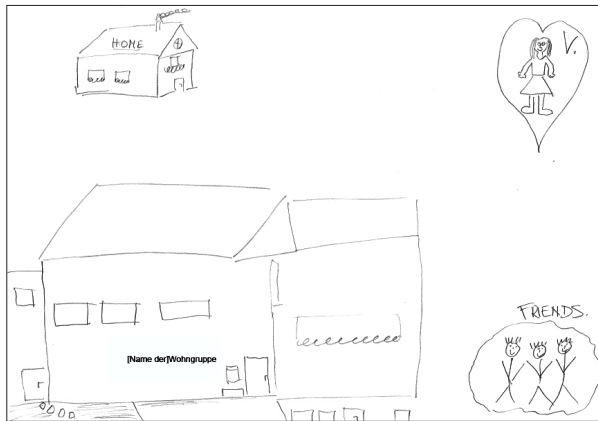


Abb. 11: Bild 1 von Vm, männlich, 17 Jahre, besucht eine berufsbildende mittlere Schule

Beschreibung (#00:00:02-9# – #00:01:31-1#):

Vm: Gezeichnet, aber mit n V you fuck

I: Hat das eine Bedeutung?

Vm: Jo. Des isch wo i jetzt bin.

((Zwischenruf))

Vm: Aspetto io sto spiegando [*wart, ich bin beim Erklären; Übers.*]

Do isch, wo die Sara isch [das ist die Psychologin, Name geändert], l'entrata della [Name der Wohngruppe] [*der Eingang der [Name der Wohngruppe]; Übers.*] Des isch die – in großen Fenster im Wohnzimmer

I: Mhm

Vm: Des isch, wo die Vera wohnt [Name geändert] und dann, was no. Des isch Home. Wo meine Mama, mein Papa, na net mein Papa, mein Bruder und mein Schwerster leben.

I: Mhm.

Vm: Casa [*Haus; Übers.*]

I2: Das ist ein wichtiger Platz außerhalb ((zeigt auf die Freunde))

Vm: Mhm, meine Kollegen.

I2: Mhm.

Vm: Und dann, Anonymus. I bin verliebt, aber kann nix sagen, wer die jetzt isch.

I: Dankeschön.



Abb. 12: Bild 2 von If, weiblich, 17 Jahre, besucht eine berufsbildende Schule, in der sie von einer Integrationslehrerin unterstützt wird

Beschreibung (#00:01:54# – #00:03:06-0#):

If: Des isch die [Name der Wohngruppe], des isch unten Kotta [Abk. einer Einrichtung, die ein Jugendzentrum betreibt; anonymisiert]. Und i hear halt gern Musik.

Lm: Echt tuasch du des gern? [Ironisch gemeint; Anm.]

If: Ja und i mag halt volle gern meine Schwester, mein Bruader, des sein die wichtigsten Leit, die i in mein Leben brauch, nacha meine Mom und mein Dad uund des sollet eigentlich a Handy sein, isch aber bissl misslungen, ja.

((Unverständliches aus der Gruppe))

If: Jo, i tua halt mitn Handy gern Musik hören, SMS schreiben und anrufen und- ja.

((Wo ischn der Iwan?, ein anderer: A Kluanes Iwan do, a kluaner Punk do))

If: Naaaaaaa.

I: Basta do, genug?

If: Jo. Und i hon no gewellt, die Kollegen aufzeichnen, aber i hon kua Zeit mehr ghabt.

I2: Ja, aber du hast es so verbunden.

If: Joo.

((Jemand schreit laut dazwischen))

I: Danke, vielen Dank.

4. Ergebnisse

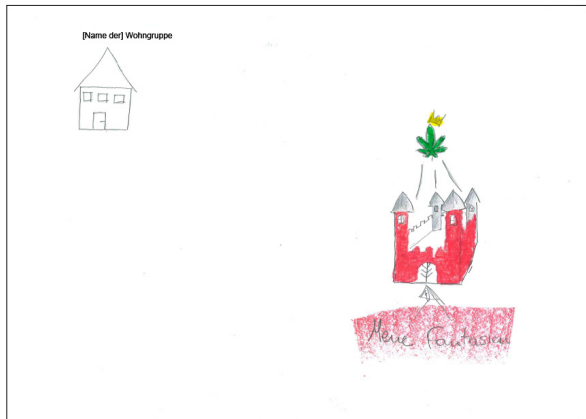


Abb. 13: Bild 3 von Nf, weiblich, 15 Jahre, besucht die 2. Schulstufe der Mittelschule

Beschreibung (#00:03:52-5# – #00:06:07-3#):

Nf: Also, des isch die [Name der Wohngruppe], des kluane futzige Haus do, do wohn i halt.

Vm: Des isch a Plumsblo.

Nf: Jo ((Gelächter)) Und i hab eigentlich vorgehabt, des ganze Blatt zu zeichnen, aber i () zu gestresst. Und des isch mein gareasstes[größtes], mein privates Reich, wo koaner eindringen kann. Kuan oanziges Schwein. ((Zwischenrede)) Bisch du amol still!!

I: Jo, na nit reinreden.

Nf: Und des isch mein Reich, da hat kuaner was verloren, den wo i do drin nit brauch.

((Jemand: Und sall waret?))

Nf: Menschen, viele Menschen. De wo i nit brauch, weil si mar auf die Eier gehen. Die sall sind alle da draussen. ((Zwischenruf)) () Mein Schloss im Gefängnis () und die kennen mi () des isch pink () des isch pink.

Vm: No way maschi? Du willsch koane Bubis?

Nf: Wer red denn jetzt mit dir? Bisch du amol still

Vm: Voglio sapere. [Ich möchte das wissen; Übers.]

I: Das ist ganz sensibel, wenn man da rein-redet. Des isch vielleicht schwierig.

((Vm: ein italienischer Schwall an Worten, dass er nicht verstanden habe und es verstehen möchte...))

Nf: () du es besser weisst oder? ((schreiend))

I2: Pass mal auf, das ist so wichtig, dass jeder sein eigenes Bild erklären darf.
He [Name] ((erklärt ihm dasselbe nochmal auf Italienisch, er solle einen Augenblick warten, bevor er Fragen stellt))

((Jemand macht Pschschschschscht))

Nf: Jo scheissdreck, kanns ja der Vm erklären, nit.

((Längere Sprechpause und jemand gähnt))



Abb. 14: Bild 4 von CKf, weiblich, 17 Jahre, ist Teilnehmerin eines EU-Projektes zur Wiedereingliederung

Beschreibung (#00:06:32-9# – #00:09:03-3#):

CKf: Das sind alles Herzen und Menschen, aber die sind mir langweilig geworden, da sein so viele Mander, die wo olle kiffen, da isch a Gitsche, die wo wieder Herzlen hot, des isch a Stadt, des isch es Schimpldorf [Juxausdruck für Kinderdorf; Anm.] des isch a Couch, des isch a Haus des isch Musik.

((Jemand: de isch a Stodt))

CKf: Cazzo [„Schwanz“ (ital. Schimpfwort); Übers.] isch des a Stodt. Des isch a Bankl, wo olle Leit kiffn.

((Aufbruchstimmung, weil die vereinbarte Zeit der Gruppensitzung abgelaufen ist und manche noch Aufgaben zu erfüllen haben und gehen müssen))

Auf den Vorwurf, die Erklärung sei unernst gewesen, folgt nun die Erklärung, die CKf als ernst bezeichnet:

CKf: Des isch a Couch, des isch volle fein.

I: Ah okay.

4. Ergebnisse

CKf: Des isch Musik, des braucht's weil sonsch geht man drauf. Des isch die Stadt, die sall brauch i a. Des sein Rosen und Rosen sein schian. Stadt, Stadt ((weil andere zusammen packen und gehen, ist es unruhig)). Des isch so a Dorf woasch und so a Stroße do auwi und do isch a Herzl und do sein viele Herzln ((erhöht de Stimme künstlich)) Do isch an Auto, weil Auto fahren isch volle toll. Des sein olles Mander, die wos rachn, und des isch a Bank, wo man (sich hinsitzt) und dei rachn alle. Do sein Mädchen, eins zwei drei vier. (Und des isch es.)

I: Okay

If: () weil des isch a heiliger Geist.

I: Jo, Dankeschön, i versteh des schon besser.

If: Schon besser.



Abb. 15: Bild 5 von Lm, männlich, 17 Jahre, besucht eine berufsbildende mittlere Schule

Beschreibung (#00:10:18# – #00:12:32#):

Lm: Ja das soll einen Friedhof darstellen

I: Mhm

Lm: Und so weiter und so fort. ((lacht)) Jo na die Form soll einen Friedhof darstellen und was die Seit da Schwarz ist und dechtersch weiß und was die Seite weiß isch und dechtersch schwarz soll meine Version von Ying und Yang sein.

4.1 Ergebnisse der sozialräumlichen und bildbasierten Aktionsforschung

I: Mhm

Lm: Und da sieht man auch, was der Mensch für verschiedene Fassaden haben kann, weil wenn du das Weiße anschaust, dann kannst du dir vorstellen, des sein so Typo die Zeugen und alles Mögliche, woasch, aber dann kannsch dir auch lei s Schwarze anschauen, woasch, dann kannsch dir a vorstellen... auf irgendeine Art und Weise.

((Pause))

I: Aber du hast die [Name der Wohngruppe] da jetzt nirgends gezeichnet.

Lm: Na, Sinn war auch, einen anderen Ort zu zeichnen nicht die [Name der Wohngruppe]. Ich hab halt zugelosnt.

I: Ja eh.

Lm: Es hat keiner gesagt, es muss auch die [Name der Wohngruppe] oben sein.

I: Ja, das war nur ein Vorschlag. He, danke.

Lm: Ja, nur ein Vorschlag.

I2: Und kannst du was sagen zu deinem Verhältnis zu dem Schwarzen und zu dem Weißen?

Lm: Mein Verhältnis zu dem Schwarzen und dem Weißen? Des hot a mitn Ort zu tian. Friedhof.

I2: Mhm

Lm: Jo, Friedhof isch schlechter Ort, weil zemm holt Leit hingian, wos weg-gian, aber die gian holt dort hin, ma kann sie alm wieder besuchen gian.

I2: Das ist das Schwarze dran

Lm: Mhm

I2: Und kannst du auch was zu dem Weißen sagen?

Lm: Ja, sie gehen eben dort hin und das ist das Weiße dran. Ganz komplett sind sie noch nicht weg.

I2: Hm. [Lms Name], setzt du dich mit dem Tod auseinander?

Lm: Wie bitte?

I2: Setzt du dich mit dem Tod auseinander?

Lm: ((unverständlich, da ein anderer Junge ins Mikro bläst, aber zustimmend))

Lm: (kurzes Unverständliches, abschließend)

4. Ergebnisse

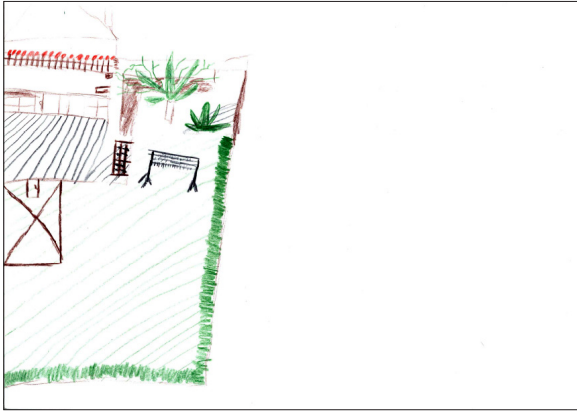


Abb. 16: Bild 6 von Qm, männlich, 13 Jahre, besucht eine Privatschule im Kinderdorf

Qm wollte bei seiner Bildbeschreibung nicht aufgezeichnet werden.

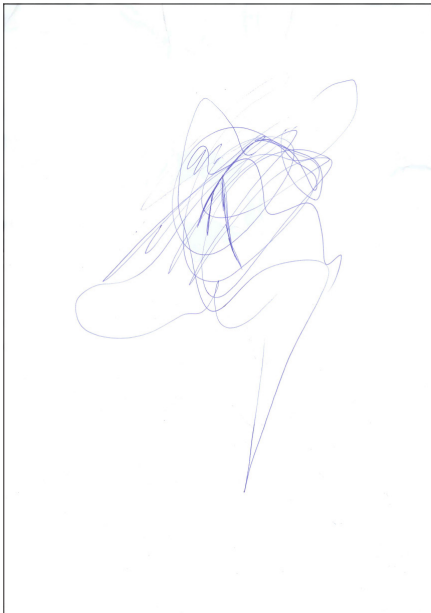


Abb. 17: Bild 7 von Tm, männlich, 19 Jahre alt, macht in einer Einrichtung für behinderte Menschen eine Ausbildung in der Gärtnerei

Tm hat sich zu seinem Bild nicht geäußert. Er wollte zunächst gar nicht teilnehmen, machte dann aber doch mit.

Interpretation – Bildervergleich

In der Interpretation der Bilder bzw. im Bildervergleich wird der Frage nachgegangen, was die Aufforderung, Orte zu zeichnen, bei den einzelnen Jugendlichen bewirkt. Was fangen sie mit der Aufforderung an, Orte zu zeichnen, und welche Art von Orten wird in den Bildern relevant? Wie verhalten sich die Orte zueinander? Was sind überhaupt Orte für die Jugendlichen? Es zeigt sich, dass neben realen auch imaginierte Orte dargestellt werden, wie der Friedhof in Abb. 15, Bild 5, der durch einen Totenkopf symbolisiert wird, oder die Fantasie in Abb. 13, Bild 3, die in Gestalt eines Schlosses erscheint. Die Jugendlichen zeigen Gebäude und Häuser, die auch für etwas stehen, z. B. „Home“ in Abb. 11, Bild 1, oder das Jugendzentrum in Abb. 12, Bild 2, und Gegenstände wie in Abb. 14, Bild 4: ein Auto als Symbol für das Mitfahren, das „fein“ ist, oder eine Couch, die „fein“ ist. Sie stellen auch Menschen und durch sie symbolisierte Beziehungen dar, ebenso wie Symbole für Immaterielles, wie z. B. das Herz für Verliebtsein in Abb. 11, Bild 1, Noten für Musik in Abb. 12, Bild 2 und Abb. 14, Bild 4, oder ein Mobiltelefon für Kommunikation in Abb. 12, Bild 2. In vier Bildern werden Orte in Relation zur Wohngruppe bzw. zum Kinderdorf gesetzt. Die Wohngruppe und das Kinderdorf erscheinen dabei unterschiedlich groß – in Abb. 11, Bild 1 eher groß, im Verhältnis dazu in Abb. 12, Bild 2 eher klein und anders im Bild platziert. In Abb. 13, Bild 3 ist die Wohngruppe im Hintergrund angeordnet, in Abb. 14, Bild 4 eher zentral. Manche Bilder ließen bzw. lassen sich ohne Beschreibung kaum verstehen, insbesondere die Bilder 5, 6 und 7 (Abb. 15, 16, 17). Erschließbar werden Bilder erst über Vergleiche mit anderen Bildern oder über Bedeutungen, die die Jugendlichen selbst ihnen zuschreiben. Da nicht alle TeilnehmerInnen ihre Bilder präsentieren und ausführlich beschreiben wollten, ist ein Vergleich aller sieben Bilder kaum möglich – u. a. auch, weil alle unterschiedliche Perspektiven verwenden. In der qualitativen Sozialforschung kann mit maximalem oder minimalem Kontrast gearbeitet werden, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen. Anhand zweier sehr ähnlicher Bilder wird in der Folge ein Vergleich mit minimalem Kontrast hergestellt. Bild 1 und Bild 2, die in Abb. 18 und 19 vergrößert als Bildkomposition dargestellt werden, sind beide mit Bleistift gezeichnet und sehr ähnlich konzipiert. Unterschiede zeigen sich etwa darin, dass etwas sehr detailliert oder eher grob gezeichnet wird. Durch die Anordnung der einzelnen Dinge auf

4. Ergebnisse

den Zeichnungen wird dokumentiert, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Aus diesen und anderen Merkmalen kann eine spezifische Form der Außenorientierung abgeleitet werden.

Vergleichende Bildbeschreibung

Bild 1 (Abb. 18), gezeichnet von Vm, einem jungen Mann, enthält – den vier Eckpunkten des A3-Blattes zugeordnet – folgende vier Elemente: die Wohngemeinschaft, deren Name auch in leicht veränderter Form angeschrieben wird, was hier aufgrund der Anonymisierung der Daten nicht gezeigt werden kann, das „Home“, die „Friends“ und „Anonymous“, in die er verliebt ist, und von der er nicht sagen will, wer sie ist. Die Wohngruppe – er bezeichnet sie als „wo i jetzt bin“ – nimmt im Vergleich zu den anderen Orten am meisten Platz ein und sieht ausgefaltet oder entfaltet aus. Der Versuch einer perspektivischen Darstellung ist erkennbar. Es ist ein großes, zweiteiliges Haus, relativ schlicht, mit wenigen dünnen Strichen – und im Vergleich mit Abb. 19, Bild 2, das mehr Details enthält, eher grob gezeichnet. Das kleine Haus im Hintergrund, aus dessen Schornstein Rauch kommt, sieht man im Gegensatz zur Wohngemeinschaft ganz, und die Tür ist geschlossen. Die Wohngruppenzeichnung ist etwas unklar, man sieht nicht genau, wo das Haus begrenzt ist. Das „Home“ ist weit weg, man sieht den Schornstein, bei der Wohngruppe hingegen steht man ganz nah dran, fast schon drinnen. Die Strichfiguren, die die „Friends“ symbolisieren, sind alle gleich gezeichnet, austauschbar. Beide Figurendarstellungen sind gerahmt, hervorgehoben, aber gleichzeitig auch eingeschlossen. Sie sind klar voneinander abgegrenzt und getrennt. Die obere Darstellung zeigt in der Interpretation ein Mädchen, die untere Jungen. Ortskonzeptionen in diesem Bild sind soziale Beziehungen, Menschen und Gebäude. Die Wohngruppe ist ein wichtiger Ort, um das Außen zu sehen. Es scheint einfacher, Orte außerhalb in Relation zur Wohngemeinschaft, in der sich Vm befindet, darzustellen. Es geht nicht primär um Orte, sondern um die Menschen, die sich außerhalb befinden und dem Zeichner wichtig sind. Die Freunde stehen nicht einfach da, sondern sind in einem Rahmen, wodurch sie auch zur Wohngruppe hin abgegrenzt sind. Das Inselhafte des Bildes – es ist in jeder Ecke etwas angesiedelt und nicht miteinander verbunden – lässt die einzelnen „Orte“ wie Eckpunkte erscheinen. Sie sind relativ klar, sogar benannt, nicht diffus. Die einzelnen Orte sind nicht in Interaktion miteinander.

Man kann nicht auf allen Inseln gleichzeitig sein, es ist eher ein Entweder-oder. Die „Friends“ haben den geringsten Abstand zur Wohngemeinschaft.

In Bild 2 (Abb. 19), das If, eine junge Frau, gezeichnet hat, sind zwei durch eine geschwungene Linie verbundene Häuser abgebildet. Im Gegensatz zu Bild 1 sind die Häuser verbunden und nicht so isoliert, das Bild ist in Bereiche aufgeteilt und es fällt ein bisschen auseinander. Die Bereiche umschließen neben den zwei Gebäuden Wohngruppe und Jugendzentrum je ein paar Menschen, laut Erklärung Mutter, Vater, Bruder und Schwester, außerdem Musik und Kommunikationsmittel. Etwas links unter der Bildmitte befinden sich Musiknoten, die eine gewisse Dynamik ins Bild bringen. Hier wird dargestellt, was eigentlich nicht sichtbar ist. Es sind viele Noten, eine reicht offenbar nicht. Das Bild vermittelt etwas Schönes, fast etwas Spürbares. Der Raum scheint von Musik erfüllt zu sein, das Bild vermittelt nicht nur, dass die Zeichnerin gerne Musik hört, durch die tanzenden Noten bekommt der bzw. die BetrachterIn auch eine Ahnung von der Wirkung der Musik vermittelt. Die Bereiche in der unteren Blatthälfte sind dynamischer als die Bereiche darüber. Die dynamischen Orte sind heller und mit leichterem Bleistiftdruck gezeichnet als die statischen. Die Menschen auf dem Bild sind sehr unterschiedlich und mit verschiedenen Eigenschaften dargestellt, sie haben unterschiedliche Frisuren, Gesichtsausdrücke und Kleider. Die beiden Häuser unterscheiden sich in Größe und Ausstattung. Bei einem Haus fehlt die Tür, beim anderen gibt es zwei. Das Bild ist nicht wie ein Straßenplan organisiert. Es gibt einen Zaun, dieser könnte Schutz und Abgrenzung symbolisieren, er ist aber nicht durchgehend, sondern befindet sich vor dem Haus, das für If die Wohngemeinschaft darstellt. Die Zeichnung ist detailgetreu. Telefonieren und das Austauschen von Nachrichten sind für If wichtig und daher abgebildet. Die Familienmitglieder stehen am Weg, das Zuhause ist nicht abgebildet. Zu sehen sind die Wohngemeinschaft und das Jugendzentrum, wobei letzteres größer ist. Die Wohngruppe mit dem Zaun vermittelt das Schützende, nicht zentral und mächtig, sondern dezent. Der Weg führt abwärts zum Jugendzentrum. Dort, wo das Ende des Weges vermutet werden kann – eine zarte Linie verbindet die Bereiche – befindet sich das technische Gerät, mit dem man Musik hören oder Nachrichten schreiben kann, das also auch die Kommunikation mit anderen ermöglicht. Es gibt in dieser Zeichnung statische und dynamische Orte. Vielleicht braucht es beides im Leben.

4. Ergebnisse

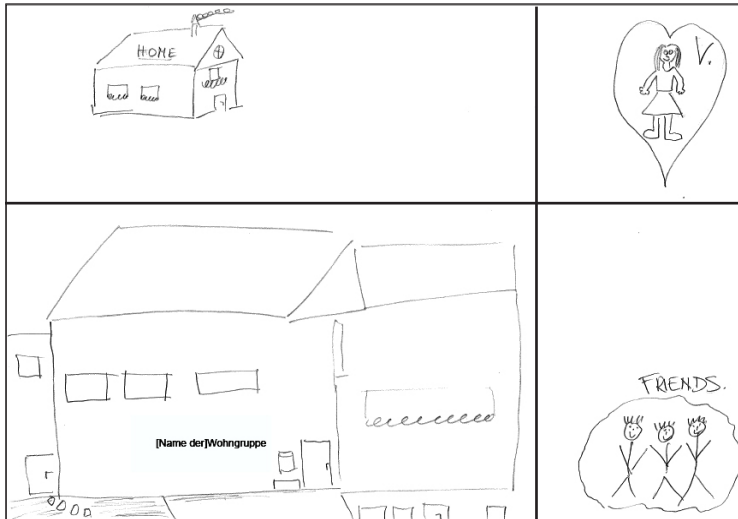


Abb. 18: Bildkomposition von Bild 1



Abb. 19: Bildkomposition von Bild 2

Vergleichende Bildinterpretation

Während in Bild 1 die Wohngemeinschaft den größten Raum einnimmt und die Perspektive so gewählt ist, dass man sie gar nicht ganz überblickt, bildet die Wohngemeinschaft in Bild 2 einen durch einen kleinen Zaun geschützten Hintergrund und eine Verbindung zum Jugendzentrum, das zum gegebenen Zeitpunkt wichtiger zu sein scheint. Es ist jedenfalls zentraler angeordnet und größer gezeichnet. In Bild 1 nimmt die Wohngemeinschaft eine zentrale Rolle ein und lässt andere, durchaus sehr klar definierte Orientierungsinself, das „Home“, die „Friends“ und die Geliebte, entfernter erscheinen. Am nächsten an der Wohngemeinschaft sind die Freunde bzw. „Kollegen“, dennoch gibt es keine Verbindung zu ihnen. Sie sind hervorgehoben, aber auch abgetrennt, ebenso wie die Geliebte. Das „Home“ sieht gemütlich und übersichtlich aus, und es ist laut Beschreibung der Ort, wo Mutter, Bruder und Schwester (der Vater offensichtlich nicht oder nicht mehr) lokalisiert sind. In Bild 2 kommen ebenfalls Bruder und Schwester sowie Mutter und Vater, bezeichnet als Mum und Dad, vor. Diese sind jedoch als Personen gezeichnet und befinden sich nicht innerhalb eines Hauses wie in Bild 1. Das Außen ist in Bild 1 ein Ort, nämlich das „Home“, wo wichtige Bezugspersonen sind, und das restliche Außen sind Beziehungen zu Kollegen und zu einer weiblichen Person, in die der Jugendliche verliebt ist. Das Außen in Bild 2 sind das Jugendzentrum, Personen, eine Kunstgattung und Kommunikationsmittel. In Bild 2 erscheint die Wohngemeinschaft als Ausgangspunkt, von dem aus sich anderes erschließt, in Bild 1 wirkt sie wie etwas, das gerade höchst präsent ist, sich aber noch nicht so sehr mit anderen Bereichen verknüpfen lässt. Die anderen wichtigen Bereiche sind jedoch sehr klar benennbar. If kam bereits als kleines Mädchen ins Kinderdorf und lebt seither dort, sie ist vor einiger Zeit von einem anderen Haus in die Wohngruppe gezogen. Vm kam erst ein Jahr vor der Aktivität von zu Hause in die Wohngruppe. Für ihn ist die Wohngruppe noch neu und ungewohnt und daher sein zentraler Handlungsort, für If tritt die Wohngemeinschaft bereits zugunsten anderer Bezugspunkte in den Hintergrund. Vm erscheint in Bezug auf das Außen und auch in Bezug auf das Innen sehr personenbezogen, in der Bildbeschreibung erwähnt er auch innerhalb der Wohngemeinschaft die Orte, an denen zwei Personen (Vera und Sara) „sind“. Für If nimmt das Außen hingegen unterschiedliche Formen an. Ein Zuhause gibt es nicht als definierbaren Ort außerhalb der Wohnge-

4. Ergebnisse

meinschaft. Tatsächlich ist es so, dass die Elternkontakte bei ihr durch das Kinderdorf organisiert und begleitet werden und auch Bruder und Schwester fremduntergebracht sind.

Die beiden Bilder, die hier miteinander verglichen wurden, dokumentieren unterschiedliche Außenorientierungen und zeigen, welchen Stellenwert die Wohngruppe in der derzeitigen Lebenspraxis der beiden Jugendlichen hat.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Wie in Kapitel 3. beschrieben, erfolgte die Auswertung der Gruppendiskussionen mittels der dokumentarischen Methode der Interpretation. Aufgrund des reflexiven Verhältnisses zwischen Methode und Material ist die Präsentation der Ergebnisse mit der Erörterung methodischer Zugänge verschränkt. Bei jedem Fall – also bei jeder Diskussion – wird beispielhaft je ein Analyseschritt vorgestellt: thematische Strukturierung, formulierende und reflektierende Interpretation sowie fallinterner Vergleich (sinngenetische Interpretation). Im Anschluss daran folgen Ergebnisse des fallübergreifenden Vergleichs und der soziogenetischen Interpretation.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen bzw. des transkribierten²⁹ Textmaterials ermöglicht es, kollektive Orientierungen bzw. Handlungswissen der jeweiligen Gruppe zum Thema Selbständigkeit und Auszug aus der Jugendwohngemeinschaft zu rekonstruieren. Das Ziel ist es, Orientierungen, die in Gruppen arbeitsteilig hergestellt werden, und die Aufschluss über das Handlungswissen der jugendlichen AkteurInnen geben, zu identifizieren. Nicht nur die Orientierungen selbst werden rekonstruiert, sondern auch deren arbeitsteilige Produktionsmechanismen, was wertvolle Einblicke in die Erfahrungswelt und Ausrichtung der drei Gruppen ermöglicht. Der erste Analyseschritt, die thematische Strukturierung, wird am Fall der Gruppe

29 Die Transkription orientiert sich an den Konventionen aus den Transkriptionsrichtlinien TiQ (vgl. Bohnsack et al., 2007, S. 373). Eine Kurzzusammenfassung der angewandten Regeln befindet sich im Anhang B.

XMAS³⁰ gezeigt. Der dabei gewonnene Überblick über die Diskussion bzw. den transkribierten Text wird benötigt, um jene Passagen zu identifizieren, die einer Feinanalyse unterzogen werden sollen. Durch die Transkription nach den Regeln der dokumentarischen Methode der Interpretation werden jene Textstellen, die eine hohe Kommunikationsdichte aufweisen, in denen es Sprechüberlappungen gibt und wo das Stimmvolumen sich vergrößert, auch grafisch gut sichtbar. So genannte Fokussierungsmetaphern³¹ (vgl. Loos & Schäffer, 2001, S. 61 ff., S. 70 f.; Bohnsack, 1999, S. 35, S. 100 f., S. 152 ff.) können auf diese Weise identifiziert werden. Diese Textstellen werden detailliert interpretiert, da sie hohe Relevanz für das jeweilige Thema und die Gruppe haben. Eingangspassagen werden immer detailliert interpretiert, weil der Beginn einer Diskussion immer eine entscheidende Phase ist, in der sich bereits zentrale Orientierungen zeigen.

Im Anschluss an die fallbezogene Präsentation der Analyseschritte werden jeweils wiederkehrende Muster der einzelnen Fälle beschrieben. Die Ergebnisse des fallübergreifenden Vergleichs und der soziogenetischen Interpretation werden am Ende vorgestellt. Beschreibbare wiederkehrende Muster werden hier als *sprachliche Handlungsmuster* im Sinne von Ehlich & Rehbein (1979) in folgender Definition verstanden:

Sprachliche Handlungsmuster, oder abkürzend gesagt, Muster, sind also die Formen von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die im konkreten Handeln aktualisiert und realisiert werden. Die Handelnden verwirklichen in ihrem Handeln ihre Zwecke. Die einzelnen Muster bilden Potentiale für die Realisierung von Zwecken, derer sich die Handelnden bei ihren Handlungen bedienen. Jedes Muster ist auf einen spezifischen Zweck potentieller Handelnder bezogen: es wird durch diesen Zweck strukturiert. Dieser Zusammenhang kann abkürzend auch so benannt werden: das Muster hat einen Zweck; auf ihn ist es funktional bezogen. (S. 250)

30 Die Diskussionen fanden jeweils in den Gruppen statt, die in einer Wohngemeinschaft zusammenleben. Der reale Name der jeweiligen Gruppe ist der Name dieser Wohneinheit. Die realen Gruppennamen wurden anonymisiert und durch frei erfundene Namen (XMAS, OSTERN und SILVESTER) ersetzt.

31 Der Begriff Fokussierungsmetaphern stammt aus der dokumentarischen Analysemethode und bezeichnet dramaturgisch herausragende Textpassagen mit metaphorischer Bedeutung, die an Darstellungen, Situationen oder Szenen der Wirklichkeit entfaltet werden (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

4. Ergebnisse

In den Gruppendiskussionen werden Muster sichtbar, die im Kontext der Unterbringung und in Interaktion mit den Anforderungen der Einrichtung entstanden sind. Diese zeigen sich auf mehreren Ebenen, die in der Analyse zum Teil getrennt betrachtet werden.

Die Eingangsfrage zu den Gruppendiskussionen bildet die Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse. Mit der dokumentarischen Interpretationsmethode werden Tiefenstrukturen erforscht, daher muss methodisch reflektiert werden, was mit der konkreten Fragestellung mittransportiert wurde. Exemplarisch wird dies anhand der konkreten Eingangsfrage zur Diskussion mit der Gruppe XMAS gezeigt.

Der Dokumentsinn der Fragestellung

Eingangsfragen zu Gruppendiskussionen sollten vage formuliert sein, um möglichst wenig Bedeutungsgehalt zu vermitteln, da es den Teilnehmenden sonst schwerer fällt, ihren eigenen Orientierungsrahmen zu entfalten.

- | | |
|-------------------|---|
| 1 Mf: | Dann möchte ich jetzt zur Gruppendiskussion einladen, und zwar über das |
| 2 | Thema äh selbständig werden; in der Wohngemeinschaft oder selbständig sein. |
| 3 Mehrere: | L((Gelächter und Getuschel während dieses Einleitungssatzes)) |
| 4 Km: | (I bin Karin due ³²) |
| 5 Tf und Mehrere: | L@(..)@ |

Das „Einladen“ (Zeile 1) zur Diskussion steht für einen formalen, ritualisierten Diskurs – vermittelt wird, dass die Einrichtung spricht. Dadurch klingt ein gewisser Zwangscharakter an, der zum Mitmachen verpflichtet. „Und zwar“ (ebenfalls in Zeile 1) verheißt, dass noch genauere Erklärungen folgen werden. „Über“ etwas zu reden (ebenfalls in Zeile 1), deutet ein Gespräch auf der Metaebene an, das eine gewisse Reflexionsbereitschaft voraussetzt. Die Einleitung besagt: „Selbständigkeit ist wichtig“, als generalisierte und wertende Aussage. Selbständigkeit ist ein abstraktes Konstrukt, es ist zunächst ohne konkreten Inhalt und kann theoretisch und praktisch mit verschiedenen Vorstellungen gefüllt werden. Der Verweis auf Selbständigkeit führt einen Bedeutungshorizont³³ ein. Nach den formalen Regeln der Kommunika-

32 Ich bin Karin zwei.

33 Bedeutungshorizonte bezeichnen erkennbare Grenzen oder Umrisse eines Wissens, das immer Erklärungszusammenhänge beinhaltet, die durch Wertvorstellungen und Interessen gerahmt sind. Wissen ist in Bedeutungshorizonte eingebettet, die in der Kommunikation transportiert, verhandelt und ggf. abgeändert werden.

tion, die Przyborski (2004) für die dokumentarische Interpretationsmethode beschreibt, ist dies eine Proposition, zu der sich die Gruppe dann verhält. Dann wird deutlich, dass die Gruppe emotional berührt ist. Die Jugendlichen zeigen sich genervt, weil sie als TeilnehmerInnen schon wieder etwas tun müssen, das ihnen vorgeschrieben wird. Durch diese Fremdrahmung bildet sich ein Paradoxon des Themas Selbständigkeit in der Einrichtung ab: Die Jugendlichen müssen Selbständigkeit wollen. Das Lachen der Jugendlichen in Zeile 3 ist eine Reaktion der Distanzierung von diesem Paradoxon.

An dieser Stelle zeigt sich auch, dass die Gruppe nicht zum ersten Mal Umgang mit Fremdrahmungen hat. In der Eingangsphase der Gruppendiskussion werden die institutionellen Rahmenbedingungen rekonstruiert. Thema sind ja nicht die Jugendlichen an sich, sondern die Jugendlichen in dieser Institution. Eine Eingangsfrage ohne propositionalen Gehalt wäre z. B.: „Wie ist es denn, hier zu wohnen?“ Für eine Diskussion mit Jugendlichen in einem institutionellen Kontext ist eine Frage mit propositionalem Gehalt jedoch nützlich, weil hier reinszeniert wird, was täglich in der Einrichtung stattfindet. Der machtvolle Diskurs der ErzieherInnen bzw. der Einrichtung und die Aufforderung, Selbständigkeit wollen zu müssen als Paradoxon müssen täglich bewältigt werden. Wie damit in den einzelnen Gruppen umgegangen wird, zeigt sich in den ausgewerteten Diskussionen.

4.2.1 Fallbeschreibung der Diskussion mit der Gruppe XMAS: thematische Struktur und fallinterne wiederkehrende Muster

An der Gruppendiskussion, die nun exemplarisch zunächst in ihrer thematischen Entwicklung und anschließend noch mit Blick auf fallinterne wiederkehrende Muster dargestellt wird, nahmen sechs Jugendliche teil, die zum Zeitpunkt des Gesprächs in einer Wohngruppe des Südtiroler Kinderdorfes zusammenlebten. Es handelt sich um vier Jungen und zwei Mädchen im Alter von 16 bis 18 Jahren. Alle Gruppenmitglieder, die in der entsprechenden Wohngemeinschaft zusammenlebten, nahmen an der Diskussion teil. Alle bis auf einen Bewohner stehen kurz vor dem Auszug aus der Wohngruppe. Der kulturelle Hintergrund der Gruppe ist gemischt: zwei deutschsprachige Südtiroler, ein Südtiroler, der aus einer neapolitanischen Familie stammt und in Venezuela geboren wurde, ein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling

4. Ergebnisse

aus Marokko, ein Sohn einer Einwandererfamilie aus Marokko/Tunesien und ein Mädchen, das mit seinen Eltern als kleines Kind aus dem Kosovo nach Südtirol kam. Gesprochen wird in dieser Gruppe Italienisch und Deutsch zu ungefähr gleichen Teilen, die Übersetzung der italienischen Passagen wird jeweils in Fußnoten angeführt.

Die von den Jugendlichen verwendeten Kraftausdrücke werden getreu den getätigten Aussagen wiedergegeben – nicht, um die Jugendlichen zu diffamieren, sondern weil diese Ausdrücke als wichtiges jugendspezifisches Transportmittel für Inhalte unterschiedlicher Art von Bedeutung sein können. Kraftausdrücke dienen jedenfalls spürbar der Abgrenzung zur Erwachsenenwelt und sind somit im Zusammenhang mit der Frage nach Selbständigkeit relevant.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Tabelle 1: Gruppe XMAS; Thematische Struktur der Gruppendiskussion

Gruppe XMAS, Dauer der Aufnahme: 100 Min., 17 Sek.; Transkription: AN; Übersetzung: AP	
<u>DiskussionsteilnehmerInnen:</u>	
Jugendliche: Lm, Ym, Km, Cm, Ef, Tf; Moderatorin: Mf; Co-Moderator: Mm.	
Ehemalige BewohnerInnen der Wohngruppe, die erwähnt werden: Karin	
Die Namen, auf denen die hier angegebenen Kürzel beruhen, sowie die erwähnten Namen von anderen Personen wurden geändert, um die Anonymität der DiskussionsteilnehmerInnen zu wahren.	
PASSAGE EINGANG Zeile: 1-25 Themen: Selbständige it in der Wohngemein schaft, Abfluss	1 Mf: Dann möchte ich jetzt zur Gruppendiskussion einladen, und zwar über das 2 Thema ah selbständig werden; in der Wohngruppe oder selbständig sein. 3 Mehrere: L((Gelächter und Getuschel während dieses Einleitungssatzes)) 4 Km: (I bin Karin due³⁴) 5 Tf und mehrere: L@(..)@ 6 Mm: Adesso [Mfs Name] sta ehm vuole ehm aprire il dibattito e il tema come forse avete 7 già capito è il tema dell'essere autonomi o meglio di diventare autonomi qui 8 all'interno della Wohngruppe ³⁵ . 9 Mf Und ich denke mir, ihr habt alle schon miterlebt, dass Leute die Wohngruppe 10 verlassen 11 entweder ins betreute Wohnen ziehen, oder was auch immer und ihr steht 12 selber zum Teil kurz davor, und deshalb vermute ich, dass ihr da Meinungen 13 dazu habt. 14 Mm: E tutti voi soprattutto quelli che sono già qui da un pó di tempo hanno visto 15 arrivare e andare della gente vostri compagni poi se ne sono andati. ³⁶ 16 L.Siamo gli unici 17 che 18 siamo rimasti ³⁷ . 19 Mm: L.In Betreutes Wohnen. che sono andati a vivere fuori e quindi ehm l'ipotesi è 20 quella che il tema del diventare autonomi è un tema centrale per tutti voi. ³⁸ 21 Km: Senti³⁹ 22 ((Abflussgeräusch im Hintergrund)) 23 Mehrere: @(..)@ 24 Km: L.Questa è la [Name der Wohngruppe]. ⁴⁰ 25 Mm: Alcuni di voi magari altri prima altri dopo prima o poi ci tocca a noi tutti 26 insomma questo tema. ⁴¹ (.)
Zeile 26-39: Unterschiedliche Positionen zum Thema im Vorfeld	
Zeile 40-69: Wer und was ist selbständig und wie beginnen wir die Diskussion? Zeile 70 Km ist der erste der ins Betreute Wohnen auszieht (Kontextinformation)	
Zeile 71-185: Selbständigkeit von Ym	
Zeile 186-260: Cms Selbständigkeit	
Zeile 261-298: Tfs Selbständigkeit	
Zeile 299-313: Bett und Matratzen in der Wohngruppe	

34 Ich bin Karin zwei.

35 Jetzt ist [Mfs Name] dabei ehm will ehm die Diskussion zu eröffnen und das Thema, wie ihr vielleicht schon begriffen habt, ist das Thema autonom sein oder besser autonom zu werden, hier im Inneren der Wohngruppe.

36 Und ihr alle, vor allem jene, die schon eine Zeit lang hier sind, haben Leute kommen und gehen sehen. Eure Kollegen dann sind weggegangen ...

37 Wir sind die Einzigen, die geblieben sind.

38 ... in Betreutes Wohnen. Die weggegangen sind und daher ehm ist die Hypothese diejenige, dass die Thematik des Autonom-Werdens eine zentrale Thematik für euch alle ist.

39 „Spüre!“ (Gemeint ist wohl „Horch!“)

40 Das ist die [Name der Wohngruppe].

41 Einige von euch, vielleicht andere früher, andere später, früher oder später, es tangiert uns alle in der Summe, dieses Thema.

4. Ergebnisse

Zeile 314-357: Die Selbständigkeit der Praktikantin
Zeile 358-362: Als Ym 10 Jahre alt war
Zeile 363-389: Kms Selbständigkeit
Zeile 390-442: Efs Selbständigkeit
Zeile 443-495: Lms Selbständigkeit, Alkohol
Zeile 496-523: Das Bad der Jungs und die Putzregeln – ENDE DER EINGANGSPASSAGE
Zeile 524-600: Wer war schon einmal auf sich selbst gestellt? <i>Unterthema: Unter der Brücke</i>
Zeile 601-878: Wenn die Regeln nicht wären <i>Unterthemen: Wenn man zusammenleben würde „wie in einer normalen WG“; „unter der Brücke landen“; Cm ohne Regeln; Ym ohne Regeln; Km ohne Regeln; Lm ohne Regeln; Tfs Tagesablauf;</i>
Zeile 879-996: Woanders sein – weg sein aus der Wohngruppe
Zeile 997-1357: Betreutes Wohnen, wer da hingegangen ist, wie lange man bleiben darf und ob sie einen „gehen lassen“ <i>Unterthemen: die Betreutes-Wohnen-Lüge; Wer ist gegangen?; Wie lange darf man dableiben?; Lassen sie einen gehen oder muss man mit Gewalt gehen?</i>
Zeile 1358-1662: Cm geht nachhause, Leute die lange daheim wohnen <i>Unterthemen: Leute die lange zu hause wohnen und mit den Eltern wohnen; mit Kollegen zusammen wohnen; wie kann man sich Miete leisten; Sozialwohnungen; Haus kaufen; Krise;</i>
Zeile 1662-1966: Wo wohnen? Tatsächliche Aussichten als Mann, Aussichten als Frau <i>Unterthemen: Italien verlassen oder dableiben, Frauen haben es leichter weil man kann sich verkaufen; Sex;</i>
Zeile 1967-2075: Beziehungen innerhalb der Wohngruppe <i>Unterthema: Sex</i>
Zeile 2076-2277: Zusammen ziehen, „schwul sein“, Ym's (Selbsttötungs)wunsch <i>Unterthema: Tatsch mit mir eine Wohnung nehmen; Drogentodphantasie;</i>

Diskursbeschreibung Gruppe XMAS

Die Gruppe XMAS widmet sich in der Diskussion zunächst den Anforderungen der ErzieherInnen zum Thema Selbständigkeit, bevor sie ab Zeile 524 einen eigenen Rahmen entfaltet. Einerseits distanzieren sich die TeilnehmerInnen von den Anforderungen der Einrichtung, indem sie lachen oder das Paradoxon der Erziehung zur Selbständigkeit in der Einrichtung reinszenieren, andererseits setzen sie sich aber auch damit auseinander. Im ersten Teil übernehmen die Mädchen bzw. vornehmlich eines der Mädchen die Rolle der ErzieherInnen: Sie fragt der Reihe nach alle TeilnehmerInnen, ob sie selbständig sind. Dies wird dann kritisch verhandelt, wobei sowohl die von der Einrichtung angelegten Kriterien als auch die Selbst- und Fremdeinschätzung einzelner Jugendlicher zum Thema werden. Homologe Muster der fall-internen komparativen Analyse (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S.285 ff.), also inhaltlich und bzw. oder strukturell gleiche Kommunikationsmuster sind bei

der Gruppe XMAS das Pendeln zwischen den Anforderungen der Einrichtung und ihren eigenen (behaupteten) Deutungsmustern. Auffällig ist eine distanzierte und ironische Bezugnahme auf diese Anforderungen, zugleich zeigt sich wiederholt eine Strategie der ironischen Selbstentwertung.

In Zeile 523, als Ef nach den konkreten Erfahrungen des Allein-daheim-Seins fragt, beginnt die Gruppe, ihren eigenen Gesprächsrahmen zu entfalten. Zu diesem Abschnitt muss erwähnt werden, dass Km im Alter von 13 ½ bis 14 Jahren von seinem Onkel sechs Monate lang allein in einer Wohnung gelassen wurde. Er sagt, er wäre zwei Monate in die Schule gegangen, doch alle wissen, dass er damals dem Sozialdienst aufgefallen ist, da er nicht zur Schule ging, was zu seiner Unterbringung führte. Tf verlängert an dieser Stelle ihre zuvor übernommene Rolle der Erzieherin und stellt die Verbindung zur Gegenwart her: Sie fragt ihn, ob er glaubt, es jetzt schaffen zu können, selbständig zur Arbeit zu gehen. In seiner Antwort erscheint das Selbständig-Sein in der Metapher einer Suppe, die man sich einbrockt und selbst auszulöffeln hat. Km bringt als Erster das Bild des Schlafens „sotto il ponte“ (unter der Brücke, Z. 571) ein, das in allen Gruppen als Negativhorizont auftaucht. Er vertritt die Auffassung, dass man die Verantwortung für das eigene Dasein und auch für das eigene Scheitern selbst zu tragen hat. Dabei würden andererseits auch Freiräume etwa in der Planung des Tagesablaufes entstehen, und man müsste sich nicht an starre Regeln der Einrichtung halten. Tf wirft die Frage auf, wie es wohl „ohne di gonzn Regln do“ wäre (Z. 601), worauf eine kurze Episode folgt, in welcher die Gruppe reflektiert, wie es wohl laufen würde, wenn sie in einer normalen Wohngemeinschaft zusammenwohnen würden. Die Mädchen gehen dann dazu über, die Jungen wie in der Einstiegspassage wieder zu überprüfen – nun aber unter der Annahme, dass es keine Regeln gäbe: „Ober wia glaubsch wia sem dein Haus ausschauen tat?“ (Z. 670) und „Nach deine Regeln?“ (Z. 674). Am Ende dieser Episode fragt das eine Mädchen auch noch beim anderen nach. Die Jungen haben sich aber längst in Nebengesprächen verloren und sind nicht mehr bei der Sache. Deshalb fragt die Moderatorin nach einer Gemeinsamkeit der Gruppenmitglieder (Z. 879) und unterstellt, alle wären lieber woanders als in der Wohngemeinschaft, womit sie eine Aussage von Tf in Zeile 874/875 aufnimmt: „Hall wisst's es alle, dass i net gern da bin, in der [Name der Wohngruppe].“ Die Frage wird nur halbherzig aufgenommen, da die Gruppe gerade ein anderes,

4. Ergebnisse

dringlicheres Thema bearbeitet, nämlich, dass zwei Jungen in der Gruppe ein „schwules“ Paar seien. Ab hier zieht sich diese Vermutung als Nebenthema durch die ganze Diskussion. Ab Zeile 942 besprechen die Jugendlichen das Betreute Wohnen⁴² und die Regeln, die für die Aufnahme ins Betreute Wohnen gelten, kritisch: Man müsse Selbständigkeit demonstrieren, dennoch sei es eigentlich unmöglich, ins Betreute Wohnen der Einrichtung zu kommen. Es herrscht die Auffassung, dass man vor Vollendung des 18. Lebensjahres nicht ins Betreute Wohnen darf, auch wenn es versprochen wird, und dass man „jemanden schlagen muss“ um dorthin zu dürfen. Dann verliert sich die Aufmerksamkeit eines Teils der Gruppe wieder und der Co-Moderator fragt, ob die Gruppe jemanden kennt, der es geschafft hat und von hier weggegangen ist (Z. 1260). Die Gruppe erinnert sich an einzelne Negativbeispiele, dann besprechen die TeilnehmerInnen ihre eigenen konkreten Perspektiven, wobei sie die Frage verhandeln, ob man sie von der Einrichtung „gehen lässt“, was impliziert, dass sie eingesperrt wären. Die Moderatorin nennt als Beispiel einen Jugendlichen, der von der Wohngemeinschaft wieder nach Hause geht, und thematisiert gleichzeitig junge Menschen, die sehr lange zu Hause wohnen, was kurz zur Diskussion der Frage führt, wie die Gruppe darüber denkt. Es wird negativ gesehen, wenn junge Menschen lange bei der Familie wohnen, Km verbindet es sogar mit der Psychiatrie (Z. 1378), also auch mit Unselbständigkeit. Ab Zeile 1416 geht es wieder um den Entwurf eines Zusammenlebens der Gruppe in einer Wohnung. Diesmal wird konkret die Frage der Finanzierbarkeit besprochen, die nicht gegeben sei (Z. 1438–1447) – eine Parallele zur Gruppe OSTERN. Es folgt eine von Ym initiierte Diskussion über die Möglichkeit, in eine Sozialwohnung zu ziehen, und dann über die Frage, ob und wo man sich eventuell eine Wohnung kaufen könnte. Dann geht es ums „Geld-Machen“ und um die Möglichkeiten oder Wünsche, im Ausland zu leben, wobei ab Zeile 1754 die Möglichkeit des Sich-Prostituierens als Geldquelle geschlechtsspezifisch verhandelt wird. Ab Zeile 1967 wird besprochen, warum Liebesbeziehungen innerhalb der Gruppe verboten sind, was Ym veranlasst, Cm zu fragen, ob er mit ihm eine Wohnung nehmen

42 Im Betreuten Wohnen werden Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren, in Einzelfällen bis zum 21. bzw. 24. Lebensjahr ambulant und stundenweise in kleinen Wohneinheiten begleitet. Dort sollen sie lebenspraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen sowie schulisch und beruflich Fuß fassen, um letztlich ein eigenständiges Leben führen zu können. Es gibt nur eine limitierte Anzahl von verfügbaren Plätzen.

würde, was dann dazu führt, dass Homosexualität und die Vorstellung, dass die beiden gemeinsam in einer Wohnung leben, (eher abwertend) besprochen wird. Dabei schildert Ym seine Vorstellung des Drogentods, den er anstreben würde. Ab Zeile 523 gibt es immer wieder Passagen, die einer natürlichen Gesprächssituation sehr nahe kommen. Die Involviertheit der Gruppe in das Gespräch übertrifft die anderen beiden Gruppendiskussionen, die beide auch nur ungefähr halb so lange dauerten, bei Weitem.

4.2.1.1 Orientierungen der Gruppe XMAS

Sogenannte Fokussierungsmetaphern, das sind Passagen mit einer besonders großen interaktiven und metaphorischen Dichte (vgl. Bohnsack, 2003), geben Auskunft über den eigenen Referenzrahmen der Gruppe. Welche Themen favorisiert die Gruppe, worauf richtet sich ihre Aufmerksamkeit? Die folgenden Abschnitte liefern detaillierte Einblicke.

Wie wird der Aufenthalt in der Wohngruppe erlebt?

Zu Beginn der Diskussion ist im Raum ein Abflussgeräusch zu hören. Der Charakter des Lebens in der Wohngruppe wird damit metaphorisch assoziiert, was alle TeilnehmerInnen verstehen. Es handelt sich um eine geteilte Erfahrung, die Gruppe validiert durch Lachen, was Außenstehende nur über Fremdverstehen rekonstruieren können: Der Aufenthalt in der Wohngruppe hat Zwangscharakter. Es gibt kein Entr – wie beim Abfluss. Man wird praktisch *prozessiert*⁴³ und dann ausgespuckt. Die geteilte Erfahrung betrifft das Prozessiert-Werden und das anschließende Ausgespuckt-Werden. Beides ist unausweichlich.

- 21 Km: **Senti!**⁴⁴
 22 ((Abflussgeräusch im Hintergrund))
 23 Mehrere: @(..)@
 24 Km: Questa è la [Name der Wohngruppe].⁴⁵

In diesen paar Zeilen entfaltet sich schon ein zentraler Orientierungsrahmen der Gruppe XMAS: Die Jugendlichen tun das, was sie tun sollen, aber sie tun

43 Der Begriff *prozessiert* werden ist eine Wortschöpfung aus den Interpretationsgruppen, die das fremdbestimmte Durchlaufen von Prozessen bezeichnet. Der Begriff wird nur in der Passiv-Konstruktion verwendet, was die Orientierung am Erleben der Jugendlichen widerspiegelt bzw. zum Ausdruck bringt.

44 „Spüre!“ (Gemeint ist wohl „Horch!“)

45 Das ist die [Name der Wohngruppe].

4. Ergebnisse

es gleichzeitig auch nicht. Damit weisen sie auf das Paradoxon hin, dass sie selbständig sein wollen sollen. Als Eingangsfrage wird das Erziehungsziel der Institution – die Selbständigkeit – angesprochen, dann ist das Geräusch im Abflussrohr zu hören, jemand sagt: „Das ist die [Name der Wohngruppe]“, und alle verstehen, was gemeint ist. Im Anschluss daran entfalten die TeilnehmerInnen auch den spezifischen Bewältigungsmodus der Gruppe XMAS bezüglich des Paradoxons. Sie interviewen einander über die erreichte oder nicht erreichte Selbständigkeit und reinszenieren damit den Zwangscharakter der Institution, nehmen auf diesem Weg aber auch Inhalte in die Gruppendiskussion hinein.

Selbständigkeit in der Wohngruppe

Im folgenden Abschnitt überprüft Tf – halb im Ernst, halb im Spaß – Yms Selbständigkeit. Die Kriterien, die beide übereinstimmend anlegen, sind: sich selbst im Sinne von putzen, kochen und Wäsche waschen versorgen können (Z. 81–82) und eigenverantwortlich die eigene Bildung und den Schulbesuch managen können (Z. 87 ff.).

71 Ym: LIch bin die Selbständig...oh
72 Tf: LDie Selbständigkeit in Person willst du sagen.
73 aber hell isch nit wahr.
74 Ym: LHell isch wahr.
75 Mehrere (m): @(2)@
76 Tf: Na.
77 Ym: Llst fix.
78 Tf: LIch glaub, du könntest es sein, aber du bist es nicht.
79 Ym: LNa. ich bin, ich bin selbständig.
80 Tf: LNa du bisch
81 Ym: LIch putz alleine, i
82 kann kochen, kann meine Wäsche waschen,
83 Tf: L Kannsch du zum Beispiel selber aufstehen?
84 Ym: LSelber
85 aufstehen
86 kann i a wenn i Lust hon,
87 Tf: LKannst du a selber in die Schule gehen, ohne dass di jemand
88 dazua (.) äh zwingt?
89 Ym: LJJetzt schon. ja.
90 Cm: LJaaaa
91 Tf: LSchon?
92 Ym: LJaaa (du konnschs ned zu
93 [Cms Name])
94 Tf: L@(.)@
95 Ym: LES klappt brav in der
96 Schule außer heute.
97 Tf: LAch so?@(.)@
98 Ym: LJJa.
99 Cm: LSicher.
100 Ym: Heute habe ich eine Eintragung gekriegt, die wollen mich rausschmeißen,

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

101 ober –
 102 Cm: LViel Spaß.
 103 Tf: Sie wollen dich von der Schule rausschmeißen?
 104 Ym: Ja aber nur heute weil, alle
 105 Tf: L@(.).@
 106 Ym: LWir können ned in England gian; wir können nicht in
 107 Deutschland gehen, wir machen keine Gitas mehr wir äh wir äh. Niemand kann
 108 ins Feld in einer Hazienda gehen, außer zwei Huren
 109 Cm: LOh
 110 Ym: LUnd (.) basta.
 111 (.)
 112 und dann ist sie mir auf die Eier gegangen und dann habe ich einfach
 113 zurückgeschrien und
 114 Cm(?): LDes isch a Kuah du.
 115 Tf: Laber, du bist selbständig sagst du?
 116 Ym: Ja.

Das Paradox, wie es sich in der Einrichtung gestaltet, wird ein Stück weit nachgespielt. Tf übernimmt die Rolle der ErzieherInnen, Ym die des zu Erziehenden. Sie führen einerseits den Zwangscharakter der Einrichtung vor und machen ein Theater daraus (Tf bezweifelt Yms Selbständigkeit und er muss sich beweisen, Z. 76–79; Tf stellt infrage, ob es bei Ym in der Schule gut klappt, Z. 87), andererseits kennen sie das Selbständigkeitskonzept der Einrichtung und legen dieses, wie zuvor beschrieben, als Maßstab an das eigene Verhalten an. Der Grad der Ernsthaftigkeit wird durch das Faktum ersichtlich, dass die Befragten Erlebtes wahrhaftig zu berichten scheinen. Die Auffassungsunterschiede betreffen die Frage, ob es noch als eigenverantwortlich betrachtet werden kann, wenn man die Lehrerin anschreit bzw. „einfach zurückschreit“, wenn einem etwas „nicht passt“, was die Lehrerin bestimmt, und ob Ym tatsächlich schon eigenverantwortlich handeln kann.

Selbständigkeit lernen als Konzept und Selbständigkeit als Wissensart

Dass die Sicht der Einrichtung testhalber übernommen, wenn auch nicht ganz geglaubt wird, zeigt sich, als Ym in Zeile 148 ff. erklärt, dass er in der Wohngruppe selbständig geworden ist, weil er hier einiges selbst tun muss, was zu Hause seine Mutter für ihn gemacht hätte. An der Stelle, an der die anderen bezweifeln, dass dieses Lernen bei Ym geglückt ist (z. B. in Zeile 168), wird deutlich, dass Ym selbst nicht ganz glaubt, dass das Konzept so funktioniert hat. In Zeile 179 bezweifelt er dann außerdem, dass Selbständigkeit bewusstes Wissen ist.

4. Ergebnisse

- 142 Tf: Du hast ja schon mal gearbeitet und da haben sie dich rausgeschmissen,
oder?
- 143 Ym: Wo denn? als Hydrauliker, ja häm schon weil häm äh häm äh
- 144 Tf und mehrere: L@(.)@
- 145 Ym: War ich auch noch nicht so selbständig.
- 146 Mehrere: L@(2)@
- 147 Tf: Und was glaubst du, wann du so selbständig geworden bist?
- 148 Ym: Weil ich da bin, (.) jetzt, weil ich mir alleine alles muss, tun muss. (2)
- 149 Tf: LAh
- 150 Tf: @E cosa devi fare?@⁴⁶
- 151 Ym: Cucinare.⁴⁷ Hon i noch nie in mein Leben getun
- 152 Tf: LCucinare una volta alla settimana devi fare.⁴⁸ am Anfang wo ich
gekommen bin, hast du es nie gemacht. zwei Monate lang.
- 153
- 154 Ym: LJJa am Anfang. am Anfang war i im
- 155 (.) Anfang ist Anfang
- 156 Tf: LJJa, nichts Anfang, da bist du schon ein halbes Jahr da
gewesen.
- 157
- 158 Ym: Ich tu das immer. Stockdienst machen, habe ich nie daheim gemacht, weil ich
keinen Stock habe und
- 159
- 160 Tf: L@(.)@
- 161 Ym: LZimmer putzen habe ich auch nie geputzt, weil
meine Mutter da immer geputzt hat.
- 162
- 163 Tf: @ Ja, hasch erzählt, ja@
- 164 Ym: LAber jedes Mal,(.) nicht einmal, nicht einmal ein Glas habe ich gemusst
putzen.(3)
- 165
- 166 Tf: Und was ist, was ist feiner?
- 167 Ym: LUnd ich bin nie in die Schule gegangen, weil ich wa::r boh, keine Lust.
- 168 Km: Non riesce a andare in bagno da solo.⁴⁹
- 169 Mehrere: @(.)@
- 170 Ym: Basta.⁵⁰
- 171 Tf: Was ist feiner deiner Meinung nach, wenn deine Mama dir alles putzt und so oder
- 172 Ym:
- 173 LJJa
- 174 hal isch feiner.@(.)@
- 175 Tf: Und dann ist selbständiges Denken?
- 176 Ym: Na hell ned aber isch fix fein. Ja bei denken muss man nicht selbständig man
muss nicht denken, ja man muss
- 177
- 178 Tf: LIch glaub schon.()
- 179 Ym: LJJa, man muss nicht denken ein
- 180 **Killer zu sein, um ein Killer zu sein.**
- 181 Tf und mehrere: @(.)@
- 182 Km: Ma dimmi se non c'è la mamma c'è la ragazza.⁵¹
- 183 Tf: @Oh@. **dai basta [Kms Name]**.⁵²
- 184 Ym: C'è la moglie c'è la ragazza che fanno tutto cazzo.⁵³
- 185 Ef: °Aha°

46 Und was musst du machen?

47 Kochen.

48 Kochen einmal die Woche, musst du machen.

49 Er schafft es nicht einmal, alleine aufs Klo zu gehen.

50 Genug.

51 Aber sag mir, wenn die Mutter nicht da ist, ist die Freundin da.

52 Aber dai [wird in vielen Situationen verwendet und heisst in jeder etwas Verschiedenes, in dieser am ehesten so etwas wie im Englischen ‚Come on‘, Genug], [Kms Name].

53 Die Ehefrau ist da, die Freundin ist da, die alles machen, Schwanz.

Hier zeigt sich aufs Neue, dass die Gruppe sich mit dem Konzept der Einrichtung (selbständig werden durch das selbständige Übernehmen kleiner Aufgaben) auseinandersetzt, dass sie das Konzept aber auch kritisch prüft und dass unterschiedliche Verständnisse bezüglich der Frage vorliegen, wie reifes Wissen über Selbständigkeit verfasst ist. Selbständigkeit wird in der eingeführten positiven Proposition erkennbar übernommen. Allerdings wird die Wirkung dieses Konzepts ebenso angezweifelt, wie die Annahme, dass Ym das Ziel des Selbständig-Seins bereits erreicht hat. So zeigt sich in der Gruppe XMAS die handlungspraktische Reflexion der institutionellen Rahmenbedingungen.

Widerstand gegen Selbständigkeit als positiver Rahmen

Als Cm gefragt wird, ob er selbständig ist, verneint er, kann aber zunächst nicht sagen, warum nicht. Die DiskussionspartnerInnen fragen einzelne Punkte des Konzeptes der Einrichtung ab – nicht selbständig sein heißt, etwas noch nicht können, das gekonnt werden muss (kochen, selbstverantwortlich aufstehen und in die Schule gehen) – und Cm signalisiert Desinteresse. Selbständigkeit wird hier in Gestalt des Könnens oder Nicht-Könnens sichtbar. Es ist vom eigenen Vermögen abhängig, ob man mit Aufgaben und Eigenverantwortlichkeit zurechtkommt. Aber man muss sich auch dafür interessieren. Indem man sich nicht dafür interessiert, weist man auch das Konzept zurück.

- | | | | |
|-----|-----|--------------------------------------|------------------------|
| 190 | Ym: | Bisch selbständig? | |
| 191 | Cm: | Naaa. | |
| 192 | Ym: | Wieso net? | |
| 193 | Cm: | (.) Boh. | |
| 194 | Ef: | Was kannst du denn nicht? | |
| 195 | Ym: | Kannst du kochen? | |
| 196 | Cm: | Ja. a wing (ein wenig). | |
| 197 | Ym: | Kannst du selbständig aufstehen? | |
| 198 | Cm: | Naa.(1) alleine in die Schule gehen, | |
| 199 | Ym: | | LHall schoffsch a net. |
| 200 | Cm: | | LNaaa, |
| 201 | Ym: | Wieso net? | |
| 201 | Cm: | °Isch mir wurscht° | |

Selbständigkeit beginnt außerhalb der Wohngruppe

Selbständigkeit wird in der Diskussion eng mit Selbstverantwortung verknüpft und damit, dass man die Konsequenzen des eigenen Handelns tragen muss. Da dies erst nach Auszug aus der Wohngruppe der Fall ist, kann Selbst-

4. Ergebnisse

ständigkeit erst dann beginnen. Beim Tragen von Konsequenzen wird eine durchaus entschlossene Haltung sichtbar: Wenn man die Arbeit verliert oder unter der Brücke schläft, dann ist es eben so. Einmischung ist merkbar unerwünscht, darum will Km nicht in der Wohngruppe bleiben. Solange man in der Wohngemeinschaft lebt, mischt sich immer jemand ein, und die Selbstverantwortung hat, ebenso wie die Selbstbestimmung, Grenzen. Wenn man allein lebt, „bezahlt man selbst“, was auch immer das heißt. Selbständigkeit heißt hier „selbst bezahlen“, es gibt eine radikale Auffassung von Selbstverantwortung, die es braucht, um außerhalb der Wohngruppe klar zu kommen.

- 557 Tf: Vuoi stare qua alla [Name der Wohngruppe]?⁵⁴
558 Km: Non voglio stare a [Name der Wohngruppe].⁵⁵
559 Tf: Dove vuoi andare?⁵⁶
560 Km: Voglio andare a abitare da solo neanche a () voglio andare via io
561 abitare da solo.. vivere da solo perché se io-⁵⁷
562 Tf: LPensi che sei
563 capace?⁵⁸
564 Km: Sono capace⁵⁹.
565 Tf: Di vivere da solo.⁶⁰
566 Lm: L°Di rompere i coglioni.⁶¹
567 Km: Sì.⁶²
568 Ef: Senza aiuto?⁶³
569 Km: Per prendere la mia responsabilità. perché se io
570 vado fuori dal lavoro faccio delle cazzate, sono cazzi miei se io
571 dormo sotto il ponte allora dormo sotto il ponte⁶⁴
572 Tf: LMhm

573 Km: °Pago io°. quando vado fuori dalla [Name der Wohngruppe] io so ben cosa mi sta
574 aspettando.⁶⁵

-
- 54 Willst du hier in der [Name der Wohngruppe] bleiben?
55 Ich will nicht in der [Name der Wohngruppe] bleiben.
56 Wo willst du hin gehen?
57 Ich will alleine wohnen nicht mal in () ich will weggehen alleine wohnen. alleine leben, weil wenn ich-
58 Glaubst du, du schaffst das? [Oder: bist fähig dazu]
59 Ich bin fähig.
60 Alleine zu leben.
61 Um dich fertig zu machen [wörtlich: um dir auf die Eier zu gehen].
62 Ja.
63 Ohne Hilfe?
64 Um die Verantwortung zu übernehmen. Weil, wenn ich die Arbeit lasse [von der Arbeit gehe], was anstelle, sind es meine Eier [Schwierigkeiten], wenn ich unter der Brücke schlafe, dann schlafe ich unter der Brücke.
65 °Ich bezahle°. Wenn ich von der [Name der Wohngruppe] rausgehe, weiß ich schon, was mich erwarten wird.

Lange bei den Eltern wohnen als negativer Rahmen

Der folgende Abschnitt beinhaltet keine Fokussierungsmetapher der Gruppe. Das Thema wurde von außen (von der Moderatorin) eingebracht und relativ schnell abgehakt, aber auch sehr klar negativ besetzt. Dass junge Menschen heute – speziell in Italien, aber auch anderswo – immer länger bei den Eltern wohnen, wird hier als „psychiatrisch“ und „blöd“ bezeichnet bzw. nicht als gangbarer Weg gesehen. Diese Auffassung zeigt sich auch in der Gruppe OSTERN.

- 1369 Mf: Es gibt jo a Leut dei wohnen mit dreißig vierzig no dahoam war des nix fir euch?
1370 Km: Si giuro metá metá⁶⁶
1371 Tf: Na
1372 Ef: Na
1374 Mf: Wieso net?
1375 Tf: Avete sentito?⁶⁷
1376 Km: Si cosa?⁶⁸
1377 Mm: Cioé chi a trenta o quaranta anni vive ancora dai suoi⁶⁹
1378 Km: Si scemi weiß schon in psicatria conosco tanti⁷⁰
1379 Ef: Io non riuscirei mai a vivere con i genitori no no⁷¹

Kreativer Suchprozess nach Autonomie

Die Diskussion erreicht einen ersten Höhepunkt durch eine starke Fokussierung auf das Gedankenexperiment über gemeinsames Wohnen ohne BetreuerInnen. Nach der Überprüfung der Selbständigkeit der einzelnen Jugendlichen anhand der Einrichtungslogik in der Eingangspassage ist dies der erste durch die Gruppe selbst hervorgebrachte Diskussionsinhalt. Anhand des konkreten Gedankenexperiments wird Autonomie exploriert: Wenn man autonom zusammenleben würde, müsste man untereinander Regeln aufstellen und Verantwortlichkeiten teilen. Es wird bezweifelt, ob das funktionieren würde, obwohl in der Einrichtung Gelerntes (Loyalität und Verantwortlichkeit den anderen Gruppenmitgliedern gegenüber) übertragen und angewendet werden könnte.

66 Ja, ich schwöre halb halb.

67 Habt ihr gehört?

68 Ja was?

69 Also wer mit dreißig oder vierzig Jahren noch bei den Eltern wohnt...

70 Ja Blödmänner „weiß schon“ in der Psychatrie ich kenne viele

71 Ich könnte nie mit meinen Eltern zusammenleben nein nein

4. Ergebnisse

621 Lm LBo::tte::ga:⁷²
622 f: Eben.
623 Ym: (.)Dann missen wir wir unter uns Regeln machen.
624 Ef: Jo, aber tat sell funktionieren,
625 Lm: Jo ((und jemand? endet gleichzeitig mit na))
626 Ef: Wer hett denn zum Beispiel()
627 Ym: LNa:: vielleicht gor ned. vielleicht kommt oane vor und sogt haha heint tu i
des
628 ned weil i heint °gehts mir° auf die Ei::er
629 Tf: LDenk i a.
630 Ym: LUnd der eine sogt du Orsch und du Wichser i tua der sicher ned isch ned mein
Dings
631 und dann schlog mer ins zomm und dann vertrenn mer ins,
632 Tf: LNa i glab a.
633 Ef: LWas wirklich?
634 Ym: L°Und dann geht jemand° a a a auf seine Prucke ganz
allane.
635 Tf, Mehrere: L@(.).@
636 Ef: Glabsch wirklich wenn jeder jeder von ins z. B. a Miete an Onteil von a Miete zohlen tat,
637 Ym: Jo hem muaß mon alle=,
638 Ef: L Gleich sein, oder?
639 Mehrere(m) : Olle gleich.
640 Tf: LOber hell glab i tat es schun weil mir
641 Ym: L Geht schun
642 Tf : Lhobn a bißl lernst loyal mitanond so halt dass
mon
643 sich gegenseitig weiterhilft und so weil mir holt so eng mitanonder zsammleben also denk i
schun dass
644 ned oaner sogn tat i zohl oanfoch keine Miete und loss die onderen zohlñ.
645 Ym: LNana
646 Lm: LNa::
647 Tf: I glab wenn so z. B. beim essen oder so dass mer sem vielleicht Probleme hätten wenn mer
amol olle
648 mitanond essen und es die ganze Zeit ummerkropft oder wieder eng um Essen schlogg und i
glab sell
649 Mehrere(m): L((Gemurmel)))
650 Cm: LHall homm mir jetzt long nimmer getun.
651 Tf: LNa grod davor (.)beim (.)Essen ischs aufgongen. oh je
652 Cm: L Ah jo
653 Mehrere(m): Hehehehe

In der Gruppe Gelerntes wird als potenziell hilfreich wahrgenommen. Dennoch gibt es die Überlegung, dass das Experiment missglücken könnte, etwa aufgrund persönlicher Frustration, mangelnder Beteiligung oder wegen schlechten Benehmens der Jungen bei Tisch, wie es gerade zuvor stattgefunden hat.

72 Oder puttega [Schimpfwort, eigentlich ohne Sinn].

Geschlechterzuschreibungen und vergeschlechtlichte Identitäten verknüpft mit Chancen und der Gefahr der Abhängigkeit

Nachdem ausführlich die Möglichkeiten des Wohnens besprochen wurden, u. a. auch das Wohnen in Sozialwohnungen, kommt es zur Frage, wo die einzelnen TeilnehmerInnen gern wohnen würden, wer in Südtirol bzw. Italien bleiben und wer woanders leben möchte. An dieser Stelle wird den Mädchen zugeschrieben, dass sie überall „auf der Straße Geld machen“ und daher überallhin „abhauen“ könnten. Diese Möglichkeit erscheint vor allem manchen Jungen als brauchbares Mittel zum Zweck. Zugleich aktualisieren sie ein klassisches Klischee im Geschlechterverhältnis, indem sie erklären, Frauen ausgeliefert zu sein, da sie dem Charme einer schönen Frau nicht widerstehen könnten. Die Mädchen versuchen durch ihr Nicht-Verstehen, gegen diese Sichtweise zu opponieren, die Jungen provokativ herauszufordern, das Thema als „Männergeschwätz“ abzutun, es rational zu verhandeln und ironisch abzuwehren. Schließlich bleibt die Handlungsempfehlung stehen, dass ein Mädchen, wenn es nach Amerika geht, sich im Hotel jemanden suchen soll. Mit der Feststellung eines Mädchens, sie werde berichten, ob es klappt, endet dieser Diskussionsstrang.

Es wird besprochen, wie man es schaffen kann, nach Amerika zu gehen: Man „tut“ sich entweder „unter einen Lkw“, reist also versteckt und illegal ein, oder man braucht Geld. Dieses kann man erlangen, indem man die Schule abschließt und arbeitet. Schnelles Geld kann man auch „als Nutte auf der Straße“ machen, das helfe vor allem „Gitschen“, also den Mädchen. Die könnten daher immer „abhauen“, wenn sie wollen.

- | | | |
|------|-----|---|
| 1744 | Ym: | Riuscire a andare in America ⁷³ |
| 1745 | Km: | Mica è difficile tu mettersi sotto un camion ⁷⁴ |
| 1746 | Cm: | Na mit an Geld |
| 1747 | Tf: | Na eh ober wie kimm i an Geld verstesch |
| 1748 | Lm: | Orbeit |
| 1749 | Ym: | Ghetto |
| 1750 | Tf: | Orbeit jo i moch zerscht amol die Schuale fertig |
| 1751 | Lm: | Brauchts halt a |
| 1752 | Ym: | LDie Nutte machen auf einer Straße donn hosch du Geld |
| 1753 | Lm: | Brauchts holt a schafverdommts Zeit bis se dir des schaf Geld |
| 1754 | Ym: | L Wenn die Gitsche oghaut ohaun will, kann sie |
| 1755 | | überall ohaun |

73 Es schaffen, nach Amerika zu gehen.

74 Das ist nicht schwer, du, sich unter einen LKW zu tun.

4. Ergebnisse

Ein Mädchen versucht das Thema weg von der Prostitution zu lenken und wirft ein, dass sie „reich heiraten“ könnte. Ym betont so lange, dass „die Gitsche“ überall hingehen könne, bis es jeder gehört hat, weil es dazwischen Glasgeräusche gibt.

- 1765 Tf: Na und wenn i nocha reich heirot nocha
1766 Ym: Ja die Gitsche kann die Gitsche kann überall gian
1767 irgendjemand die ganze nette woasch
1768 Ym: Die Gitsche kann eigentlich überall gian wenn sie will
1769 ((Glasgeräusch))

Als Frau habe man einen Vorteil, glaubt auch Tf. Ein anderes Mädchen versteht das nicht, worauf ihr erklärt wird, dass sie sich als Mädchen den „ersten Trottel, der eine Wohnung hat“ nehmen kann, um sich versorgen zu lassen. Damit gelinge ihr das Weggehen leichter.

- 1770 Ef: DAI
1771 Tf: I glab schon dass man ols Frau a Vorteil hott
1772 Ef: Wieso kennen die Gitschn irgendwo hingian?
1773 Ym: Na die Gitschn kennen gian wo sie wolln ((Gemurmel)) Stai zitto!⁷⁵
1774 Ef: Wieso denn?
1775 Ym: Stai zitto!!! Zum Beispiel sie gehen einfach in a Stodt dann gehn sie oanfoch zum
1776 erschten Trottel der eine Wohnung hot und dann geht die mit ihm zsomm und dann bischt du weg

Ef problematisiert die Abhängigkeit, die solch ein Vorgehen nach sich ziehen würde, während Ym empfiehlt, den Mann (den „Trottel“) finanziell auszunehmen, um dann mit dem gleichen Plan zum nächsten zu wechseln. Ef bezweifelt, dass das „leicht“ sei, und vermutet, dass das schon einige Mädchen probiert haben, die als Nutte unterwegs (eventuell in der Bedeutung „dann als Nutte gelandet“) seien. Eine Frau muss „geil“ sein, um dabei erfolgreich sein zu können, meint Ym.

- 1778 Ef: Glabsch i wellet s gonze Leben for irgend a so a Trottel obhängig sein
1780 Ym: Hell net du bleibsch lei mit oan Trottel zum erscht as du eppes
1781 findesch und so viel Geld nimmsch, dann gesch zum anderen Trottel so
1782 weiter
1783 Ef: Und sell werd sicher leicht sein
1784 Ym: Ja, wenn du willsch weg, oanfoch weggian, konnsch du sofort
1785 Ef: Lglab jede Nutte, dei wos do draußn isch, hots schun amol probiert oder?
1786 Ym: LJo wenns, wenn eine geile Nutte isch

Tf versucht, das Thema rational zu verhandeln, indem sie gegen Yms Sicht nicht opponiert, sondern den Gedanken aufnimmt, als Frau habe man Vorteile. Sie wendet ein, dass man mit diesen Vorteilen aber nicht alles erreichen

75 Sei still!

könne und „nichts in der Hand“ hätte, wenn man sich als Frau abhängig von einem Mann macht und „er dich stehen lässt“. Ein Ehevertrag wäre eine finanzielle Absicherung, aber der Preis der Abhängigkeit, nur um in Amerika leben zu können, wäre zu hoch. Ym (der die Chance des In-Amerika-lebens fokussiert und nicht die Abhängigkeit sieht) würde es tun, und man glaubt es ihm auch.

- 1794 Tf: I glab schun, doss man als Frau a Vorteil hot ober i glab a net dass du olles
 1795 erreichen konnsch durch sel
 1796 Ym: Oder du gesch oanfoch Amerika
 1797 Tf: Nix konnsch erreichen
 1798 Lm: LKonnsch jo logisch
 1799 Tf: LNA
 1801 Ym: LIn den Ghetto
 1802 von
 1803 Ef: L Ober wos passiert denn wenn mon
 1804 die stian lot
 1805 Tf: L In a Ghetto
 1806 Ef: LWenn er di stian lott, wenn er di
 1807 stian lot, wenn du di mit dem verheirotesch oder so
 1808 wenn du moansch, du hosch a schians Leben, wos passiert denn noa du
 1809 hosch nicht in der Hand oder?
 1810 Tf: Jo guat, wenn er, wenn er erschter heirotet, mochs a Ehevertrog
 1811 wenn er geat donn zohlsch eh
 1812 Ym: Jo wenn jo wwwwenn du a Gitsche wenn du a Gitsche
 1813 Tf: Sichersch di ob
 1814 Ef: LJo ober du hosch nix mehr zum Schluss
 1815 Tf: Wenn du eh a Vertrog mochs dann muaß er ober
 1816 Ef: LOber du
 1817 hosch nix in der Hond
 1818 Tf: Du hosch Geld
 1819 Ef: Jo hehehe
 1820 Tf: Wenn Geld hosch a Haus kafen
- 1826 Tf: I glab schun, doss es als Frau leichter hosch, ober i glab net, dass du willsch irgendwie
 1827 lei, um in Amerika leben zu können irgendwie
 1828 Drogendealer ehm jo guat
 1829 Km: [Mfs Name]!
 1830 ((Lachen))
 1831 Ym: Hel tat i schon
 1832 Tf: Jo, i woaf es

Lm sieht es auch so, dass Frauen, wenn sie wie Parasiten sind, Männer ausnützen können. Ef will dieses Gespräch nicht mehr weiterführen und bezeichnet es als „Männergeschwätz“. Der Vorschlag, Männer auszunutzen und sie dann fallen zu lassen, habe außerdem nichts mit dem Thema Selbständigkeit zu tun.

4. Ergebnisse

- 1888 Lm: Zum Beispiel () na woasch hel konnsch schun ausnutzen und zwege bringen hem
konnsch schun
1889 ausdrucken
1890-1891 Km: LOoohhh
1892-1893 Lm: LDa konnsch schun ausdrucken bis in Knochen woasch versteasch dann
1894 bisch a Parasit ober
1895-1896 Ef: Her ma dei, ma loss mers bitte
1897 ? : Die dschi wenn jetz der Km wär
1898 ? : Männergeschwätz
1899 Ef: Du bisch so selbständig cazzo⁷⁶
1900 ((Tumult)) ohhhhh
1901 Tf: Non ho fatto io⁷⁷
1902 Lm: Hem stoasch ihm zwor in die Eier dio can noch a sogsch fick di du
1903 Schwonz
1904 Km: Ovviamente⁷⁸
1905 Ef: Che cazzo centra quello con questo ma euuhhhh⁷⁹

Tf distanziert sich von der Annahme, dass Frauen immer – schon für einen Kuss auf die Wange – Geld von Männern bekommen könnten, da sie „keine Hure“ sei. Ef sieht es auch als übertrieben an, dass der Mann einer Frau alles kaufen würde; außerdem zeigen die Mädchen sich von diesem Gespräch genervt. In den Augen der Jungen sind Männer Frauen ausgeliefert: Wenn eine junge Frau schlau wäre und sich einen Reichen aussuche, kriege sie ihn auch herum, selbst wenn er nicht will.

- 1906 Tf: () Garantie wenn i a Bussl auf die Wonge gib noch a krieg
1907 i von ihm Geld
1908 Lm: Jo
1909 Tf: I bin jo koane Hure oder eppes, i muaß mi net irgendwo fir sel
1910 zohlen lossen
1911 Km: La ragazza può aver sempre soldi abbastanza⁸⁰
1912 Ef: Ohhhh Gooootttt
1913 Tf: Se io sarei tua moglie mi daresti soldi⁸¹
1914 Ef: Ovvio⁸²
1915 Jaaa ((lachen))
1916 Ef: Naa lui ti comprerebbe tutto⁸³
1917 Tf: È vero?⁸⁴
1918 Ym: No lì no ma dico se tu vai a fare la bastarda in giro con i ragazzi
1919 perchè c'hai i soldi⁸⁵
1920 Lm: Infatti perciò ho detto⁸⁶

76 Schwanz.

77 Ich habe nicht gemacht.

78 Klar.

79 Was zum Schwanz hat das mit dem zu tun euuuuhhh.

80 Das Mädchen kann immer genug Geld habe.

81 Wenn ich deine Frau wäre, würdest du mir dann Geld geben?

82 Klar.

83 Na, er würde dir alles kaufen.

84 Stimmt das?

85 Nein, dort nein, aber ich sage, wenn du mit den Jungs rumvögeln gehst, weil du Geld hast ...

86 In der Tat, deshalb habe ich gesagt.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

1921 Km: Col cazzo in bocca⁸⁷
 1922 Lm: Oh oh perciò ho detto
 1923 sto coglione qua cazzo⁸⁸
 1924 ((die Mädchen seufzen))
 1925 Tf: Es stellt eng des a bissl oanfach fir
 1926 Km: Le ragazze sono furbe possono andare loro non vogliono qui anche se tutto
 1927 possono andare a
 1928 quello quello più ricco⁸⁹
 1929 Ym: () E ricco forse⁹⁰
 1930 Km: Vedi⁹¹
 1931 Ym: E arriva una giovane anche se uno non vuole⁹²
 1932 Km: I maschi non vince⁹³
 1933 Tf: E sì non avete la⁹⁴
 1934 Km: Anche i maschi però anche i maschi - sono delle
 1935 vecchiette⁹⁵
 1936 Ym: Sai che ()⁹⁶
 1937 Km: Hehehehehe
 1938 Tf: Sì ma non ci sono così tante⁹⁷
 1939 Km: No le vecchiette se sono ormai già son già morte le ho date via
 1940 sssshhtttt⁹⁸
 1941 Km: ()
 1942 Tf: Dai
 1943 Km: Cosa Dai?
 1944 Tf: Jo
 1945 ((Tumult))
 1946 Ym: Net so schnell bewegen
 1947 Ym: Dammi accendino⁹⁹
 1948 Km: Abbiamo sentito che¹⁰⁰
 1949 Tf: Dopo vi andate a cercare una che ha soldi e¹⁰¹
 1950 Ym: Lio?¹⁰²
 1951 Ym: In America è facile più facile di quà¹⁰³
 1952 Km: Che cazzo trova?¹⁰⁴
 1953 ((Lachen))
 1954 Ym: No vai o vai a vivere in un hotel prima finchè ciai un po' di soldi sai¹⁰⁵

87 Mit dem Schwanz im Mund.

88 Oh, oh, deshalb habe ich gesagt, dieser Hoden hier Schwanz.

89 Die Mädchen sind schlau, sie können gehen, sie wollen hier nicht auch wenn alles können sie gehen zu dem dem Reichsten

90 Und reich vielleicht.

91 Siehst du.

92 Und es kommt ein Junge, auch wenn einer nicht will

93 Die Männer gewinnen nicht.

94 Und ja, ihr habt nicht die.

95 Auch die Männer, aber auch die Männer sind ältere Frauen.

96 Weißt du, das?

97 Ja, aber es gibt nicht so viele.

98 Nein, die älteren Frauen, wenn sie schon gestorben sind, ich habe sie weggegeben sssshhtttt

99 Gib mir das Feuerzeug.

100 Wir haben gehört, dass.

101 Danach geht ihr euch eine suchen, die Geld hat und.

102 Ich?

103 In Amerika ist es einfach, einfacher als hier.

104 Was zum Teufel (Schwanz) findet sie?

105 Nein oder du gehst, du gehst zum Wohnen in ein Hotel, davor bis du ein wenig Geld hast, weißt du.

4. Ergebnisse

1955	Km:	Tu ce li hai non c'è niente dove eehh ¹⁰⁶
1956	Ym:	Dopo faccio cerchi altro lavoro intanto che vuoi tuo lavoro che
1957		Abschluss e poi dopo cerchi lavoro e resta là ¹⁰⁷
1958	Tf:	In America?
1959	Ym:	Sì ¹⁰⁸
1960	Ym:	Un hotel poi anche un Unterkunft ¹⁰⁹
1961	? :	perchè cazzo ¹¹⁰
1962	Tf:	I probiers, nocha sog i der, obs funktioniert hat
1963	? :	Ha
1964	Tf:	I probiers, nocha sog i der, obs funktioniert hat

Ym erklärt hier, was er als Frau tun würde, nämlich sich zuerst einen Mann suchen, der ihn finanziert, und dann einen Job suchen, um in Amerika bleiben zu können. Tf kündigt an, es zu „probieren“ und dann mitzuteilen, ob es geklappt hat – was in diesem Rahmen hörbar ironisch gemeint ist.

In diesem längeren und intensiven Abschnitt der Diskussion geht es um fixe Zuschreibungen an Männer- und Frauenrollen und die Bezo-genheit aufeinander, die zugleich Lebenschancen beinhaltet. Die Möglichkeit, „wegzugehen“, also auszuwandern, bildet die Hintergrundfolie dieses Gesprächs; weit weg möchte man gehen, nach Amerika, in ein klassisches Einwanderungsland. Die Chance, dort zu leben, wird als positive Vision geteilt. Auffassungsunterschiede zeigen sich bei den geschlechtsspezifischen Möglichkeiten: Die Zuschreibung der Jungen an die Mädchen, dass sie jederzeit einen Mann für ihre Zwecke ausnützen könnten, lassen diese nicht gelten. Sie thematisieren hingegen die Gefahr, „stehen gelassen“ und enttäuscht zu werden bzw. zu scheitern und „als Nutte zu enden“.

4.2.1.2 Zusammenfassung der Orientierungen in der Gruppe XMAS

In der Wohneinrichtung selbständig zu werden, erscheint der Gruppe als Paradoxon, da man selbständig sein wollen soll. Nichtsdestotrotz kann man das Selbständigkeitskonzept der Einrichtung selbst prüfen und übernehmen oder dagegen opponieren, indem es einem „wurscht“ ist. Selbständigkeit im Konzept der Einrichtung umfasst Fertigkeiten wie kochen, putzen, Wäsche

106 Du hast ja Geld, es gibt nichts, wo ehhhh.

107 Danach mache ich, suchst du einen anderen Job, in der Zwischenzeit, dass du deine Arbeit willst, den „Abschluss“ und dann suchst du Arbeit und bleibst dort.

108 Ja.

109 Ein Hotel und dann eine Unterkunft.

110 Warum Schwanz?

waschen usw. und Selbstverantwortung in Schule oder Job. Wahre Selbständigkeit beginnt für die Jugendlichen jedoch außerhalb, wenn man auch „selbst bezahlt“. Wenn man selbständig ohne BetreuerInnen zusammenlebt, muss man eigene Regeln schaffen und kann sich an Gelerntem orientieren, man weiß aber nicht, ob es funktioniert. Je nach Identität und damit verbundener sozialer Rolle ergeben sich unterschiedliche Chancen, die man nutzen kann.

Da die Eingangsfrage zur Gruppendiskussion als Proposition die Aufforderung der Institution zum Selbständig-Werden enthielt und dadurch in der Diskussion reinszeniert wurde, was täglich in der Einrichtung stattfindet, kann auch ein gruppenspezifischer Umgang mit diesem Paradoxon und der Fremdrahmung beschrieben werden. Der machtvoll Diskurs der ErzieherInnen und die Vorgabe, selbständig sein wollen zu sollen, müssen täglich bewältigt werden. Dabei gibt es gruppenspezifische Präferenzen für den Umgang damit, die als wiederkehrende Muster sichtbar werden. Diese können als konkrete Bewältigungsmuster des Dilemmas bzw. als Umgangsweisen mit Fremdrahmung und machtbasierten Diskursen rekonstruiert werden.

Wiederkehrende Muster in der Gruppe XMAS:

Ironie, Selbstentwertung, Selbstüberhöhung

Die Gruppe XMAS verwendet Ironie, Selbstentwertung und Selbstüberhöhung als präferierte kommunikative Muster des Umgangs mit Fremdrahmung, wie anhand folgender Beispiele sichtbar wird.

In der Eingangspassage in den Zeilen 1–5 bezeichnet sich Km in Reaktion auf die Nennung des Themas Selbständigkeit als „Karin zwei“. Er bezieht sich dabei auf eine junge Frau mit Lernschwierigkeiten, die die Wohngruppe bereits verlassen hat, deren Selbständigkeit jedoch aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten offenbar von der Gruppe als beeinträchtigt wahrgenommen wird.

- 1 Mf: Dann möchte ich jetzt zur Gruppendiskussion einladen, und zwar über das
- 2 Thema äh selbständig werden; in der Wohngruppe oder selbständig sein.
- 3 Mehrere: L((Gelächter und Getuschel während dieses Einleitungssatzes))
- 4 Km: (I bin Karin due¹¹¹)
- 5 Tf und Mehrere: L@(..)@

111 Ich bin Karin zwei.

4. Ergebnisse

Es ist eine ironische Bemerkung zum Thema, mit der die als eingeschränkt empfundene Selbständigkeit einer ehemaligen Mitbewohnerin zum Regelfall für die Einrichtung erklärt wird. Bei diesem Scherz handelt es sich um eine Verständigung im konjunktiven Modus, die auf Insiderwissen beruht. Kms Andeutung, er sei die zweite Karin, impliziert durch die Nummerierung – er ist die zweite Produktionsnummer – dass die Produktion von Selbständigkeit in der Einrichtung wie am Fließband geht, aber nur eingeschränkt gelingt oder suboptimal funktioniert.

In den Zeilen 13–17 folgt eine ironische Bemerkung auf die Einführung des Co-Moderators, der sagt, dass schon viele Jugendliche die Gruppe verlassen hätten. Die Antwort, „Wir sind die Einzigen, die geblieben sind“, transportiert das Gefühl von „Übriggeblieben-Sein“ und beinhaltet eine ironische Selbstentwertung.

- 13 Mm: E tutti voi soprattutto quelli che sono già qui da un pó di tempo hanno visto
14 arrivare e andare della gente vostri compagni poi se ne sono andati.¹¹²
15 Km: L'Siamo gli unici
16 che
17 siamo rimasti¹¹³

Ebenfalls in der Eingangspassage (Z. 21–24) gibt es eine von allen TeilnehmereInnen durch Lachen validierte Metapher zur Wohngruppe, in der sie sich befinden. Das Leben in der Wohngruppe wird mit der Metapher des Abflusses verbunden: eine Abwärtsspirale, ein Sog, der unweigerlich nach unten führt, was mit sozialem Abstieg assoziiert werden könnte, oder einfach nur damit, prozessiert und ausgespuckt zu werden. Die Bemerkung vermittelt sowohl Ironie als auch eine Entwertung des Ortes der Unterbringung und damit des geteilten Lebensraumes.

- 21 Km: **Senti!**¹¹⁴
22 ((Abflussgeräusch im Hintergrund))
23 Mehrere: @(.).@
24 Km: L'Questa è la [Name der Wohngruppe].¹¹⁵

In der Passage „Wenn die Regeln nicht wären“ spielen die Jugendlichen ironisch mit dem Bild, das sich in allen Gruppen als negativer Orientierungsrahmen herauskristallisiert: „Unter der Brücke landen“ (Z. 618–639). Eine von der

112 Und ihr alle, vor allem jene, die schon eine Zeit lang hier sind, haben Leute kommen und gehen sehen. Eure Kollegen dann sind weggegangen ...

113 Wir sind die Einzigen, die geblieben sind.

114 „Spüre!“ (Gemeint ist wohl „Horch!“)

115 Das ist die [Name der Wohngruppe].

Gruppe selbst initiierte Passage zum Wohnen wie in einer normalen Wohn-gemeinschaft endet mit der Vorstellung, dass jemand, wenn es Streit gibt, „auf seine Prucke ganz allane“ geht. Die stigmatisierende Zuschreibung, dass man unter der Brücke landet oder „nichts aus einem wird“, wenn man aus dem Heim kommt, wird hier übernommen und überhöht dargestellt, damit aber auch aktiv verändert und gestaltet. Wenn gestritten wird, geht jemand ganz allein auf seine „Prucke“. Damit wird das Unter-der-Brücke-Landen in selbst-bestimmtes Gehen – nicht unter, sondern „auf seine“, also die eigene, Brücke – umgedeutet¹¹⁶, was einem selbst gewählten Rückzug gleichkommt, dennoch aber mit einer stigmatisierenden Zuschreibung assoziiert werden kann.

- 618 Ef: Ober stellts eng amol fiar jetzt wareten mir zum Beispiel zommen
 619 ned, olle. ober ohne Betreuer.
 620 Tf: LWie in einer normalen WG.
 621 Ef: LWie tats denn semm, mords aufgian.
 622 Lm: LBo::tte::ga:¹¹⁷
 623 Tf: Eben.
 624 Ym: (.)Dann missen wir, wir unter uns Regeln machen.
 625 Ef: Jo, aber tat sell funktinieren,
 626 Lm: Jo ((und jemand? endet gleichzeitig mit na))
 627 Ef: Wer hett denn zum Beispiel()
 628 Ym: LNa:: vielleicht gor ned, vielleicht
 629 kommt oane vor und sogt haha heint tu i des ned, weil i heint °gehts
 630 mir° auf die Ei::er
 631 Tf: LDenk i a.
 632 Ym: LUnd der eine sogt du Orsch und du Wichser, i
 633 tua der sicher ned, isch ned mein dings und dann schlog mer ins
 634 zomm und dann vertrenn mer ins,
 635 Tf: LNa, i glab a.
 636 Ef: LWas wirklich?
 637 Ym: L°Und dann geht
 638 jemand° a a a auf seine Prucke ganz allane.
 639 Tf, Mehrere: L@(.):@

In der Schlusspassage, in der ein Teilnehmer sich seinen Drogentod vorstellt (Z. 2214–2253), wird arbeitsteilig ein heroisches Endszenario entwickelt. Selbstüberhöhung zeigt sich hier, indem einer alle anderen zu StatistInnen seines eigenen spektakulären Drogentodes stilisiert und degradiert. Es gibt in diesem Szenario keine wirklichen Beziehungen untereinander, aber Rollen und eine ästhetische Reflexion von Ym auf sich selbst, indem er seinen Drogentod szenisch darstellt. Das Bild einer gemeinsamen Drogenparty wird zwar von einer Teilnehmerin infrage gestellt, doch alle Anwesenden lassen

116 Auch wenn es sich dabei nicht um einen bewusst gesetzten oder intendierten Akt handelt, ist es doch ein aktiver Schritt.

117 Oder puttega. [Schimpfwort, eigentlich ohne Sinn.]

4. Ergebnisse

sich (zum Teil auch szenisch) in seine Performance einbauen. Auch andere TeilnehmerInnen stellen sich die Situation bildlich vor, am Ende ist es aber nur Ym, der betont, wirklich so enden zu wollen, während andere sich davon distanzieren und Ym hinterfragen bzw. seine Aussagen mit „Oh mein Gott“ oder „Oh grün“ kommentieren.

- 2214 Ym: Unsere Drogenparty
 2215 Tf: Jo eben
 2216 Mf: Mmh wie wär en des, wenn ihr als Gruppe in a Wohnung leben würdet
 2217 Ym: Du wenn du eini kommsch sticki von Boden aufn Boden
 2218 Tf: Mir olle? I tat ausziachn
 2219 Ym: Fumo¹¹⁸ imperial Koks
 2220 Ef: Mmmh
 2221 Lm: Jo wenn es zwoa zsoomm
 2222 Ym: Alles Koks auf den Boden mit keine Möbel mit eine Spritze drinnen
 2223 Tf: Sehr selbständig [Yms Name] top
 2224 Ym: Fix, jo, so wer i, so wer mer landen, wenn mer in einer Wohnung sein
 2225 Lm: Puttana¹¹⁹
 2226 Ym: Floschen überall
 2227 Tf: Vorher hon i gfrogt, ob du so londen tatsch, und du hosch gsog, na
 2228 Lm: Mi posso già immaginare dove¹²⁰
 2229 Ym: Fix dio ha¹²¹
 2230 Ym: Volle Flaschen, überall Zigaretten auf dem Boden, keine Möbel mehr
 2231 ?: Sanguie¹²²
 2232 Ym: Mir haben alles verkauft
 2233 Ef: () Olle ihn oder weil sie schun ()
 2234 ((Lachen))
 2235 Ym: Na alle Möbel verkauft, um Zeug einzukaufen
 2236 Km: Questo era finito¹²³
 2237 Ef: Bevor ihn die Madln nehmen ()
 2238 Ym: Und rein zu spritzen
 2239 Lm: ()
 2240 Ym: Die Freindin isch immer a Sitz voll Tattoo, Tattoos überall, mit Piercings überall, so des isch
 2241 die Freindin ((Lachen))
 2242 Tf: Dei findesch du so
 2243 Ef: I stell mers schun bildlich fir vor woasch i sig dei i sig di a sem do drüben
 2244 Tf: Sigsch mi guat?
 2245 Ef: Jo i sig ihn volle guat a
 2246 Ym: Du muasch () sehn mein Bett mit dei Spritze do und Kiss daneben bei der
 2247 Tf: So wellt es enden?
 2248 Ym: Jo
 2249 Tf: Sehr selbständig. vorhin hosch no wos ondres gsog
 2250 Lm: O tu maj¹²⁴
 2251 Ym: So will i wirklich enden so isch geil
 2252 Tf: Oh mein Gott
 2253 Km: Oh verdj¹²⁵

-
- 118 Rauch.
 119 Hure.
 120 Ich kann mir schon vorstellen wo.
 121 Fix Gott ha.
 122 Blut.
 123 Dieser war alle.
 124 Oh du niemals.
 125 Oh grün.

4.2.2 Fallbeschreibung der Diskussion mit der Gruppe OSTERN: formulierende Interpretation

Acht Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Wohngruppe des Südtiroler Kinderdorfes zusammenlebten, werden hier als Gruppe OSTERN bezeichnet. Auch sie nahmen vollzählig an der Gruppendiskussion teil. Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus der Eingangspassage detailliert beleuchtet. Die Wohngruppe befindet sich außerhalb des Kinderdorfgeländes, in einer anderen Gemeinde. Die Jugendlichen und die ErzieherInnen bewohnen dort ein eigenes Haus in einer guten Wohngegend. Es handelt sich bei den Jugendlichen um zwei Jungen und sechs Mädchen im Alter von 14 bis knapp 19 Jahren, sie kommen aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen. Ein unbegleiteter minderjähriger Flüchtling kommt aus Afghanistan, ein Junge aus Deutschland, ein Mädchen aus Brasilien und fünf Jugendliche kommen aus deutsch- oder italienischsprachigen Familien in Südtirol. In dieser Gruppe wird Italienisch und Deutsch gemischt gesprochen, das Italienische überwiegt. Es erweist sich als relativ schwierig, in der Gruppe OSTERN einen Diskurs über das Thema Selbständigkeit zu führen, u. a. weil ein Teil der Gruppe gar nicht interessiert ist und Nebengespräche führt. Ein Teilnehmer bringt einfach seine Themen ein, auch wenn er kaum Resonanz bekommt. Zwei Jugendliche schweigen fast durchgehend. Nach Aussage der ältesten Teilnehmerin und der BetreuerInnen sprechen die Jugendlichen nie als Gruppe miteinander. Möglicherweise kommt daher die Schwierigkeit, sich über das Thema Selbständigkeit auszutauschen, es könnte jedoch auch mit dem Thema selbst zu tun haben.

4. Ergebnisse

Tabelle 2: Gruppe OSTERN; Formulierende Interpretation der Eingangspassage

Gruppe OSTERN, Dauer der Aufnahme: 58 Min.; Transkription: EZ, AN; Übersetzung: AP	
DiskussionsteilnehmerInnen:	
Jugendliche: Am, ANm, Jf, Mf, Vf, Pf, Kf, Sf; Moderatorin: Mf; Co-Moderator: Mm.	
PASSAGE EINGANG	Zeilen: 1–35
1	Am: Eh si è spenta la camera, scusate. ¹²⁶
2	Mf: Oh @(.)@
3	Jf: LDes isch lei der Bildschirm °gwesen°
4	Mf: LI glab des geht trotzdem
5	Am: LJau. sta andando però, sai. ¹²⁷
6	Mm: Sì, funziona ¹²⁸
7	Am: LSi sì, funziona lo stesso. ¹²⁹
8	Jf: Des isch lei der Bildschirm ja standby
9	Am: LSi è un po' addormentato, perché @(.)@ ha un po' di sonno,
10	come noi. ¹³⁰
11	Kf: L@(.)@
12	Gruppe: (.)
13	Mf: LJò okay, dann
14	Am: LSi è innamorata la camera ¹³¹
15	Mehrere: L(scht scht /cavoli ¹³² /@(.)@)
16	Mf: LMöcht i eben die Gruppendiskussion eröffnen, und zwo
17	oanfoch mit der Frage, wos ehm (2), wos ihr denks über Selbst ständigkeit oder (.) a ausziehen,
18	wenn ihr äh volljährig seid oder oder aus der [Name der Wohngemeinschaft] ausziehen
19	Kf: LOber Selbständigkeit in der [Name der Wohngemeinschaft] oder
20	überhaupt?
21	Mf: (.) Ma, ich hobs so verknüpft a mitn Auszug irgendwia (.) in meiner Vorstellung
22	(.)
23	Mf: Ober äh, die H[Erzieherin], wos letschte Mol schon do wor, hot jo a zu mir schun gsogt, na eigent-
24	lich isch jo Selbständigkeit (.) kann a sein ondere Sochen, ober i, in meiner Vorstellung
25	isch es eher, wenn mon a die Einrichtung verlosst. (2)
26	Kf: "mhm, mhm" (.)
27	Mm: Allora la [Mfs Name] adesso ha, sì, aperto la discussione di gruppo, e vorremo sentire la vostra
28	su cosa pensate in relazione al tema di diventare autonomi, e so pratutto anche in relazione al
29	momento, nel quale (.) poi dovrete anche lasciare la [Name der Wohngemeinschaft] eccetera. andare
30	a vivere fuori ec-
31	cetera. quindi il tema è l'autonomia, diventare autonomi, in relazione anche a quando dovete
32	lasciare anche questa comunità d'allog-
33	gio. ¹³³
34	Jf: @(.)@
35	Mm: LDovete potete ¹³⁴
36	Jf:LI glab mir sein froah, @wenn mer do endlich auferkemmen@

126 Eh, die Kamera hat sich ausgeschaltet, entschuldigt.

127 Jau. Sie funktioniert, aber weißt du.

128 Ja, sie läuft.

129 Ja, ja, sie läuft trotzdem.

130 Sie ist ein wenig eingeschlafen, weil @(.)@ sie ist ein wenig müde, wie wir.

131 Die Kamera hat sich verliebt.

132 Krautköpfe [meint: Blödsinn].

133 Die [Mfs Name] hat dann jetzt, ja, die Gruppendiskussion eröffnet und wir würden gerne wissen, was ihr in Bezug auf Selbständig-Werden denkt und vor allem auch in Bezug auf den Zeitpunkt, an dem ihr die [Name der Wohngemeinschaft] verlassen werdet usw. Draußen zu leben usw. Folglich ist der Gegenstand die Selbständigkeit, selbständig zu werden, auch in Bezug auf die Zeit, wann ihr ausziehen werdet, aus dieser Einrichtung.

134 Ihr müsst, ihr könnt.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Zeile 1-12 (und 14): Kamera Funktioniert die Kamera noch oder hat sie sich ausgeschaltet, ist es nur der Bildschirm, der sich ausgeschaltet hat, ist die Kamera eingeschlafen oder verliebt?
Zeile 13-33: Selbständigkeit: Die Frage ist, was über S. oder das Ausziehen aus der Wohngruppe, wenn man volljährig ist, gedacht wird. Es ist nicht klar, ob es um die S. in der Wohngruppe oder überhaupt geht. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Auszug, dem Verlassen der Einrichtung.
Zeile 34-35: Froh sein, „do außerzukommen“
Zeile 35-38: Die Frage wird keine Antwort bekommen und „macht müde“
Zeile 39-60: Wer fängt an? Und was ist das Thema? Die Schlaueste soll anfangen, weiß aber nicht, was sagen, Am soll anfangen. Außerdem soll bitte Italienisch gesprochen werden und zwei TN haben sich lange nicht gesehen. Es interessiert, was zum Gegenstand der S. gedacht und gesagt wird. Und das ist auch die eigene Verantwortung für die Dinge zu tragen, wenn man draußen alleine lebt, von [Ortschaft in der Nähe] weggeht.
Zeile 61-76: Man muss 16 oder 18 werden und dann ist es schön Hat die TNin sechzehn oder achzehn gesagt?
Zeile 77-85 (beziehungsweise 87): Probleme einer TNin, die sie seit einigen Tagen hat und wohl auch wenn sie geht, aber nicht erst dann.
Zeile 86-117: Betreutes Wohnen und Jugendliche, die ausgezogen sind Betreutes Wohnen gab es mal, aber es wurde abgeschafft, jetzt gibt's es noch von einer anderen Einrichtung „[Name der Einrichtung]“ wo eine TNin war. [Name zweier Mädchen] machen das oder mussten das machen und eine TNin war im Betreuten Wohnen, bevor sie in die WG gekommen ist.
Zeile (117-)119: Alleine Leben ist anstrengend und kostet Geld
Zeile 120-140: Ab einem gewissen Alter muss jede(r) ihren/seinen Weg machen Eine TNin geht in drei Wochen, was manche noch nicht wussten und sie selbst auch erst seit Kurzem. Sie war ein Jahr lang unfreiwillig in der WG und arbeitet bei der Jungschar, wo die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, älter als ihre GruppenkollegInnen sind. Dass Italienisch geredet wurde, wird gelobt, man soll fortfahren, da man noch nicht fertig ist.
Zeile 141-167: Welches Thema soll besprochen werden, zu welchem Thema weiß man was? S. ist ein komischer Begriff, man hat nichts dazu zu sagen, es wäre einfacher, über Sex zu sprechen; um alleine zu leben, braucht man Geld. Man muss wissen, was man machen will, Motivation, Organisation, etc. Man muss auch wissen, dass man alleine ist und die Sachen alleine machen muss.
Zeile 168-173: Ich nehme dich auf/Eine Gruppe mit siebzehn Jahren/Und jetzt/Genug/Dass du es nicht abwarten kannst, dass du siebzehn wirst.
Zeile 174-182 (184): Man nimmt an, dass über Kommen und Gehen in der Gruppe geredet wird, und dass Thema S. besprochen wird, man ist froh, wenn die andere weggeht.
Zeile 183-193: Man kann nicht selbständig sein, ohne was ‚im Hirn zu haben‘, Ohren gehören auch zum Hirn, man schließt sich dem an, was die TNin vorher gesagt hat und kann nicht mehr dazu sagen, jemand ‚tut‘ sich zu viel ‚runter‘.
Zeile 194-234: In Italien leben viele bis 35 Jahre zu Hause Man ist geteilter Meinung darüber, ob das wahr ist oder nicht. Wenn, dann sind es Verlierer, oder sie wollen nichts, oder man verdient zu wenig Geld, um von zu Hause ausziehen zu können, eine TNin möchte sich einfach unterhalten lassen.
Zeile 235-244: Krise in Italien und unterschiedlicher Umgang damit Wenn es nicht gut läuft mit der Familie, man aber nicht ausziehen kann, weil man zu wenig Geld verdient, ist man schlecht dran in Italien, das wird einem mit 35 bewusst. Es ist Krise und deshalb gibt es Bier, aber man lebt nicht für die Krise.
Zeile 245-261: Zukunftspläne Eine TNin wartet bis ein anderer eine Unterkunft hat und kehrt dann zu ihm zurück, er meint, dass man zusammen ein Haus kaufen sollte, aber mit hundert Männern dahinter, aber es sollen keine Kinder gemacht werden. Jemand anderer meint, 150 Kinder sollen gemacht werden, eine TN kommt mit ihrem Kindergarten ins Spiel, sie wird aber Lehrerin, nicht Kindergartentante und kann dann das Kind einer anderen TNin unterrichten. Erst jedoch, wenn es so weit ist (mit dem Kind), was noch acht Jahre brauchen wird.

4. Ergebnisse

Zeile 262-268: Was denkt Pf? „Sie sagt nichts“, möchte nur ihr Geld und „aus“.
Zeile 269- 325: Geld, wo man's herbekommt, wofür man's braucht Geld ist wichtig, es ist logischerweise mit S. verbunden, weil man ohne Geld (heute) nicht (mehr) leben kann. Zum Überleben braucht man 2000 Euro (u. a. auch für Zigaretten, Internet und Handy). Geld verdient man beim Arbeiten, was man aber erst ab 16 darf, ab 15 darf man nur Sommerjobs machen, bis dahin muss man Geld von den Eltern bekommen, was zu lange ist. Man muss nicht rauchen, aber ein Handy brauch man schon. Was ist, wenn man keine Arbeit findet?
Zeile 326-370: Geht es den jungen Menschen schlecht in Italien? Und wer ist [Vor- und Nachname einer italienisch klingenden Frau]? Die Person ist nicht bekannt, welcher Bezug hier hergestellt wird, ist unklar.

Diskursbeschreibung Gruppe OSTERN

Die Gruppe OSTERN verweigert zunächst das Thema und redet erst darüber, als es ums Geld geht. Dazu herrscht die Auffassung, dass es gar nicht möglich ist, auszuziehen, weil man nicht so viel verdienen kann, dass man es sich leisten kann, selbständig zu leben. In der Gruppe OSTERN entsteht der Eindruck, dass die Jugendlichen nicht gewohnt sind, miteinander zu sprechen, und dass es ihnen auch eher unangenehm ist. Sie scheinen direkt aufzuwachen, als es nach der Diskussion endlich darum geht, sich im Rahmen der Kartenabfragen individuell mit dem Thema zu beschäftigen.

In der chaotischen Eingangspassage der Gruppendiskussion werden einige Orientierungen ausgedrückt, die jedoch eher Einzeläußerungen als gemeinsame Elaborationen¹³⁵ sind. Ab Zeile 275 geht es um Geld und darum, wie viel alles kostet. Anschließend ist Thema, was passiert, wenn jemand ausgezogen ist. Es wird angenommen, dass sich dann niemand in der Einrichtung mehr für die Person interessiert. Andere Themen sind z. B., dass man unbedingt aus der Gruppe raus will, dass man gescheitert ist, wenn man mit 35 Jahren noch zu Hause lebt, und auch, ob man sich überlegt, in Italien zu bleiben oder in einem anderen Land zu leben. Besprochen wird auch die Erkenntnis, dass in Italien die Familie sehr wichtig ist, und dass man ein Problem hat, wenn es mit der Familie nicht klappt: „E una che non sta bene con la famiglia ... vuol dire che sono problemi dopo sai¹³⁶“ (Z. 237–239). Es wird eine starke Verbindung zum Land Italien hergestellt. Spezifisch für diese Gruppe ist, dass Bezüge zu medialen Produkten hergestellt werden,

¹³⁵ Elaborationen sind Weiterentwicklungen eines eingebrachten Bedeutungsgehaltes durch die Gruppe (vgl. Przyborski 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

¹³⁶ Und einer, der nicht gut mit der Familie klarkommt ... das heißt, es sind später Probleme, weißt du.

etwa zur Fernsehserie *Supernatural*. Der Verlauf der Gruppendiskussion ist schwer zu beschreiben, weil es, anders als bei der Gruppe XMAS, keinen thematischen Verlauf gibt. In der ganzen Diskussion handelt es sich eher um einzelne Einwürfe, die von anderen nicht wirklich aufgenommen werden. Auf die Frage, ob andere bekannt sind, die die Einrichtung bereits verlassen haben, wird ab Zeile 378 von einem Jungen gesprochen, dem es wohl nicht so gut geht, weil er trinkt und zu wenig Geld für eine Wohnung hat. In Zeile 434 will die Gruppe das negative Thema beenden. Bis Zeile 501 orientieren sich dann alle nach außen und reden darüber, was sie sonst noch zu tun haben. Sie wollen nicht mehr diskutieren. Alle weiteren Versuche der ModeratorInnen, noch einmal die Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe zu bekommen, scheitern mehr oder weniger, da ab Zeile 501 immer nur ein Teil der Gruppe mitdiskutiert. Das Thema, das am ehesten einen zusammenhängenden Diskussionsstrang prägt, ist die Vorstellung, weg von der Einrichtung und auch weg von [Ort, an dem sich die Einrichtung befindet] (Z. 558–577 und Z. 700–806) zu kommen. Am Ende wollen alle raus aus dem Zimmer und sich wieder ihren eigenen Dingen widmen. Sie suspendieren mehrmals das Thema und schlagen alternative Themen vor – z. B. über Sex oder über einen bestimmten Erzieher zu reden.

4.2.2.1 Orientierungen in der Gruppe OSTERN

Was in der kurzen Eingangspassage bereits lautstark verkündet wird, dass nämlich alle froh sein werden, wenn sie „außerkommen“, scheint der stärkste gemeinsame Rahmen des Gesprächs zu sein. Gleichzeitig wird jedoch auch beklagt, dass sich aus der Einrichtung niemand mehr kümmere, wenn man einmal die Gruppe verlassen hat. Selbständigkeit erscheint in dieser Gruppe als etwas, was man mit einem bestimmten Alter erreicht, und es bedeutet Freiheit davon, dass einem „jemand auf die Eier geht“, „man in Handschellen gehalten wird“ etc. sowie Freiheit, „hingehen zu können, wo man will“, „Sex haben zu können, wann immer man es will“. Verhindert wird Selbständigkeit in der Auffassung der Jugendlichen, weil man dafür Geld braucht, das man nicht so einfach verdienen kann, wofür das Beispiel eines ehemaligen Mitbewohners angeführt wird. Darüber hinaus wird vorgerechnet, wie viel alles kostet und außerdem moniert, dass die Gesetzeslage hinderlich sei, weil man erst mit 16 Jahren arbeiten darf. Die eigenen Geschicke werden in der

4. Ergebnisse

Diskussion der Gruppe OSTERN stark mit den Geschichten des Landes Italien verbunden, wo Krise herrscht und alle „mit ihrer Mama“ leben, wodurch Selbständigkeit verhindert werde. Der Orientierungsrahmen der Gruppe ist die Ambivalenz zwischen dem Wunsch, endlich die Gruppe verlassen zu können, und der Angst, verlassen zu sein, bzw. zwischen der Vorstellung von totaler Freiheit in der Selbständigkeit und dem Gefühl der finanziellen Unerreichbarkeit dieses Zustandes.

Beispiel, Zeile 206–220:

- 206 Am: **Bene.** Diciamo che io ho iniziato con sedici anni a lavorare, volevo andare via
207 già però, siccome ho guardato in Italia sono tanti giovani che vivono con la famiglia
208 fino a trentacinque anni sai¹³⁷
209 ((lachen und unverständliche Kommentare))
210 Am: **LNon hai non hai non sto** scherzando, è vero¹³⁸
211 STf: Lè vero tutti vivono con sua mamma¹³⁹
212 Vf: Macché¹⁴⁰
213 Am: **Si tutti vivono con la sua famiglia**¹⁴¹
214 Gruppe: ((Tumult))
215 Am: **LPerchè uno che è indipendente, lavora, quanto guadagna? Io (.)**
216 settecento Euro, ottocento Euro, cosa ne fai? Un affitto costa ottocento Euro. Io
217 prendo settecento Euro, cosa ne faccio? Con questo posso, non posso fare niente. E
218 così sono rimasto ancora qua, devo pensare (3)¹⁴²
219 Pf: Molto bene¹⁴³
220 Am: lo dico, dico la verità¹⁴⁴

Wiederkehrende Muster in der Gruppe OSTERN:

Suspendierung von Themen, Fantasie, positives Denken

Während in der Gruppe XMAS Ironie, Selbstentwertung und Selbstüberhöhung als sprachliche Muster im Umgang mit Fremdrahmung erkennbar werden, treten in der Gruppe OSTERN wiederholt folgende Muster auf: das Suspendieren von unangenehmen Themen, positives Denken und Abdriften in die Fantasie.

137 Gut. Sagen wir mal, dass ich mit 16 angefangen habe zu arbeiten, ich wollte schon früher weg, aber dadurch, dass ich mich umgeschaut habe in Italien, leben viele Jugendliche mit ihrer Familie bis 35, weißt du.

138 Du hast nicht, du hast nicht, ich scherze nicht, es ist wahr.

139 Es stimmt, alle leben mit ihrer Mutter.

140 Ach was.

141 Ja, alle leben mit der Familie.

142 Weil wie viel verdient einer, der unabhängig ist, arbeitet? Ich (.) 700 Euro, 800 Euro, was machst du damit? Eine Miete kostet 800 Euro. Ich bekomme 700 Euro, was mach ich damit? Mit dem kann ich, ich kann damit nichts machen. Und daher bin ich noch hier geblieben, ich muss nachdenken (3)

143 Sehr gut.

144 Ich sage, ich sage die Wahrheit.

Von Zeile 428 bis 440 zeigt sich ein Muster der Gruppe OSTERN, das hier als positives Denken bezeichnet wird. Ein als negativ empfundenes Thema, in das einige Jugendliche gewissermaßen emotional involviert sind, wird suspendiert und alle sind einverstanden: „Jetzt reden wir über die Fingernägel von der [Kfs Name]“ (Z. 435). Zuvor beginnt in Zeile 379 ein Diskurs über einen ehemaligen Mitbewohner, den ein Großteil der Gruppe kennt. Er hat laut der Erzählung eines Teilnehmers zu wenig Geld verdient, um sich eine eigene Unterkunft leisten zu können, und daher da und dort übernachtet und zu viel getrunken, bis er schließlich auf der Straße landete. Die Geschichte wird mit der Krise in Italien verbunden, die es schwer mache, sich von Arbeit ernähren zu können. Sie wird auch mit der Gefahr verknüpft, zu viel zu trinken, sowie damit, dass sich niemand aus der Einrichtung mehr kümmere, wenn man einmal ausgezogen sei. Im Anschluss wird der Diskurs arbeitsteilig suspendiert: „Ach geh, was habt ihr für ein Gerede in Gang gebracht“ und „Jetzt reden wir über die Fingernägel von der [Kfs Name]“, womit das Thema endgültig abgebrochen wird.

- 409 Am: lo ne ho parlato perché lui, perché lui (2) ha detto finché era qua, era contento, perché
 410 l'aiutava tutti quanti educatrici. Anche hanno detto ti troviamo un affitto forse e da quel
 411 giorno che lui è andato via nessuno non lo conosce più (2) Dov'è finito, cosa
 412 fa?¹⁴⁵
 413 Vf: Ma lui non è morto, eh?¹⁴⁶ @(.).@
 414 Am: No, non è morto, però¹⁴⁷
 415 STf: Però lo vedo andare in giro per le strade la notte con la (.) birra¹⁴⁸
 416 Gruppe: (2)
 417 Am: Anche quello non va bene, quando uno ha problemi sì, non si risolve con le birre,
 418 sai¹⁴⁹
 419 (2)
 420 Vf: Sì [Ams Name], infatti¹⁵⁰
 421 STf: Sì [Ams Name], infatti
 422 Kf: LSi¹⁵¹
 423 Vf: Veramente¹⁵²

145 Ich habe darüber erzählt, weil er, weil er (2) gesagt hat, dass solange er hier war, glücklich war, weil ihm alle Erzieherinnen geholfen haben. Sie haben ihm auch gesagt, dass sie ihm vielleicht eine Unterkunft finden, und von dem Tag an, an dem er weggegangen ist, kennt ihn niemand mehr. (2) Wo ist er abgeblieben, was macht er?

146 Aber er ist nicht gestorben, oder?

147 Nein er ist nicht gestorben, aber.

148 Aber ich sehe ihn in der Nacht auf den Straßen (.) Bier trinkend.

149 Auch das ist nicht gut, wenn einer Schwierigkeiten hat, dann löst man das nicht mit Bieren, weißt du?

150 Ja, [Ams Name], in der Tat.

151 Ja.

152 Wirklich.

4. Ergebnisse

424 Kf: L Sì infatti
 425 Am: Però se¹⁵³ @(2)@
 426 Vf: Non sembra che fai tanto il¹⁵⁴
 427 STf: Eh siamo in crisi [Ams Name]¹⁵⁵
 428 Am: L No eh, anch'io non bevo perchè¹⁵⁶
 429 STf: LPer quello abbiamo la birra¹⁵⁷
 430 Vf: @(5)@
 431 Am: Ma dai che discorso che avete portato fuori¹⁵⁸ @(.)@
 432 STf: I discorsi che fai te la no@tte@¹⁵⁹
 433 Mf: (sono alzati adesso tutti¹⁶⁰) @(.)@
 434 Gruppe: (7) @(.) ((vereinzelt und stöhnen))
 435 Vf: Adesso parliamo delle unghie della [Kfs Name]. Io penso che per portare delle unghie
 436 bisogna¹⁶¹ @(6)@

Auch in den Zeilen 638 bis 651 wird versucht, das Diskussionsthema zu wechseln. Zunächst wird über die Frage geredet, was wichtiger für die Selbstständigkeit ist: Freiheit und Geld oder Arbeit. Aber die Gruppe will sich nicht wirklich einlassen, das Thema scheint sie zu wenig zu interessieren: „Befreit ihr uns bitte“, „Lasst uns gehen“, sagen sie und deuten an, die Diskussion verlassen zu wollen. Die Serie Supernatural ist eines der Themen, die die Jugendlichen mehr interessieren würden, ebenso Sexualität oder ein bestimmter Betreuer, über den sie gern reden würden.

638 Vf: Ci liberate per favore¹⁶²
 639 Mf: @(.)@
 640 Vf: Mi sento in manette, vi giuro¹⁶³
 641 STf: No veramente (2) in manette no perchè se voglio alzarli mi alzo¹⁶⁴
 642 Vf: Sì però dai, cosa ci faremo? C'è anche la videocamera che ci vede se ce ne
 643 andiamo. "Ciao" ((an Kamera gerichtet)) @(.)@ no basta scherzavo¹⁶⁵
 644 Gruppe: (9)
 645 Pf: Uno. Sto contando le pecore¹⁶⁶
 646 STf: @(.)@
 647 Vf: @(.)@

153 Aber, wenn.

154 Es sieht nicht so aus, als hättest du sehr den.

155 Eh, wir sind in der Krise, [Ams Name].

156 Nein eh, ich trinke auch nicht, weil.

157 Deswegen haben wir das Bier.

158 Ach geh, was habt ihr für ein Gerede in Gang gebracht.

159 Das Gerede, das du in der Nacht machst.

160 Sind jetzt wach alle.

161 Jetzt reden wir über die Fingernägel von der [Kfs Name]. Ich glaube, dass man, um Fingernägel tragen zu können.

162 Befreit ihr uns bitte.

163 Ich fühle mich in Handschellen, ich schwöre.

164 Nein wirklich (2), in Handschellen nein, weil wenn ich aufstehen will, stehe ich auf

165 Ja, aber dai, was werden sie (fehlt hier das Wort „mit“?) uns machen? Da ist auch die Kamera, die uns aufnimmt, wenn wir weggehen. Ciao ((an Kamera gerichtet)) @(.)@ genug, ich scherzte.

166 Eins. Ich zähle die Schafe.

648 Am: Adesso (.) ti faccio un masaggio tu stai così¹⁶⁷
 649 ? : Contiamo le pecore¹⁶⁸
 650 Pm: Vedi nessuno riesce a concentrarsi in questo caso, lasciateci
 651 a:andare¹⁶⁹

Nachdem in den Zeilen 227 bis 253 die Krise thematisiert wurde, wird darüber gesprochen, gemeinsam ein Haus zu kaufen – „mit hundert Männern dahinter“. Dieses Abdriften in Fantasie, das in der Gruppe OSTERN wiederholt vorkommt, kann als ein gruppenbasiertes Äquivalent zu einem – erstmals von der Psychoanalyse – als Abwehrmechanismus beschriebenen Vorgang verstanden werden, der in dieser Theorie zum Schutz des Ichs dient.

Abwehrmechanismen sind im psychoanalytischen Sinn unbewußt ablaufende Operationen, in denen Informationen verarbeitet und vom Bewußtsein ferngehalten werden, um das psychische Gleichgewicht zu erhalten. [Sie] dienen homöostatischen Zwecken, also dazu, die durch Signaleffekte wie Angst, Scham oder Schuld ausgelöste Unlust abzuwehren bzw. unlustvolle Affekte zu vermeiden. (Wenninger, 2000)

Laplanche & Pontalis (1999) definieren den Begriff „Abwehr“ in ihrem *Vokabular der Psychoanalyse* wie folgt:

Abwehr: Gesamtheit von Operationen, deren Finalität darin liegt, jede Modifikation einzuschränken oder zu unterdrücken, die geeignet ist, die Integrität und die Konstanz des biopsychologischen Individuums zu gefährden. Soweit das Ich sich als Instanz konstituiert, die diese Konstanz verkörpert und sie aufrechtzuerhalten versucht, kann es als passiver und aktiver Faktor dieser Operation beschrieben werden. Allgemein richtet sich die Abwehr gegen einen inneren Reiz und gegen eine bestimmte Situation, die diesen Reiz auslösen kann, soweit er mit diesem Gleichgewicht unverträglich und daher für das Ich unlustvoll ist. (S. 24)

In der Weiterentwicklung des ursprünglichen Konzepts wird Abwehr heute in vielfältigen Bedeutungen verwendet, die Ähnliches bezeichnen. Bei Krappmann (2005, S. 133 f.) zählen „Ambiguitätstoleranz und Abwehrme-

167 Jetzt (.) Massiere ich dich, bleib du so.

168 Zählen wir die Schafe.

169 Siehst du, niemand kann sich auf dieses Ding konzentrieren, lasst uns gehen.

4. Ergebnisse

chanismen“ zu den vier identitätsfördernden Fähigkeiten¹⁷⁰. Ausgegangen wird dabei von einem soziologischen Blickwinkel, der keine starre Definition der Identitätsentwicklung durch die Stufen psychosexueller Entwicklung voraussetzt, wie es in der Psychoanalyse grundgelegt wird, sondern Identität prozesshaft denkt, in einer „immer wieder neu herzustellende[n] Balance zwischen den Normen und Erwartungen, die an das Individuum gerichtet sind, und den Bedürfnisdispositionen, die es von innen heraus nach außen zeigt, und mit denen es den Ansprüchen Grenzen setzt“ (S. 68). Ziel einer prozesshaft hergestellten Identität ist es, immer wieder eine Situation zu schaffen, in der man sich als Einheit mit der Welt erlebt. Abwehr, wie sie in dieser Studie verstanden wird, orientiert sich an dieser Sichtweise. Die Situation, in der Gruppe über ein Thema (das nicht interessiert und zudem von der Einrichtung vorgegeben wird) zu sprechen, kann Abwehrmechanismen auslösen. Im psychoanalytischen Verständnis, wie auch bei Krappmann (2005), werden unterschiedliche Formen von individuellen Abwehrmechanismen beschrieben. Diese werden in der Diskussion mit der Gruppe OSTERN wirksam, wobei die Gruppe diesbezüglich arbeitsteilig handelt. Dass eine angenommene Gruppenidentität bzw. soziale Identität in bestimmten Situationen genauso geschützt wird, wie eine personale Identität, haben Tajfel & Turner (1986) mit ihrer Theorie der sozialen Identität dargelegt. Das Abdriften in die Fantasie¹⁷¹ kann somit als ein charakteristisches Muster in der Gruppe OSTERN beschrieben werden, das Handlungsfähigkeit auf der Gruppenebene herstellt. Das Ziel ist das Erlangen einer Balance zwischen der Erwartung der Institution, an der Gruppendiskussion teilzunehmen, und dem Bedürfnis, dieser Situation zu entfliehen.

- 227 Am: Sì, perché in Italia è troppo costoso, non c'è lavoro, se c'è lavoro anche ti pagano poco.
228 Se tu prendi mille Euro cosa ne vuoi fare con questo?¹⁷²
229 Vf: LMa ma è anche che certa gente non ha
230 voglia neanche di fare niente, però rimane a casa¹⁷³
231 Am: LMa se io conosco tanti che fanno
232 tante cose, però non riescono. uno che prende mille Euro, dove cosa fa con mille Euro?
233 costa ottocento Euro l'affitto, più gas, più le spese, vestirsi. quindi per forza deve

170 Die vier Fähigkeiten sind nach Krappmann 2005 Rollendistanz, Role Taking und Empathie, Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen, außerdem Identitätsdarstellung.

171 Fantasie wird auch in Zastrow (2011, S. 148) als Abwehrmechanismus beschrieben

172 Ja, weil in Italien ist es zu teuer, es gibt keine Arbeit und wenn es Arbeit gibt, bezahlen sie dich wenig. Wenn du tausend Euro verdienst, was willst du machen damit.

173 Ja aber auch, dass bestimmte Menschen nicht einmal Lust haben, irgendwas zu machen und zu Hause bleiben.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

234 rimanere con la famiglia.¹⁷⁴
 235 (3)
 236 Pf: Io mi faccio mantenere, basta.¹⁷⁵
 237 Am: E una che non sta bene con la famiglia,
 238 Mehrere L@(.)@
 239 Am Lvuol dire che sono problemi dopo, sai. (2) Siamo
 messi
 240 male un po' in Italia. (2) capito [Kfs Name]?¹⁷⁶
 241 Kf: No¹⁷⁷
 242 Am: Con trentacinque anni ma ti rendi conto¹⁷⁸
 243 STf: LC'è crisi, per questo esiste la birra¹⁷⁹
 244 Am: L**Ma no, ma no, non vivo per il crisi**¹⁸⁰
 245 STf: L@(.)@
 246 Kf: L Per quello aspetta finché hai una casa dove per quando non lo so, ritorno
 da te 247 ogni tanto:¹⁸¹
 248 STf: LQuesto è quello che dice Am¹⁸²
 249 Am: Bravissima, anch'io ho pensato così, compriamo una casa¹⁸³
 250 Pf: LCon cento uomini dietro però @(.)@¹⁸⁴
 251 Am: Ma no, no. Non facciamo bambini.¹⁸⁵
 252 Pf: LCentocinquanta.¹⁸⁶
 253 STf: L@È arrivata la Julia con l'asilo@¹⁸⁷
 254 Kf: Vos na.
 255 Jf: Ich werd Lehrerin, sorry. Nichts mit @asilo@.¹⁸⁸
 256 (3)
 257 Am: Eh.
 258 Kf: Ober du kannesch mein Kind unterrichten
 259 Jf: Guat, sel sech ma nocher weiter wenn's so weit isch.
 260 Kf: Ich gib mer ocht Johre.
 261 (4)

Ein weiteres Beispiel für die gruppenspezifische Form der Abwehr findet sich in den Zeilen 703 bis 721, wo man „weg aus [dem Ort, an dem die Einrichtung ist]“, „ins Universum“ gelangen will, um außerhalb des Normalen

174 Aber wenn ich viele kenne, die viele Sachen machen und es aber nicht schaffen. Einer, der tausend Euro verdient, wo was macht er mit tausend Euro? Es kostet achthundert Euro die Miete, plus Gas, plus die Ausgaben, sich anziehen. Deshalb muss er gezwungenermaßen bei der Familie bleiben.

175 Ich lass mich unterhalten, aus.

176 Und eine, die sich nicht wohl fühlt in der Familie, das heißt, dass es danach Probleme gibt, weißt du. Wir sind ein wenig schlecht dran in Italien. (2) Hast du verstanden, [Kfs Name]?

177 Nein.

178 Mit 35 Jahren ist dir das bewusst.

179 Es ist Krise, deshalb gibt es das Bier.

180 Aber nein, aber nein, ich lebe nicht für die Krise.

181 Deshalb warte ich bis du eine Unterkunft hast, wohin, für wann weiß ich nicht ich hin und wieder zu dir zurückkehre.

182 Das ist was [Ams Name] sagt.

183 Sehr gut, auch ich habe das so gedacht. Kaufen wir ein Haus.

184 Aber mit hundert Männern dahinter. @(.)@

185 Aber nein, nein. Wir machen keine Kinder.

186 Hundertfünfzig.

187 Julia mit ihrem Kindergarten ist gekommen.

188 Kindergarten.

4. Ergebnisse

und „auf dem Mond“ zu leben. Damit werden wiederum keine realen Handlungsmöglichkeiten diskutiert, sondern fantastische.

- 703 Mm: Tra di voi, del tema dell'autonomia, dei vostri progetti cioè tra di voi ne parlate?¹⁸⁹
704 Vf: Eh no¹⁹⁰
705 STf: LEh sì, di solito diciamo no no di solito diciamo che vogliamo andarcene perché ci tengono
706 con le manette
707 qua dentro¹⁹¹
708 Vf:
709 Llo dico la mia tipica frase è: „Io non vedo l'ora di andarmene da [Ort, an dem die Einrichtung ist]“, quella è la mia tipica frase sentite ogni giorno, praticamente da me¹⁹²
711 Jf: I glab sel werd von uns gschprochen olle gleich so, und der gonze Rescht sein (.)
712 Vf: LPerché Merano, per i giovani,
713 non hanno niente¹⁹³
714 Mm: LVia da
715 Merano, dicono tutti perché, anche questo è una cosa condivisa¹⁹⁴
716
717 ? : No¹⁹⁵
718 Pf: LVia dal mondo, andiamo nell'universo¹⁹⁶
719 Üm: Via da [Ort, an dem die Einrichtung ist]?¹⁹⁷
720 STf: Andiamo in Umbria che è fuori dal normale è sulla luna¹⁹⁸
721 Gruppe: ((durcheinande redend)) (12)

4.2.3 Fallbeschreibung der Diskussion mit der Gruppe SILVESTER: reflektierende Interpretation

Vier Jungen und zwei Mädchen im Alter von 12 bis 19 Jahren sind die Akteu-Innen der dritten Gruppendiskussion. Sie lebten zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer Wohngruppe des Südtiroler Kinderdorfes zusammen, die Gruppe wird hier mit dem Namen SILVESTER bezeichnet. Alle Gruppenmitglieder nahmen an der Diskussion teil. Das Altersspektrum ist hier breiter als in den anderen beiden Gruppen, der kulturelle Hintergrund ist homogener: Alle Jugendlichen sind in Südtirol aufgewachsen und sozialisiert, auch wenn

189 Redet ihr unter euch über Selbständigkeit bzw. über eure Projekte?

190 Eh nein.

191 Eh ja, meistens sagen wir nein, nein, meistens sagen wir, dass wir weg wollen, weil sie uns hier drinnen mit Handschellen halten.

192 Ich spreche meinen typischen Satz: „Ich kann es nicht erwarten, von [dem Ort, in dem sich die Einrichtung befindet] wegzugehen.“ Das ist mein typischer Satz, hört ihr praktisch jeden Tag von mir.

193 Weil [der Ort, an dem die Einrichtung ist] nichts bietet für Jugendliche.

194 Weg aus [dem Ort an dem die Einrichtung ist], das sagen alle, weil auch das ist eine geteilte Meinung.

195 Nein.

196 Raus aus der Welt, gehen wir ins Universum.

197 Weg aus [dem Ort in dem die Einrichtung ist]?

198 Gehen wir nach Umbrien, welches außerhalb des Normalen ist, es ist auf dem Mond.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

ein Junge ursprünglich aus Russland stammt. Er wurde als Kind von Südtirolern adoptiert und ist ebenfalls in Südtirol aufgewachsen. In dieser Gruppe wird ausschließlich Deutsch gesprochen.

Tabelle 3: Gruppe SILVESTER, Reflektierende Interpretation der Eingangspassage

Gruppe SILVESTER, Dauer der Aufnahme: 42 Min.; Transkription: EZ, AN			
DiskussionsteilnehmerInnen:			
Jugendliche: Gm, Dm, Om, Cf, Af, Am; Moderatorin: Mf; Co-Moderator: Mm			
PASSAGEEINGANG Zeile: 1-126	1	Mf:	So nachert darf ich euch bitten, äh, zur Gruppendiskussion, i sag jetzt lei des Thema,
	2		des Thema is Selbständigkeit (.)
	3	Dm:	Selbständigkeit, ich bin allweil selbständig schon gewesen
	4	Mf:	L Aha
	5	Cf:	L Ma lass sie <u>aus reden</u>
	6	Mf:	Na eben, und nachher sag i a nimma viel dazu, weil i tat gern haben, dass <u>ihr</u> des Thema
	7		diskutiert (.) miteinander
	8	Gruppe:	L @ (6) @
	9	Af:	LI weiß jetzt schon nicht, was sagen
	10	Cf:	Ja, i auch nicht
	11	Dm:	Selbständigkeit versteh ich schon guat, dass man des von kluan auf lernt und Jahr für
	12		Jahr halt allem a Stapf weiter sich entwickelt, weil nacha tät man sich halt leichter später
	13		amol bei nen, wenn man in die Berufswelt einsteigt, weil dann sind a nimmer alweil die Eltern
	14		auf der Arbeitsstell, die sagen, jetzt musch deis oder s ondre tian (4)
	15	Mf:	Ja, und wie seht's ihr des?
	16	Dm:	Ja, mit Pro- und Kontra-Argumenten.
	17	Mf:	Genau @ (.) @
	18	Om:	Was hat er gsagt?
	19	Af:	Jetzt sein mar alle sprachlos.
	20	Mf:	Pro und Kontra hat er gsagt
	21	Om:	Pro und Kontra?
	22	Mf:	Hat er gsagt, ja
	23	Am:	Des lernst auch schon in der dritten Klasse du.
	24	Om:	Was ischn pro und kontra?
	25	Dm:	(Hall woß man schon seit der 2. Mittelschule oder wo ischn er in der zweiten
	26		Mittelschule)
	27	Mf:	Lpro äh (2)
	28	Dm:	L Was <u>für</u> isch der Sach, und kontra
	29	Af:	L dagegen
	30	Dm:	Was <u>letz</u> isch der Soch
	31	Am:	() Vor- und Nachteil
	32	Gruppe: (.)	
	33	Om:	Wo lernt man sall in der dritten (.) Klasse? in welchem (.) Fach?
	34	Am:	Deutsch, ja
	35	Af:	Deutsch
	36	Dm:	Ma <u>hall</u> isch jetzt nit Thema (.) ja
	37	Gruppe: (6)	
	38	?:	Humpf
	39	?:	Humpf
	40	?:	Humpf ((noch 3x von irgendwem, die letzten 2x von Cf und Om))
	41	Dm:	Ja <u>Thema</u> , net Humpf. humpf is koa Thema (.)
	42	Cf:	Ah i weiß net was sagen
	43	Dm:	Ihr seids alle net selbständig, ja
	44	Cf:	L Keiner is selbständig
	45		L ((Tumult))
	46	Om:	L Du net.
	47	Dm:	Ihr könnt's nit selber denken, ja
	48	Om:	Du kannst jo a selber denken (.) Uh
	49	Af:	L Mir denketen schu selber, wenn du nit alm alls schun sagesch.
	50	Dm:	L Jo na
	51	Om:	L (Holzfäller)
	52	Dm:	(folgesch mhm)
	53	Af:	(sagesch net folgesch)
	54	Dm:	A so isch a
	55	Af:	Wenn besser zualosesch ganget's vielleicht a. @ (.) @
	56	Dm:	Ja, mir heit in der Fria hat jemand in die Ohren inne gwixt

4. Ergebnisse

57	Om:	Was hast du? die Nadeln gewichst? (2) wah	
58	Gruppe:	@(3)@	
59	Af:	So genau hab i sall net gwisst @(4)@	
60	Om:	Was hast du in die Oma eingewichst?	
61	Dm:	@(.)@	
62	Om:	Was hat der gsagt?	
63		((jemand gluckst vor Lachen))	
64	Dm:	Pro- und Kontra-Argumente! Ja, des isch des falsche Thema	
65	Om:	Was hat er gsagt? er hat, er hat	
66	Cf:	L(Du haschs verstanden. Zemm inni tian)	
67	Om:	Was hast du gsagt, [Dms Name]?	
68	Dm:	<u>Der [Gms Name]</u> ist selbständig. der steht früh alleine auf, macht sich allein an Kaffee	
69	Cf:		LJa eben
70	Om:	LUnd geht hutschn @(.)@	
71	Af:	Ich muss alles selber machen, da gibt's koa Ausrede.	
72	Dm:	Ja nacha sag, was selbständig isch	
73	Cf:	Ja, aber oft amol tuat er sall schun.	
74	Dm:	LEr geht alleine zur Arbeitsstelle	
75	Af:	<u>Selbständig</u> is, wenn nicht die Eltern rund um die Uhr umma san	
76	Om:	Du	
77	Cf:		LEben!
78	Dm:	Sags da eini	
79	Af:	LHab i woll gsagt	
80	Om:	Du, Dietmar, was hast du gesagt? „Wichsen“?	
81	Af:	[Mms Name]!	
82	Cf:	LMa dai [Oms Name]! jetzt krieg dich mal wieder ein	
83	Af:		LMal wieder ein((im Chor mit Cf))
84	Om:	Ma, er hats grad gsagt	
85	Dm:	LJa, aber do isch Thema. was isch des Thema?	
86	Om:	Des hasch du gsagt, du hasch in die Ohren einigwixt	
87	Dm:	Joa, isch sall Thema? isch sall Thema?	
88	Af:	LKoannsch du sall net na:achher fragen? man-	
89	Om:	LMa er hats gsagt und sie hat gsagt i soll frogen.	
90	Dm:	LKoa Zeit zum Diskutieren, oder?	L Jaja du
91	Om:		LJetzt soagst es
92	Dm:	Sie hat's aber net so wortwörtlich gemeint, hall war ironisch gemeint	
93	Cf:	S reicht jetzt, gian ma zu dem <u>Thema?</u>	
94	Dm:	Ja, wir san ja beim Thema (2) selbständig	
95	Af:	LKannst ja <u>auch mal was sagen, net?</u>	
96		((an Cf gerichtet))	
97	Dm:	Ja	
98	Cf:	(i bin mir zu faul für deis)	
99	Dm:	LSelbständigkeit hat a eppas mit <u>Reife</u> zu tun, ja	
100	Om:	LTut des filmen?	
101	Mf:	Ja	
102	Dm:	Ja	
103	?:	Ja	
104	Nm:	() Sieht der mi?	
105	Gm:	@(.)@	
106	Mf:	Bitte?	
107	Dm:	Der sieht ins net, der isch blind.	
108	Om:	Jetzt hat er an Beweisfoto von der Tschick	
109	Mf:	Wohl der sieht di	
110	Cf:	<u>Der raucht nit</u> , der machts ja lei fürn [Gms Name]	
111	Gruppe:	(3)	
112	Dm:	Du hast ja <u>mehrere</u> Papier oben (.), Witzelzeug als wia, dreh mal. (.) wia schmeckt's?	
113		guat hm?	
114	Af:	Des passt ja alles nit zu dem <u>Thema</u> , Leitln.	
115		(.)	
116	Am oder Gm:	Eh dann lass i s heint?	
117	Dm:	LJa ploder lei, ploder lei	
118	Af:		LJa das kannst du wohl a. oder besser gsagt, die
119		andern.	
120	Nm:	Was isch, hm? ((Zigarette zeigend))	
121	Gruppe:	(12)	
122	Dm:	Kannsch darnach kehren gian ((zu Am, der beim Zigarettenwutzeln Tabakreste auf Tisch und Boden verteilt hat))	
123			
124	Dm:	Jetzt san ma neun Minuten da, und koaner hat etwas gsagt, außer einen Scheiß.	
125	Mf:		L@(.)@ Es habts Zeit bis um halbe neun
126	Om:	Was?! na bitte ich bleib net bis	

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Zeile 1: Metakommunikation¹⁹⁹ über die Diskursorganisation durch Mf Nachdem im Vorfeld eine Vorstellungsrunde gemacht wurde, „bittet“ Mf jetzt um den Beginn der Gruppendiskussion. Dabei wirken in der Form der Formulierung „Darf ich euch bitten“ die institutionellen Rahmenbedingungen hinein: eine ‚erbetene‘ und erwartete ‚Freiwilligkeit‘.
Zeile 1-2: Themeninitiation²⁰⁰ durch Mf Die Moderatorin sagt, dass es um das Thema S. gehe.
Zeile 3: Ratifizierung²⁰¹ der Themeninitiation unter Vorbehalt und Proposition durch Dm In der Frage nach S. drückt sich ein Vorbehalt gegenüber dem Thema aus, aber dann akzeptiert er es und übernimmt selber die Diskussionsleitung, indem er das Thema einführt. Die Sinnhaftigkeit, das Thema S. zu diskutieren, erschließt sich ihm noch nicht so ganz, er „ist es immer schon gewesen“.
Zeile 4-5: Ratifizierung der Proposition²⁰² unter Vorbehalt durch Mf und Metakommunikation über die Diskursorganisation durch Cf Die Moderatorin sagt „Aha“, was einerseits in die Proposition miteingeht (in dem Sinne, dass dieser Bedeutungshorizont okay ist), aber auch heißt: „Ich hab's gehört, aber es lässt sich noch hinterfragen.“ Durch das Aha wird auch ein bisschen ein Zweifel an der getätigten Aussage angedeutet. Die damit angedeutete Metakommunikation über die Diskursorganisation wird durch Cf validiert: Man solle Mf ausreden lassen.
Zeile 6-7: Metakommunikation über die Diskursorganisation durch Mf Mf validiert hier den Einwurf Cfs, man solle sie ausreden lassen, und schildert dann ihre Vorstellungen vom weiteren Diskursverlauf. Sie wolle „nachher“ nichts mehr sagen und die Diskussionsteilnehmer sollen unter sich diskutieren.
Zeile 8: Die Ratifizierung der Themeninitiation und der Diskursorganisation durch die Gruppe – Lachen
Zeile 9-10: Proposition durch Af in Interaktion mit Cf Man weiß eigentlich nicht, was zum Thema S. zu sagen wäre, das Thema S. wird als ein schwierig zu Besprechendes qualifiziert.
Zeile 11: Anschlussproposition²⁰³ oder antithetische Differenzierung²⁰⁴ durch Dm Dm sagt, dass zumindest er schon über das Thema reden kann, er versteht S. schon gut.
Zeile 11-14: Elaboration²⁰⁵ der Anschlussproposition durch Dm: <i>((Er kann eigentlich nichts dazu sagen, wo es ihn selber betrifft, und distanziert sich davon, indem er eine importierte Argumentation verwendet. Es wird deutlich, in dem was er sagt, dass er die Perspektive der anderen wiedergeben kann. Man muss auch so fragen: WAS PASSIERT IN DEM TEXT EIGENTLICH? Also sie werden gezwungen, sich mit den Definitionen der Kontrollinstanzen bezüglich S. auseinanderzusetzen und die Frage ist hier nicht, was ist S., sondern wie setzen sie sich mit S. auseinander? Das Erste, das passiert ist, wie gehen sie jetzt um mit dem Erziehungsziel, das an sie herangetragen wird (= eine Ebene). Eine andere Ebene zeigt dann schon durch Ironie, was sie eigentlich unter S. verstehen. Rollendistanz wird ausgedrückt – wie immer in totalen Institutionen – sie sind eben betreute Jugendliche, aber auch noch ... als Erstes weisen sie die ihnen zugeschriebene Zumutung zurück.))</i>

199 Bei einer Metakommunikation handelt es sich um die Diskussion darüber, wie diskutiert werden soll (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

200 Ein neues Thema wird initiiert, ohne damit gleichzeitig einen Sinngehalt (Proposition) zu vermitteln (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

201 Eine Ratifizierung ist die Bestätigung eines Bedeutungsgehalts, der von den anderen verstanden oder geteilt wird (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

202 Ein Sinngehalt, der erstmalig aufgeworfen wird, impliziter Bedeutungsgehalt wird eröffnet, auf den die Interagierenden Bezug nehmen, ein deutlich neuer Orientierungsgehalt (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

203 Ein vorher aufgeworfener Orientierungsgehalt wird erneut aufgeworfen (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

204 Verneinender Bezug auf einen Sinngehalt und dessen Weiterentwicklung (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

205 Die Weiterentwicklung des Sinngehalts der bereits aufgeworfen (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

4. Ergebnisse

Dm verwendet eine ‚importierte‘ Argumentation. Er signalisiert damit, dass er was über S. sagen kann, wenn er muss. Er transportiert ein Modell von S.-Erwerb, welches aus einem bäuerlichen Umfeld kommt, wo man von klein auf graduell immer mehr S. erwirbt. Bäuerliche Tätigkeiten finden auf einem Bauernhof statt, wo man auch wohnt, deshalb sind die Eltern dabei. Auf der Arbeitsstelle außerhalb dann nicht mehr. Die Annahme, wenn man S. Schritt für Schritt erworben hätte, „weil na tät man sich halt leichter später amal“, impliziert auch die Möglichkeit des Scheiterns. Seine Beschreibung schaut nun von außen auf das Ding allgemein als Konzept. Die Elaboration führt eine Distanzierung zur vorherigen Behauptung, Dm sei selbständig, ein. Damit ‚beweist‘ er aber auch, dass er das theoretische Konzept versteht. „Man tät sich halt leichter“ impliziert, dass es schwer sei selbständig zu werden. „Später amal“ verschiebt die S. auf den Einstieg in die Berufswelt, was in der Beschreibung als Garant dafür dient, dass man selbständig ist, „weil dann sind nimmer alleweil die Eltern auf der Arbeitsstell“. S. erlernen wird gleichgesetzt damit, das zu tun, was die Eltern sagen: „die sagen jetzt musch dies oder s ondre tian“.
Zeile 15: Ratifizierung der Anschlussproposition der Moderatorin und Nachfrage an die Gruppe (in Form einer Aufforderung, sich zu der Anschlussproposition zu äußern)
Zeile 16: Präzisierung der Aufforderung (in Anknüpfung an 15), es solle mit Pro- und Kontra-Argumenten diskutiert werden. (<i>(oder: ELABORATION DER Anschlussproposition „mit Pro- und Kontra-Argumenten“ solle diskutiert werden))</i>)
Zeile 17: Validierung²⁰⁶ der Aufforderung durch die Diskussionsleiterin
Zeile 18-42: Divergenter Diskurs²⁰⁷: Das Element „Pro und Kontra“ wird aufgegriffen, in einen anderen Rahmen (Fremdrahmung) gesetzt und mit einer rituellen Zwischenkonklusion²⁰⁸ vorläufig beendet Zeile 18: Nachfrage: „Was hat er gsagt?“ Das steht in Bezug zur geäußerten Aufforderung und drückt einen Vorbehalt dazu aus. Zeile 19: Bezieht sich auf Zeile 9-10, wo bereits gesagt wurde, dass das Thema ein schwierig zu Besprechendes sei. Außerdem machen die Äußerungen von Dm alle „sprachlos“ – es ist also nicht möglich, darüber mit Pro- und Kontra-Argumenten zu diskutieren. Dies bezieht sich auch auf Zeilen 49 ff., wo es um die Thema Zuhören, Selber Denken, Sagen und „Folgen“ geht. Während es hier nicht möglich ist, das Thema zu diskutieren, weil Dms Äußerung sie alle sprachlos macht, ist es später Dm nicht möglich, zuzuhören, weil seine Ohren verstopft sind. Zeile 20-22: Verständigung über das geäußerte „Pro und Kontra“, das dann thematisch aufgegriffen wird. Zeile 23: Verknüpfung von „Pro und Kontra“ mit Lernen und Schule. Zeile 24: Nachfrage, was „Pro und Kontra“ sei, und damit Aufgreifen des Elements unter Vorbehalt. Zeile 25-26: Aufgreifen der Verknüpfung mit Lernen und Schule durch Dm. Zeile 27-35: Erklärung, was Pro und Kontra sei und Aufgreifen der Verknüpfung mit Lernen und Schule durch Om und Af. Zeile 36-42: (<i>performativ Humpf, humpf, humpf</i>) Rituelle Konklusion des divergenten Diskurses und Überleitung zur Proposition (in 9-10). S. = schwierig zu besprechen. Dabei wird auch definiert, was das Thema NICHT ist („Humpf isch koa Thema“, 41, und wo man pro und kontra lernt „isch jetzt nit Thema“, 36).
Zeile 43-67: Wieder Aufgreifen der Anschlussproposition durch Dm und Elaboration derselben durch wechselseitigen (teils antithetischen) Bezug und Differenzierungen: Zeile 43: Wiederaufgreifen der Anschlussproposition: Während Dm selbständig sei, seien es die anderen nicht. Zeile 44: Teil-Ratifizierung der Anschlussproposition und antithetischer Bezug auf die Anschlussproposition: „Keiner ist selbständig“, also auch Dm nicht, der vorher behauptet hat, es zu sein. „Keiner“ bedeutet auch ALLE (in der Gruppe, ich denke dass keiner, keiner <i>hier</i> heißt, also in der Gruppe) sind <u>nicht</u> selbständig. ALLE <u>sind gleich</u> in dem Sinne. Niemand darf sich herausstellen. Es klingt so wie: „Wir sitzen alle im selben Boot“. (<i>(Oder: 43-45 Zwischenkonklusion durch Generalisierung: „Ihr seids alle net selbständig“, beziehungsweise „Keiner ist selbständig“ Damit wird der Orientierungsrahmen: „selbständig sein“ beziehungsweise darüber reden zu können, was zu beweisen sei, vorläufig abgeschlossen und in der Differenzierung „selber denken können“ im Anschluss weiterbearbeitet)</i>) (<i>(Oder: 43-48 Transposition Orientierungsrahmen „selbständig sein“ wird tw. geschlossen „selbständig denken“ eröffnet)</i>) Zeile 46: Präzisierung des durch Cf aufgeworfenen antithetischen Bezuges durch Om und damit Validierung des antithetischen Bezuges, den Cf aufgeworfen hat: „Du net“ Zeile 47: Differenzierung der Anschlussproposition durch Dm: S. sein hat mit „selber denken“ zu tun, was die anderen nicht könnten. Zeile 48: Ratifizierung der Differenzierung: „Du kannst jo a selber denken“

206 Die Bestätigung eines vorher aufgeworfenen Orientierungsgehaltes (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

207 Bei einem divergenten Diskurs bleiben Handlungsweisen als unvereinbar bestehen, das Thema wird verlassen oder auf einen anderen Schauplatz verlegt (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

208 Bei der rituellen Konklusion oder Zwischenkonklusion wird ein Thema nicht über eine geteilte inhaltliche Orientierung abgeschlossen, sondern über rituelle Handlungsweisen, wie hier das performative Element des „humpf“, beendet (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Zeile 49-54: Differenzierung der Anschlussproposition durch Af im Wechselspiel mit Dm: Grenze des Orientierungsrahmens „selber denken“, indem die Verhinderung des „Selber-Denkens“ benannt wird. Wenn Dm „mit alm alls schun“ sagen würde, würden sie selber denken. Dm versteht „folgesch“ anstatt „sagesch“, was richtig gestellt wird. „Folgen“ scheint auch ein relevanter Aspekt bezüglich des Themas S. zu sein, den Dm ja in seiner Beschreibung in 11-14 schon eingebracht hat (das tun, was die Eltern einem sagen, als prozesshafte Entwicklung zur S.) Zeile 55: Differenzierung durch Af: Das „Selber-Denken“ „ginge auch“, wenn Dm besser zuhören würde. Zeile 56-63: Aufgreifen und Weiterarbeiten dieser Differenzierung durch Dm und Af und Nachfragen durch Om (auf die nicht eingegangen wird): Er hätte Schwierigkeiten zuzuhören, weil ihm „jemand in die Ohren inni gwixt“ hätte. Wenn die Ohren verstopft sind, kann man nicht zuhören. Zeile 64: Wieder aufgreifen der Aufforderung, man solle Pro- und Kontra-Argumente liefern und Wiederaufgreifen der Frage nach dem richtigen oder falschen Thema. Zeile 65-67: Nachfragen durch Om und akustisch nicht Verständliches.
Zeile 68: Anschlussproposition durch Dm und Elaboration durch Differenzierung Es geht jetzt um den Gm, der selber aufsteht und Kaffee macht, was Ausdruck seiner S. sei.
Zeile 69: Validierung der Aussage, dass Gm selbständig sei
Zeile 70: Opposition²⁰⁹ durch Om ((oder Divergenz und Fremdrahmung??)) durch die ironische Äußerung „und geht hutschen“ (ob das schaukeln oder schlafen oder „wichsen“ heißt, konnte nicht geklärt werden), es drückt jedoch die Weigerung aus, die Stoßrichtung von Gms S. zu diskutieren.
Zeile 71-72: Anschlussproposition durch Af und Differenzierung Es geht jetzt um ihre eigene S.: Sie müsse „alles selber machen“, da gäbe es keine „Ausrede“. Aufgreifen dieser Differenzierung durch Dm und Aufforderung, zu sagen, was S. sei, wenn es schon um sie ginge.
Zeile 73-74: Aufgreifen der Anschlussproposition von Gms S. (68) Gerhard macht „oft amol“ Kaffee und geht alleine zur Arbeitsstelle.
Zeile 75: Af kommt der Aufforderung durch Dm von Zeile 72 nach und sagt, was S. ‚theoretisch‘ für sie sei S. sei, „wenn nicht die Eltern rund um die Uhr umma san“.
Zeile 76: Om versucht auf sich aufmerksam zu machen: „Du“
Zeile 77: Cf validiert Afs Aussage bezüglich S., dass S. wäre, wenn nicht die Eltern rund um die Uhr da seien mit: „Eben“
Zeile 77-78: Metakommunikation darüber, wohinein man etwas sagen solle, in diesem Diskurs (ins Mikrofon) (<i>Von 60 bis 94 versucht Om immer wieder, das „Wichsen“ zu besprechen, was vom Rest der Gruppe verweigert wird. Im Diskursgeschehen erscheint dies als latenter oppositioneller Diskurs, da es auch nicht um die Bedeutung geht, die Dm mit dem „in die Ohren einwichsen“ und dann „nicht zuhören können“ eventuell bezüglich S. gemeint hat, sondern um die Aussage „wichsen“ an sich.</i>)
Zeile 80-94: Oppositioneller Diskurs²¹⁰ durch Om und rituelle Zwischenkonklusion im Modus der Metakommunikation Zeile 80: Opposition von Om in Form einer Nachfrage zum „Wichsen“ Zeile 81-83: Ermahnungen an Om durch Af, Cf und mehrere. Zeile 84: Beharren auf dem oppositionellen Diskurs Zeile 85: Anschlussproposition an 9-10, „schwierig zu besprechen“ heißt auch, es ist eine Frage, was das Thema ist, beziehungsweise wie es zu besprechen sei. Zeile 86: Fortführen des oppositionellen Diskurses. Zeile 87: Elaboration der Anschlussproposition: „Wichsen“ ist hier nicht das Thema Zeile 88-92: Metakommunikation darüber, was hier gefragt oder gesagt werden soll: Es soll nachher nachgefragt werden, was Dm bezüglich „wichsen“ gesagt hatte, Om wurde jedoch angestiftet, dies nachzufragen. Die Person, die ihn dazu angestiftet hatte, hätte es aber laut Dm eben nicht ernst gemeint. Zeile 93-94: Wiederaufnahme der Anschlussproposition, was das Thema (nicht) sei, und der oppositionelle Diskurs wird in Form einer rituellen Zwischenkonklusion in Form einer Metakommunikation beendet.
Zeile 95-98: Metakommunikation Cf soll auch mal was sagen, ist aber „zu faul“

209 Eine Orientierung, die nicht vereinbar mit der vorangegangenen ist (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

210 Im oppositionellen Diskurs gibt es ein offenes Gegeneinander von Orientierungen, das am Ende der Behandlung eines Themas nicht in eine gemeinsame Orientierung übergeführt wird, beim divergenten Diskurs bleibt das Gegeneinander von Orientierungen verdeckt. In beiden Fällen handelt es sich um exkludierende Diskursmodi, also nicht geteilte Orientierungen (vgl. Przyborski, 2004, S. 61 ff., S. 285 ff.).

4. Ergebnisse

Zeile 99: Wiederaufgreifen der Anschlussproposition (in 11) durch Dm („Er könne schon was zu S. sagen“) S. hätte mit Reife zu tun. Dabei setzt er den ‚importierten Diskurs‘ von 11 bis 14 fort. Dies wird von der Gruppe ignoriert.
Zeile 100-107: Metakommunikation über das Filmgerät und Überleitung zum divergenten Diskurs in 108
Zeile 108-126: Divergender Diskurs²¹¹ durch Om angeleitet, gefolgt von der ganzen Gruppe und der Diskussionsleiterin und rituelle Konklusion im Modus einer Metakommunikation: Es geht um einen ‚Beweis‘ dafür, dass ein Teilnehmer raucht, den die Kamera in dem Fall hätte, und den Interpretationsspielraum, der dennoch besteht („der raucht nit, der macht's lei fürn Gm“), außerdem, um Konsequenzen dessen, das Dreck gemacht wurde beim Wutzeln (= „kehrn gian“). Diese Themen verweisen auf Kontrolle (durch Erzieher in der Einrichtung?) und Alltagspraktiken in der Einrichtung, die aber „nit zum Thema passen“.
Zeile 124: Das ganze Gespräch (nicht nur der letzte Abschnitt) wird als irrelevant bewertet
Zeile 125-126: Die Diskussionsleiterin stellt in Aussicht, dass man noch länger Zeit hätte, was in diesem nicht ganz freiwilligen Kontext bedeutet, dass man noch länger da bleiben „muss“, was in Zeile 126 Unmut auslöst und das Vorhaben, es schnell hinter sich zu bringen.

Diskursbeschreibung Gruppe SILVESTER

Bei der Gruppe SILVESTER wird als Thema für die Diskussion nur Selbständigkeit vorgegeben und nicht, wie bei den beiden anderen Gruppen, der Auszug aus der Wohngemeinschaft. Die Eingangspassage ist vom Widerstand eines Teilnehmers geprägt. Ein anderer Jugendlicher gibt an, schon selbständig zu sein und auch darüber reden zu können, während die anderen das Thema schwierig finden und zwei überhaupt schweigen. Von Zeile 127 bis 310 wird besprochen, dass das Lernen von Selbständigkeit ein Ziel des Aufenthaltes in der Wohngruppe ist, und wie das vor sich geht. Von Zeile 311 bis 420 wird eine „Penner“-Geschichte erzählt, auf die sich die DiskussionsteilnehmerInnen teilweise auch später noch beziehen. Von Zeile 421 bis 763 werden verschiedene Themen angesprochen, die mit dem Erlernen von Selbständigkeit zu tun haben, auch hier kommt der Penner noch einmal vor. Selbständigkeit wird mit selbst etwas kaufen assoziiert, mit trinken, rauchen, ins Bett gehen bzw. ins Bett gebracht werden. Die Rolle der BetreuerInnen, Ernährung und die Selbständigkeit von Tieren werden ebenso Thema wie ein Lied, in dem die Wörter „nackig“ und „ficken“ vorkommen. Im letzten Abschnitt geht es – im Vergleich zur Gruppe XMAS eher leidenschaftslos – um die Themen Auszug und Betreutes Wohnen. Zentral ist die Vorstellung, dass man „danach“ zur Oma oder zur Tante „geht“, im Blick sind also Optionen innerhalb der Ursprungsfamilie. Die Gruppe SILVESTER operiert wiederholt mit rituellen Konklusionen, da sie sich inhaltlich nicht einigen kann. Gruppendynamisch betrachtet scheint Om, der Jüngste, die größte Macht zu haben. Z. B. redet die Gruppe erst über das Thema Selbständigkeit, als Om auch zustimmt, dies zu tun, da es ja „schnell gehen“ solle. Hier wird erkennbar, dass die Teilnahme nicht ganz freiwillig erfolgte, sondern als Verpflichtung empfunden wird. In Zeile 126 befindet sich Om bei der Diskussion im Machtkampf mit Dm. Dm beansprucht einen Sonderstatus als der Reifste in der Gruppe. Er scheint aber auch aufgrund seiner bäuerlichen Herkunft einen Sonderstatus zugeschrieben zu bekommen. In der Gruppe SILVESTER werden während der Diskussion im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen auffällig viele rituelle Handlungen vollzogen, auch Themen werden zum Teil rituell abgeschlossen. Dies geschieht durch gemeinsames Singen, gemeinsames Übertragen von Themen auf die Tierebene und das gemeinsame Nachahmen von Tiergeräuschen.

4.2.3.1 Orientierungen in der Gruppe SILVESTER

In der Diskussion mit der Gruppe SILVESTER geht es darum, Selbständigkeit zu verstehen oder etwas über Selbständigkeit sagen zu können. Es gibt einen aus dem bäuerlichen Umfeld importierten Diskurs über Selbständigkeit und graduelles Lernen von Selbständigkeit zur Vorbereitung auf die eigene Berufstätigkeit. Beim (hauptsächlich von den Eltern begleiteten) Erlernen von Selbständigkeit geht es in der Auffassung der Jugendlichen um das „Folgen“ im Sinne von Gehorchen, um nachher zu wissen, wie man etwas selbständig macht, und es geht darum, Verantwortung zu übernehmen sowie über die eigenen Grenzen Bescheid zu wissen. Die Gruppe verschiebt ihre Diskurse über Selbständigkeit auf einen Penner oder auch auf die Tierwelt und setzt Selbständig-Sein gleich mit Selbstverantwortlich-Sein. Selbständigkeit hat für die Jugendlichen mit selbständigem Denken zu tun. Dieses kann jedoch auch verhindert werden, wie ein Teilnehmer anmerkt – etwa dadurch, dass die Ohren (durch die Einrichtung oder durch andere MitdiskutantInnen) verstopft werden. In der Einrichtung soll Selbständigkeit erlernt werden, und es wird formuliert, dass sich niemand davon ausnehmen soll, da es alle betrifft. Als Indikator für Selbständigkeit wird das Ausmaß an benötigter Unterstützung gesehen. Jugendliche, die z. B. einen Betreuer bzw. eine Betreuerin brauchen, um ins Bett zu gehen, gelten nicht als selbständig. Selbständig ist demnach vor allem, wer ohne Unterstützung auskommt.

Wiederkehrende Muster in der Gruppe SILVESTER:

Rituelle Konklusionen, Normalisierung und Regression

Während die Gruppe XMAS mit Ironie, Selbstentwertung und Selbstüberhöhung auf Fremdrahmung reagiert und die Gruppe OSTERN unangenehme Themen durch positives Denken und Fantasie suspendiert, kommt es in der Gruppe SILVESTER zu rituellen Konklusionen, zu Normalisierung und zu Regression.

Nach einer Uneinigkeit darüber, was das Thema ist oder nicht ist, kommt es zu einer rituellen Konklusion, indem einige „Humpf“ sagen (Z. 28–41). Dasselbe wiederholt sich später mit murren, „Bäh“ sagen, gackern und anderen Tiergeräuschen. Przyborsky (2004) schreibt, dass rituelle Konklusionen oppositionelle Bezugnahmen abschließen, und vor allem, wenn sie performative Elemente enthalten, oft sehr markant zum Vorschein kommen (vgl.

S. 74). In der Gruppe SILVESTER sind performative, rituelle Konklusionen ein beliebter Modus, um einen Themengehalt abzuschließen, der kontrovers bleibt, oder bei dem es zu keiner inhaltlichen Einigung kommt. Die performativen Akte nehmen im weiteren Verlauf der Diskussion einen regressiven Charakter an.

Die folgende Situation beginnt damit, dass Om fragt, was mit Pro und Kontra einer Sache gemeint sei.

28 Dm: LWas für isch der Sach, und kontra
29 Af: Ldagegen
30 Dm: Was letz isch der Soch
31 Nm: () Vor- und Nachteil
32 Gruppe: (.)
33 Om: Wo lernt man sall in der dritten (.) Klasse? in welchem (.) Fach?
34 Nm: Deutsch, ja
35 Af: Deutsch
36 Dm: Ma hall isch jetzt nit Thema (.) ja
37 Gruppe: (6)
38 ?: Humpf
39 ?: Humpf
40 ?: Humpf ((noch 3x von irgendwem, die letzten 2x von Cf und Om))
41 Dm: Ja Thema, net Humpf. humpf is koa Thema (.)

Von Zeile 142 bis 159 wird weiter darüber geredet, was jetzt (nicht) Thema ist, und es wird dabei laut und dicht, was dafür spricht, dass es sich um einen relevanten Abschnitt für die Gruppe handelt. In einem Schlagabtausch darüber, wer Selbständigkeit lernen muss, kommt es zu normalisierenden Aussagen, etwa: „woll alle“ oder „jeder isch da, um Selbständigkeit zu lernen“. Normalisierung bezeichnet hier den Versuch, die mehr oder weniger beliebige Vorgabe, dass alle Selbständigkeit lernen müssen, in eine allgemeingültige Regel zu verwandeln. Normalisierung kommt auch in den Zeilen 803 bis 810 in Zusammenhang mit dem Betreuten Wohnen vor sowie von Zeile 252 bis 272, wo Selbstverantwortung thematisiert wird. Sie kann somit als wiederkehrendes Muster der Gruppe SILVESTER beschrieben werden.

142 Af: Na aber da sein schon mehrere im Haus, de wosn °Selbständigkeit lernen, und nit lei
143 er°
144 (2)
145 Dm: Ja hall, woll alle net?
146 Cf: @(.)@ Ja jeder isch-
147 Dm: LDA um selbständig zu werden, ja
148 Af: Also der Gerhard isch schon ()
149 Cf: LJa gell alm in Frühstückstisch offeramol her und-
150 Om: L@(.)@
151 Dm: Lass des mitm Handyumagefuchtel, des ist nit selbständig ((an Om))

4. Ergebnisse

152 Om: Ja du, was bischn du
 153 Cf: L(ja was bischn du, du bisch a Kua-)
 154 Om: LJ a was bistn du nachhert? du bisch a Kua.
 155 Dm: LJoa. Selbständig.
 156 Cf: LKuah
 157 Om: Du bisch Kuah, Karnickel, Schwein, Pferd, alles gmischt
 158 Dm: LIsch sall Thema?
 159 ((die Gruppe „murt“))

Von Zeile 803 bis 810 wird Selbständigkeit im Betreuten Wohnen mit Formulierungen wie „da muss man...“ bzw. „wer halt noch nicht ... lernt da“ beschrieben. Das Erlangen von Selbständigkeit als Ziel des Aufenthaltes und das Erlernen von Selbständigkeit in der Einrichtung werden in diesen Beispielen als normaler und selbstverständlicher Interaktionsrahmen beschrieben.

803 Cf: Ja, da muss man wirklich mit dem ()
 804 Af: Also, wer @(.)@ halt noch net selbständig war, lernts halt da am besten, weil man alles
 805 selber tun muss.
 806 Nm: L() bin i zum Kuchldienst kemmen und nacha
 807 Cf: Ja, wenn man in Betreutes Wohnen ist, dann muss man ja alles selbständig machen
 808 Af: Einkaufen
 809 Cf: LMit dem Einkaufen, ja mit einkaufen lernt man mit der Betreuerin, aber
 810 Af: Da lernt man a, die Probleme selber zu lösen

In den Zeilen 252 bis 272 werden Vorgaben der Einrichtung mit Formulierungen wie „jeder weiß“, „jeder ist verantwortlich“ etc. normalisierend und normierend reproduziert. Das Ziel der Selbständigkeit wird durchaus moralisch vertreten und argumentiert.

259 Om: LSelbständigkeit:
 260 niemals wieder Alkohol, Drogen, Saufen (.) alles ()
 261 Cf: L Ja je:eder weiß,
 262 **was er tuat**
 263 ((Lärm))
 264 Cf: Und jeder ist verantwortlich
 265 Dm: L() was du tuast
 266 Af: LJ a, aber jeder soll halt seine Grenzen wissen
 267 Cf: LJ a, hal schon.(.)
 268 Om: LNet nur von
 269 Saufen und von Kiffen und von Rauchen oder
 270 Af:
 271 LJa Om passt schon, hal ist ja ihre Sache.
 272 Nm: L Ja eben net deine.

Als Regression kann verstanden werden, was sich während der gesamten Diskussion steigert und exemplarisch in den letzten beiden Beispielen (Z. 647–662, Z. 856–870) zeigt. Durch das Imitieren von Tiergeräuschen und das rhythmische „Bäh“-Sagen nahezu aller Gruppenmitglieder wird eine gewis-

se Einigkeit innerhalb der Gruppe gegen die als aufgezwungen empfundene Gruppendiskussion oder auch gegen das Thema demonstriert. Regression ist ein in der Psychoanalyse beschriebener Abwehrmechanismus, der der Bewältigung unerwünschter Erlebnisqualitäten dient. Ob ein Verhalten Abwehr oder kreative Gestaltung ist, ist objektiv nicht zu beurteilen. Das gleiche Verhalten kann aus fachlicher Sicht mal das eine, mal das andere sein. Was in der Gruppe SILVESTER beschreibbar wird, ist der Rückgriff (lat.: re-gredi, zurückgehen) auf kindliche Verhaltensmuster in Form eines albernen Geräusche-Nachmachens, mit dem ein Stück weit die Lösung einer Uneinigkeit in Bezug auf das Thema bzw. die Themenfindung in der Diskussion gelingt. Auch findet die Gruppe damit eine Möglichkeit, sich zum relativen Zwangscharakter des Diskussions-Settings zu äußern.

647 Mf: Hängt des a irgendwie mit Selbständigkeit zam oder wie?
 648 Gruppe: ((durcheinander „bäh“ sagend)) (15)
 649 Cf: **De:bi**
 650 Om: (Gell i tua mi hart) Debi
 651 Cf: Money money money
 652 Om: Mmmm mania mania mania
 653 Dm: Gack gack gack gack
 654 Cf: Määäh
 655 Om: Wir san die wilden Tiere (.) der wilde Tiger: Miau:u
 656 Gruppe: @(.).@
 657 Cf: Dai willsche Schleig Bua?
 658 Dm: ((macht das Wiehern eines Pferdes nach))
 659 Cf: @(.).@ Du bisch a Kuah
 660 Dm: Isch deis a Kua, oder? na a Ferkele, a Hängebauchwutzele.
 661 Om: LDes isch a Schwein
 662 ((noch mehrere Tiergeräusche werden gemacht und kommentiert))

Am Ende der Diskussion, von Zeile 856 bis 870, gibt es noch eine regressive Fortsetzung.

856 Mf: Bleib ma da bitte, jetzt mach ma, äh jetzt mach i no a (.) äh jetzt hab i no- soll ma, habts
 857 no was zu sagen?
 858 Mehrere: Na
 859 Mf: Sonst
 860 Dm: Ja bäh
 861 Gruppe: ((durcheinander)) Bäh
 862 Mf: Habts no was zu
 863 Gruppe: ((durcheinander)) Bäh
 864 Mf: @ (3) @ ok, ja weil sonst
 865 Gruppe: ((durcheinander)) Bäh
 866 Mf: Hab i noch einzelne Fragen für euch
 867 Gruppe: ((durcheinander)) Bäh
 868 Cf: **Na seids still!**
 869 Mf: Heut könnt's es allein, also, i geb die Zettel
 870 Gruppe: ((durcheinander)) Bäh (8)

4.2.4 Gruppenübergreifende Themen und Fallvergleich

Ein prägendes Merkmal der Gruppendiskussionen, die hier beschrieben werden, ist deren Durchführung im Kontext einer Einrichtung der öffentlichen Erziehung. Somit werden hier nicht nur Orientierungen von Jugendlichen sichtbar, sondern Orientierungen von Jugendlichen in einer derartigen Einrichtung. Um die Jugendlichen in ihren eigenen Relevanzstrukturen, aber auch in der Einrichtung zu zeigen, wird in der Eingangsfrage die Orientierung der Organisation angesprochen, mit der Folge, dass sich die Jugendlichen dann im Gespräch darauf beziehen. Es überlagern sich in den Diskussionen somit mehrere Ebenen, die in der Analyse zum Teil getrennt betrachtet werden, in der Realität aber zusammenfallen. Die Ebene der Orientierung der Einrichtung wird in der Eingangsfrage als Bedeutungshorizont eingeführt. Die zweite Ebene ist der eigene Relevanzrahmen der Jugendlichen, der sich in Abgrenzung zur Orientierung der Einrichtung und durch diese Orientierung hindurch gleichzeitig entfaltet. Wenn nun gruppenübergreifende Themen identifiziert werden, fällt der Blick zunächst auf die thematischen Eigenbewegungen der drei Gruppen. Die unterschiedlichen besprochenen Themen werden vergleichend präsentiert, um im Anschluss daraus eine Typik²¹¹ zu erstellen, die darauf beruht, wie vergleichbare Themen in den einzelnen Gruppen behandelt wurden. Die Typen werden, wo es möglich und im Sinne eines deutenden Verstehens sinnvoll ist, mit zentralen Orientierungen aus den zuvor präsentierten Ergebnissen kombiniert und zusammengeführt.

Die thematischen Vorgaben für die Diskussionen waren sehr überschaubar: Alle Gruppen sollten über das Thema Selbständigkeit reden, in zwei der drei Gruppen wurde das Thema in Zusammenhang mit dem Auszug aus der Wohngemeinschaft eingeführt. Die Themen, die tatsächlich behandelt wurden, kamen meist von den Jugendlichen selbst. In Gruppendiskussionen, die mit der dokumentarischen Methode der Interpretation analysiert werden, wird in der Regel angestrebt, nahezu natürliche Gesprächssituationen²¹²

211 Typiken sind generierende Erfahrungsdimensionen, die man voneinander unterscheiden kann. Durch die komparative Analyse können einzelne Fälle verglichen werden, um generalisierungsfähige Typiken zu bilden, mit dem Ziel, eine mehrdimensionale Typologie zu erstellen (vgl. Ecarius & Schäffer, 2011). Für eine valide Generalisierung wird eine größere Anzahl von Vergleichsfällen benötigt, als es hier der Fall ist, dennoch wird zumindest anhand des Vergleichs dreier Fälle eine Typologie erstellt, die die vorhandenen Vergleichsdimensionen abbildet.

212 Hier allerdings mit der Einschränkung, dass die Themeninitiiierung eine Reinszenierung des institutionellen Kontextes bewirkte und daher die Relevanzstrukturen der Jugendlichen inner-

herzustellen, damit der je eigene kollektive Relevanzrahmen der Gruppe rekonstruierbar wird. Dass die Diskussionen in der Einrichtung stattfanden, hat Einfluss auf die Gesprächssituation, die Bedingungen der Unterbringung sind Relevanzstrukturen im Lebensraum der Jugendlichen.

Tabelle 4 liefert überblicksartig eine grobe Zusammenschau der Themen, die von den einzelnen Gruppen angesprochen wurden, und zeigt auch an, falls ein Thema nicht durch die Gruppe selbst initiiert wurde. Die grau unterlegten Themen kamen in allen Gruppen vor, hier gibt es auch einen Hinweis auf die Form der Kollektivität, die in der Bearbeitung des Themas erkennbar wird. Die anderen aufgelisteten Themen kamen jeweils nur in zwei der drei Gruppen vor. Themen, die nur in einer einzigen Gruppe vorkamen und die aufgrund einer geringen metaphorischen Dichte keine Relevanzstrukturen für die Gruppe abbilden, werden hier nicht erwähnt.

4.2.5 Formen der Kollektivität

In der Auswertung der Gruppendiskussionen können Episoden der konjunktiven Verständigung identifiziert werden, die nach der dokumentarischen Interpretationsmethode auf kontextspezifisches Wissen, eine Art Insiderwissen, verweisen. Während kommunikative Äußerungen allgemein verständliches Wissen beinhalten, ist die konjunktive Verständigung Ausdruck eines kontextspezifischen Verständnisses, das durch geteilte Erfahrungen entsteht. (Struktur-)identische Erfahrungen bilden sich oft in Diskursmodi ab, die als parallel, antithetisch oder unisono bezeichnet werden, während Erfahrungsunterschiede bzw. nicht geteilte Erfahrungen oppositionell und divergent organisiert sind (vgl. Przyborski, 2004, S. 285). Diskursmodi werden anhand der Art, wie DiskussionsteilnehmerInnen aufeinander Bezug nehmen, in der reflektierenden Interpretation rekonstruiert. In allen hier untersuchten Gruppendiskussionen überwiegen exkludierende – also oppositionelle und divergente – Diskursmodi, was bedeutet, dass die Gruppen wenig gemeinsam haben, außer das Prozessiert-Werden, das in der Gruppe XMAS mit der Metapher des Abflusses ausgedrückt wurde, und das Paradoxon, das in der Aufforderung zum Selbständig-Werden bei gleichzeitigem Fremdbestimmt-Sein liegt (vgl. exemplarisch auch den Abschnitt 4.2.3 und Tabelle 3, reflektierende Interpretation der Gruppe SILVESTER). Das muss jedoch nicht zwangsläufig heißen, dass es keine kollektiven Erfahrungen gibt und alle Erfahrungsräume der Gruppenmitglieder ausschließlich individuell sind. Die kollektiven Erfahrungsräume könnten beim Thema, das in den Gruppendiskussionen behandelt wurde, fehlen, bei anderen Themen könnte es kollektive Erfahrungsräume aufgrund der Heimerziehung geben. Dies müsste weiter empirisch geprüft werden. Der stärkste Hinweis auf kollektive Erfahrungsräume außerhalb der Einrichtung ist die Jugend als Lebensalter und spezifische Entwicklungsphase.

4.2 Interpretationsschritte und Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Tabelle 4: Formen der Kollektivität bei übereinstimmenden Themen, die von den Jugendlichen selbst initiiert wurden

Thema	Hinweis auf Form der Kollektivität	XMAS	SILVESTER	OSTERN
„Ohren und Hirn“: Selbständigkeit hat mit selbständigem Denken zu tun		Nein	Ja	Ja
Metadiskurs Kamera		Nein, nicht im Gespräch, vorher	Ja, verbunden mit Kontrolle (in der Einrichtung durch die Betreuer)	Ja, Personalisierung der Kamera
Zigaretten, Alkohol, Drogen, Suchtmittel	Entwicklungsphase: Jugend	Ja	Ja	Ja
„Unter der Brücke landen“-Obdachlosigkeit	Orientierung im kollektiven Erfahrungsraum der Unterbringung; negativer Orientierungsrahmen	Ja	Ja	Ja, in der Variation „auf der Straße gelandet“
„Selbständigkeit lernen“		Ja, Paradoxon	Ja, importierter Diskurs	Nein („ab gewissem Alter muss man weggehen aus der Einrichtung“)
Sexualität, sexuelle Orientierung, persönliche Identität	Entwicklungsphase: Jugend	Ja	Ja	Ja, wurde als Themenalternative eingeführt
Überprüfung der Selbständigkeit		Ja	Ja	Nein
Betreutes Wohnen, Auszug		Ja	Ja	Nicht selbst initiiert
Lange zu Hause wohnen		Ja	Nein	Nicht selbst initiiert
Wo leben?		Ja	Nur ganz marginal, nur ein Einwurf, kleiner Patriotismus, Unterland, oder auch wohin nachher – „heim oder zur Tante oder zur Oma?“	Ja
Als Gruppe gemeinsam in Wohnung oder Haus wohnen		Ja	Nein	Ja
Geld	Verweist auf keine spezifische Form der Kollektivität	Ja	Ja, selbst initiiert in Verbindung mit S.	Ja
Eltern	Verweist auf keine spezifische Form der Kollektivität	Ja, in Form von Mutter; und S. lernen	Ja	Ja

4. Ergebnisse

Bis auf den negativen Orientierungsrahmen, auf der Straße bzw. unter der Brücke zu landen, sind die gemeinsamen Themen, die in allen Gruppen vorkommen, vornehmlich typisch für das Jugendalter und nicht für die Heimerziehung. Der kollektive Erfahrungsraum Jugend hat somit einen großen Einfluss auf die thematische Bewegung der Gruppen.

4.2.6 Typologie auf Basis der soziogenetischen Interpretation und Fallvergleich

Die Themeninitiierung mit dem Konstrukt Selbständigkeit, das zugleich Erziehungsziel in der Einrichtung ist, bewirkt eine Reinszenierung des institutionellen Kontextes. Alle Gruppen werden somit unter relativem Zwang dazu gebracht, sich damit auseinanderzusetzen, wie die Kontrollinstanzen Selbständigkeit definieren. Interessant ist dabei zum einen die Art der Auseinandersetzung im Sinne sprachlicher Handlungsmuster, die auf die Fremdrahmung und den machtbasierten Diskurs als Strukturmerkmal der Einrichtung verweisen. Wie bereits beschrieben, lässt sich aus wiederkehrenden sprachlichen Handlungsmustern u. a. ablesen, wie mit dem Paradoxon des Erziehungszieles Selbständigkeit umgegangen wird. Zum anderen zeigt sich in dieser Auseinandersetzung mit den Vorgaben der Institution eindrucksvoll, wie die Gruppen in der Diskursbewegung ihren eigenen Referenzrahmen entfalten, indem sie selbst initiierte Themen durchschreiten. Geteilte Orientierungen verweisen dabei tendenziell auf eine andere Basis für kollektive Erfahrungen, nicht auf den Heimerziehungskontext. Dennoch gibt es sich überlagernde kollektive Erfahrungsräume, wie in der folgenden Typik sichtbar wird.

Gruppe XMAS

Die Gruppe XMAS besteht aus vier männlichen und zwei weiblichen Jugendlichen im Alter von 16 bis 18 Jahren. Die Hälfte von ihnen ist einheimisch, wurde also in Südtirol geboren. XMAS bildet die inhomogenste Gruppe, was Herkunft und Sprachen der einzelnen Jugendlichen angeht, und zugleich die homogenste Gruppe in Bezug auf die Altersspanne. Wiederkehrende sprachliche Muster sind Ironie, Selbstentwertung und Selbstüberhöhung. Das Paradoxon aus der Anforderung der Einrichtung, selbständig sein wollen zu sollen, und das Prozessiert-Werden innerhalb der Einrichtung werden von

dieser Gruppe mit kreativen Mitteln zum Ausdruck gebracht und karikiert, dabei aber auch teilweise übernommen und als Handlungsmöglichkeit in den eigenen Orientierungsrahmen eingebaut. Die in allen Gruppen angesprochenen jugendspezifischen Themen Sexualität, sexuelle Orientierung und persönliche Identität werden in dieser Gruppe ausgiebig diskutiert und geschlechtsspezifisch unterschiedlich verhandelt. Mitverhandelt werden Chancen und Gefahren, die mit den jeweiligen Geschlechtsidentitäten verknüpft werden, sowie Beziehungen innerhalb der Gruppe. Der Themenbereich Zigaretten, Alkohol, Drogen, Suchtmittel umfasst zusammengerechnet ebenfalls eine ansehnliche Zeitspanne und reicht von der Inszenierung des Drogentods eines Teilnehmers bis zum Feierabendbier, das man sich nach rechtschaffener Arbeit gönnt. Das Thema Geld wird bei der Frage, wie bzw. ob man sich eine Miete leisten kann, verhandelt. Der geteilte Negativhorizont des Unter-der-Brücke-Landens kommt in dieser Gruppendiskussion zweimal vor: einmal als radikale Selbständigkeit, die außerhalb der Wohngruppe stattfindet, wo man „selbst bezahlt“ und wenn man unter der Brücke schläft, „halt unter der Brücke schläft“, und einmal ironisch überhöht und umgedeutet in der Form, dass, wenn die Gruppenmitglieder zusammen in einer Wohngemeinschaft ohne BetreuerInnen wohnen und „sich verstreiten“, jeder „auf seine Prucke geht“, ganz allein.

Die Diskussion mit der Gruppe XMAS ist die einzige, in der niemand schweigt, und in der alle Jugendlichen mitdiskutieren. Weiters führt die Gruppe die intensivste Diskussion und es gibt die positivsten Rückmeldungen. Jugendliche formulieren, dass sie Gefallen daran gefunden haben, eine angeleitete Diskussion zu wichtigen Themen zu führen. Dies liegt wahrscheinlich teilweise an der Nähe der Gruppe zur Moderatorin und Forscherin, die hier einige Jahre zuvor als Erzieherin tätig war. Die Beziehungen aus dieser Zeit wirken in das Diskussionsgeschehen hinein und bilden sich dort ab. In der Gruppe XMAS gibt es wohl aus diesem Grund eine moralische Verpflichtung, mitzudiskutieren und sich mit dem Thema ernsthaft auseinanderzusetzen, und es gibt wohl auch das Höchstmaß an Natürlichkeit durch die Interaktion mit einer vertrauten Person.

Gruppe OSTERN

Zur Gruppe OSTERN gehören zwei männliche und sechs weibliche Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren, fünf von ihnen sind Einheimische. OSTERN ist die einzige Gruppe mit weiblicher sowie italienischsprachiger Mehrheit. Ein Junge und ein Mädchen beteiligen sich nicht an der Diskussion und das Thema wird von der Gruppe mehrmals suspendiert. Weitere wiederkehrende sprachliche Muster sind positives Denken und das Abdriften in die Fantasie. Sowohl mit der Suspendierung des Themas als auch mit dem Abdriften in die Fantasie begegnet diese Gruppe dem Paradoxon aus der Anforderung, selbständig sein wollen zu sollen. Der Orientierungsrahmen der Gruppe spiegelt die Ambivalenz zwischen dem Wunsch, die Wohngruppe zu verlassen, und der Angst, verlassen zu sein. Selbständigkeit wird hier stärker mit dem Bild von totaler Freiheit assoziiert als mit einer Vorstellung, in der die Selbstverantwortung eine große Rolle spielt. Dafür wird aber auch die Unmöglichkeit der Finanzierung eines selbständigen Lebens im Italien der Krise verhandelt. Geld ist ein ergiebiges Thema in der Gruppe, es geht um mögliche Verdienste oder die Unmöglichkeit, wegen des Arbeitsverbots vor dem 16. Lebensjahr zu Geld zu kommen. Es wird ausgiebig diskutiert, wie viel alles kostet, und wie viel man zum Überleben braucht. Der Themenbereich Sexualität, sexuelle Orientierung und persönliche Identität wird als Gesprächsalternative zum Thema Selbständigkeit eingeführt: Sex als ein Thema, über das man – im Gegensatz zum vorgegebenen Thema – gern sprechen würde; Sex als Ausdruck einer Freiheit von der Kontrolle der Einrichtung, wenn man „Sex haben kann, wann man will“. Sexuelle Orientierung wird in der Gruppe nicht explizit angesprochen, Identitäten werden in Bezug auf die Fernsehserie Supernatural und das Aussehen der AkteurInnen behandelt. Im Gegensatz zur Gruppe XMAS gibt es hier keine Verknüpfung zu realen Lebenschancen. Der Themenbereich Zigaretten, Alkohol, Drogen, Suchtmittel umspannt einmal in Bezug auf Zigaretten die Frage, was Zigaretten kosten, an anderer Stelle geht es um das Biertrinken als potenziellen Problemlöser oder -verursacher. Dies wird bezogen auf die Krise in Italien und auf einen ehemaligen Mitbewohner verhandelt, der offenbar „auf der Straße gelandet“ ist, nachdem er sich sein selbständiges Leben nicht finanzieren konnte und zu viel getrunken hat. Es gibt die Einschätzung, dass die Einrichtung sich nicht mehr um ihn gekümmert hat. In diesem Teil des Gesprächs verhandelt

die Gruppe OSTERN den geteilten Negativhorizont, unter der Brücke bzw. auf der Straße zu landen.

Gruppe SILVESTER

Vier männliche und zwei weibliche Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren bilden die Gruppe SILVESTER. Sie sind die nach Herkunft und Sprache homogenste Gruppe: Alle sind deutschsprachig und in Südtirol aufgewachsen, ein Teilnehmer ist als kleines Kind durch Adoption nach Südtirol gekommen. In der Diskussion wird mit Ausnahme von Begriffen und hauptsächlich Fluchwörtern, die mittlerweile im Südtiroler Dialekt heimisch geworden sind, kaum Italienisch verwendet²¹³. In Bezug auf die Altersspanne ist die Gruppe am inhomogensten, da sie sieben Jahre – und damit sowohl ein Kind als auch eine junge Erwachsene – umfasst. Die Gruppe ist auch gruppendynamisch interessant, weil der Jüngste die größte Macht zu haben scheint. Markante Umgangsweisen der Gruppe SILVESTER sind rituelle Handlungen, z. B. das gemeinsam Singen und Nachahmen von Tiergeräuschen sowie das kollektive Übertragen von Themen auf die Tierebene. In der Konfrontation mit dem Paradoxon aus der Anforderung der Einrichtung, selbständig sein wollen zu sollen, kommt es in dieser Gruppe einerseits zu Normalisierung und andererseits zu den oben genannten rituellen Konklusionen, die auch als Regression wirken. Dies ist vornehmlich an Stellen der Fall, wo sich große Inkongruenzen in den Orientierungen der TeilnehmerInnen zeigen, die nicht überwunden werden können. Im Orientierungsrahmen der Gruppe wird in Zusammenhang mit dem Selbständig-Werden die Unterstützung, Begleitung und Führung betont, die Eltern und BetreuerInnen bieten, und die es später erleichtern werden, allein zurecht zu kommen. Auch das Thema Geld wird ganz in diesem Stil verhandelt. Es herrscht die Auffassung, dass man den Umgang mit Geld lernen muss, und dass es ein Zeichen von Selbständigkeit ist, wenn das Geld nicht „alles auf einmal rausgeworfen“, sondern „geschickt und mit Köpfchen ausgegeben“ wird. Der Themenbereich Zigaretten, Alkohol, Drogen, Suchtmittel kommt an mehreren Stellen jeweils in unterschiedlichen Kontexten vor: Einmal steht im Raum, dass die Kamera den Diskus-

213 Warum gerade diese Ausdrücke heimisch geworden sind, beschreibt Francesca Melandri (2018) in ihrem Roman *Eva schläft* beispielhaft; sie schafft eine Fiktion darüber, die mit geschichtlichen Fakten vereinbar ist.

sionsteilnehmer Am aufnimmt, als er sich fingiert eine Zigarette anzündet, dann wird besprochen, ab welchem Alter man rauchen und trinken darf und wer im Haus eigentlich raucht. Ein anderes Mal kommt das Thema in Zusammenhang mit Selbständigkeit zur Sprache, in dem Sinn, dass man „auf sich selbst aufpassen“, also eigenverantwortlich handeln muss, und außerdem „wissen, was man tut“. Folgerichtig wird dann formuliert, dass jeder selbst verantwortlich ist, niemals wieder Drogen zu nehmen und zu „saufen“. Der Themenbereich Sexualität, sexuelle Orientierung und persönliche Identität wird einmal in Bezug auf Sexualorgane (Hoden und Eierstöcke) scherzhaft eingeleitet. Es wird dann über die Frage geredet, wer in einer sexualisierten Metapher welches Tier sein könnte bzw. ob es besser ist, Gockel zu sein oder „Staller“²¹⁴. Schließlich folgen noch sexualisierte Abgrenzungssprüche („fick di hart“). Sexuelle Inhalte kommen auch in einem Lied vor, das die Gruppe singt (unter anderem mit den Wörtern „nackig“ und „ficken“), und in einem Metadiskurs über die vermutete lesbische Beziehung einer Teilnehmerin. Identität wird in Bezug auf die Identität eines „Penners“ verhandelt, der in der Mülltonne lebt, was der Gruppe Anlass ist, zu besprechen, wie es wäre, „so leben zu müssen“. Die Penner-Geschichte, die von Om, dem Jüngsten, eingebracht und zunächst als nicht zum Thema gehörend abqualifiziert wird, bildet den negativen Orientierungsrahmen der Gruppe. Die Gruppe bespricht, dass der Penner, dessen Name (Bippo) bekannt ist, sehen muss, wie er „unter der Bruggn drin“ in der Mülltonne „überleben tut“. Als ein Teilnehmer sich über Bippo lustig macht, fragen andere nach, wie derjenige es finden würde, wenn seine Mutter „ihn dort hineinschmeißen würde“ (unter die Brücke, in den Müllkübel). Außerdem findet die Gruppe rationale Gründe dafür, so zu übernachten: Bevor man „verrecken“ muss, würde man es tun, findet der Großteil. Ein Teilnehmer fände es dann besser, zu sterben.

4.2.7 Gruppenbasierte sprachliche Handlungsmuster in paradoxen Anforderungssituationen mit Zwangscharakter

Die Eingangsfrage zu den Gruppendiskussionen beinhaltet die paradoxe Anforderung, in einer Institution selbständig zu werden. In der Weise, wie die Gruppen darauf reagieren, zeigt sich ihre Art des Umgangs mit dem machtvollen Diskurs der Einrichtung bezüglich des Erziehungszieles Selbständig-

214 Bezeichnung für Landjunge

keit. Dass die Teilnahme an den Diskussionen nicht ganz freiwillig erfolgte, verstärkt die Wirkung der Eingangsfrage als Reinszenierung der Betreuungssituation.

Durch die Erwähnung des eigentlichen Unterbringungszieles spricht in der Eingangsfrage nicht nur die Forscherin, sondern zugleich auch die Institution. Die Jugendlichen in der Einrichtung befinden sich in einer paradoxen Situation: Sie sollen selbständig sein wollen. Handeln sie selbständig und weisen diese Anforderung zurück, werden sie als unselbständig wahrgenommen. Unterwerfen sie sich der Anforderung, gelten sie als selbständig, obwohl sie fremdbestimmt werden. Es gibt also kein Entrinnen aus dem Paradoxon, was in der Gruppe XMAS anschaulich mit der Metapher des Abflussrohrs inszeniert wird. Dabei werden Ironie, ironische Selbstentwertung und Selbstüberhöhung als sprachliche Handlungsmuster (vgl. Nagy, 2018) dieser Gruppe im Umgang mit dem Paradoxon erkennbar.

Weitere identifizierte Muster sind Normalisierung, Regression, positives Denken und Abdriften in die Fantasie. Diese und potenziell auch andere Muster können im Sinne der Ressourcenorientierung als spezifische Handlungskompetenzen gewertet und somit weiteranalysiert und beschrieben werden. Um eine Typik des sprachlich handelnden Umgangs mit paradoxen Anforderungen von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe beschreiben zu können, müssten mehrere Gruppen in unterschiedlichen Wohngemeinschaften mittels entsprechender Fragestellung untersucht werden, zudem Vergleichsgruppen in anderen Institutionen, wie z. B. Schulen, wo potenziell ähnlich paradoxe Anforderungen existieren.

4.2.8 Unter der Brücke landen als Szenario des Scheiterns

Der von allen Gruppen geteilte negative Orientierungsrahmen des Unter-der-Brücke-Landens bzw. Auf-der-Straße-Landens kommt in mehreren gruppenspezifisch ausgestalteten Varianten vor.

Die unterschiedlichen Bilder, die in den Diskussionen produziert werden, sind Varianten der Vorstellung, unter der Brücke bzw. auf der Straße zu landen, mit der man sich beim Thema Selbständig-Werden und Care-Leaving offenbar in unterschiedlicher Weise befassen muss. In einer Gruppe basiert die Diskussion auf dem realen Schicksal eines ehemaligen Mitbewohners, der tatsächlich auf der Straße gelandet ist; somit wird das Szenario zur realen

4. Ergebnisse

Gefahr und erzeugt Druck, der möglicherweise kontraproduktiv wirkt, wenn es um die Verwirklichung von (Aus-)Bildungschancen geht. Wenn beispielsweise eine Ausbildung länger als bis zum 18. Geburtstag dauert, kann die Einrichtung aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht garantieren, dass der Aufenthalt bis zum Ausbildungsende verlängert werden kann.

4.2.8.1 Bild 1: Die reale Gefahr des Auf-der-Straße-Landens

Die Gruppe OSTERN diskutiert dieses Bild. Die eigenen Geschicke werden dabei stark mit den Geschicken des Landes Italien verbunden, wo Krise herrscht und alle „mit ihrer Mama“ leben, wodurch nach Ansicht der Jugendlichen Selbständigkeit verhindert wird.

Beispiel aus der Eingangspassage:

- 206 Am: **Bene.** Diciamo che io ho iniziato con sedici anni a lavorare, volevo andare via
207 già però, siccome ho guardato in Italia sono tanti giovani che vivono con la famiglia
208 fino a trentacinque anni sai²¹⁵
209 ((lachen und unverständliche Kommentare))
210 Am: **LNon hai non hai non sto** scherzando, è vero²¹⁶
211 STf: Lè vero tutti vivono con sua mamma²¹⁷
212 Vf: Macché²¹⁸
213 Am: **Si tutti vivono con la sua famiglia**²¹⁹
214 Gruppe: ((Tumult))
215 Am: **LPerchè uno che è indipendente, lavora, quanto guadagna? Io (.)**
216 settecento Euro, ottocento Euro, cosa ne fai? Un affitto costa ottocento Euro. Io
217 prendo settecento Euro, cosa ne faccio? Con questo posso, non posso fare niente. E
218 così sono rimasto ancora qua, devo pensare (3)²²⁰
219 Pf: Molto bene²²¹
220 Am: lo dico, dico la verità²²²

Die Jugendlichen beklagen, dass es schwierig ist, sich mit einem geringen Lohn eine Wohnung zu leisten. Wenn man gerade eben so viel verdient, wie eine Wohnung in der Regel kostet, kann man sich kein selbständiges Leben leisten, so die Erkenntnis. Ein Orientierungsrahmen der Gruppe ist die Am-

215 Gut. Sagen wir mal, dass ich mit sechzehn angefangen habe zu arbeiten, ich wollte schon früher weg, aber dadurch, dass ich mich umgeschaut habe in Italien, leben viele Jugendliche mit ihrer Familie bis fünfunddreißig, weißt du.

216 Du hast nicht, du hast nicht, ich scherze nicht, es ist wahr.

217 Es stimmt, alle leben mit ihrer Mutter.

218 Ach was.

219 Ja, alle leben mit der Familie.

220 Weil wie viel verdient einer der unabhängig ist, arbeitet? Ich (.) siebenhundert Euro, achthundert Euro, was machst du damit? Eine Miete kostet achthundert Euro. Ich bekomme siebenhundert Euro, was mach ich damit? Mit dem kann ich, ich kann damit nichts machen. Und daher bin ich noch hier geblieben, ich muss nachdenken (3)

221 Sehr gut.

222 Ich sage, ich sage die Wahrheit.

bivalenz zwischen der Sehnsucht, endlich erleichtert die Gruppe verlassen zu können, und der Angst, verlassen zu sein. Außerdem gibt es eine Pendelbewegung zwischen der Vorstellung von totaler Freiheit in der Selbständigkeit (z. B. „Sex haben, wann immer man will“) und dem Gefühl der finanziellen Unerreichbarkeit dieses Zustandes. Das Auf-der-Straße-Landen wird in der Eingangspassage in Form einer Erzählung über einen früheren Mitbewohner diskutiert, der nach dem Auszug auf der Straße gelandet, also obdachlos geworden ist. In der folgenden Sequenz wird beklagt, dass sich niemand mehr um einen kümmert, wenn man ausgezogen ist. Das Thema wird aber dann – entsprechend den sprachlichen Handlungsmustern dieser Gruppe – suspendiert. Die Gruppe OSTERN praktiziert vorrangig die sprachlichen Handlungsmuster (vgl. Nagy, 2018) Abdriften in die Fantasie und positives Denken.

Beispiel aus der Eingangspassage:

- 409 Am: lo ne ho parlato perchè lui, perchè lui (2) ha detto finché era qua, era contento, perché
 410 l'aiutava tutti quanti educatrici. Anche hanno detto ti troviamo un affitto forse e da quel
 411 giorno che lui è andato via nessuno non lo conosce più (2) Dov'è finito, cosa
 412 fa?²²³
 413 Vf: Ma lui non è morto, eh?²²⁴ @(..)@
 414 Am: No, non è morto, però²²⁵
 415 STf: Però lo vedo andare in giro per le strade la notte con la (.) birra²²⁶
 416 Gruppe: (2)
 417 Am: Anche quello non va bene, quando uno ha problemi sì, non si risolve con le birre,
 418 sai²²⁷
 419 (2)
 420 Vf: Sì [Ams Name], infatti²²⁸
 421 STf: Sì [Ams Name], infatti
 422 Kf: LSI²²⁹
 423 Vf: Veramente²³⁰
 424 Kf: L Sì infatti
 425 Am: Però se²³¹ @(2)@

223 Ich habe darüber erzählt, weil er, weil er (2) gesagt hat, dass solange er hier war, glücklich war, weil ihm alle Erzieherinnen geholfen haben. Sie haben ihm auch gesagt, dass sie ihm vielleicht eine Unterkunft finden, und von dem Tag an, an dem er weggegangen ist, kennt ihn niemand mehr. (2) Wo ist er abgeblieben, was macht er?

224 Aber er ist nicht gestorben, oder?

225 Nein er ist nicht gestorben, aber.

226 Aber ich sehe ihn in der Nacht auf den Straßen (.) Bier trinkend.

227 Auch das ist nicht gut, wenn einer Schwierigkeiten hat, dann löst man das nicht mit Bieren, weißt du?

228 Ja, [Ams Name], in der Tat.

229 Ja.

230 Wirklich.

231 Aber, wenn.

4. Ergebnisse

- 426 Vf: Non sembra che fai tanto il²³²
427 STf: Eh siamo in crisi [Ams Name]²³³
428 Am: L No eh, anch'io non bevo perché²³⁴
429 STf: LPer quello abbiamo la birra²³⁵
430 Vf: @(5)@
431 Am: Ma dai che discorso che avete portato fuori²³⁶ @(.)@

Das Bild des Auf-der-Straße-Landens wird in dieser Gruppe als mögliche Realität nach Ende der Unterbringung erkennbar. Durch die Auseinandersetzung mit dem realen Schicksal des ausgezogenen Mitbewohners, der anscheinend auf der Straße gelandet ist, aber auch durch das Bewusstsein über die real existierende Schwierigkeit, genug Geld zu verdienen, um sich Wohnraum und ein selbständiges Leben leisten zu können, wird die Gefahr durchaus greifbar. Ebenfalls schwingt die Vorstellung mit, dass Jugendliche, die nicht in einer Einrichtung der Fremdunterbringung leben, üblicherweise lange zu Hause wohnen. Die zum Teil fehlende Nachbetreuung wird in emotionaler Weise thematisiert und als etwas gesehen, das die BetreuerInnen persönlich auf Grundlage ihrer Beziehung zu den Jugendlichen leisten sollten. „Von dem Tag an, an dem er weggegangen ist, kennt ihn niemand mehr“, ist ein starkes Statement, das ein Gefühl des Verlassen-Seins impliziert. Solange kein Recht auf eine Nachbetreuung und bzw. oder Unterstützung nach dem 18. Geburtstag existiert, wird der Übergang tendenziell die Erfahrung des Verlassen-Seins beinhalten.

4.2.8.2 Bild 2: Unter der Brücke schlafen als Ausdruck radikaler Selbständigkeit

Die Gruppe XMAS äußert, dass es in der Einrichtung wenig Gelegenheit gibt, Selbstverantwortung zu übernehmen. Das Bild des Unter-der-Brücke-Schlafens dient als Gegensatz zum fremdregulierten Alltag in der Wohngruppe. Selbständigkeit beginnt nach Auffassung der Gruppe erst nach dem Auszug aus der Wohngruppe, wenn man selbst verantwortlich ist und auch die Konsequenzen des eigenen Handelns tragen muss – was auch immer die Konsequenzen sind, wenn man die Arbeit verliert oder unter der Brücke schläft, dann ist es eben so. Hier schwingt auch mit, dass es dann keine Einmischung

232 Es sieht nicht so aus, als hättest du sehr den.

233 Eh, wir sind in der Krise, [Ams Name].

234 Nein eh, ich trinke auch nicht, weil.

235 Deswegen haben wir das Bier.

236 Ach geh, was habt ihr für ein Gerede in Gang gebracht.

braucht. Da diese Art der Eigenverantwortung innerhalb der Wohngruppe nicht gelebt werden kann, weil sich dort immer jemand einmisch, will Diskutant Km nicht dort bleiben. Selbständigkeit heißt hier „selbst bezahlen“. Die Gruppe vertritt eine radikale Auffassung von Selbstverantwortung, die es braucht, um außerhalb der Wohngruppe klar zu kommen.

Beispiel aus der Passage: Wer war schon einmal auf sich selbst gestellt?

- 557 Tf: Vuoi stare qua alla [Name der Wohngruppe]?²³⁷
558 Km: Non voglio stare a [Name der Wohngruppe].²³⁸
559 Tf: Dove vuoi andare?²³⁹
560 Km: Voglio andare a abitare da solo neanche a ()²⁴⁰ voglio andare via io
561 abitare da solo.. vivere da solo perché se io²⁴⁰
562 Tf: LPensi che sei
563 capace?²⁴¹
564 Km: Sono capace²⁴².
565 Tf: Di vivere da solo.²⁴³
566 Lm: L°Di rompere i coglioni.²⁴⁴
567 Km: Sì.²⁴⁵
568 Ef: Senza aiuto?²⁴⁶
569 Km: Per prendere la mia responsabilità. perché se io
570 vado fuori dal lavoro faccio delle cazzate, sono cazzi miei se io
571 dormo sotto il ponte allora dormo sotto il ponte²⁴⁷
572 Tf : LMhm
573 Km: °Pago io°. quando vado fuori dalla [Name der Wohngruppe] lo so ben cosa mi sta
574 aspettando.²⁴⁸

Selbständigkeit setzt im Orientierungsrahmen der Einrichtung Kompetenzen voraus, die erst erworben werden müssen. Bei erfolgreichem Nachweis dieser Kompetenzen kann man in die Selbständigkeit entlassen werden. Das hier diskutierte Bild setzt dem entgegen, dass es Selbstverantwortung braucht, um Selbstverantwortung leben zu können. Die Jugendlichen opponieren damit gegen eine etablierte Vorstellung des stufenweisen Erlernens von Selbst-

- 237 Willst du hier in der [Name der Wohngruppe] bleiben?
238 Ich will nicht in der [Name der Wohngruppe] bleiben.
239 Wo willst du hin gehen?
240 Ich will alleine wohnen nicht mal in () ich will weggehen alleine wohnen. alleine leben, weil wenn ich-
241 Glaubst du, du schaffst das? [Oder: bist fähig dazu]
242 Ich bin fähig.
243 Alleine zu leben.
244 Um dich fertig zu machen [wörtlich: um dir auf die Eier zu gehen].
245 Ja.
246 Ohne Hilfe?
247 Um die Verantwortung zu übernehmen. Weil, wenn ich die Arbeit lasse [von der Arbeit gehe], was anstelle, sind es meine Eier [Schwierigkeiten], wenn ich unter der Brücke schlafe, dann schlafe ich unter der Brücke.
248 °Ich bezahle°. Wenn ich von der [Name der Wohngruppe] rausgehe, weiß ich schon, was mich erwarten wird.

4. Ergebnisse

ständigkeit. Die Auffassungsunterschiede zwischen der Einrichtung und den Jugendlichen, die sich hier in Bezug auf das Konzept des Selbständig-Werdens zeigen, sind genauso umfassend wie die Unterschiede zwischen dem Stufenplan-Modell (*Staircase-Model*) und dem *Housing First* Ansatz in der Obdachlosenhilfe. Aufbauend auf dem Modell des unterstützten Wohnens setzt das Konzept *Housing First*, das von Sam Tsemberis in New York entwickelt wurde, den Schwerpunkt auf Unterstützung von wohnungslosen Menschen mit schwerwiegenden psychischen Erkrankungen. Der Wohnraum wird, im Gegensatz zum Stufenplan-Modell, nicht am Ende eines Unterstützungsprozesses gewährt, sondern als Erstes zur Verfügung gestellt. Ganz nach dem Motto „Man muss wohnen, um wohnen zu lernen“ bietet *Housing First* schnellen Zugang zu einer dauerhaften Unterkunft, kombiniert mit mobilen, aufsuchenden Unterstützungsangeboten. Es gibt keine Forderung, als Gegenleistung für eine Unterkunft mit dem Konsum von Alkohol oder Drogen aufzuhören, und keine Forderung, eine Behandlung zu akzeptieren. Anstatt zwangsweise eine Behandlung zu akzeptieren oder eine Reihe von Schritten zu absolvieren, um Zugang zu einer Unterkunft zu bekommen, überspringt man beim *Housing First* solche Schritte und beginnt direkt beim Wohnen.²⁴⁹ Was die Gruppe hier anspricht, ist, dass es Selbstverantwortung braucht, um Selbstverantwortung zu lernen. Außerhalb der Einrichtung gibt es diese Selbstverantwortung: „Weil, wenn ich die Arbeit lasse [von der Arbeit gehe, Anm. d. Verfasserin], was anstelle, sind es meine Eier [Schwierigkeiten, Anm. d. Verfasserin], wenn ich unter der Brücke schlafe, dann schlafe ich unter der Brücke.“ Selbständigkeit erscheint hier als radikale Selbstverantwortlichkeit, die in letzter Konsequenz auch das Unter-der-Brücke-Schlafen mit einschließt. Ein gesellschaftliches Stigma des Scheiterns wird in diesem Bild antizipiert und in Kauf genommen, um Selbstverantwortung zu leben. Wenn Jugendliche in stationären Einrichtungen wenig Möglichkeit zur Mitbestimmung bzw. zur Ausübung von partizipativen Rechten oder stattdessen sogar die Anwendung restriktiver Erziehungspraktiken wie Bestrafungen (in Form von Hausarrest etc.) erleben und wenig Selbstverantwortung – was den Umgang mit Geld, FreundInnen etc. betrifft – leben können, ist es schwer möglich, jene Selbstverantwortung zu erfahren, der sie ab dem 18. Geburtstag

249 Tsemberis und Henwood (2013) stellen das Stufen-Modell und das *Housing First* Modell in der Obdachlosenhilfe einander vergleichend gegenüber.

unmittelbar ausgesetzt sind. Um Selbstverantwortung für die Jugendlichen erfahrbar zu machen, braucht es eine Vergrößerung der Selbstverantwortung auch schon innerhalb der Einrichtung.

4.2.8.3 Bild 3: Umdeutung eines gesellschaftlichen Stigmas

Das dritte Bild wird ebenfalls von der Gruppe XMAS erzeugt, und zwar am Beginn der Phase, in der die Jugendlichen ihren eigenen Orientierungsrahmen entfalten. Sie besprechen die Option, nach dem Auszug aus der Einrichtung in einer ganz normalen Wohngemeinschaft zusammenzuleben. Manche finden, dass dies funktionieren könnte, andere nicht, aber in der Diskussion scheitert das Wohngemeinschaftsprojekt – mit der Konsequenz, dass dann „einer ganz alleine auf seine Prucke“ geht. Damit antizipiert die Gruppe ebenfalls das Bild des gescheiterten Verlaufs nach Auszug aus der Wohngemeinschaft, deutet es aber um in etwas, das selbst aktiv klingt, auch wenn dies (noch) kein bewusster oder intendierter Akt sein muss.

Beispiel aus der Passage: Wenn die Regeln nicht wären

- 618 Ef: Ober stellts eng amol fiar jetzt wareten mir zum Beispiel zommen
 619 ned, olle. ober ohne Betreuer.
 620 Tf: LWie in einer normalen WG.
 621 Ef: LWie tats denn semm, mords aufgian.
 622 Lm: LBo::tte::ga:²⁵⁰
 623 Tf: Eben.
 624 Ym: (.)Dann missen wir, wir unter uns Regeln machen.
 625 Ef: Jo, aber tat sell funktinieren,
 626 Lm: Jo ((und jemand? endet gleichzeitig mit na))
 627 Ef: Wer hett denn zum Beispiel()
 628 Ym: LNa:: vielleicht gor ned. vielleicht
 629 kommt oane vor und sogt haha heint tu i des ned, weil i heint °gehts
 630 mir° auf die Ei::er
 631 Tf: LDenk i a.
 632 Ym: LUnd der eine sogt du Orsch und du Wichser, i
 633 tua der sicher ned, isch ned mein dings und dann schlog mer ins
 634 zomm und dann vertrenn mer ins,
 635 Tf: LNa, i glab a.
 636 Ef: LWas wirklich?
 637 Ym: L°Und dann geht
 638 jemand° a a a auf seine Prucke ganz allane.
 639 Tf, Mehrere: L@(.)@

Die kommunikativen Handlungsmuster (vgl. Nagy, 2018) dieser Gruppe, Ironie, Selbstentwertung und Selbstüberhöhung, bewirken hier eine Bedeutungsverschiebung, die zwar die reale Gefahr des Unter-der-Brücke-Landens nicht aufhebt, aber unbewusst (in einem alltagssprachlichen Sinn des

250 Oder puttega. [Schimpfwort, eigentlich ohne Sinn.]

4. Ergebnisse

Begriffs, da es sich bei der Diskussion um den Ausdruck von atheoretischem Wissen handelt) dennoch eine sprachliche Variation und damit eine alternative Rezeptionsvariante des Stigmas dokumentiert. Bild 2 spielt²⁵¹ insofern mit einem Bild, das möglicherweise ein gesellschaftliches Stereotyp des Scheiterns nach der Heimerziehung ist (das Landen unter der Brücke) und deutet dieses um: Nach einem Streit in der Gemeinschaft, in der man lebt, geht jeder „auf seine Prücke ganz alleine“. Auf eine Brücke zu gehen, statt unter einer Brücke zu landen, erscheint in dieser Verwendung als selbstbestimmter Akt. *Seine* Brücke anstatt *eine* Brücke deutet einen Eigentumswert an, das Verlassen-Sein aus Bild 1 wird hier zum Begriff „ganz alleine“, was als selbstbestimmter Rückzug verstanden werden kann. Ein Ort, der von der Gesellschaft für den Fall des Scheiterns an der Gemeinschaft, in der man lebt, zugewiesen wird – in dem Bild ist es das gescheiterte Zusammenleben in einer normalen Wohngemeinschaft – wird zum selbstbestimmten Rückzugs- und Zufluchtsort, man nutzt somit einen zugewiesenen Platz selbstbestimmt. Das Bild inspiriert dazu, die Eigentätigkeit der Jugendlichen nie zu vergessen. Unterstützungsleistungen sollten bereit stehen, aber keine, die die Jugendlichen inaktiv machen und zu passiven EmpfängerInnen von Hilfe degradieren. Es sollte über Unterstützungsleistungen nachgedacht werden, die die Selbsttätigkeit der Jugendlichen und ihre eigene Entscheidungsmacht auch schon im Rahmen der Unterbringung fördern und nicht beschränken bzw. unterbinden. Ebenfalls muss anerkannt werden, dass Care-Leaver Kraft und Ressourcen brauchen, um mit einem gesellschaftlichen Stigma umzugehen, das sie persönlich betrifft.

4.2.8.4 Bild 4: Einfühlung in die Situation eines Obdachlosen und Normen im Zusammenhang mit Obdachlosigkeit

Der folgende gekürzte Ausschnitt stammt aus einer Sequenz der Gruppendiskussion mit der Gruppe SILVESTER. In Bild 4 geht es um die eigene Einstellung gegenüber einem Obdachlosen, von dem berichtet wird, um die

251 Der Begriff „spielt“ bezieht sich auf Dekonstruktion als Methode der Infragestellung von Bedeutungen und Begriffen. Den angestammten Bedeutungen werden über die Bewegung des Verschiebens weitere Bedeutungen daneben gesetzt, was auch als Bedeutungsspiel bezeichnet werden kann. Damit wird nicht suggeriert, dass die Jugendlichen das Stigma auf die leichte Schulter nehmen oder bewusst andere Bedeutungen setzen. Ihre Aussagen werden als Text genommen (vgl. Derrida, 1983, S. 274) und es wird nach untergeordneten und ausgeblendeten Bedeutungen dieses Textes gesucht, um sie als alternative Bedeutung sichtbar zu machen.

Einfühlung in die Situation dieses obdachlosen Mannes und um die Frage, was man selbst in der Situation tun würde bzw. wo die eigenen Grenzen wären. Würde man in einer Mülltonne schlafen? In der gesamten Diskussion der Gruppe SILVESTER geht es darum, Selbständigkeit zu verstehen oder etwas über Selbständigkeit sagen zu können und um die Schwierigkeiten der Themenfindung. Beim hauptsächlich von den Eltern begleiteten Erlernen von Selbständigkeit geht es für die Gruppe um das „Folgen“ im Sinne von Gehorchen, um dabei zu lernen. Es geht weiters darum, Verantwortung zu übernehmen sowie über die eigenen Grenzen Bescheid zu wissen. In auf einen „Penner“ oder auf die Tierwelt verschobenen Diskursen um Selbständigkeit setzt die Gruppe Selbständig-Sein mit Selbstverantwortlich-Sein gleich. In der Einrichtung soll demnach Selbständigkeit erlernt werden, und es wird formuliert, dass sich niemand davon ausnehmen soll, da alle diese Aufgabe haben. Als Indikator für Selbständigkeit wird das Ausmaß an benötigter Unterstützung gesehen. Jugendliche, die z. B. einen Betreuer bzw. eine Betreuerin brauchen, um ins Bett zu gehen, gelten nicht als selbständig. Selbständig ist demnach vor allem, wer ohne Unterstützung auskommt. In dieser Gruppe treten als kommunikative Handlungsmuster (vgl. Nagy, 2018) durchgängig Normalisierung und Regression auf, und ganz in diesem Sinn werden in Bezug auf die Penner-Geschichte auch Normen und Einstellungen gegenüber Obdachlosigkeit und Obdachlosen, also Identitäten und gesellschaftliche Rollen verhandelt. Die Penner-Geschichte wird vom jüngsten Diskussionsteilnehmer von Zeile 311 bis 420 (im Original) erzählt und bietet auch nachher noch einen starken Bezugsrahmen im gesamten Diskussionsverlauf. Der Anfang der Sequenz wird hier wiedergegeben, die Zeilennummerierung fehlt, da Zeilen gekürzt wurden, in denen es nicht direkt um die Verhandlung des „Penner“-Themas geht.

Om: I_ Ich muss euch was erzählen [...] Des isch so, i bin amol mit meiner Muater, mit meiner Familie, mit meinem Papa, mit meiner Schwester vorbeigefahren, bei der Mülltonne @ (3) @ danach kimmt so a Penner @ (5) @ [...] @ (.) @ und dann tuat der Penner in Deckel auf, @ (.) @ bei der Mülltonne [...] @ (.) @ do schaut er aussa und dann schaug i zruck @ (5) @ und dann [...] woasch wie i erschrocken bin, na tut er den Deckel auf, dann schaut er so aussa huhuhu @ (.) @

Om: @ (.) @ Penner @ (.) @

Cf: @ Penner @ Isch a Penner

Om: I_ @ (5) @ hall isch a geils Wort

Af: I_ Aber sein ()

Dm: Ja ja. Enk geats lei allen viel zu guat, dio

Om: Dir a geht's gut

Dm: I_ Was, ja.

4. Ergebnisse

Dm: I_(Denk dar amol) warsch du zufrieden wenn du müsstest in der Mülltonne übernachten, hm?
denk a mal drüber nach was du redest
Om: I_((kichert))
Cf: I_Dai Om
Dm: I_Red a mal- denk a mal drüber nach
Om: I_@Mülltonne@
Dm: I_Red a mal- denk a mal drüber nach
Af: I_Om, hol amol Luft.
Om: I_@(.).@! kann net
Dm: Ja (2) Der muss auch schauen wie er überleben tut, ja
Om: I_“In der Mülltonne“
Dm: (Unter der Bruggn drin) zu leben in der Mülltonne, isch schwerer ja (2) einigermaßen
Cf: I_Ja Om
Cf: I_Dai Om
Dm: Unter der Brück zu liegen im Freien(2) ja
Cf: Mei na is net witzig (2) I_dai Om jetzt wirklich
Om: Was (.).geht?
Dm: Ja. vier Wänd ()
Cf: I_Wenn die amol tat deine Mom einschmeissen (wenn du der Tm wärsch) woasch, dann tät i a net lachen, weißt
Am: @(.).@
Af: Dai Om, reiß di a mal zusammen
Dm: Wenn du nirgendwo ein zuhause hasch, und nirgends was zu übernachten, und nichts, was tätest denn dann?
Cf: I_Mülltone
Dm: Bevor du verreckst würdest woll auch in eine Mülltonne gehen, oder?
Om: @(.).@ Des überleg i mir zweimal, ob dann net besser sterben, besser
Cf: I_ja
Dm: I_ja nacha
Om: Ja kimmt drauf an, wies dir geht
Dm: I_Isch deis zu lachen? (.) i loch net (.)
Om: @(.).@ es hat geil ausgeschaut, halt lustig
Am: @(.).@
Dm: I_Jaja hal isch jo gleich
((kichern))
Dm: Hascht du da mal drüber nachgedacht, wie er sich fühlt, in der Mülltonne, ja
Om: I_()er mit der Kappl, ()
Dm: I_Des ischs uanzige was ihm ghert,ja
Cf: Dai:i
Am: @(.).@Hat er, hat er was gsagt?
Om: Na:a, er hat die Chicken vom Müll au geklaut@(.).@

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte über den Obdachlosen wird in dieser Gruppendiskussion zur Verhandlungsfläche über Identitäten („@Penner@ Isch a Penner“), Normen (anhand der Frage, ob man über einen Obdachlosen lachen darf, oder ob man seine Lage anerkennen muss und einfühlsam sein sollte), Einstellungen („Bevor du verreckst würdest woll auch in eine Mülltonne gehen, oder?“) und das eigene Erbe, bezogen auf das eigene Herkunftssystem („Wenn die amol tat deine Mom einschmeissen – wenn du der Tm wärsch²⁵² woasch, dann tät i a net lachen, weißt“). Übergangsprozesse bringen Prozesse der Identitätsbildung und der Auseinandersetzung mit der

252 Die Geschichte von Tm verweist auf einen Jugendlichen aus einer anderen Gruppe, der einer ähnlichen Gewalt durch seine Eltern ausgesetzt war, wie sie hier angedeutet wird.

eigenen Position in der Welt in beschleunigter Form in Gang. Wenn sie solide begleitet werden könnten, könnten sie viel zum generellen Erfolg der Unterbringungsmaßnahme und zur Stabilisierung der Jugendlichen und ihrer Selbstverantwortung beitragen.

4.3 Ergebnisse der Fokusgruppen und Kartenabfragen

Mithilfe der Fokusgruppen und Kartenabfragen wurde jeweils im Anschluss an die Gruppendiskussionen erhoben, was die TeilnehmerInnen individuell als wichtig und bedeutsam für das Selbständig-Werden einschätzen. Die fünf Fragen umfassten die eigenen Prioritäten in Bezug auf Selbständigkeit, die Vor- und Nachteile der Option des Betreuten Wohnens im Anschluss an die Unterbringung, sowie die Herkunft wichtiger Informationen zum Thema Selbständigkeit und die Frage an welchen Personen sich die Jugendlichen generell orientieren. Die exakten Fragen und Antworten, die die Jugendlichen entweder mit einem Wort oder Satz oder durch Ankreuzen aus einer Auswahl auf Moderationskarten wiedergegeben haben, werden im Anhang in ihren eigenen Worten dargestellt. Die Möglichkeit im Anschluss an die Gruppendiskussion individuelle Antworten zu geben wurde von den Gruppen unterschiedlich aufgenommen. Vor allem die Gruppe OSTERN schien nach der eher chaotisch verlaufenen Diskussion erleichtert, endlich individuelle Antworten geben zu können. Dies wurde von dieser Gruppe auch tatsächlich gewissenhafter erledigt als von den beiden anderen Gruppen, die zum überwiegenden Teil wohl mehr von den Diskussionen profitieren konnten bzw. dort schon ihre Orientierungen ausreichend eingebracht hatten. Insgesamt wird das Thema Arbeit häufig genannt, und es scheint daher in der individuellen Einschätzung der Jugendlichen das Wichtigste in Bezug auf Selbständigkeit zu sein. Gleich darauf folgen Freiheit und Geld als Schlagworte, wobei Freiheit einmal in der Formulierung „Keine Regeln“ genannt wird. Auch Entwicklung und Reife in unterschiedlichen Ausprägungen werden als sehr wichtig angesehen. Zwei Teilnehmer sabotieren scheinbar bewusst die Befragung oder werten das Konzept der Selbständigkeit ab, ein Teilnehmer antwortet desinteressiert.

4.3.1 Prioritäten: zwischen Vernunft und Rebellion

Die Gruppe OSTERN findet Arbeit mit sechs Nennungen am bedeutsamsten für ein selbständiges Leben, Freiheit und Geld rangieren mit jeweils vier Nennungen gleich dahinter auf dem zweiten Platz. Weg sein folgt mit drei Nennungen, Schulabschluss mit zwei Nennungen. Je einmal werden die eigene Wohnung und das Organisieren-Können der eigenen Dinge genannt. Der als sehr wichtig erachtete Faktor Arbeit wird teilweise mit Geld und Freiheit verknüpft, erwähnt wird aber auch, dass Arbeit gefallen und der Verdienst „passen“ soll.

In der Gruppe SILVESTER scheint, wie in der Gruppendiskussion, auch bei den individuellen Einschätzungen eher das schrittweise Erlernen von Selbständigkeit im Zentrum zu stehen. Es gilt als relevant, an einer Arbeit zu lernen, Hausaufgaben selbst zu machen und Probleme selbst lösen zu können. Selbständig-Werden wird in dieser Gruppe mit Selber-Klarkommen assoziiert. Die zwei sehr schweigsamen Teilnehmenden aus der Gruppe SILVESTER äußern sich – anders als die Schweiger aus der Gruppe OSTERN – auch in der individuellen Befragung eher desinteressiert („Garnix“ und „das Golasch“).

In der Gruppe XMAS opponiert ein Teilnehmer scheinbar ganz bewusst gegen das Konzept der Selbständigkeit, indem er „drauf schießt“ und das Konzept abwertet. Ein anderer findet Arbeit und Geld am relevantesten. Ein Jugendlicher priorisiert Freiheit („Keine Regeln“), die anderen drei finden das Erwachsen-Sein, reifes Denken, das Befolgen von Staatsregeln und Selbständig-Sein am wichtigsten, was erstaunlich individuelle Antworten sind.

Bei den Jungen stehen Arbeit und Geld im Zentrum. Danach kommen Freiheit (auch im Sinn der Abwesenheit von Regeln), erwachsen sein, Verantwortung übernehmen und Hausaufgaben machen. Die Mädchen formulieren differenzierter, was sie als wichtig und relevant für Selbständigkeit erachten: Am häufigsten sind Nennungen in Richtung erwachsen werden, allein klarkommen, allein organisieren, reifes Denken und Staatsregeln befolgen. Es folgen Arbeit, Freiheit, Geld, Schulabschluss, weg sein und die eigene Wohnung. Die Mädchen weisen das Konzept der Selbständigkeit in den Einzelbefragungen nicht zurück.

Die Gruppen in der Einzelbefragung zum Betreuten Wohnen

Das Betreute Wohnen, das nur in den Diskussionen mit den Gruppen XMAS und SILVESTER zum Thema wird, schneidet in der Bewertung sehr schlecht ab. Es gibt die Auffassung, dass es nicht gebraucht wird; andere finden sehr wohl, dass es gebraucht wird, kritisieren aber, dass die Bedingungen für den Zugang unverständlich sind bzw. dass die Aufnahme ins Betreute Wohnen zu lange dauert. Die BetreuerInnen werden teils als nett, teils als bevormundend bezeichnet. Manchen Jugendlichen gefällt, dass sie dort selbständig sein können, aber auch Anweisungen und Regeln bekommen.

Relevante Informationen zum Selbständig-Werden und Orientierungspersonen

Auf die Fragen, woher die Jugendlichen relevante Informationen und Tipps zum Selbständig-Werden bekommen bzw. an wem sie sich orientieren, werden überwiegend FreundInnen und Gleichaltrige sowie in gleichem Ausmaß Eltern und Familie genannt. Die ErzieherInnen liegen, zusammen mit der Schule, im Mittelfeld. Während die Mädchen vielfältige Informations- und Orientierungsquellen benennen können, z. B. Eltern, Familie, FreundInnen und Gleichaltrige außerhalb, Jungschar, Kirche, Familie, Schule, ehemalige Kinderdorfjugendliche, die Oma, den Freund, opponieren vier Jungen gegen die Frage, indem sie entweder antworten, nicht zu wissen, woran sie sich orientieren, oder sich nicht für die Frage zu interessieren. Drei Jungen antworten wie die Mädchen mit vielfältigen Informationsquellen, drei andere geben an, dass sie sich bei wichtigen Fragen nur an sich selbst orientieren. Diese drei sind auch drei von fünf nicht in Südtirol geborenen Jungen. Zwei von ihnen haben als Einzige aus der Gesamtgruppe einen Status als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Eines der zwei Mädchen mit anderem Geburtsland als Südtirol gibt u. a. an, sich immer (auch) an sich selbst zu orientieren. Insgesamt äußern nur drei Teilnehmer, dass sie sich ausschließlich an sich selbst orientieren, und zwei Teilnehmerinnen geben an, sich neben anderen auch an sich selbst bzw. „dalle mie reflessioni“ (an eigener Reflexion) zu orientieren. Vier von diesen fünf Personen wurden nicht in Südtirol geboren. Das könnte bedeuten, dass es für Jugendliche, die nicht ihr ganzes Leben in ein und demselben Land verbracht haben, außerordentlich und im Vergleich zu jungen Menschen ohne Migrationsgeschichte überproportional wichtig

4. Ergebnisse

ist, sich an sich selbst zu orientieren. Für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge scheint dies ganz besonders zuzutreffen, wie die Ergebnisse nahelegen.

Die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge

Während die meisten Jugendlichen angeben, sich an Eltern, FreundInnen, ErzieherInnen und in einem Fall auch am Pfarrer zu orientieren und von diesen Personen wertvolle Informationen in Bezug auf den Auszug und das Selbstständig-Werden zu erhalten, sehen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge also nur sich selbst als Orientierungspunkt. Dies ist einerseits nachvollziehbar, weil diese Jugendlichen in der Regel über kein familiäres Netzwerk vor Ort verfügen. Das Ergebnis eröffnet aber auch die Frage nach einer Form der Beratung oder Beziehung, die Jugendliche mit Fluchtgeschichte überhaupt vonseiten der neuen Umgebung annehmen können. Die befragten Geflüchteten verfügen in der Einrichtung über dasselbe Unterstützungsangebot wie die anderen Jugendlichen, sehen aber offensichtlich, wenn es um wichtige Lebensentscheidungen geht, keine andere Stütze als sich selbst. Zeller et al. (2020), die die Handlungsmöglichkeiten von jungen Geflüchteten im Übergang zur Selbständigkeit untersuchen, stellen fest, dass „der Vertrauensaufbau bei Geflüchteten schwieriger ist“ (S. 205).

Sie erklären dies folgendermaßen:

Nicht nur dominiert in der Ankunftsgesellschaft das Misstrauen gegenüber Geflüchteten [...] sondern der Fluchtprozess – mit seinen zum Teil traumatisierenden Erfahrungen vor, während und nach der Flucht – lässt das Vertrauen auch aufseiten der Geflüchteten erodieren. [...] Wie in krisenbelasteten Momenten und durch Ungewissheit geprägten Situationen generell, so wächst auch im Falle von Flucht das mit dem Vertrauen verbundene Risiko, da die betroffenen Personen nur über eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten verfügen und sich stärker darauf verlassen müssen, dass ihre Abhängigkeit nicht ausgenutzt wird. (S. 207)

In der hier präsentierten Studie scheint sich diese Sicht zu bestätigen: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Vertrauen fehlt, wenn die minderjährigen Geflüchteten bei wichtigen Lebensentscheidungen nur in sich selbst vertrauen und ErzieherInnen, LehrerInnen oder Peers aus der Gruppe nicht

in ihre Entscheidungen einbeziehen bzw. von diesen keine nützlichen Informationen erwarten. Dass das Thema Vertrauensbildung „im Kontext einer interdisziplinären Forschung zu Migrations- und Fluchtprozessen in Zukunft mehr Raum einnehmen muss“ (S. 207), kann daher auch auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung untermauert werden. Zeller et al. (2020) argumentieren weiter: „In der Praxis Sozialer Arbeit wird das Thema Vertrauen häufig implizit unter den Stichworten Bindung, Beziehung bzw. Beziehungsarbeit verhandelt“ (S. 205). Die Praxisforschung der Sozialen Arbeit müsste sich in Zukunft mehr dafür interessieren, welche Formen von Beziehungen oder Beziehungsarbeit überhaupt geeignet sind, unter diesen erschwerten Bedingungen Vertrauen zu generieren. Weiters müsste auch geprüft werden, inwiefern bestehende Konzepte und Methoden der Beziehungsarbeit durch diese Frage herausgefordert, infrage gestellt und bereichert werden könnten.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass kollektive Orientierungen, die genuin aus der Heimerziehungserfahrung erwachsen und sich auf das gängige Erziehungsziel Selbständigkeit und das Ende der Unterbringung beziehen, in den untersuchten Gruppen nicht vorhanden sind. Die Annahme eines starken Kollektivs der Heimerziehungserfahrenen wird somit enttäuscht. Die stärksten kollektiven Erfahrungsräume, die zum Ausdruck gebracht werden, und damit auch Zugehörigkeiten und Integrationspotenziale liegen in der Lebens- und Entwicklungsphase Jugend. Angehende Care-Leaver beschäftigen sich – wie alle Jugendlichen – zentral mit jugendspezifischen Entwicklungsthemen wie beispielsweise Sexualität, Identität, Rausch und Suchtmittelgebrauch. Dieses Ergebnis legt nahe, die Annahme großer Unterschiede zwischen dem Heranwachsen in der eigenen Familie versus in Fremdunterbringung zumindest zu hinterfragen. Es macht eine entsprechende – auch normativ gerahmte – gesellschaftliche Konstruktion sichtbar. Forschungsaktivitäten in diesem Bereich laufen daher Gefahr, die normative Setzung zu aktualisieren, wenn sie unreflektiert übernommen wird. Die einzigen kollektiven Orientierungen, die auf Grundlage der Heimerziehungs-

4. Ergebnisse

erfahrung in den untersuchten Gruppen bestehen, beziehen sich auf das Paradoxon des Selbständig-Werdens im Rahmen einer Institution, was sich beispielweise ebenso in der Schule oder anderen institutionellen Kontexten finden könnte. Im Umgang mit diesem Paradoxon zeigen sich jedoch gruppenspezifisch geteilte sprachliche Handlungsmuster, die unterschieden und dargestellt werden konnten. Sie bilden den Umgang der Gruppen mit machtbasierten Diskursen im stationären Unterbringungskontext ab und beinhalten in einzelnen Fällen widerständiges Potenzial, was als solches bisher weder erforscht noch im Heimerziehungskontext als spezifisches Faktum und Entwicklungspotenzial beachtet wird. Alle Gruppen setzen sich – inspiriert durch das Thematisieren des Übergangs in die Selbständigkeit – mit dem Unter-der-Brücke- bzw. Auf-der-Straße-Landen auseinander, ebenso führen sie Diskurse über vergeschlechtlichte Identitäten und damit verbundene Lebenschancen, über Werte wie Selbsterhaltungsfähigkeit sowie über Arbeit, Staatsbürgerschaft und Legalität. Die erforschten impliziten Wissensbestände der ForschungsteilnehmerInnen liefern weitere Einblicke zu unterschiedlichen, mit der Selbständigkeit und dem Auszug aus der Wohngemeinschaft verknüpften Themenbereichen, und zwar auch in Relation zu den vorhandenen organisatorischen und sozialpolitischen Strukturen. Diese Einblicke lassen z. T. direkte Schlüsse für die Praxis der stationären Unterbringung sowie für die sozialpolitischen Rahmungen zu, wenn das Entwicklungspotenzial des Einbeziehens der NutzerInnenperspektive als (politische) Stimme und Kraft erkennbar wird. Vor allem zeigen die Ergebnisse eindrucksvoll, wie relevant eine gute Beziehung der stationär untergebrachten Jugendlichen zu den Fachkräften ist. Die Bedeutung dieser Beziehung für die Entwicklung von Orientierungen, die heute auch von Care-Leavern in der politischen Diskussion eingebracht und betont wird, zeigt sich quasi performativ und kann mithilfe des angewendeten rekonstruktiven Verfahrens sehr unmittelbar erlebt und nachvollzogen werden. Etwas anders zeigt sich die Situation der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die die Beziehung zu den ErzieherInnen nicht als Orientierung gebend in Bezug auf den Auszug aus der Wohngemeinschaft und den Übergang in die Selbständigkeit wahrnehmen. Weitere Ergebnisse aus dem impliziten Wissensbestand untermauern bereits formulierte politische Forderungen von Care-Leavern, z. B. die Forderung nach Nachbetreuung oder jene nach mehr Gestaltungsspielraum und Eigen-

verantwortung im Rahmen der Unterbringung. Die dargestellten Ergebnisse liefern einen rekonstruktiven Einblick in die Entstehungsbedingungen dieser Forderungen im spezifischen Kontext. Nicht alles, was sich an implizitem Wissen in der vorliegenden Studie dokumentieren und abbilden lässt, ist bereits Teil der politischen Diskussion. Besonders relevant scheint hier, dass allein der Umstand, dass junge Menschen vor dem Übergang vom Heim in die Selbständigkeit stehen, angehende Care-Leaver noch nicht zu einer Gruppe werden lässt. Dies kann den bislang gering ausgeprägten politischen Beteiligungswillen von Care-Leavern teilweise erklären und wirft zugleich die Frage auf, wie die Entwicklung eines politischen Bewusstseins bereits im Rahmen der Unterbringung gefördert und durch Fachkräfte und bzw. oder Selbstvertretungsorganisationen begleitet werden könnte. Die Ergebnisse der Untersuchung machen durch den Fokus auf das implizite Wissen die Bedingungen nachvollziehbar, unter denen politische Beteiligung im Kontext des Care-Leavings entsteht bzw. entstehen könnte und zeigen mögliche Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung eines politischen Bewusstseins in Kontexten stationärer Unterbringung. Die Nützlichkeit der Forschungsmethode und des spezifischen Forschungszugangs für angehende Care-Leaver ist daher ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie. Für die teilnehmenden Jugendlichen bot der Forschungsprozess Gelegenheit zur Reflexion ihrer sprachlichen und bildlichen Produktionen zum Thema Autonomie und Eigenverantwortung sowie Einblick in die entsprechenden Produktionen ihrer Peers. Somit wurde im Forschungsprozess selbst – durch die angewendete Aktionsforschungsstrategie mit der Ausrichtung auf Empowerment – die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden insofern erweitert, als das implizite Wissen versprachlicht bzw. bildlich zum Ausdruck gebracht und damit der bewussten Reflexion zugänglich wurde.

4.5 Diskussion der Ergebnisse

Mittels verschiedener qualitativer Forschungsmethoden, die zum überwiegenden Teil der Aktionsforschung zuzuordnen sind (Gruppendiskussionen, Kartenabfragen sowie sozialräumliche und bildbasierte Methoden), wurden Strukturmerkmale von Orientierungen bei Jugendlichen in einer Einrichtung

4. Ergebnisse

öffentlicher Erziehung erhoben. Mithilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation konnten zentrale Ergebnisse aus der Analyse der Gruppendiskussionen gewonnen werden. Dort werden Orientierungen bzw. Orientierungsfiguren sichtbar, die Bohnsack (1989, S. 28) bzw. Przyborski (2004, S. 56) als Strukturmerkmale ansehen. Diese bilden den Rahmen von Orientierungen. Orientierungen enthalten einen positiven Horizont, einen negativen Orientierungsrahmen und ein Enaktierungspotenzial²⁵³.

In den Orientierungen der Jugendlichen zeigen sich positive Ideale. Die Richtung, in die sie sich orientieren – Selbständigkeit und Auszug aus der Wohngemeinschaft – wird bereits in der Eingangsfrage zu den Diskussionen als positiver Horizont eingeführt. Dies bewirkt, dass die Jugendlichen in den Diskussionen das Paradoxon darstellen, das damit verbunden ist. Der von der Einrichtung vertretene positive Horizont des Selbständig-Werdens wird von den Jugendlichen teilweise zurückgewiesen, teilweise unter Vorbehalt oder mit Rollendistanz in ihr eigenes Relevanzsystem übernommen und gruppenspezifisch durchgearbeitet, was zu eigenen Orientierungen und Akzentuierungen führt.

Als geteilter negativer Orientierungsrahmen zeigt sich das Bild des Auf-der-Straße- bzw. Unter-der-Brücke-Landens, auf das sich alle drei Gruppen in unterschiedlicher Weise beziehen. Dieser negative Orientierungsrahmen korrespondiert mit einem potenziellen gesellschaftlichen Stigma (vgl. Tajfel & Turner, 1986), das Care-Leavens entgegengebracht wird. Ein Enaktierungspotenzial zeigt sich in der Betrachtung der Art und Weise, wie die Gruppe in der Diskussion agiert und welche kommunikativen Handlungsmuster identifiziert werden können.

4.5.1 Begrenzte Selbstverantwortung und der Umgang mit Stigma

Das Unter-der-Brücke- bzw. Auf-der-Straße-Landens wird in den Bildern, die die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen erzeugen, sowohl als reale Gefahr²⁵⁴ als auch als negative Zuschreibung, als scheinbar in den Vorstellungen der Gesellschaft naheliegende Folge des Care-Leavings sichtbar.

253 Unter Enaktierungspotenzial wird die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung von Orientierungen verstanden.

254 Siehe dazu 4.2.8.1 Bild 1: Die reale Gefahr des Auf-der-Straße-Landens

Offenbar übernehmen die Jugendlichen dieses gesellschaftliche Bild in ihre Orientierungen, bevor sie tatsächlich aus der Einrichtung ausziehen. Es zeigt sich als ein Bild des selbstbestimmten Scheiterns²⁵⁵, als Lebenslage und Diskussionsgrundlage für Normen und Einstellungen²⁵⁶ sowie als Konsequenz echter, erfahrbarer Eigenverantwortlichkeit im Sinne der Befreiung von (Kontroll-)Instanzen²⁵⁷. Die unmittelbare Erfahrung von Eigenverantwortlichkeit scheint ein Dreh- und Angelpunkt des Verselbständigungsprozesses zu sein. Doch wo gibt es in der paradoxen Anordnung des Selbständigkeitserwerbs innerhalb der Institution derartige Erfahrungsräume für die Jugendlichen? Wenn das beschriebene Bild der radikalen Selbstverantwortlichkeit ernst genommen und folglich davon ausgegangen wird, dass nur, wer tatsächlich auf sich allein gestellt ist, diese leben und erfahren kann, dann müsste Care-Leaving nach dem 18. Geburtstag eigentlich als Phase der beschleunigten Selbstfindung betrachtet werden, in der unterschiedliche Optionen des eigenverantwortlichen Wiedereinstieges ins Hilfesystem zur Verfügung stehen sollten. Diese könnten dann mit neuer Arbeitsgrundlage, etwa in Form eines Vertrages zwischen dem bzw. der jungen Erwachsenen und der Einrichtung auf freiwilliger Basis definiert werden. Dieser veränderte Rahmen hätte das Potenzial, mit mehr Eigenbeteiligung des bzw. der Jugendlichen auch die Erfolgchancen zu erhöhen, wenn es um die Erreichung angestrebter Ziele geht, die zuvor partizipativ ausgehandelt werden müssten.

Als Jugendliche oder Jugendlicher in einer Institution aufzuwachsen, bedeutet oft, weniger Möglichkeiten zum Experimentieren mit Eigenverantwortung zu haben als in einer Familie. Diese generelle Tendenz wird noch verstärkt, wenn professionelle Fachkräfte stark in einem Risikomanagement-Diskurs verortet sind. Vyvey et al. (2014, S. 759) beschreiben, dass tragische Fälle von Kindesmisshandlung, wie sie z. B. in Großbritannien bekannt wurden, die Idee gestärkt haben, dass Risiko grundsätzlich negativ und angstbesetzt gesehen werden muss. Diese negative Sicht von Risiko hat ihrer Analyse zufolge große Auswirkungen auf die professionelle Praxis; es regiert ein Klima der Angst in professionellen Diensten, die mit Kindern und Familien

255 Siehe dazu 4.2.8.3 Bild 3: Umdeutung eines gesellschaftlichen Stigmas

256 Siehe dazu 4.2.8.4 Bild 4: Einfühlung in die Situation eines Obdachlosen und Normen im Zusammenhang mit Obdachlosigkeit

257 Siehe dazu 4.2.8.2 Bild 2: Unter der Brücke schlafen als Ausdruck radikaler Selbständigkeit

4. Ergebnisse

arbeiten, in denen ein hohes Risiko für Kindesvernachlässigung und -misshandlung besteht. Es wird beschrieben, dass in sozialen Berufen Tätige Sorge um ihr eigenes psychisches und physisches Wohlbefinden haben und auch befürchten, persönlich an den Pranger gestellt zu werden bzw. dass ihre ganze Profession angeklagt werden könnte, was sie zu ängstlichen Professionellen werden lässt, die in ein moralisches Dilemma geraten (vgl. S. 759). Diese Kultur der Angst, so die Analyse, unterwandert die Kompetenz, in sozialen Berufen bedeutungsvoll, intentional und kreativ auf riskante Situationen zu reagieren.

Fear, panic, and the need to control have overtaken and undermined discussions about the courage and creative thinking necessary to take risks in social work practices. (S. 759)

In Italien sind Fälle tragischer Kindesmisshandlung eher weniger bekannt geworden, Südtirol bzw. Italien reiht sich auf einem Kontinuum von Kinderschutzpolitiken an einer Stelle ein, wo ein holistischerer Blick auf Kinder- und Familienwohlfahrt vorherrscht und nicht ein enger Blick ausschließlich auf risikoreiche Familien in Bezug auf Kindesmisshandlung oder -vernachlässigung (vgl. Berger & Slack, 2014, S. 2972; vgl. Parton, 2011). Jedoch zeigten Diskussionen bei der 2014 an der Freien Universität Bozen abgehaltenen Konferenz *Das Soziale im Spannungsfeld zwischen Risikomanagement und Partizipation: Sozialpolitische und professionelle Herausforderungen*, dass eine negative Form des Risikodiskurses auch in Südtirol Einzug gehalten hat (vgl. Lorenz & Nagy, 2016, S. 183 ff.). Eine negative Form des Risikodiskurses konzentriert sich anstelle der potenziellen Unterstützung für alle Kinder und Familien auf Services für jene Kinder und Familien, die entweder bereits als auffällig gelten oder als hochriskant in Bezug auf Delikte wie Kindesmisshandlung oder -vernachlässigung eingestuft werden. Anstelle umfassenderer Maßnahmen, die die gesamte Situation und die gesamte Familie einbeziehen, stehen Einschätzung und Minimierung dieses Risikos im Vordergrund. In Bezug auf die Unterstützung von Care-Leavern würde ein übermächtiger Risikodiskurs wohl ebenfalls bewirken, dass nicht die breite Unterstützung aller Care-Leaver angedacht wird, sondern Jugendliche erst beweisen müssten, dass sie Probleme haben, um Unterstützung zu bekommen. Dies würde einen

positiven Selbstentwurf als handlungsfähiges und gestaltungsmächtiges, eigenverantwortliches Individuum unterwandern. Einen möglichen Gegen-diskurs zu einem engen Verständnis des Risikomanagements in Kinder- und Jugendhilfekontexten liefern die Ansätze des Empowerments und der Partizipation, auf die in den Empfehlungen eingegangen wird.

Die Gruppe der Care-Leaver ist in hohem Maße gefährdet, stigmatisiert zu werden. Diese Gefährdung lässt sich aus Sicht der soziologischen Stigmaforschung damit erklären, dass Care-Leaver sich in einer Situation befinden, in der die meisten Komponenten, anhand derer ein Stigma bestimmt wird, in Bezug auf ihre Gruppe gegeben sind. Ein Stigma besteht in soziologischer Definition dann, wenn "elements of labeling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination co-occur in a power situation that allows the components of stigma to unfold" (Link & Phelan, 2001, S. 367). Aus soziologischer Sicht betrachtet, werden damit Prozesse beschrieben, die es einer dominanten gesellschaftlichen Gruppe (z. B. der Mehrheit) erlauben, ein stigmatisierendes Image in Bezug auf die andere Gruppe zu produzieren, sodass daraus reale und relevante Konsequenzen für die stigmatisierte Gruppe entstehen (vgl. S. 378). Die erforderlichen Elemente sind in Bezug auf die Gruppe der Care-Leaver gegeben:

Das erste Element, das für die Stigmatisierung einer Gruppe durch eine andere Gruppe gegeben sein muss, ist die Identifizierung eines Unterschieds, der sozialen Einfluss hat. Das ist in Bezug auf Care-Leaver und Heimerziehung die Konstruktion, dass es aus Sicht der Gesellschaft einen signifikanten Unterschied macht, ob eine Person in ihrer Herkunftsfamilie oder in Institutionen aufwächst. Dieser Unterschied wird zusätzlich substanziell übersimplifiziert, indem das Aufwachsen bei der eigenen Herkunftsfamilie mit Liebe und Unterstützung durch die Eltern assoziiert wird, während das Aufwachsen außerhalb der Herkunftsfamilie als Beweis für fehlende elterlicher Liebe gilt. Die Binarität, die dadurch konstruiert wird, entspricht keinesfalls der Realität, die sich oft als Kontinuum zwischen dem Aufwachsen bei den Herkunftseltern und in Institutionen (Schulinternate, Ferien camps etc.) darstellt und ein Kontinuum in Bezug auf die Erfahrung liebevoller Unterstützung beinhaltet. Weiters haben nicht alle eine Herkunftsfamilie im klischeehaften Sinn von Vater und Mutter als sich liebende Eheleute. Eltern sind nicht immer, wenn Kinder bei ihnen aufwachsen, liebevoll und unterstützend, kön-

4. Ergebnisse

nen dies aber potenziell auch sein, wenn ihre Kinder in Institutionen aufwachsen. Es wird mit der Betonung der Gegensätzlichkeit des Aufwachsens in Institutionen versus in der Herkunftsfamilie eine Unterscheidung getroffen, die sozialen Einfluss hat, die realen Bedingungen des Aufwachsens aber übersimplifiziert abbildet.

Ein zweites Merkmal, das vorhanden sein muss, um einer Gruppe die Möglichkeit zu geben, eine schwächere Gruppe zu stigmatisieren, ist ein Label oder Etikett, das mit dem zuvor beschriebenen übersimplifizierten Bild oder einem Stereotyp verbunden wird. Da ist das Etikett des ungeliebten Menschen bzw. des sogenannten Heimkindes, das auch Probleme mit der sozialen Anpassung hat. In Südtirol wird den Heimkindern z. B. im schulischen Kontext wenig zugetraut. Selbst in einem Experteninterview im Rahmen dieser Studie zeigt sich, dass eine höhere Bildung für Heimkinder nicht als Regel, sondern eher als geglückte Ausnahme betrachtet wird. Diese Einschätzung, die der Realität (leider noch) entspricht, wird eher mit einem individuellen Versagen in Verbindung gebracht, als mit einer Verantwortung der Gesamtgesellschaft. Auch die Verantwortung der Einrichtungen, die mit öffentlicher Erziehung befasst sind, wird in diesem Zusammenhang noch nicht umfassend gesehen.

Das dritte Element, das zu einem Stigma beiträgt, ist die Trennung der Mehrheitsgruppe von den anderen, die TrägerInnen des Stigmas sind. Zu dieser Trennung tragen in der Regel zahlreiche populärwissenschaftliche Theorien bei, die eine diffuse Wichtigkeit von primären Familienbeziehungen für den späteren Erfolg vermitteln. Gern wird in diesem Zusammenhang Bowlby (1958, S. 415 ff.) mit Facetten seiner Bindungstheorie erwähnt. Seine durchaus bahnbrechenden Erkenntnisse, die wesentlich zur Abschaffung schädlicher institutionalisierender Formen der Unterbringung kleiner Kinder beigetragen haben und dadurch unendlich wertvoll sind, sollen hier keineswegs geschmälert werden, dennoch ist zu beachten, dass seine Bindungstheorie auf Basis der Rollenbilder der 1950er-Jahre beschreibt, welche Voraussetzungen für die Entwicklung frühkindlicher Bindung hergestellt werden sollen. Im Alltagsverständnis haben sich diese Erkenntnisse diffus gespeichert, was zum Teil zu abenteuerlichen Alltagsdiagnosen von scheinbar bindungsge störten Heimkindern beiträgt.

Das vierte Element ist der Statusverlust, den die erlebte Heimerziehung mit sich bringt. Eine individuelle Diskriminierung muss gar nicht erst stattfinden, weil bereits die Abwertung der Erfahrung von Heimerziehung eine strukturell wirkende Diskriminierung mit sich bringt, die auch auf sozial-psychologischer Ebene wirkt.

Diejenige Gruppe, die die andere Gruppe stigmatisiert, braucht außerdem mehr soziale, ökonomische und politische Macht als die Gruppe, die der Stigmatisierung ausgesetzt ist. Dies ist im Verhältnis der Gesamtgesellschaft zur Gruppe der Care-Leaver ebenfalls gegeben.

Stigmata wurden im deutschen Sprachraum in den 1970er-Jahren u. a. auf Basis des Etikettierungsansatzes²⁵⁸ im Zusammenhang mit dem Entstehen krimineller Karrieren nach der Heimerziehung (vgl. Schumann, 1975) thematisiert. Stigma-Forschung und Ideen für den konstruktiven Umgang mit Stigmatisierung sind in der Heimerziehung aktuell wenig präsent. Hin-gegen wird Stigma im Bereich der Psychiatrie – z. B. in Bezug auf Schizophrenie (vgl. Freimüller & Wölwer, 2012) – als Thema behandelt, und es gibt Trainings zur Anti-Stigma-Kompetenz für Fachkräfte, die von ErfahrungsexpertInnen durchgeführt werden. Ähnliches wäre in Bezug auf Care-Leaver denkbar und könnte bei entsprechender Forcierung mithilfe von Selbstvertretungsgruppen umgesetzt werden.

4.5.2 Beziehung als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Inhalten

Aus den Eingangspassagen zu den Gruppendiskussionen wird ersichtlich, dass dort, wo eine intensivere persönliche Beziehung der Moderatorin und Forscherin zu den einzelnen DiskutantInnen besteht, die Eingangsfrage intensiver aufgenommen wird und die Gruppe sich länger mit dem eingeführten positiven Horizont beschäftigt, bevor sie ihren eigenen Rahmen entfaltet. Dadurch wird einerseits eine bereits bekannte Erkenntnis bestätigt, wonach die Qualität der Beziehungsgestaltung das entscheidende, allen anderen Aspekten übergeordnete Merkmal gelingender Heimerziehungspraxis ist

258 Der Etikettierungsansatz erklärt abweichendes Verhalten durch sozial zugeschriebene (und nicht objektiv vorhandene) Eigenschaften, wodurch sich diese Denkrichtung grundlegend von früheren ätiologischen Abweichungs- und Kriminalitätserklärungen unterscheidet.

4. Ergebnisse

(vgl. Günder, 2011, S. 159) und nur auf der Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung eine „prägende“ Erziehungswirklichkeit überhaupt denkbar ist (vgl. Gehres, 1997, S. 202). Andererseits wird sichtbar, wie unterschiedlich Orientierungen aufgenommen und durchgearbeitet werden, je nachdem, ob sie von Bezugspersonen eingebracht werden oder von anderen Personen, zu denen weniger oder keine persönliche Beziehung besteht. Die Gruppe, bei der eine persönliche Beziehung aller Gruppenmitglieder zur Moderatorin bestand, diskutierte eine halbe Stunde lang über den von der Moderatorin eingeführten positiven Orientierungsrahmen, bevor sich ein eigener Bezugsrahmen der Gruppe entfaltete. Dieses Ergebnis verweist auf die zentrale Rolle als OrientierungsgeberInnen, die SozialpädagogInnen in stationärer Unterbringung zukommt. Günder (2011, S. 113) berichtet von jungen Erwachsenen, die in seiner Untersuchung angaben, dass sich pädagogische MitarbeiterInnen aus ihrer Sicht zu wenig einbringen. Daraus folgert er:

Wir haben es in der Regel zwar mit jungen Menschen zu tun, die zwar ihre Freiheit und Unabhängigkeit an erster Stelle sehen wollen, die aber gleichzeitig überfordert sind, ihr eigenes Leben adäquat zu bewältigen, wenn ihnen Orientierungen und Ansprachen fehlen. (S. 114)

Dabei verweist Günder auch auf Freigang (1986), der beschreibt, dass SozialpädagogInnen die Aufgabe, Orientierung zu geben, tendenziell vernachlässigen.

Mit Idealen wie „Selbstregulierung der Gruppe“, „Selbstbestimmung der Jugendlichen“, „die Jugendlichen nicht zum Objekt machen“, „Freiwilligkeit“ (um fast jeden Preis) leugnet der Erzieher tendenziell seine Rolle, seine Funktion als Vorbild und Orientierungspunkt. (Freigang, 1986, S. 185)

Orientierungspunkt zu sein, wie es Freigang beschreibt, bedeutet auch, gesellschaftlich geteilte Werte und Normen zu vermitteln, was heute vielleicht aus einer falsch verstandenen Selbstbestimmungsorientierung heraus mitunter vernachlässigt wird. Außerdem kann heute auch in Europa zutreffen, was Sennett für die USA der 1990er-Jahre, die Zeit des neuen globalen Kapitalismus, als Konsequenz aus den flexibilisierten Arbeitsverhältnissen

analysiert und beschreibt: Den Menschen fällt es demnach schwer, „Sinn“ aus flexibilisierten Arbeitswelten zu generieren, was sich auch in einer Art Verlegenheit bei der Wertweitergabe an die eigenen Kinder niederschlagen kann, da aus einem Verlust des eigenen Kohärenzgefühls einfach nicht mehr klar ist, welche Werte den Kindern in ihrem Erwachsenenleben dienlich sein werden (vgl. Sennett, 1998). In diese Verlegenheit können auch ErzieherInnen geraten, wenn sie Orientierung geben sollen. Aus der groß angelegten deutschen Wirkungsstudie zur Heimerziehung wissen wir jedenfalls, dass normative Deutungsangebote ein Faktor für die Wirksamkeit von Hilfen in der Heimerziehung sind, was viel mit der Aufgabe des Orientierung-Gebens zu tun hat:²⁵⁹

Wirksam sind Hilfen dann, wenn... ...die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen gefördert und ihnen eine optimistische Einstellung zum Leben und zur eigenen Zukunft ermöglicht wird, ... Freundschaften zu Gleichaltrigen von den Kindern und Jugendlichen aufgebaut werden können, ... Vertrauen zu Erwachsenen gefasst wird und Kinder und Jugendliche sie als Hilfe wahrnehmen, ... Selbstbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen erweitert werden, ... Sicherheit und Obhut für die Kinder und Jugendlichen gewährleistet ist, ... normative Deutungsangebote vorhanden sind, ... materielle Ressourcen für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen, ... Fähigkeiten zur Selbstsorge gefördert werden. (ISA & Universität Bielefeld, 2009, S. 59)

Die Aufgabe, Orientierung zu geben, könnte aufgrund der hier vorgestellten Erkenntnisse als neue alte Aufgabenstellung problematisiert und eingeführt werden. Dafür spricht auch die Zeit, in der wir leben: In aufgeklärten, liberalen Kontexten mit der Betonung der Selbstbestimmungsrechte der Individuen gibt es generell eher eine Zurückhaltung in Bezug auf das Vermitteln und Explizieren normativer Werte und Orientierungen. Wenn überdies, wie Sennett (1998) in seinem Buch *The Corrosion of Character* postuliert, zumindest der Verdacht besteht, dass flexibilisierte Arbeitsformen im globalen Kapitalismus die Korrosion des Charakters bzw. der Wertvorstellungen bewirken, ist das ein weiterer Grund, die Orientierung gebende Aufgabe der PädagogInnen wichtiger zu nehmen. Bei den Kartenabfragen wurden als Antwort auf die

259 Siehe dazu 4.5.3

4. Ergebnisse

Frage „Woher hast du die letzte – für dich interessante – Information oder Idee bezüglich Selbständigkeit/Auszug bekommen?“ Eltern/Familie, FreundInnen und Gleichaltrige außerhalb mit je fünf Nennungen am häufigsten genannt, ErzieherInnen und die Schule folgten gleich dahinter mit vier Nennungen. Bei der Frage „Wenn du dein eigenes Denken ein wenig überprüft, woran orientierst du dich in deinen Einstellungen oder Entscheidungen am meisten?“ liegen FreundInnen und Gleichaltrige von außerhalb ex aequo mit den Eltern mit acht Nennungen auf dem ersten Platz, gefolgt von der Familie (sieben Nennungen) und „an mir selber“ (fünf Nennungen). Die ErzieherInnen und die Schule rangieren hier mit je drei Nennungen eher auf einem mittelmäßigen bis schlechten Platz als Orientierung gebende Instanz. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zu den Ergebnissen der Gruppendiskussionen, wo ein großer Einfluss der ErzieherInnen auf implizite Orientierungen sichtbar wird.

4.5.3 Positive Orientierungsmuster werden mit Vorbehalt übernommen

An mehreren Stellen wird sichtbar, dass die Jugendlichen die Orientierungen der Einrichtung in Bezug auf das Selbständig-Werden testhalber übernehmen, z. B. in der Gruppe SILVESTER, wo normalisierend konstatiert wird, dass „jeder da ist, um Selbständigkeit zu lernen“ oder in der Gruppe XMAS, wo es um die Überprüfung der Selbständigkeit der einzelnen Diskussions TeilnehmerInnen geht. Es handelt sich in diesen Beispielen um die Übernahme der als positiv eingeführten Orientierungen der Einrichtung, unter Vorbehalt. Die Orientierungen, die die Einrichtung vermitteln will, sind eine Möglichkeit, die den Jugendlichen zur Verfügung steht. Es ist anzunehmen, dass das, was sich im eigenen Leben bewährt bzw. was an der eigenen Erfahrung gemessen hilfreich ist, dann auch übernommen wird. Obwohl die persönliche Beziehung die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Inhalten intensiviert, werden auch diese Inhalte versuchs halber und mit Rollendistanz übernommen. Die eigene Erfahrungswelt der Jugendlichen sowie die Einschätzung der auf diese Welt bezogenen Brauchbarkeit des Vermittelten sind somit neben strukturellen Einflüssen entscheidend. Daraus lässt sich folgern, dass Einrichtungen der öffentlichen Erziehung und die dort tätigen PädagogInnen gut beraten sind, die Erfahrungswelten der Jugendlichen ernst

zu nehmen, was durch den Ansatz der Partizipation bereits geschieht, aber auch im Alltag durch interessiertes Zuhören und das Eruiere und Bewusstmachen von strukturellen Bedingungen verankert sein sollte. Ein Angebot an Orientierung und normativen Deutungsmustern, das es offensichtlich braucht, kann nur ein verlässliches Angebot sein, wenn auch die potenzielle Brauchbarkeit für die Jugendlichen ein Stück weit antizipiert wird. Die Aufmerksamkeit sollte daher zum einen auf strukturelle Erfahrungsbedingungen, zum anderen auf die geäußerte Erfahrungswirklichkeit gelenkt werden.

4.5.4 Kaum Gemeinsamkeiten im Sinne kollektiver Orientierungsmuster

Die befragten Gruppen von Jugendlichen weisen auf Basis der diskutierten Erfahrungen kaum Gemeinsamkeiten im Sinne kollektiver Orientierungsmuster auf. Die Bewältigung des Paradoxons, das das Selbständig-Werden in einer Einrichtung mit sich bringt, stellt eine kollektive Erfahrung dar, auf die jede der Gruppen sich in unterschiedlicher Weise bezieht; ebenso verhält es sich mit der Antizipation eines gesellschaftlichen Stigmas, das mit dem Care-Leaving verbunden scheint, das Szenario des Landens unter der Brücke bzw. auf der Straße. Andere kollektive Erfahrungen, die erkennbar werden, bestehen nicht aufgrund der Unterbringung in einer Einrichtung, sondern aufgrund anderer Strukturkategorien – dabei scheint die Lebensphase Jugend als geteilter Erfahrungshorizont zu dominieren, was sich auch in den Themen, die besprochen werden, spiegelt. Die Antworten aus der Kartenabfrage im Anschluss an die Gruppendiskussionen weisen ebenfalls stark auf die Jugendphase als dominantes kollektives Bezugssystem hin. Auf die Frage „Wenn du dein eigenes Denken ein wenig überprüfst, woran orientierst du dich in deinen Einstellungen oder Entscheidungen am meisten?“ wurden FreundInnen und Gleichaltrige von außerhalb eindeutig am häufigsten genannt. Dies entspricht einer im Jugendalter dominanten Orientierung an der Peergroup.

Abgesehen von den genannten geteilten Erfahrungen wurden in Bezug auf die Fragestellung nach Selbständigkeit und Auszug durchwegs exkludierende Diskursmodi verwendet, wodurch nicht geteilte Erfahrungen zum Ausdruck kommen. Das diesbezügliche Ergebnis könnte in gewisser Weise als gutes Ergebnis einer Heimerziehung gesehen werden, in der Jugendliche

4. Ergebnisse

mittlerweile als Individuen ernst genommen werden. Doch darüber kann anhand dieser einen Fragestellung nur spekuliert werden; vielleicht gibt es andere Themen, auf deren Grundlage mehr geteilte Erfahrungen zum Ausdruck kommen würden. In Bezug auf die Fragestellung nach Selbständigkeit und Auszug kann aber aufgrund des Ergebnisses sehr wohl angenommen werden, dass wenig Gemeinsamkeiten bestehen, was Konsequenzen sowohl für die Beforschung des Care-Leavings als auch für die politische Selbstorganisation von Care-Leavern hat. Weil Care-Leaver ganz offensichtlich sehr unterschiedliche Erfahrungshintergründe haben, liegen die Forschungszugänge richtig, die deren individuelle Situation und Erfahrung umfassend berücksichtigen. Auf der Mesoebene könnten weitergehend die vornehmlich gruppenspezifischen Umgangsweisen mit dem Paradoxon des Aufwachsens in einer Institution erforscht werden, oder auch andere gruppenspezifische Kompetenzen, z. B. jene im Umgang mit Fremdrahmung und Stigmatisierung. Für die Selbstorganisation und politische Tätigkeit der Care-Leaver als Gruppe besteht die Herausforderung darin, eine Gruppenzugehörigkeit und Solidarität zu etablieren, obwohl offenbar kaum kollektive Erfahrungen bestehen.

4.5.5 Identität ohne Berufsperspektive

Obwohl in allen Gruppen auch Identitäten verhandelt werden, erwähnt nur ein Mädchen in der Gruppe OSTERN einen Beruf, den sie einmal ausüben will. Während in den Orientierungen der Jugendlichen permanent eine starke Verbindung zwischen Selbständigkeit und Identität zum Ausdruck kommt, ist die geringe Verbindung von Identität mit beruflicher Identität auffällig und könnte sich behindernd auf den beruflichen Erfolg auswirken. Eine vermehrte Beschäftigung mit Fragen der beruflichen Chancen von Care-Leavern scheint daher angezeigt. Diese ist international bereits im Ansatz erkennbar, in Südtirol wird sie jedoch bislang nicht praktiziert. Staub-Bernasconi (1997) sieht mit Rückgriff auf den US-Amerikaner Stinchcombe (1964) Jugenddelinquenz als Community-Problem. Nicht das Versagen der Familien in Bezug auf die Kontrolle der Jugendlichen führe demnach zu Delinquenz, sondern die korrekte Wahrnehmung der eigenen schlechten Zukunftsaussichten in Bezug auf eine ökonomische oder auf den Status bezogene Verbesserung der Lage der Jugendlichen. Umgekehrt würde angemessenes Ver-

halten vornehmlich durch gute Zukunftsaussichten in Bezug auf die ökonomische und statusmäßige Stellung in der Gesellschaft begründet. Um Care-Leavern gute Zukunftsaussichten in Bezug auf ökonomischen Erfolg und Statuserwerb zu ermöglichen, sind Bildungsthemen als essenziell zu betrachten. Aktuell liefert Gharabaghi (2011) gute Einblicke in die Relevanz von Schulbildung in der Heimerziehung. Ausgehend von der Erkenntnis, dass wenige Care-Leaver zu höheren Bildungsabschlüssen gelangen (vgl. Stein, 2006), untersucht er, welchen Stellenwert formale Bildung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe hat, und welche Unterstützungsleistungen für das Erreichen von Bildungszielen bereitstehen. Oft wird angenommen, dass schulische Leistungen eine zusätzliche Belastung für ein schon belastetes Kind wären, weshalb schulische Ziele dann weniger nachdrücklich verfolgt werden. Gharabaghi belegt jedoch, dass die eigene positive Wahrnehmung des Schulerfolgs – dort, wo es sie gibt – auch zu Erfolg in anderen Belangen führt. Das Arbeiten an der Wahrnehmung eines guten Schulerfolgs und das Erarbeiten von Perspektiven für Care-Leaver können Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe nicht allein leisten. Erfolg in diesen Belangen hängt von vielen Faktoren ab: Netzwerke und auch politische Arbeit zur Verbesserung der Gesetzeslage für die Unterstützung von Care-Leavern spielen eine Rolle. Bei den individuellen Befragungen wurde Arbeit am häufigsten als wichtigster Faktor in Bezug auf Selbständigkeit genannt. Wie gut die Chancen der Care-Leaver sind, diese Komponente der Selbständigkeit zu erlangen, verantworten wir als Gesamtgesellschaft.

4.5.6 Vergeschlechtlichte Identitäten und Lebenschancen

Während Identität, wie zuvor beschrieben, in den Gruppendiskussionen wenig mit beruflicher Identität in Verbindung gebracht wird, sind Themen zur sexuellen Identität sehr präsent. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und die sexuelle Orientierung werden in Zusammenhang mit damit verbundenen Lebenschancen verhandelt. Während die Auseinandersetzung mit diesem Thema wiederum auf die Jugendphase als dominante kollektive Erfahrung verweist, ist die Art und Weise der Verhandlung interessant, die bereits präsentiert und kommentiert wurde.²⁶⁰ In den Orientierungen enthalten ist die Variation eines Bildes, das direkt an Rousseaus bürgerliche Gesellschafts-

260 Siehe dazu 4.2.1.1

4. Ergebnisse

ordnung aus dem Jahr 1762 anknüpft, in der er als einer der ersten Denker die qualitative Verschiedenheit der Geschlechter bei gleichzeitiger Gleichwertigkeit im Sinne der Aufklärung theoretisiert. Für ihn ist die Frau vom Gefallen und Begehren des Mannes abhängig, durch ihre Reize und ihre Schamhaftigkeit (in der Ehe) verfügt sie jedoch über den Vorteil, eine spezifische Macht über den Mann ausüben zu können (vgl. Rousseau, 2006 S. 731). Versucht die Frau, sich aus der komplementären Einheit der Geschlechter zu befreien, kann sie nur scheitern, da sie so ihre Macht über den Mann verliert und damit den in dieser Konzeption einzigen Aspekt, durch den sie über Einfluss und Stärke verfügt, aufgibt (vgl. S. 731 f.). In der Gruppendiskussion werden die Chancen verhandelt, als Frau oder als Mann nach Amerika zu gehen; Amerika stellt, als Land der unbegrenzten Möglichkeiten ins kollektive Bewusstsein eingegangen, hier wohl auch eine Metapher für Erfolg dar. Dabei wird vor allem von den Jungen ein Bild erzeugt, wonach Frauen bessere Chancen hätten, nach Amerika zu gehen. Männer sind in ihrer Auffassung den Reizen der Frauen ausgeliefert, demnach muss eine Frau sich nur einen Mann suchen, der sie finanziert, bis sie selbständig ist und ihn wieder verlassen kann. Rousseaus Geschlechterordnung scheint in diesem Punkt einerseits eine ideelle Vorlage zu bieten, andererseits ist sie aus Sicht der Jungen auch korruptierbar, da es nicht erforderlich ist, eine wahrhaftige Ehe einzugehen. Es kann demnach zum eigenen Vorteil etwas vorgetäuscht werden, das dann enttäuscht wird, wenn die eigene (finanzielle) Bedürftigkeit überwunden ist. Die Mädchen opponieren gegen die Sicht der Jungen, dass sie dadurch einen Vorteil hätten. Sie vermögen es dabei aber nicht, die Logik selbst infrage zu stellen, der zufolge die Frau nur in der Ehe Gelegenheit hat, diese Macht über den Mann auszuüben, die der Frau angeblich Vorteile verschaffen soll. Sie verbleiben innerhalb der Logik von Rousseau, indem sie das Negativbeispiel „nicht als Nutte enden zu wollen“ der Ehe als einziger Machtquelle über den Mann gegenüberstellen.²⁶¹ Homosexuelle Orientierungen werden ebenfalls verhandelt und erscheinen in zwei der drei Gruppen als Möglichkeitsraum, der jedoch deutlich abgewertet wird. Gesellschaftliche Geschlechternormen scheinen im untersuchten Feld eher in rigider Form einzuwirken.

261 Siehe dazu den Unterpunkt „Geschlechterzuschreibungen und vergeschlechtlichte Identitäten verknüpft mit Chancen und der Gefahr der Abhängigkeit“ in 4.2.1.1

4.5.7 Wichtige Orte außerhalb der Institution

Im Rahmen eines Stadtspaziergangs zeigte ein Jugendlicher aus dem Kinderdorf die Orte außerhalb der Institution, die für ihn wichtig sind.²⁶² Es sind dies zu fast 50 Prozent kommerzielle Orte, was die Frage nach sich zieht, welche finanziellen Mittel den Jugendlichen zur Verfügung stehen müssen, damit sie an diesen Orten gleichberechtigt mit anderen Kindern und Jugendlichen teilnehmen können. Reale Orte befinden sich im abgebildeten Fall durchwegs im Stadtzentrum, ihre Visualisierung dokumentiert einen ansehnlichen Aktionsradius. Die Durchführung der Gruppenaktivität Stadtspaziergang unterstrich die Bedeutung der individuellen Erschließung wichtiger Orte außerhalb der Institution durch die Jugendlichen und bot eine Art der Freizeitgestaltung, wie sie in Einrichtungen stationärer Unterbringung derzeit nicht systematisch angeboten wird. Die Orientierung nach außen und hinein in die lokale Community ist ein fachliches Erfordernis in der stationären Unterbringung, das der Abkehr und Verhinderung von Strukturen totaler Institutionen dient.

In einer anderen Gruppenaktivität von Jugendlichen gezeichnete Orte außerhalb der Institution beinhalten reale (Friedhof, Jugendzentrum) und imaginierte Orte (Fantasie), Gebäude (Häuser), die für etwas stehen können (z. B. „Home“), Gegenstände (als Symbol für etwas, das man gerne mag, z. B. Auto fahren, Musik hören, auf einer Couch sitzen oder mit dem Handy kommunizieren), Menschen (und dadurch symbolisierte Beziehungen zu FreundInnen, Eltern, Geschwistern oder der Freundin). In einigen Bildern werden Orte außerhalb in Relation zur Wohngruppe bzw. zum Kinderdorf gesetzt. Die Beziehungen zwischen dem Außen und dem Kinderdorf oder der Wohngruppe werden dabei unterschiedlich gewichtet: Während die Wohngruppe in einem Fall z. B. einen übersichtlichen Ausgangspunkt bietet, von dem aus anderes gezeichnet und mit Strichen verbunden wird, verstellt sie in einem anderen Bild fast den Blick und erscheint übergroß, zudem unverbunden mit anderen wichtigen Eckpunkten, die allerdings in diesem Fall klar bezeichnet werden können. Die Gruppenaktivität des Zeichnens zum Thema *Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft* regte – auch im Sinne der im Methodenteil beschriebenen Methode des Heimat-Machens – an, über die eigene Posi-

262 Siehe dazu 4.1.1

tionierung in der Welt nachzudenken, und ermöglichte den Austausch darüber. Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, die Realität der Jugendlichen besser verständlich und für den fachlichen und politischen Diskurs greifbar und nachvollziehbar zu machen. Die in der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse münden im abschließenden Kapitel in Empfehlungen, die zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit für Care-Leaver beitragen können.

5. Empfehlungen und Schlussbemerkungen

5.1 Partizipative Praxisforschung unterstützt Übergangsbewältigung

Übergangsprozesse von einer stationären Unterbringung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in die Selbständigkeit werden in der aktuellen Care-Leaver-Forschung mit Konzepten relationaler Agency (vgl. Göbel et. al., 2020; vgl. in diesem Band 1.3) als Prozesse beforscht, in die unterschiedliche AkteurInnen und Faktoren involviert sind. Diese Forschungsrichtung ist bestrebt, zu analysieren, wie der Wandel von Konstellationen und Beziehungsgefügen im jungen Erwachsenenalter und vor dem Hintergrund des Aufwachsens in Heimen und Pflegefamilien bewältigt wird. Die „Rekonstruktion der Handlungsfähigkeit, Handlungsbemächtigung und Handlungsbefähigung in Leaving Care-Prozessen“ (Göbel et. al., 2020, S. 10) soll weiters für Erkenntnisse in Bezug auf das Agency-Konzept nutzbar gemacht werden. Agency wird dabei nicht den einzelnen Individuen zugeordnet, sondern als sozialer Prozess in unterschiedlichen Bezügen zu Personen und Institutionen gesehen. Die Forschung zum vorliegenden Band ist auf Bewältigung ausgerichtet, jedoch prospektiv und nicht retrospektiv orientiert. Dadurch ist die Studie nicht darauf beschränkt, die am Ende der Unterbringung vorhandene Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit in Bezug auf das Care-Leaving zu rekonstruieren, vielmehr trägt sie selbst zu deren Erweiterung bei. Mit dem Fokus auf implizites Wissen, das mithilfe des Forschungsprozesses

expliziert und für alle an der Forschung Beteiligten sichtbar und zugänglich werden konnte, wird die Forschung selbst zur Akteurin im bevorstehenden Übergangsprozess. Indem sie das individuelle und das kollektive Potenzial der Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz junger Menschen am Ende stationärer Unterbringung in den Blick nimmt, verfolgt die Forschung mit ihrer Strategie selbst das Ziel der Handlungsbefähigung, die zu vergrößerter Handlungsmächtigkeit beitragen kann. Der vorliegende Band hat damit paradigmatische Bedeutung für eine Care-Leaver-Forschung in entsprechend prospektiver Ausrichtung. Werden partizipative Formen des Practice und Practitioner Research prospektiv auf das Feld der Care-Leaver-Forschung angewendet, kann diese Forschung selbst praktischen Nutzen für den Prozess des bevorstehenden Care-Leavings bringen. Das Potenzial der Bewältigungskompetenz der Care-Leaver, das sich in den Relationen zu ErzieherInnen und Einrichtung sowie potenziell auch zu weiteren involvierten Stakeholdern entfaltet, wird über den Forschungsprozess selbst vergrößert. Dabei genügt es – speziell beim Einbezug stark marginalisierter Bevölkerungsgruppen – nicht, ausschließlich das sprachlich artikulierbare Wissen abzufragen, da die bewusste und gerichtete Artikulation eines Erfahrungswissens bereits ein beachtliches Level an (potenziell politischer) Handlungsmächtigkeit darstellt, die nicht immer gegeben ist. Für den Kontext stationärer Unterbringung wurde aufgrund seiner historischen Verfasstheit²⁶³ und aufgrund von empirischen Vorerhebungen zu dieser Studie²⁶⁴ davon ausgegangen, dass ein großer Teil des vorhandenen Wissens für die Betroffenen nicht einfach sagbar ist. Daher wurden Methoden eingesetzt, mithilfe derer das atheoretische bzw. implizite Wissen der zukünftigen Care-Leaver in erster Linie ihnen selbst, mit diesem Band aber auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht und präsentiert werden kann. Besonders deutlich nachvollziehbar wird die relationale Perspektive in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen, da die Forscherin den jugendlichen TeilnehmerInnen in unterschiedlichen Rollen bekannt ist bzw. begegnet, die jeweils zu anderen Relationen und Konstellationen führen, was sich in der Analyse entsprechend abbildet. Gleichzeitig wird die Relation zwischen den Jugendlichen und der Einrichtung, in der sie leben, sichtbar, ebenso die Art und Weise,

263 Siehe dazu 1.1 und 2.1

264 Siehe dazu 3.2

wie die Jugendlichen sozialpolitische Rahmenbedingungen, von denen sie betroffen sind, rezipieren. All diese Relationen verändern sich im Zuge des Forschungsprozesses, womit deutlich wird, dass partizipativ angelegte Praxisforschung ihre Wirkung entfaltet und zur Steigerung der Bewältigungskompetenz beiträgt.

5.2 Relationale Perspektive der Wirkung von Heimerziehung

Für die Bestimmung der Wirkung von Heimerziehung könnte die dokumentarische Methode der Interpretation eine Alternative zu herkömmlichen Methoden bieten, da sie nicht die Perspektive einer einzelnen Partei, sondern eine Relation abbilden kann. In Bezug auf bisherige deutschsprachige Forschungsarbeiten zur Wirkung von Heimerziehung würde sich dadurch ein neues, wertvolles Potenzial eröffnen, um Wissen zu generieren und vorliegende, widersprüchlich scheinende Ergebnisse anders einzuordnen. Konkret zog die 1998 im Auftrag des EREV e. V. unter der Leitung von Thiersch durchgeführte *Jule-Studie* (vgl. Baur et. al., 1998) eine positive Bilanz für die professionellen erzieherischen Hilfen im Bereich der Jugendarbeit, während Normann (2003) in ähnlichem Untersuchungszeitraum zu einem völlig konträren Ergebnis kam: Er konstatierte, dass individuelle Bedürfnisse der jungen Menschen in Institutionen der Heimerziehung derart ignoriert werden, dass sie sich, ähnlich wie in Goffmans (1961) Analyse der Asyle, eine Gegenwelt zur Rettung ihrer personalen Souveränität schaffen müssen – trotz verbesserter Unterbringungsbedingungen. Der im vorliegenden Band vorgestellte Zugang birgt ein vermittelndes Potenzial. Relationen zwischen der Forscherin bzw. ehemaligen Erzieherin und den Jugendlichen in den strukturellen Gegebenheiten der Organisation werden ebenso wie Rahmenbedingungen der Sozialpolitik und deren Rezeption durch die Jugendlichen mithilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation analysiert. Die relationale Perspektive vermag eine Wirkung der Heimerziehung im Moment der Erhebung abzubilden, da sie im Erhebungskontext entsteht und durch das spezifische Zusammenspiel der beteiligten AkteurInnen entwickelt wird. Die mit der dokumentarischen Methode der Interpretation verbundene lite-

rarische Art der Ergebnisdarstellung als Text bzw. als Erzählung erschwert es allerdings, eindeutige Erkenntnisse in knapper Form zu transportieren, da sie auf das Verstehen komplexer Zusammenhänge und Relationen ausgerichtet ist. Der innovative Charakter der vorliegenden Arbeit, die ganz im Sinne der *Science of the Concrete* (vgl. Flyvberg, 2001; 3.1 in diesem Band) in partizipativer Weise implizites Wissen erforscht und komplexe Relationen realitätsnah abbildet, könnte folglich auch die Wirkungsforschung inspirieren. Da erfolgreiche soziale Hilfe immer das Ergebnis einer Koproduktion ist, die in komplexen Zusammenhängen stattfindet und geleistet wird, müssen Wirkungsanalysen auch komplexe Sachverhalte und eine relationale Perspektive einbeziehen. Die vorliegende Studie gibt mit dem aus der Praxis entwickelten Anspruch, reale Zusammenhänge abzubilden, und im Sinne des Empowerments aller Beteiligten ein Beispiel dafür.

5.3 Empowerment als Strategie gegen Stigmatisierungseffekte

In einem politischen oder handlungsstrategischen Sinn kann der Marginalisierung des Lebens und Aufwachsens in stationärer Unterbringung nur etwas wirkungsvoll entgegengesetzt werden, wenn Care-Leaver-Selbstvertretungsorganisationen entstehen, wenn Erfahrungswissen aus der Heimunterbringung eine Stimme und politisches Gewicht bekommt. Die strukturell benachteiligte Lage, in der sich Care-Leaver in Südtirol und auch andernorts befinden, besteht nicht nur aufgrund realer Unterschiede, die das Aufwachsen in der eigenen Familie versus in einer Institution mit sich bringt. Diese Gegensätzlichkeit wird gesellschaftlich produziert und kann bei simplifizierender Betrachtungsweise zu Stigmatisierungseffekten und Diskriminierung von Care-Leavern beitragen. Auch Forschung und Wissensproduktion haben hier eine Verantwortung, nicht durch verkürzte Botschaften negative Auswirkungen auf die hierarchische Position von Care-Leavern innerhalb der Gesellschaft zu bewirken. Benachteiligungen können sich etwa in einer schlechteren Rechtsstellung, Absicherung, Ausbildung, Ressourcenzuteilung, in einer als geringer angesehenen Investitionswürdigkeit etc. zeigen. Auch ungleich verteilte Handlungsspielräume, -ressourcen und -chancen

können die Folge gesellschaftlicher Diskriminierung einer Personengruppe sein, die aufgrund gewisser zugeschriebener Merkmale gesellschaftlich konstruiert wird. Dass dies in der Lebenswelt der an dieser Studie teilnehmenden Jugendlichen stattfindet, kommt in dem von den Jugendlichen antizipierten Stigma, das mit dem Care-Leaving verbunden zu sein scheint, zum Ausdruck. Das Landen unter der Brücke bzw. auf der Straße erscheint in den Ergebnissen als Prototyp gesellschaftlicher Vorstellungen über einen gescheiterten Verselbständigungsprozess nach der Heimerziehung, der durch die Jugendlichen antizipiert wird und auf sie einwirkt.

Ein Prozess des Empowerments ist eine aktive Gegenstrategie zu Stigmatisierung und kann mit der Bewusstmachung und in weiterer Folge mit der Übernahme und Umdeutung eines gesellschaftlichen Stigmas beginnen. Das Potenzial dazu zeigt sich anschaulich in einer der Gruppen.²⁶⁵ Empowerment bedeutet, Prozesse anzuregen, zu fördern und zu unterstützen, damit Individuen, Gruppen und Gemeinschaften ihr persönliches, interpersonelles, sozioökonomisches und politisches Potenzial und Kapital stärken sowie den eigenen politischen Einfluss in einer Weise vergrößern können, die es ihnen ermöglicht, selbst ihre Umstände und Lebensbedingungen zu verbessern (vgl. Zastrow, 2012, S. 239). Die Entwicklung eines Bewusstseins über die eigene Gruppenzugehörigkeit und das Finden einer gemeinsamen Sprache stehen oft am Beginn. AkteurInnen von Empowerment-Prozessen sind in allererster Linie die Diskriminierten selbst und deren Selbstorganisation, weil die notwendige Initiative ebenso wie die Definition der Interessen nur von ihnen ausgehen kann. Das Entstehen derartiger Selbstorganisation kann aber sehr wohl durch Fachkräfte gefördert werden. Diese sollten Koalitionen mit zukünftigen Care-Leavern bilden, deren Wissen und Erfahrung anerkennen und sie aktiv dabei unterstützen, dieses Wissen sagbar zu machen und es in den politischen Diskurs einzuspeisen. Bourdieu (1990), der Machtstrukturen anhand sprachlicher Codes untersuchte, konnte zeigen, dass sich Unterdrückungsstrukturen in Sprache oder fehlendem Sprachvermögen abbilden. Folglich können Unterdrückungsstrukturen aufgebrochen werden, wenn die benachteiligte Gruppe eine Sprache entwickelt, mit der sie die Wirkmechanismen der Unterdrückung artikulieren kann. Wenn Care-Leaver als gesell-

265 Siehe dazu 4.2.1 und 4.2.8

schaftlich stigmatisierte²⁶⁶ und benachteiligte Gruppe die Strukturen, die ihnen einen untergeordneten gesellschaftlichen Status und Ort zuweisen, benennen, können sie diese aufbrechen. Dies ist mit Bourdieu in einer Art Selbstverständigungs- und Selbstartikulationsprozess einer benachteiligten Gruppe zu denken. Derartige Prozesse zu fördern könnte ein entscheidendes Merkmal für die Qualität der Unterbringung selbst werden, etwa durch die Kooperation von stationären Einrichtungen mit externen Selbstorganisationsnetzwerken, wie z. B. in Südtirol mit dem CLNI²⁶⁷. Aus derartigen Kooperationen könnten neue Methoden für den Heimkontext entstehen, wenn das Care-Leaving von Beginn der Unterbringung an stärker mitgedacht wird. Die internationale Jugendbegegnung, die begleitend zum FICE-Weltkongress 2016 in Wien stattfand, kann als ein Ansatz eines Selbstverständigungsprozesses gesehen werden, der auf politische Artikulation und Mitgestaltung der sozialpolitischen Bedingungen zielt. 53 junge Menschen aus 15 Ländern, die in Betreuungseinrichtungen leben oder gerade noch gelebt haben, stellten als ErfahrungsexpertInnen konkrete Vorschläge für fachliche und politische Veränderungen des Kinder- und Jugendhilfesystems vor (vgl. Koch, 2016, S. 304 f.). Auf internationalem Parkett ist das selbstverständlich ein hohes und für viele wohl auch ein zu voraussetzungsreiches Niveau einer Gruppensammenkunft. Auf regionaler Ebene und auf der Ebene der Organisationen sollte sich die dadurch angestoßene Bewegung fortsetzen. In den zehn Forderungen der TeilnehmerInnen an der Internationalen Jugendbegegnung heißt es u. a., dass „alle Care-Leaver_innen dabei unterstützt werden [sollten], sich ihrer Potentiale bewusst zu werden und für diese Anerkennung zu erhalten, sodass sie die Chance ergreifen, diese weiterzuentwickeln“ (vgl. Koch, 2016, S. 305). Im vorliegenden Band wird gezeigt, inwieweit angehende Care-Leaver in einer paradoxen Anordnung stationärer Unterbringung handlungsfähig sind. In einer Gruppendiskussion konnte rekonstruiert werden, wie die jugendlichen TeilnehmerInnen ein gesellschaftliches Stigma selbsttätig umdeuten, auch wenn dies derzeit noch vorbewusst passiert. Hier zeigt sich definitiv ein Potenzial, das anerkannt und gewürdigt werden kann. Es bietet außerdem einen Anknüpfungspunkt für weitere Aktivitäten der Selbstarti-

266 Vgl. 4.5.1

267 Care Leavers Network Italia

kulation und der Förderung von Handlungsmächtigkeit im Sinne von Empowerment.

5.4 Kulturelle Diversität und homogene Altersgruppe als kritische Kraft in der stationären Unterbringung – eine Gruppenperspektive auf Beteiligung

Die soziogenetische Interpretation der Gruppendiskussionen, wie sie in diesem Band vorgestellt wird²⁶⁸, gibt Aufschluss über die Gruppenzusammensetzung in Verbindung mit den in dieser Studie analysierten kommunikativen Handlungsmustern, die von den jeweiligen Gruppen praktiziert werden. Dass die Lebensphase Jugend der stärkste kollektive Bezugsrahmen ist, der in den Gruppendiskussionen zum Ausdruck kommt, wurde in den Ergebnissen dargestellt.²⁶⁹ Der Jugendphase wird seit jeher eine kritisch verändernde Kraft zugeschrieben, davon sind Jugendliche, die im Heim leben, nicht auszunehmen. Der stärkste Impuls kritischer Artikulationsfähigkeit geht in der vorliegenden Studie von der altersmäßig homogensten, aber kulturell diversesten Gruppe XMAS aus. Alle TeilnehmerInnen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 16 und 18 Jahre alt. Nur die Hälfte von ihnen wurde in Südtirol geboren, die kulturellen Einflüsse sind daher vielfältig. Das vorhandene Potenzial könnte durch unterschiedliche künstlerische und auch – im erweiterten Sinn – politische Ausdrucksformen gefördert und weiterentwickelt werden, z. B. indem die Einrichtung selbst derartige Aktivitäten in Kooperation mit NetzwerkpartnerInnen anbietet. Im Falle produktiver Zusammenarbeit könnte dies eine Ressource für Weiterentwicklung sowohl in der Unterbringung als auch im sozialpolitischen Kontext sein bzw. werden. Fachwissen über die Wirkung von Gruppenkonstellationen und daraus folgend eine entsprechende Strategie der Einrichtungen, Gruppen auch nach kommunikativen Kriterien zusammenzusetzen, könnte außerdem hilfreich sein, um etwa die Produktivität oder verändernde und stabilisierende Kräfte (die altersmäßig heterogenste und kulturell homogenste Gruppe praktizierte eine normalisierende kommunikative Strategie) der Gruppen besser zu ver-

268 Siehe dazu 4.2.6

269 Siehe dazu 4.2.5

stehen, als Ressource anzuerkennen und in weiterer Folge auch produktiv in die Praxis der Heimerziehung zu integrieren. Im Rahmen eines Nachdenkens über konkrete Konzepte, wie Jugendliche in Einrichtungen öffentlicher Erziehung in größerem Ausmaß als bisher beteiligt werden können, kann die vorliegende Studie somit eine Gruppenperspektive zur vornehmlich individuellen Perspektive auf Beteiligung hinzufügen.

In allen Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der Studie zudem Bilder entworfen, aus denen direkte Anregungen für Interventionen der Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet werden können, wenn sie als kritische Kraft ernst genommen werden.

Bild 1²⁷⁰ zeigt ganz unmittelbar den Bedarf der Nachbetreuung auf; die Jugendlichen fordern, am Ende der Unterbringung nicht im Stich gelassen zu werden. Diese Forderung wird auch von Südtiroler Care-Leavern thematisiert sowie in den Forschungsarbeiten von Egger & Edinger (2013/14) und von Von Lutterotti (2017/18). Sie findet sich in den internationalen Forderungen der Care-Leaver im Anschluss an den FICE-Kongress (vgl. Koch, 2016), in den UN Guidelines (United Nations, 2010) und unter italienischer Beteiligung in den *Care-Leavers' Network Europe Recommendations* (vgl. Care-Leavers' Network, 2020) wieder.

Bild 2²⁷¹ weist eindrücklich darauf hin, dass die Möglichkeiten, Selbstverantwortung in einer Einrichtung zu erlernen, gering sind, wenn es wenig Handlungsspielräume gibt bzw. wenig selbst entschieden werden kann. In den Einrichtungen müssen daher solche Möglichkeiten ausgebaut werden; Selbstverantwortung muss erprobt werden können, dazu gehört auch das Verwalten von Geld. Der Stadtspaziergang zeigt, dass Orte außerhalb häufig auch finanzielle Ressourcen für die Teilnahme voraussetzen und Jugendliche mit wenig Taschengeld exkludieren. Ein sinnvolles Modell wäre weiters eine Rückkehrmöglichkeit nach dem Auszug und der Vollendung des 18. Lebensjahres, die derzeit nicht oder nur sehr sporadisch und informell besteht. Dies wird in der Form beklagt, dass sich niemand mehr um einen kümmere, wenn man mal ausgezogen sei. Das Konzept des Betreuten Wohnens, das als Zugangsvoraussetzung einen schritt- oder stufenweisen Prozess des Erlernens und Beweisens von Selbständigkeit vorsieht, bis man das Recht erwirbt, in

270 Siehe dazu 4.2.8.1 Bild 1: Die reale Gefahr des Auf-der-Straße-Landens

271 Siehe dazu 4.2.8.2 Bild 2: Unter der Brücke schlafen als Ausdruck radikaler Selbständigkeit

diese Übergangsstruktur zu wechseln, wird mit Bild 2 radikal herausgefordert. In diesem Bild muss man selbständig sein, um Selbständigkeit erlernen zu können – was in der Einrichtung nicht möglich ist. Der Housing First Ansatz aus der Obdachlosenhilfe (vgl. Tsemberis & Henwood, 2013) könnte einen Denkansatz für die Gestaltung des Wohnens in Übergangsprozessen unter der Voraussetzung von Selbständigkeit liefern. In Bereich der Obdachlosenhilfe hat sich dieses Konzept im Gegensatz zum Stufenmodell bereits als erfolgreicherer Zugang bewährt.

Bild 3²⁷² lässt einen ironischen Umgang mit dem Stereotyp eines gescheiterten Übergangs aus stationärer Unterbringung erkennen und zeigt insbesondere, dass Jugendliche aktiv sind in ihren Bedeutungsgebungen. Der Wunsch, selbstverantwortlich zu leben, ist in einem Fall so groß, dass man dafür sogar das Stigma des Unter-der-Brücke-Landens in Kauf nehmen würde. Die Jugendlichen können also weder als passive EmpfängerInnen von Hilfe gesehen werden, noch sollten sie sich als solche konstruieren müssen (vgl. France & Utting, 2005; Parton, 2011; 4.5.1 in diesem Band), um weiterführende Unterstützung zu erlangen. Dies müssen sie aber, solange es keine selbstverständlich verfügbaren Hilfeleistungen für die Zeit nach dem 18. Geburtstag gibt und der Zugang zu weiterer Unterstützung es nötig macht, ein Defizit an Selbständigkeit zu demonstrieren.

Bild 4²⁷³ erzählt von der Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Herkunftssystem sowie mit eigenen Werten und Normen. Es weist darauf hin, dass Übergänge auch beschleunigte Identitätsbildungsprozesse mit sich bringen, die, wenn sie begleitet werden könnten, eine gute Chance zur Stabilisierung bieten würden. Diese Möglichkeit wird derzeit noch nicht umfassend genutzt. Aus der Perspektive der Dienstleistungsorientierung betrachtet lässt sich feststellen, dass es bestimmte Voraussetzungen braucht, um die Qualität der sozialen Dienstleistung Heimerziehung zu verbessern: So müssen das in diesem Band beschriebene Paradoxon und die stigmatisierenden Zuschreibungen, die die Jugendlichen antizipieren, zuallererst anerkannt werden. Dafür ist es notwendig, die Gruppe der Care-Leaver auch im sozialpolitischen Diskurs als Gruppe zu sehen und zu benennen und ein

272 Siehe dazu 4.2.8.3 Bild 3: Umdeutung eines gesellschaftlichen Stigmas

273 Siehe dazu 4.2.8.4 Bild 4: Einfühlung in die Situation eines Obdachlosen und Normen im Zusammenhang mit Obdachlosigkeit

Scheitern am Care-Leaving nicht ausschließlich als individuelles Versagen zu verstehen.

5.5 Die Gruppe an sich und die Gruppe für sich – Care-Leaver sind kein Kollektiv

Der Fokus auf die Gruppenperspektive in diesem Band lässt erkennen, dass es sich bei den zukünftigen Care-Leavern um keine starke kollektive Gruppe handelt, da es wenig geteilte Orientierungen gibt. Die stärkste kollektive Verbindung, die dargestellt werden konnte, ist die Verbindung über die Altersgruppe und die Lebensphase Jugend. Dies ist mit Blick auf die Geschichte der Heimerziehung ein positives Ergebnis für den Heimkontext, der es heute offensichtlich ermöglicht, die individuelle Entwicklung von Jugendlichen zu fördern, anstatt sie in disziplinierender Weise gleichzuschalten. Bei der Beschreibung der Bedeutung von Gleichaltrigengruppen für die Entwicklung von Jugendlichen geht die Wissenschaft in der Regel entweder von selbstgewählten Gruppen, im Sinne einer Clique, oder aber von organisierten Gruppen, wie etwa Sportvereine oder dergleichen, aus (vgl. Wetzstein et al., 2005). Beides trifft für die untersuchten Gruppen nicht zu, da die Jugendlichen weder die Wohngruppe noch ein entsprechendes organisiertes Angebot selbst gewählt haben. Die Wohngruppe im Heim stellt eine Sonder- und Zwischensituation zwischen Geschwisterbeziehung und Peergroup dar. Jeder Gruppenalltag ist ein Teil der Lebenswelt aller Gruppenmitglieder, zugleich wirken Teile der externen Lebenswelten, aus denen die verschiedenen Personen kommen, in die Gruppenwirklichkeit hinein. „Die dabei entstehenden interaktionellen und kommunikativen Beziehungen konstituieren das, was wir als Alltagsgeschehen in der Gruppe beobachten“ (Schmidt-Grunert, 1997, S. 240 f.). In der Heimerziehung wird heute mehr Wert auf individuelle Herangehensweisen gelegt, was u. a. aus der Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte, in der Einrichtungen im Modus totaler Institutionen geführt wurden, in denen der Einzelne nichts zählte und militärischen Drill erleben musste, resultiert: Jedes Kind und jeder bzw. jede Jugendliche wird heute, soweit es die Ressourcen zulassen, auch individuell betreut. Dies ist eine wichtige Grundlage, deren Wirkung sich auch in dieser Studie abbil-

det. Die Jugendlichen werden durch ihr Leben in stationärer Unterbringung nicht zu einer gleichgeschalteten Gruppe mit einheitlichen Handlungsorientierungen. Sie sind Individuen, und das bleiben sie auch in der Sozialisations- erfahrung stationärer Unterbringung. Dies kann als positives Ergebnis der stärkeren Orientierung am Individuum in der Heimerziehung gewertet werden und soll auch nicht verändert werden. Zusätzlich zu dieser individuellen Perspektive könnte es heute sinnvoll und lohnend sein, eine andere Form der Gruppenperspektive zu entwickeln – eine, in der die biografische Erfahrung stationärer Unterbringung durch eine bewusste Gruppenzugehörigkeit Anerkennung und Wertschätzung erfahren kann. Für die Erzeugung reflexiven Wissens über das Leben bzw. Aufwachsen im Heim ist die Gruppenperspektive entscheidend, da derartiges Wissen hauptsächlich im Austausch mit anderen generiert wird. Das so erworbene reflexive Wissen kann nicht nur zu einem gelingenden Identitätsbildungsprozess beitragen, sondern Jugendlichen auch ermöglichen, über ihre Erfahrungen aus der Heimerziehung zu sprechen.

Um eine derartige Produktion reflexiven Wissens voranzubringen, habe ich unabhängig von der vorliegenden Studie mit KollegInnen fünf Projekte in einer Wohngruppe des Südtiroler Kinderdorfes initiiert und zum Teil durchgeführt; es sind Projekte, die geeignet sind, eine bewusste Anerkennung der Heimerfahrung zu vermitteln: das Filmprojekt *Steps*²⁷⁴, die *Ahnengalerie*²⁷⁵, ein Ehemaligenfest mit *Talk mit Alumni*, ein *Wohngruppen-Geschichtsbuch* und den Besuch einer Gruppe von Jugendlichen in einer anderen, ähnlichen Einrichtung im Nachbarland zum Erfahrungsaustausch. Ziel war dabei einerseits die Arbeit an der Identität der einzelnen Jugendlichen mithilfe von Maßnahmen, beispielsweise einem Biografiebuch. Andererseits sollten den Jugendlichen Wissen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die die Entwicklung und Anerkennung einer mit der individuellen Biografie verbundene Gruppenidentität von ErfahrungsexpertInnen der stationären Fremdunterbringung ermöglichen bzw. fördern. Voraussetzung dafür ist es, ein Bewusstsein über diese Gruppenidentität herzustellen und auf dieser Basis Selbstermächti-

274 Siehe dazu den Unterpunkt „Vorstudie 1: Erfahrungen im Filmprojekt *Steps* – Selbst-Bewusstsein über die eigene Situation herzustellen ist schwierig“ in 3.2

275 Die Ahnengalerie ist eine Wand in der Wohngruppe, auf der Fotos und Vornamen aller Jugendlichen, die in der Wohngruppe gelebt haben, sowie aller ErzieherInnen und PraktikantInnen in zeitlicher Chronologie angebracht werden. Die Ahnengalerie wird laufend aktualisiert.

gung bzw. Empowerment zu ermöglichen. Eine solche, mit der individuellen Erfahrung verbundene Form sozialer Identität könnte in Zukunft auch in Hinblick auf die Gestaltung der Sozialpolitik von Bedeutung sein. Allerdings zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie eindrucksvoll, dass es eine derartige soziale Identität von Care-Leavern (noch) nicht gibt, und dass kaum kollektive Erfahrungsräume aufgrund der stationären Unterbringung bestehen. Erst ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit könnte aber zu einer starken, organisierten Selbstvertretung führen, die dann auch eine Lobby in Bezug auf sozialpolitische Entscheidungen wäre. Derzeit gibt es solch eine Lobby in Südtirol noch nicht. Selbstvertretungsorganisationen von Care-Leavern könnten zudem als Korrektiv für das professionelle HelferInnensystem der Kinder- und Jugendhilfe oder der Sozialpädagogischen Grundbetreuung Minderjähriger wirken, und sie könnten im aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Gefüge mit dem normativen Konzept der Good Governance eine stärkere Vertretung schwacher Interessen (vgl. Clement et. al., 2010, S. 7) garantieren.

Im Rahmen der diesem Band zugrundeliegenden Studie wurden zahlreiche Aktionen durchgeführt, die in erster Linie für die Jugendlichen selbst wirkungsvoll und somit für die Praxis zu empfehlen sind – etwa der Stadtspaziergang, der in seiner Wirkung bereits beschrieben wurde, sowie die Gruppenaktivität des Zeichnens wichtiger Orte außerhalb der Wohngemeinschaft. Beide Aktivitäten helfen dabei, die Relevanz der Außenorientierung und der eigenen Positionierung bewusst zu machen. Zumindest eine der Gruppendiskussionen wurde von den Jugendlichen ebenfalls als positive und interessante Aktivität evaluiert. Konkret stellten die Jugendlichen fest, dass sie als Gruppe niemals zuvor in einem doch relativ formal konzipierten Rahmen über ein Thema diskutiert hatten, das alle betrifft, und dass sie das Gespräch als interessante inhaltliche Auseinandersetzung empfunden hatten. Förderlich hierfür war, wie der Vergleich der drei Diskussionen zeigt, eine vertrauensvolle Beziehung der Jugendlichen zur Diskussionsleiterin bzw. Forscherin. Die Diskussionsgruppe kann also im Fall einer positiven Beziehung zum bzw. zur erwachsenen LeiterIn oder ModeratorIn durchaus als praktische Handlungsressource für die Entwicklung von Orientierungen in Richtung Selbständigkeit dienen, zusätzlich ist sie ein Ort, an dem Gruppendynamik erfahren und soziales Miteinander geübt werden kann. Die Organisation themenbezogener Diskussionsrunden zwischen Jugendlichen gehört

bisher nicht zum Standard-Interventions-Repertoire von Einrichtungen stationärer Unterbringung. Gruppengespräche, in denen es um die gemeinsame Organisation alltäglicher Belange in den Wohngruppen geht, gibt es in Form von Hausversammlungen. Handlungsbezogene Gruppenaktivitäten werden z. B. in therapeutischen Gruppen angeboten. Themenspezifische Diskussionsrunden könnten als Ressource zur Wissensvermittlung gesehen und gerade in Hinblick auf die bevorstehende Selbständigkeit gezielt dafür genutzt werden. Ehemalige BewohnerInnen könnten eingeladen werden, um über ihre Care-Leaving-Erfahrungen zu berichten. Impulsreferate zur rechtlichen Situation nach dem Auszug und zu Möglichkeiten weiterer Unterstützungsleistungen etc. mit anschließender Diskussion wären eine weitere hilfreiche Möglichkeit.

5.6 Erfahrungswissen anerkennen, Orientierung geben und die indirekte Vermittlung von Inhalten

Das Handlungswissen, das die Jugendlichen im Heim erwerben, als Ressource anzuerkennen, kann die Erfahrung der Heimerziehung aufwerten. Wie in den Gruppendiskussionen rekonstruiert werden konnte, werden die professionellen Sichtweisen und Vorgaben der Institution von den Jugendlichen nicht ausschließlich unterwandert, sondern auch mit Vorbehalt aufgenommen und in eigene Orientierungen eingebaut. Das zeigt die wichtige Orientierung gebende Funktion der Einrichtung und der Erziehung, die dann am besten ausgeübt werden kann, wenn eine gute Beziehung zwischen Jugendlichen und ErzieherInnen besteht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen in diesem Punkt Ergebnisse aller bekannten Wirkungsstudien (vgl. Albus et. al., 2010, für Deutschland) und erweitern sie um die implizite Dimension. Nicht nur in den Aussagen ehemaliger Care-Leaver bildet sich die große Bedeutung dieser Beziehung ab, sondern auch im rekonstruierten impliziten Wissen aktuell untergebrachter Jugendlicher. In der Diskursbeschreibung der Gruppe XMAS²⁷⁶ zeigt sich deutlich, wie stark PädagogInnen, zu denen eine Beziehung besteht, Orientierung gebend einwirken. Dass sich dies im Wohngruppen-Alltag für die PädagogInnen oft anders anfühlt,

276 Siehe dazu den Unterpunkt „Diskursbeschreibung Gruppe XMAS“ in 4.2.1

hängt mit der paradoxen Anordnung zusammen, die bewirkt, dass vor allem der Widerstand spürbar wird, welcher in der vorliegenden Studie ebenfalls rekonstruiert wurde. Er zeigt sich in Form von gruppenbasierten kommunikativen Handlungsmustern. Eine Besonderheit in Bezug auf die orientierende Wirkung von ErzieherInnen zeigt sich bei der Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, da diese als einzige Gruppe angeben, sich bei Zukunftsentscheidungen ausschließlich an sich selbst zu orientieren. Dieses Ergebnis, das gemeinsam mit anderen Forschungsergebnissen zu den Handlungsmöglichkeiten von jungen Geflüchteten und der Frage nach fehlendem Vertrauen diskutiert wurde²⁷⁷, könnte die Praxisforschung Sozialer Arbeit dazu inspirieren, bestehende handlungsleitende Konzepte und Methoden der Beziehungsarbeit zu hinterfragen bzw. weiterzuentwickeln. Dass Wissen, das an die Jugendlichen vermittelt wird, von diesen unter Vorbehalt aufgenommen wird, mutet vielleicht banal an, ist es aber ganz und gar nicht. Es zeigt die Notwendigkeit, sich die Frage zu stellen, was die Institution bezüglich Selbständigkeit ganz konkret vermitteln will, und wie das Vermittelte von den Jugendlichen aufgenommen und verarbeitet wird bzw. welche Möglichkeiten es gibt, die Verarbeitungsstrategien der Jugendlichen besser zu berücksichtigen. Wissen und Haltungen können nur begrenzt auf direktem Weg vermittelt werden, sie werden von den Jugendlichen unter Wahrung von Rollendistanz aufgenommen und vor dem eigenen Erfahrungshintergrund und dem kollektiven Erfahrungshintergrund der Gruppe evaluiert. Übernommen wird schlussendlich das, was die Jugendlichen selbst als nützlich, brauchbar oder erfolgreich bewerten. Hilfreich ist es, wenn sie Handlungsspielräume vorfinden, in denen sie experimentieren und Erfahrungen sammeln können.

Wie stark Selbständigkeit mit der Frage der eigenen vergeschlechtlichten Identität und darauf bezogenen Möglichkeiten verknüpft ist, wurde anhand der Diskussion mit der Gruppe XMAS gezeigt.²⁷⁸ Die an die Jugendlichen gerichtete Frage nach Selbständigkeit und Autonomie löste extensive Diskussionen über Identitäten aus. Eine Schweizer Studie (Ossipow et al., 2013, S. 101 f.), in der Identitätsbildungsprozesse von jungen Menschen bei-

²⁷⁷ Siehe dazu 4.3.1

²⁷⁸ Siehe dazu den Unterpunkt „Geschlechterzuschreibungen und vergeschlechtlichte Identitäten verknüpft mit Chancen und der Gefahr der Abhängigkeit“ in 4.2.1.1

der Geschlechter in offenen Genfer Jugendheimen untersucht wurden, stellte eine ähnlich unmittelbare Verbindung zwischen Autonomie und Identität fest. Dabei erkannten die ForscherInnen ebenfalls erst im Feld den engen Zusammenhang von Identität und Autonomie in den Äußerungen von Jugendlichen, was bei der ursprünglichen Untersuchungskonzeption nicht bewusst war. Identität wird in den Gruppendiskussionen in diesem Band auch in Form einer Geschlechteridentität verhandelt, mit damit verbundenen gesellschaftlichen Positionierungen und Lebenschancen. Gesellschaftliche Geschlechternormen scheinen im untersuchten Feld in eher rigider Form einzuwirken. Inwiefern eine gesellschaftliche Geschlechternorm am Beginn des Übergangs in eine ungewisse Zukunft, in der die Gefahr des möglichen Scheiterns ins Bewusstsein dringt, eine Form der Stabilität bietet und daher nicht infrage gestellt wird, wäre eine interessante weitere Untersuchungsfrage; ebenfalls die noch offenere Frage, welche weiteren gesellschaftlichen Normen als Stabilität bietend wahrgenommen werden. Die Lebensbewährung als ein normatives Wirkungsziel der stationären Unterbringung fließt auch in das implizite und reflexiv vorliegende Wissen der Jugendlichen ein bzw. wird darin erkennbar.

5.7 Lebensbewährung aus Sicht junger Erwachsener – und was es dafür braucht

Normative Kriterien mit einem Fokus auf Lebensbewährung betreffend Legalität, Arbeit und Soziales stehen im Zentrum zahlreicher Wirkungsanalysen in ersten Ansätzen der Care-Leaver-Forschung. Wie gezeigt werden konnte, spielt die Lebensbewährung auch in den gruppenspezifischen und individuellen Orientierungen der Jugendlichen eine wesentliche Rolle. In den Kartenabfragen geben TeilnehmerInnen an, was das Wichtigste nach dem Auszug aus der Wohngemeinschaft ist: die „Staatsregeln“ zu befolgen und selbständig zu sein. Außerdem wichtig sind Arbeit und Selbsterhaltungsfähigkeit, was z. B. in folgender Aussage zum Ausdruck kommt: „Eine Arbeit finden, die mir gefällt, und mir mein Leben selbst finanzieren“. Arbeit wurde in den individuellen Aussagen am häufigsten als relevant für Selbständigkeit genannt und war auch in den Gruppendiskussionen Thema. Care-Leaver in

Bezug auf Arbeit, Bildung und Berufsperspektiven zu unterstützen, liegt ohnehin nahe, sollte aber aufgrund der vorliegenden Ergebnisse hohe Priorität bekommen und außerdem unter Berücksichtigung von Identitätsfragen geschehen. Deutlich wurde nämlich auch, dass berufliche Identitäten für die in den Diskussionen sichtbar gewordenen Identitätskonstruktionen kaum eine Rolle spielen. Es muss daher die Frage gestellt werden, wie die berufliche Selbstfindung von Care-Leavern nach dem Ende der Unterbringung unterstützt werden kann.

Möglichkeiten des zweiten und dritten Bildungsweges

Im Moment sind die beruflichen Chancen von Care-Leavern stark davon abhängig, welche Möglichkeiten für Aus- und Weiterbildung eine Gesellschaft generell und für verschiedene Altersgruppen eröffnet, und wie Zugänge zu diesen Angeboten gestaltet sind. In Österreich ist es beispielsweise möglich, die Abendschule mit Matura im zweiten Bildungsweg kostenlos zu absolvieren, während dieser Weg in Südtirol kostenpflichtig ist. Bildungskarenzzeiten stehen in Österreich prinzipiell allen ArbeitnehmerInnen zur Verfügung, in Südtirol ist diese Möglichkeit auf den öffentlichen Beschäftigungssektor beschränkt. Solche Unterschiede können im Einzelfall ausschlaggebend für erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Nachqualifizierung bzw. für die Umsetzung des lebenslangen Lernens sein. Verbreitung, Qualität und Möglichkeiten des zweiten und dritten Bildungsweges sind prinzipiell von hoher gesellschaftlicher Bedeutung, für Care-Leaver sind sie aber in besonderer Weise entscheidend dafür, die eigenen Fähigkeiten entwickeln und die strukturelle Benachteiligung überwinden bzw. verringern zu können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es erst außerhalb der paradoxen Anordnung der Institution möglich wird, Selbstverantwortung zu übernehmen.

Rückkehrmöglichkeiten und Wiedereinstiegsszenarios

Auch eine schrittweise Entlassung aus der Heimerziehung wäre hilfreich dafür, dass Jugendliche realistische Ziele für ihre eigene Berufskarriere entwickeln können. Nicht zuletzt spielt hier das von den Jugendlichen entworfene Bild des Landens unter der Brücke, im Sinn von radikaler Selbständigkeit, die nur außerhalb der Institution gelebt werden kann, eine Rolle für die Formulierung eigener Ziele. Der Übergang muss als Chance gesehen werden, durch

gewonnene Freiheitsgrade auf einem Kontinuum hin zur radikalen Selbständigkeit die Wahrnehmung für Eigenverantwortung so weit zu stärken, dass Motivation und Initiative auf ein berufliches Ziel hin entstehen können, falls dies zuvor nicht gelungen ist. In Ausnahmefällen kann dieses Ausloten der gewonnenen Freiheit vielleicht bis zu Erfahrungen wie der beschriebenen Form des Schlafens unter der Brücke gehen. Wünschenswert wäre dann, dass es Rückkehrmöglichkeiten in die stationäre Unterbringung gibt. Doch auch wenn Care-Leaver nicht obdachlos werden, sollten sie Möglichkeiten haben, selbstbestimmt und eigenverantwortlich ins Hilfesystem wiedereinzusteigen und z. B. beim Abschluss einer Ausbildung unterstützt zu werden. Dass das Setting Heimerziehung in Bezug auf das Erziehungsziel paradox wirkt, und dass Jugendliche den Eindruck haben, dort prozessiert zu werden, sind gewissermaßen auch ernüchternde Befunde, gerade wenn man bedenkt, dass sich Einrichtungen heute sehr stark um Partizipation bemühen und sich von der totalen Institution bewusst sehr weit entfernt haben. Es gilt, weiterhin aufmerksam und wachsam zu sein und zu verstehen, was Jugendliche brauchen, wie sie auch in der Einrichtung Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen bekommen können, und wie in weiterer Folge ihre sozialpolitischen Gestaltungsmöglichkeiten vergrößert werden können.

5.8 Advocacy für Care-Leaver

Sozialpolitische Rahmenbedingungen haben großen Einfluss auf Care-Leaving-Verläufe, insbesondere auf die Erreichung des Ziels, Arbeit bzw. einen Beruf zu finden, das von Jugendlichen als besonders wichtig zur Erlangung von Selbständigkeit eingeschätzt wird. Das geringe Wissen über Rechte und auch über Handlungsoptionen, die Care-Leavern im Übergang offenstehen, verstärkt das Gefühl, vor großen Hürden zu stehen. Da Selbstvertretungsorganisationen fehlen und auch kein gesichertes Wissen über Lebensverläufe ehemaliger Care-Leaver verfügbar ist – mit Ausnahme zufälliger, informeller Quellen – gibt es wenig Ressourcen, auf die Jugendliche in dieser von Unsicherheit geprägten Lebensphase zurückgreifen können. In der Heimerziehung tätige SozialpädagogInnen blenden die sozialpolitischen Rahmenbedingungen allzu oft aus, da die Alltagsbewältigung mit den Jugendlichen

den Alltag dominiert. Notwendig wäre jedoch *Advocacy* für Care-Leaver (vgl. Urban-Stahl, 2018), da deren Chancen aktuell stark von professionellen HelferInnen abhängen. Ein Grund dafür ist das Übergangsregime südeuropäischer Staaten, in dem es kaum ein explizites und transparentes öffentliches Fördersystem für Übergänge gibt, und Jo-Jo-Übergänge²⁷⁹ von Jugendlichen in hohem Maße von familiärer Unterstützung abhängig sind (vgl. Walther, 2006, S. 128 f.). Da es z. B. kein individuell einklagbares Recht auf finanzielle Unterstützung beim Ausbildungsabschluss nach der Heimerziehung gibt, muss dieses im individuellen Fall jeweils mit der Unterstützung durch professionelle HelferInnen beantragt und durchgesetzt werden. Lorenz & Facchini (2013) sprechen mit Bezug auf Lipskys *Street-Level Bureaucracy* die Gestaltungsmacht von SozialarbeiterInnen in Italien an:

Yet, this topic seems to us to be of great interest, given the nature of social work responsibilities which is to translate fundamental universal policies into daily practice; social service staff therefore play a central role in the way the services are interpreted and organized. This means that, particularly in Italy, social intervention is characterized by its street-level bureaucracy (Lipsky, 2010), a widespread reliance on discretion which can be traced back to the fact that the offer in this sector does not get presented in the form of “rights”, but depends on the resources that are actually available and the evaluations made by operators in individual cases. Advanced regulations or innovative management models can easily remain abstract aspirations unless those who have to operate them in the field apply them meaningfully. In the same way, poor or barely congruent sets of regulations may be turned into effective intervention, if front-line operators are competent and skilled enough to make up for the formal and organizational inadequacies thanks to their professionalism. (S. 441)

Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, die Realität der Jugendlichen, die vor dem Übergang in die Selbständigkeit stehen, besser verständlich zu machen. Um ihnen erfolgreich Unterstützung zuteil werden zu lassen, müssen jeden-

²⁷⁹ Walther (2006) bezeichnet die aktuelle Übergangspraxis von Jugendlichen in die Selbständigkeit als Jo-Jo-Übergänge, da sie häufig nicht durch einen einmaligen und endgültigen Auszug aus dem Elternhaus gekennzeichnet ist, sondern eher durch ein Hin und Her zwischen selbständigem Leben und der partiellen Rückkehr ins elterliche System. Die Übergänge sind somit fragmentiert und reversibel, und sie finden mehrmals statt.

falls auch die sozialpolitischen Rahmenbedingungen und die professionellen Gestaltungsmöglichkeiten verstanden bzw. wenn möglich zugunsten der Care-Leaver ausgestaltet und verändert werden. Die theoretische Perspektive der Street-Level Bureaucracy kann helfen, Gestaltungsspielräume besser zu erkennen und zu nutzen, und somit advokatorisch für die Verbesserung der Chancengerechtigkeit zukünftiger Care-Leaver tätig zu werden. Care-Leaving-Prozesse könnten in weiterer Folge unter dieser Perspektive untersucht werden, um konkrete, real existierende Gestaltungsspielräume und Unterstützungsmöglichkeiten aufzuzeigen, da es sicherlich bereits zahlreiche Dokumente erfolgreicher Advocacy für Care-Leaver gibt, die bisher nicht bekannt und zugänglich sind.

5.9 Care-Leaver Policy und Schlussbemerkungen

Aus der Analyse der gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen in Südtirol lässt sich deutlich ein Handlungsbedarf ableiten: Was es braucht, ist eine Care-Leaver-Policy, also eine bedürfnis- und bedarfsorientierte, wirk-same Politik, die auf die Situation der Care-Leaver adäquate Antworten gibt, entsprechende Angebote entwickelt und Systemanpassungen vornimmt, um Chancengleichheit für Care-Leaver zu realisieren. Obwohl die Standards der UN-Kinderrechtskonvention in Südtirol und Italien anerkannt und sogar über die eigene Gesetzgebung gestellt werden, fehlen noch konkrete Maßnahmen zur Erreichung dieser Vorgaben. Orientierung könnten die Quality 4 Children Standards und die von SOS Children's Villages und International Social Service veröffentlichten *Guidelines for the Alternative Care of Children* (vgl. United Nations, 2010) bieten; sie enthalten konkrete Fragen, anhand derer die Strategien und der Policy-Mix in Bezug auf die Unterstützung von Care-Leavern untersucht werden können. Bis heute werden Care-Leaver als Gruppe, die von vielfältigen Benachteiligungen betroffen ist, jedoch wenig berücksichtigt. In der Südtiroler Kinder- und Jugendhilfe sind Care-Leaver eine relativ unbekannte Gruppe. Es werden kaum statistische Daten ausgewertet, die dazu beitragen könnten, die Lebensbedingungen dieser Gruppe besser zu verstehen. Eine gute Datenbasis wäre aber Voraussetzung dafür, Care-Leaver zunächst als Gruppe mit teilweise ähnlichen Erfahrungen wahrnehmen zu können und in der Folge etwa ihre

Benachteiligung am Bildungs- und Arbeitsmarkt aufzuzeigen, um schließlich gezielte Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Situation setzen zu können. Bisher werden Care-Leaver vor allem als vereinzelte Individuen sichtbar, die an vielen Dingen scheitern und v. a. Probleme haben, einen guten sozialen Status und ein hohes Einkommen zu erlangen. In der internationalen (vgl. Stein, 2006) und auch in der italienischen Forschung (vgl. Zanuso, 2011) wird insbesondere auf die Gefahr des gesellschaftlichen Ausschlusses hingewiesen. Um diesen zu verhindern, müssen alle Kräfte im Gemeinwesen zusammenwirken. Die Zeichnungen der Jugendlichen²⁸⁰ zeigen deutlich, wie dieses Gemeinwesen gestaltet sein muss, damit es zu einer förderlichen Umgebung werden kann: Notwendig sind Perspektiven, die in den Zeichnungen durch imaginierte Orte repräsentiert werden. Notwendig ist aber auch ein reales Zuhause, das symbolisch als „Home“ dargestellt wird und für erschwinglichen Wohnraum steht. Diesen braucht es für alle jungen Menschen, aber in besonderer Weise, als Beitrag zur Chancengleichheit, für Care-Leaver. Dringend benötigt werden auch tragende private Beziehungen, in den Zeichnungen werden diese u. a. durch das Jugendzentrum symbolisiert. Dieses steht aber auch für einen öffentlichen Ort außerhalb der Wohneinrichtung, der zugänglich ist und genutzt werden kann. Natürlich brauchen Jugendliche auch Dinge, die sie sich leisten können, wenn sie arbeiten und sich selbst erhalten können; in den Zeichnungen finden sich Gegenstände wie ein Auto oder ein Handy. Doch Jugendliche mit Erfahrungen aus der stationären Unterbringung haben auch durchaus Wertvolles zu bieten: Sie verfügen über Erfahrungswissen, das – wenn es zugänglich ist – der gesellschaftlichen Abwertung und Marginalisierung des Aufwachsens im Heim etwas entgegenhalten kann. Der vorliegende Band setzt genau hier an: Die Sichtweisen und Lebenswelten der Care-Leaver werden hier für eine breite Öffentlichkeit erfahr- und verstehbar, was die Voraussetzung dafür ist, ein Bewusstsein für ihre Situation zu schaffen – auf regionaler und überregionaler Ebene. Gleichzeitig kann der Band die bestehende Care-Leaver-Forschung bereichern: Der prospektive, gruppenbezogene Ansatz ist ebenso wie die starke Fokussierung impliziten Wissens innovativ; dass die Forschung durch das gewählte Design zur Akteurin in Bewältigungsprozessen wird, ist nicht zuletzt aus forschungsethischer Sicht interessant und im Sinne eines kritisch-reflexiven Paradigmas durchaus richtungsweisend.

280 Siehe dazu 4.1.2

Literaturverzeichnis

- Adams, R., Dominelli, L. & Payne, M. (2005). Transformational social work. In R. Adams, L. Dominelli & M. Payne (Hrsg.), *Social work futures: Crossing boundaries, transforming practice* (S. 1–7). New York: Palgrave Macmillan.
- Akermann, M., Furrer, M. & Jenzer, S. (2012). *Bericht Kinderheime im Kanton Luzern im Zeitraum von 1930-1970. Schlussbericht zuhanden des Regierungsrats des Kantons Luzern, unter der Leitung von Markus Furrer, pdf-Ausgabe*. Luzern: Gesundheits- und Sozialdepartement des Kantons Luzern. Abgerufen am 6. 1. 2020 von https://www.kinderheime-schweiz.ch/de/pdf/markus_furrer_et_al_schlussbericht_aufarbeitung_kinderheime_311juli2012.pdf
- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B., Messmer, H., Micheel, H.-G., Otto, H.-U. & Polutta, A. (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe: Abschlussbericht der Evaluation des Bundesprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: Waxmann.
- Andersen, M. L., Henriksen, K., Mejlvig, K., & Uggerhøj, L. (2017). Driving Forces in Practice Research. In K. Høgsbro, & I. Shaw (Hrsg.), *Social Work and Research in Advanced Welfare States* (S. 90–103). London: Routledge. Routledge Advances in Social Work.
- ASTAT (Hrsg.). (2018). *Statistisches Jahrbuch für Südtirol 2018*. Bozen. Abgerufen am 2. 1. 2020 von https://astat.provinz.bz.it/downloads/JB2018_K9.pdf
- Atkinson, C. & Hyde R. (2019). “Care leavers’ views about transition: a literature review”. *Journal of Children’s Services*, 2019, 15(1), 67–95.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.). (2003). *Studie über das Angebot der Kinder- und Jugendhilfe in schwierigen Lebenslagen*. Autonome Provinz Bozen-Südtirol.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.). (2008). *Landessozialplan 2007–2009*. Abgerufen am 4. 1. 2020 von http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/soziales/veroeffentlichungen-statistiken/veroeffentlichungen.asp?publ_action=4&publ_article_id=44218
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.). (2013). *Leitfaden Sozialpädagogische Grundbetreuung für Minderjährige*. Autonome Provinz Bozen-Südtirol.

- Baldini, M., Bosi, P. & Tosi, S. (2002). Targeting welfare in Italy: Old problems and perspectives on reform. *Fiscal Studies*, 23(1), 51–75.
- Barbarotto, M. & Mineo, F. (Hrsg.). (2012). *Report on abandonment & care leavers. Supporting life after institutional care*. Milano: Ancora.
- Barth, D. (2009). Psychoanalyse und Gemeinschaftserziehung in Bernfelds Bericht über das Kinderheim „Baumgarten“. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 7(2), 171–202.
- Baur, D., Finkel, M., Hamberger, M. & Kühn, A. D. (1998). *Leistungen und Grenzen der Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen* (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 170). Kohlhammer: Stuttgart.
- Bechter, A., Guerrini, F. & Ralser, M. (2013). Das proletarische Kind und seine uneheliche Mutter als Objekte öffentlicher Erziehung. Zum Fürsorgeerziehungsregime im Tirol der 1960er- und beginnenden 1970er-Jahre. In M. A. Wolf, E. Dietrich-Daum, E. Fleischer & M. Heidegger (Hrsg.), *Child Care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern* (S. 132–146). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften: Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten* (S. 10–42). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bell, M. (2011). *Promoting children's rights in social work and social care. A guide to participatory practice*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Belotti V., Milani P., Ius M., Satta C. & Serbati S. (2011). *Crescere fuori famiglia. Lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il sociale*. Regione del Veneto & Osservatorio regionale politiche sociali.
- Benbenishty, R. & Schiff, M. (2009). Perceptions of readiness to leave care among adolescents in foster care in Israel. *Children and Youth Services Review*, 31, 662–669.
- Benbenishty, R. & Zira, A. (2012). On the Verge of Leaving the Care System. Assessment of Life Skills and Needs for Adolescents in Care, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, S. 291–308.
- Benson J. (2014). Transition to Adulthood. In Ben-Arieh A. et al. (Hrsg.) *Handbook of Child Well-Being* (S.1763–1738). Dordrecht: Springer Science + Business Media.

- Beresford, P. & Croft, S. (2004). Service users and practitioners reunited, *British Journal of Social Work*, 34(1), 53–68.
- Berger, L. M. & Slack, K. S. (2014). Child Protection and Child Well-Being. In A. Ben-Arieh et al. (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being* (S. 2965–2992). Dordrecht: Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-90-481-9063-8_120
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen: UT.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen u. a.: Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter: eine Einführung*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches* (H. Beister, Übers.). Wien: Braumüller. (Orig. 1982)
- Breda, A. D., van Marx, P. & Kader, K. (2012). *Journey towards Independent Living. A Grounded Theory*. Johannesburg: University of Johannesburg and Girls & Boys Town South Africa.
- Brkic-Elezovic, A. & Loch, U. (2018). Institutionelle Gewalt an Kindern und Jugendlichen. In S. Blumenthal, K. Lauermann & S. Sting (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Frage(n)* (S.307–S.319). Opladen: Budrich.
- Büchner, P. (1983). Vom Befehlen und Gehorsam zum Verhandeln. In U. Preuss-Lausitz et al. (Hrsg.), *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder* (S. 196–212). Weinheim u. a.: Beltz.

- Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J., Lange, A. (2010). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2013). 14. *Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission: Bericht der Sachverständigenkommission*. Abgerufen am 9. 1. 2020 von <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2017). 15. *Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Abgerufen am 9. 1. 2020 von <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) & Schmid, B. (2013). *Jugendwohlfahrtsbericht 2012*. Wien.
- Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGB I. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das durch Artikel 16 des Gesetzes vom 29. Juni 2015 (BGBl. I S. 1042) geändert worden ist. Abgerufen am 9. 1. 2020 von <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BJNR001950896.html>
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (Hrsg.). (2008). *Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice*. New York u. a.: Routledge.
- Cameron, C., Hollingworth K., Schoon, I., van Santen, E., Schröer, W., Tiina Ristikari, Heino, T. & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany?, *Children and Youth Services Review*, 87, 163–172.
- Care Leavers Network (2020). *Care Leavers' Network Europe Recommendations*. Abgerufen am 28.02.2020 von <https://www.careleavernetwerk.eu/care-leavers-network-europe-recommendations/>
- Cashmore, J. (2002). Promoting the participation of children and young people in care, *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 837–847.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2020). *Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni*,

- Esiti della rilevazione coordinata dei dati in possesso delle Regioni e Province autonome. *Quaderni della ricerca sociale*, 46. Istituto degli Innocenti, Firenze. Zuletzt abgerufen im April 2020 von <https://www.minori.gov.it/it/node/7228>
- Cerantola L. (2013). Il passaggio all'autonomia secondo le ragazze e i ragazzi che vivono in comunità di accoglienza, *MinoriGiustizia*, 3, 100–108.
- Clement, U., Nowak, J., Ruß, S. & Scherrer, C. (Hrsg.) (2010). Einleitung: Public Governance und schwache Interessen. In U. Clement, J. Nowak, S. Ruß & C. Scherrer (Hrsg.), *Public Governance und schwache Interessen* (S.7–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- D'Amour, D., & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19, Supplement 1, 8-20.
- Daum, E. (2010). Heimatmachen durch subjektives Kartographieren: Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. *Sachunterricht*, 2010(2), 17-21. Abgerufen am 3. 1. 2020 von http://methodenpool.uni-koeln.de/download/daum_karto.pdf
- Del Valle, J. F. (2014). Children in state care. In A. Ben-Arieh, Ferran Casas, Ivar Frønes, Jill E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of child well-being* (S. 2945–2963). Dordrecht, Netherlands: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_119
- DePoy, E. & Gilson, S. (2008). *Evaluation Practice*. Routledge NY and London: Taylor & Francis.
- Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dörnhoff, N., Hiller, S. & Scheiwe, N. (Hrsg.) (2012). *Zauberwort Partizipation: Im Alltag von Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe Partizipation leben*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Drieschner, E. (2007). *Erziehungsziel „Selbständigkeit“: Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ecarius, J. & Schäffer, B. (2011). *Typenbildung und Theoriegenerierung – Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Köln: Verlag Barbara Budrich

- Egger, B. & Edinger, A. (2013/14). *Die Bedeutung von Beziehung in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen und die praktische Bedeutung für die Nachbetreuung nach Beendigung der Unterbringung am Beispiel des Südtiroler Kinderdorfs* [Unveröffentlichte Abschlussarbeit]. Freie Universität Bozen.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler.
- Elodie M. & Paulsen V. (2019). The Transition to Adulthood from Care. A Review of Current Research. In V.R. Mann-Feder & M.Goyette (Hrsg.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood. International Contributions to Theory, Research, and Practice* (S.107-130). New York: Oxford University Press.
- Elze, D. E. (2006). Oppression, Prejudice, and Discrimination. In D. F. Morrow & L. Messinger (Hrsg.), *Sexual Orientation and Gender Expression in Social Work Practice. Working with Gay, Lesbian, Bisexual & Trans People* (S. 43–80). New York u. a.: Columbia University Press.
- Equit, C., Flößer, G. & Witzel, M. (Hrsg.). (2017). *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung*. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für Erzieherische Hilfen.
- Esping-Anderson, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T. & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*. London und New York: Routledge.
- EUROCHILD. (2010). *Children in alternative care. National Surveys* (2. Aufl.). Abgerufen am 4. 1. 2020 von https://www.eurochild.org/fileadmin/public/05_Library/Thematic_priorities/06_Children_in_Alternative_Care/Eurochild/Eurochild_Publication_-_Children_in_Alternative_Care_-_2nd_Edition_January2010.pdf
- Evangelischer Fachverband für Erzieherische Hilfen (2003): *Partizipation ist mehr als Pflicht in der Erziehungshilfe: Dokumentation der Fachtagung vom 05.06.2003*. Düsseldorf.
- Evans C. & Fisher, M. (1999). Collaboration with Service Users'. In I. Shaw & J Lishman (Hrsg.), *Evaluation and Social Work Practice* (S. 101-117). London: Sage.

- Evans, K. (2002). Taking Control of their Lives? Agency in Young Adult Transitions in England and the New Germany, *Journal of Youth Studies* 5(3), 245–269.
- Fargion, S. (2006). Thinking professional social work: Expertise and professional ideologies in social workers' accounts of their practice, *Journal of Social Work*, 6(3), 255–73.
- Fargion, S. (2014). Synergies and tensions in child protection and parent support: Policy lines and practitioners cultures. *Child and Family Social Work*, 19(1), 24–33. doi: 10.1111/j.1365-2206.2012.00877.x
- Fargion, S., Frei, S. & Lorenz, W. (Hrsg.) (2016). *L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione* [Soziale Intervention im Spannungsfeld zwischen Risikomanagement und Partizipation]. Rom: Carocci editore.
- Ferrara, M. (1996). *Modelli di solidarietà*. Bologna: Il Mulino Bologna.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. New York, NY: Cambridge University Press.
- France, A. & Utting, D. (2005). The paradigm of "risk and protection-focused prevention" and its impact on services for children and families. *Children & Society*, 19, 77–90. doi: 10.1002/chi.870
- Freie Universität Bozen/Libera Università di Bolzano (o. J.). *Quality in South Tyrol Social Services*. Abgerufen am 3. 1. 2020 von <http://pro.unibz.it/microsites-export-2016/social-work-social-policy/en/aboutus/default.html>
- Freigang, W. (1986). *Verlegen und Abschieben*. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag.
- Freimüller, L. & Wölwer, W. (2012). *Antistigma-Kompetenz in der psychiatrisch-psychotherapeutischen und psychosozialen Praxis: Das Trainingsmanual*. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Frey, F. (2008). *Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung*. Wiesbaden: VS Research.
- Friedlmayer, S., Kumer, A., Braun, E. (1992): ... das letzte Kind muß überbleiben: Eine Studie zur Lebenssituation junger Erwachsener mit Heimerfahrung. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Gabriel, T. (1999). Forschung in der Heimerziehung: Das Problem der Gegenstandsbestimmung: Research in residential care. In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler, M. Winkler (Hrsg.), *Handbuch Heimerzie-*

- hung und Pflegekinderwesen in Europa: *Handbook residential and foster care in Europe* (S. 1085–1106). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Garz, D. (2012). Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften: Standorte und Perspektiven. In F. Ackermann et al. (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 27–45). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-94006-9_2
- Gehres, W. (1997). *Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gharabaghi, K. (2011). A Culture of Education: Enhancing School Performance of Youth Living in Residential Group Care in Ontario. *Child welfare*, 90(1), 75.
- Giesecke, H. (1987). Über die Antiquiertheit des Begriffs „Erziehung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(3), 401–406.
- Girtler, R. (2004). *10 Gebote der Feldforschung*. Münster u. a.: LIT Verlag.
- Göbel, S., Karl U. Lunz, M., Peters, U. & Zeller, M. (Hrsg.). (2020). *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien: Agency in schwierigen Übergängen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Goffman, E. (1995). *Asyle über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- Groinig, M., Hagleitner, W., Maran, T. & Sting, S. (Hrsg.). (2019). *Bildung als Perspektive für Care Leaver? : Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder-und Jugend hilfeerfahrung*. Opladen, Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Günder, R. (2011). *Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (4., völlig neu überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hamberger, M., Köngeter, S., Zeller, M. (2004). Integrierte und flexible Erziehungshilfen. In H. Thiersch & K. Grunwald (Hrsg.), *Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit* (S. 347–374). Weinheim: Juventa Verlag.
- Hanssen, K., Markert, A., Petersen, K. & Wagenblass, S. (2008). Uneinzelöste Versprechungen: Von der bleibenden Notwendigkeit einer AdressatInnenorientierung in der Jugendhilfe. In Bielefelder Arbeits-

- gruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 225–232). Wiesbaden: VS Verein für Sozialwissenschaften.
- Heimgartner, A. (2009). *Komponenten einer prospektiven Entwicklung der Sozialen Arbeit*. Wien: Lit Verlag.
- Heite, C. (2011). Professionalität im Post-Wohlfahrtsstaat: Zur aktivierungspolitischen Reformulierung Sozialer Arbeit. In K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion* (S. 107–123). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-92694-0_3
- Heitkamp, H. (1989). *Heime und Pflegefamilien – konkurrierende Erziehungshilfen?* Frankfurt am Main: Luchterhand.
- Hofer, B. & Putzhuber, H. (2005): *Zur Lebenssituation von jungen Erwachsenen aus SOS-Kinderdorf-Einrichtungen. Pilotprojekt in den Regionen Dornbirn, Imst und Salzburg. Abschlussbericht*. Innsbruck: Sozialpädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogik, SOS-Kinderdorf. Abgerufen am 3. 1. 2020 von https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/a828e33c-7500-4ac1-b803-480b82c451fc/endbericht_katamnese-erwachsenenleben
- Honig, M.-S. (2002). Kindheit und Eigensinn. Die Kindheitsfrage in den Sozialwissenschaften. In B. Rathmayr (Hrsg.), *Kindheit – Neue Perspektiven. Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik* (S. 17–37). Innsbruck: Studienverlag.
- IGfH (2013). *Weiterentwicklung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung. Stellungnahme der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH e.V.) zur Anhörung der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden – AGJF. Anhörung am 10. 12. 2013 in Mainz*. Abgerufen am 5. 1. 2020 von https://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Stellungnahme%20der%20IGfH%20zur%20Anh%C3%B6rung%20der%20AGJF_Weiterentwicklung%20und%20Steuerung%20der%20HzE.pdf
- ISA Planung und Entwicklung GmbH & Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. (2009). *Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung* (Wirkungsorientierte Jugendhilfe 09). Abgerufen am 3. 1. 2020 von http://kom-sd.de/uploads/media/praxishilfe_wojh_schriften_heft_9.pdf
- ISFOL (2014). Disagio psichico, minori e recupero. In *I libri del Fondo Sociale Europeo 200*. Abgerufen am 3. 1. 2020 von <http://isfoloia.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1377>

- Jackson, S. & Cameron, C. (28. April 2011). *YiPPEE Project: Young people from a public care background: pathways to further and higher education in five European countries*. Abgerufen am 5. 1. 2020 von <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Final%20Report%20of%20the%20YiPPEE%20Project.pdf>
- Jakob, G. & Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik: Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim u a.: Juventa.
- Jordan, E. (2005). *Kinder- und Jugendhilfe: Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kamp, J.-M. (1995). *Kinderrepubliken Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Karl, U., Göbel, S., Lunz, M. & Herdtle A.-M. (2020). Agency und Transitionen Einleitende Überlegungen und theoretische Annäherungen aus relationaler Perspektive. In U. Göbel et. al. (Hrsg.), *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien Agency in schwierigen Übergängen* (S. 9–30). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Katrougalos, G. & Lazaridis, G. (2003). *Southern European welfare states problems, challenges, and prospects*. New York: Palgrave.
- Keupp H. (2018). Empowerment. In: G.Graßhoff, A.Renker & W.Schröer (Hrsg.) *Soziale Arbeit* (S. 559–571). Wiesbaden: Springer VS.
- Kim, J. (2016). Youth Involvement in Participatory Action Research (PAR): Challenges and Barriers. *Critical Social Work*, 17(1), 38–52.
- Knowles, G. J. & Cole, A. L. (Hrsg.) (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Knuth, N. (2007). International vergleichende Fremdplatzierungsforschung – Mehr Ahnung als Wissen – Einführungsvortrag zur Europäischen Fachtagung in Mainz. In: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familien und Frauen & Rheinland-Pfalz (Hrsg.). *Hilfen zur Erziehung im europäischen Vergleich: Wie wird ein Fall zum Fall? Europäische Fachtagung am 21. und 22. November 2005 in der Alten Patrone in Mainz. Zusammenfassung der Beiträge*. Mainz: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familien und Frauen.

- Knuth, N. (2008). *Fremdplatzierungspolitiken: Das System der stationären Jugendhilfe im deutsch-englischen Vergleich*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Koch, J. (2016). FICE Award und Jugendkongress auf dem 33. FICE Kongress in Wien. *Forum Erziehungshilfen*, 22(5), 304–305.
- Köngeter, S., Schröer, W. & Zeller, M. (2013). Wann gelingt Heimerziehung? Pädagogisches Handeln in prekären Beziehungen. *Forum Erziehungshilfen*, 19(3), 180–185.
- Köngeter, S., Mangold, K. & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Krappmann, L. (2005). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krause, H.-U. (2019). *Beteiligung als umfassende Kultur in den Hilfen zur Erziehung: Haltungen – Methoden – Strukturen*. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Kress, L. (2012). *Übergänge in die Zeit nach dem Heim. Ergebnisse aus einem Projekt mit ehemaligen Jugendlichen aus den Erziehungshilfen*. Münster: Evangelischer Fachverband für Erzieherische Hilfen RWL.
- Krisch, R. (2009). *Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und Praxisleitende Verfahren*. Weinheim: Juventa.
- Kristiansson, M. R. (2006). *Modus 2 Vidensproduktion* [Mode 2 Knowledge Production]. *DF Revy*, 2, 18–21.
- Kuhlmann, C. & Schrapper, C. (2001). Zur Geschichte der Erziehungshilfen. Von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. In V. Birtsch, K. Münstermann & W. Trede (Hrsg.), *Handbuch Erziehungshilfen* (S. 282–328). Münster: Votum.
- Kuhlmann, C. (2008). „So erzieht man keinen Menschen“ – Stand der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion zur Geschichte der Heimerziehung in Deutschland nach 1945. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kupffer, H. (1994). In welcher Gesellschaft wird heute und morgen erzogen? In M. Kupffer & K.-R. Martin (Hrsg.), *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung* (S. 21–32). Heidelberg u. a.: Quelle & Meyer.
- Lambach, R. (2010). Was ist Praxisforschung? Begrifflich-konzeptionelle Klärungen und Einordnung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Maykus (Hrsg.), *Praxisforschung in der Kinder und Jugendhilfe: Theorie,*

- Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes* (2. Aufl., S. 15–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landhäußer, S. (2009). *Communityorientierung in der Sozialen Arbeit: Die Aktivierung von sozialem Kapital*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1999). *Das Vokabular der Psychoanalyse* (15. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laursen, E. K. (2010). The Evidence Base for Positive Peer Culture. *Reclaiming Children and Youth*, 19(2), 37–42.
- Lerch, V. & Stein, M. (Hrsg.). (2010). *Ageing out of Care. From Care to Adulthood in European and Central Asian Societies*. Innsbruck: SOS Children's Villages International.
- Levitas, Ruth (1996). The concept of social exclusion and the new Durkheimian hegemony. *Critical Social Policy February*, 1996(16), 5–20.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the Vulnerable: A Guide to Sensitive Research Methods*. London: Sage.
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385.
- Lipsky, M. (1980). *Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation. (Orig. 1980)
- Lishman, J. (Hrsg.). (2015). *Handbook for practice learning in social work and social care: Knowledge and theory* (3. Aufl.). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: feminist perspectives* (2. Aufl.). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lloyd-Smith, M. & Tarr, J. (2000). Researching childrens perspectives: a sociological dimension. In A. Lewis & G. Lindsay (Hrsg.), *Researching Childrens Perspectives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Lorenz, W. & Nagy, A. (2015). Tante professioni – tante visioni: come costruire un consenso sulle priorità [Viele Professionen – viele Meinungen: Prioritäten konstruktiv verhandeln]. In S. N. Fargion, S. Frei & W. Lorenz (Hrsg.), *L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione* [Soziale Intervention im Spannungsfeld zwischen Risikomanagement und Partizipation] (S. 183–197). Rom: Carocci editore.
- Lorenz, W. & Facchini, C. (2013). Between differences and common features: The work of social workers in Italy, *International Social Work*, 56(4) 439–454. doi: 10.1177/0020872813486689
- Lorenz, W. (2014). From object to subject – Paradigm shifts towards user participation in social work research. In S. Elsen, W. Lorenz & S. Fargion (Hrsg.), *Social Innovation, Participation and the Development of Society - Soziale Innovation, Partizipation und die Entwicklung der Gesellschaft* (S. 103–118). Bozen-Bolzano: bu.press.
- Lorenz, W. (2016). Reaching the person – Social work research as professional Responsibility. *European Journal of Social Work*, 19(3–4), 455–467. doi: 10.1080/13691457.2015.1137870
- Lorenz, W. (2017). European policy developments and their impact on social work. *European Journal of Social Work*, 20(1), 17–28. doi: 10.1080/13691457.2016.1185707
- Lüders, C. (1998). Sozialpädagogische Forchung – Was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In T. Rauschenbach & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden* (S. 113–132). Weinheim u. a.: Juventa.
- Lunt, N., Shaw, I. & Fouché, C. (2010). Practitioner research: collaboration and knowledge production. *Public Money & Management*, 30(4), 235–242.
- Mamier, J., Pluto, L., Van Santen, E., Seckinger, M. & Zink, G. (2003). *Hilfen zur Erziehung im europäischen Vergleich. Eine vergleichende Auswertung sozialstaatlicher Reaktionen auf zwei Fallbeispiele aus der Kinder- und Jugendhilfe*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mann-Feder V.R. & Goyette M. (Hrsg.). (2019). *Leaving care and the transition to adulthood: International contributions to theory, research, and practice*. New York: Oxford University Press.

- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied: Luchterhand. (Orig. 1921–22)
- Mauri, D., Romei, M. & Vergano, G. (2018). Il Care Leavers Network Italia. *MinoriGiustizia*, 3, 166–175. doi:10.3280/MG2018-003018
- Melandri, F. (2018). *Eva schläft* (7. Aufl.). Berlin: Klaus Wagenbach
- Mitchell F., Lunt N. & Shaw I. (2010). Practitioner research in social work: A knowledge review. *Evidence & Policy*, 6(1), 7–31.
- Moch, M. (2014). Implizites Wissen und seine reflexive Funktion: Ein Gegenentwurf zu „theoriegeleiteter Praxis“. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe* (S. 103–118). doi: 10.1007/978-3-531-19855-2_7
- Mücher, F. (2010). *Prekäre Hilfen? Soziale Arbeit aus der Sicht wohnungsloser Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, J. (2006). *Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe*. Hamburg: Kovac.
- Munro, E. R., Pinkerton, J., Mendes, P., Hyde-Dryden, G., Herczog, M. & Benbenishty, R. (2011). The contribution of the United Nations Convention on the Rights of the Child to understanding and promoting the interests of young people making the transition from care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2417–2423. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.08.025
- Munro, E. R., Stein, M., Ward, H. (2005): Comparing how different social, political and legal frameworks support or inhibit transitions from public care to independence in Europe, Israel, Canada and United States. *International Journal of Child and Family Welfare*, 8(4), 191–202.
- Munro, E. R., Pinkerton, J., Mendes, P., Hyde-Dryden, G., Herczog, M. & Benbenishty, R. (2011). The contribution of the United Nations Convention on the Rights of the Child to understanding and promoting the interests of young people making the transition from care to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2417–242.
- Nagy, A. (2018). Insights into structurally identical experiences of residential care alumni: The paradox of becoming autonomous in a residential care facility. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 61–85.

- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack et. al. (Hrsg.) (2. Auflage). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 277–302). Wiesbaden: VS Verlag.
- Normann, E. (2003). *Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen: Heimkinder erinnern sich*. Weinheim: Beltz.
- Nothdurfter, U. (2018). *Activation in practice: Constraints and possibilities for (professional) action of public employment services*. Bozen-Bolzano: bu.press.
- Nothdurfter, U. & Lorenz, W. (2010). Beyond the pro and contra of evidence-based practice: Reflections on a recurring dilemma at the core of social work. *Social Work & Society*, 8(1), 46–59.
- Nowotny, H, Scott, P. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science – Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Oelerich, G. & Schaarschuch, A. (2006). Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In M. E. Bitzan, E. Bolay & H. Thiersch (Hrsg.), *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe* (S. 185–214). Weinheim u. a.: Juventa.
- Ossipow, L., Aeby, G. & Berthod, M.-A. (2013). Trugbilder des Erwachsenenlebens: Autonomie lernen in sozialpädagogischen Einrichtungen für Minderjährige – eine ethnografische Studie. In E. M. Piller & S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 101–128). Dodrecht: Springer.
- Otto, H.-U. (2008). *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U., Albus, S., Polutta, A., Schrödter, M. & Ziegler, H. (2007). *Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion: Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe.
- Padgett, D. (2008). *Qualitative methods in social work research* (2. Aufl.). New York: SAGE.
- Pandolfi L. (2015). *Costruire resilienza: Analisi e indicazioni per l'accompagnamento educativo in uscita dalle comunità per minori*. Milano: Guerini Editore.

- Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the ‚social‘ to the ‚informational‘? *Children and Youth Services Review*, 31(7), 715–721. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.01.008
- Parton, N. (2011). Child protection and safeguarding in England: Changing and competing conceptions of risk and their implications for social work. *British Journal of Social Work*, 41, 854–875. doi:10.1093/bjsw/bcq119
- Payne, M. (2012). Political and organisational contexts of social work internationally. In K. H. Lyons, T. Hokenstad, M. Pawar, N. Huegler & N. Hall (Hrsg.), *The SAGE handbook of international social work* (S.121–135). London: Sage.
- Peukert, D. (1986). *Grenzen der Sozialdisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932*. Köln: Bund-Verlag.
- Pinkerton, J. (2011). Constructing a global understanding of the social ecology of leaving out of home care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2412–2416.
- Pongratz, L. & Hübner, H.-O. (1959). *Lebensbewährung nach öffentlicher Erziehung*. Darmstadt: Luchterhand.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Putnam, R. D. (1993). The Prosperous Community: Social Capital and Public Life. *The American Prospect* 13(4). 35–42.
- Putnam-Hornstein, E., Hammond, I., Eastman, A. L., Mc Croskey, J. & Webster, D. (2016). Extended foster care for transition-age youth: An opportunity for pregnancy prevention and parenting support. *Journal of Adolescent Health* 58(4). 485–487.
- Quality 4 Children (o. J.). *Standards für die Betreuung von fremd untergebrachten Kindern und jungen Erwachsenen in Europa*. Abgerufen am 17. 12. 2016 von http://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/79e5ea1b-d0b1-43df-8e13-5e37b7e45fa7/Quality_Deutsch.pdf
- Raithelhuber E. (2011). *Übergänge und Agency: Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzeptes*. Weinheim u.a.: Barbara Budrich.
- Raithelhuber, E. & Schröer, W. (2015). Agency (S. 49–58). In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Reinhardt.

- Ralser, M., Bechter, A. & Guerrini, F. (Hrsg.). (2012). *Geschichte der Tiroler und Vorarlberger Erziehungsheime und Fürsorgeerziehungsregime der 2. Republik. Eine Vorstudie. Forschungsbericht, Juni 2012, erstellt im Auftrag der Länder Tirol und Vorarlberg*. Innsbruck: Institut für Erziehungswissenschaft, Leopold-Franzens-Universität. Abgerufen am 9. 1. 2020 von https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/gesellschaft-soziales/opferschutz/Geschichte_der_Tiroler_und_Vorarlberger_Erziehungsheime_Vorstudie.pdf
- Ralser, M. (2014). Psychiatrisierte Kindheit – Expansive Kulturen der Krankheit: Machtvolle Allianzen zwischen Psychiatrie und Fürsorgeerziehung. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 25(1+2), 128–155.
- Ralser, Michaela (mit Leitner, U.; Guerrini, F.; Bischoff, N.; Jost, C.; Reiterer, M.): *Heimkindheiten. Geschichte der Jugendfürsorge und Heimerziehung in Tirol und Vorarlberg*. StudienVerlag, Innsbruck 2017.
- Rathmayr, B. (Hrsg.) (2002). *Kindheit – neue Perspektiven: Theorie, Lebenswelt, Erziehung, Politik: Dokumentation der Ring-Lehrveranstaltung. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck vom 14.–16. März 2002*. Innsbruck: Studia Universitätsverlag.
- Rätz, R., Schröer, W., & Wolff, M. (2013). *Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Refaeli, T. (2017). Narratives of care leavers: What promotes resilience in transitions to independent lives? *Children and Youth Services Review*, 79 (2017), 1–9.
- Rogge, J.-U. (2004). Erziehung ist Beziehung. In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004: Daten Fakten Hintergründe* (S. 148–154). München: Kopaed.
- Rosa, H. (2008). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rousseau, J.-J. (2006). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart: UTB. (Erscheinungsjahr Original 1762)
- Sanders, K. (2009). *Kundenorientierung – Partizipation – Respekt: Neue Ansätze in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, M. (1979). *Heimerziehung und Familienprinzip*. Neuwied: Luchterhand.
- Scheipl, J. (1999). Heimerziehung in Österreich. In H. Colla, T. Gabriel, S. Millham, S. Müller-Teusler & M. Winkler (Hrsg.), *Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa* (S. 71–84). Neuwied: Luchterhand.

- Scherr, A. (2013). Agency – ein Theorie- und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? (S. 229–242). In G. Graßhoff (Hrsg.). *Adressaten, Nutzer, Agency: Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Grunert, M. (1997). *Soziale Arbeit mit Gruppen: Eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schnurr S. (2018) Partizipation. In: Graßhoff G., Renker A., Schröer W. (Hrsg.) *Soziale Arbeit*. Springer VS, Wiesbaden
- Schreiber, H. (2010). *Im Namen der Ordnung. Heimerziehung in Tirol*. Innsbruck u. a.: Studienverlag.
- Schröer W. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schröer, W. (2017). Kinderrechte. Wo sind die Rechte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen heute?. *Sozial Extra*, 1(2017), 50–52. doi 10.1007/s12054-017-0012-0
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft: Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–23). doi: 10.1007/978-3-531-19397-7
- Schumann, C. (1975). Heimerziehung und kriminellen Karrieren. In M. Brusten & J. Hobmeier (Hrsg.), *Stigmatisierung 2, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* (S. 33–56). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Schützeichel, R. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK.
- Schwerdtfeger, H., Raithel, M., Wollensack, H. (1984). *Ehemalige österreichische Kinderdorfkinder heute: Eine katamnestiche Untersuchung zur Lebensbewährung* (2. Auflage). Innsbruck u. a.: SOS-Kinderdorf-Verlag.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. New York: Elsevier.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York u. a.: W.W. Norton & Company.
- Shaw, I. (2007). Is social work research distinctive? *Social Work Education* 26(7), 659–669. doi:10.1080/02615470601129834
- Shaw I. & Lunt, N.(2018). Forms of practitioner research. *British Journal of Social Work* 48(2018), 141–157. doi: 10.1093/bjsw/bcx024
- Sieder, R. & Smioski, A. (2012). *Der Kindheit beraubt. Gewalt gegen Kinder in Erziehungsheimen der Stadt Wien*. Wien: Studienverlag.

- Sievers, B., Thomas, S. & Zeller, M. (2015). *Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: IGfH Eigenverlag
- Sinclair, R. (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, 18(2), 106–118.
- Smith, W. B. (2011). *Youth leaving foster care: A developmental, relationship-based approach to practice*. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- SOS Children's Villages International & International Social Service. (2009). *Guidelines for the alternative care of children. A United Nations framework*. Innsbruck: SOS Children's Villages International.
- SOS Children's Villages International. (2018). *Decent work and social protection for young people leaving care: gaps and responses in 12 countries worldwide*. Vienna: SOS Children's Villages International.
- SOS-Villagi dei Bambini Italia. (2017). *Report italiano della ricerca: Una risposta ai care leavers: occupabilità e accesso ad un lavoro dignitoso*. Abgerufen am 30.12.2019 von <http://www.sositalia.it/getmedia/909c64e9-9a06-4334-be53-8c231b5b49cb/una-risposta-care-leavers>
- Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (2003). *Beteiligung ernst nehmen. Dokumentation zur Fachtagung des SOS-Kinderdorf e.V. 1. bis 3. November 2001*. Immenreuth. München: Eigenverlag.
- Stahlmann, M. (1994). Betreuungsformen in der Heimerziehung. In H. Kupfer & K.-R. Martin (Hrsg.), *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung* (S. 71–99). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Staub-Bernasconi, S. (1997). Handlungstheoretische Optionen der Sozialen Arbeit in und mit Gemeinwesen. In H. A. Ries, S. Elsen, B. Steinmetz & H.G. Homfeldt (Hrsg.), *Hoffnung Gemeinwesenarbeit* (S. 80–104). Neuwied, Luchterhand.
- Stein, M. & Munro, E. R. (2008). Introduction: Comparative exploration of care-leavers' transitions to adulthood. In M. Stein, E. R. Munro, R. Anghele, R. Benbenishty & J. Cashmore (Hrsg.), *Young people's transitions from care to adulthood. International research and practice*. London: Jessica Kingsley.
- Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 11(3), 273–279.

- Stein, M. (2012). *Young people leaving care. Supporting pathways to adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Stein, M. (2014). Young people's transitions from care to adulthood in European and post-communist Eastern European and Central Asian societies. *Australian Social Work*, 67(1), 24–38.
- Stinchcombe, A.L. (1964). *Rebellion in a high school*. Chicago: Quadrangle Books.
- Strahl, B., Mangold, K. & Ehlke, C. (2012). Careleavers – aus stationären Hilfen zur Erziehung in die Selbständigkeit. *Sozial Extra*, 2012(7), 41. Quadrangle Books: 45.
- Strier R. (2007). Anti-oppressive research in social work: a preliminary definition. *British Journal of Social Work*, 37(5), 857–871.
- Struck, N. (2013). „Care Leavers“: eine notwendige neue Diskussion in Deutschland. *Forum Erziehungshilfen*, 19(3), 131.
- Südtiroler Kinderdorf. (2007). *Südtiroler Kinderdorf. Für Kinder und Jugendliche engagiert. 50 Jahre. 1956–2006*. Brixen.
- Südtiroler Kinderdorf. (o. J.). *Unser Leitbild*. Abgerufen am 8. 1. 2020 von <http://www.kinderdorf.it/ueber-uns/leitbild-p78.html>
- Südtiroler Landesverwaltung, Arbeit und Wirtschaft. (2019). *Genossenschaften*. <http://www.provinz.bz.it/arbeit-wirtschaft/genossenschaften/societa-cooperative.asp>
- Südtiroler Landesverwaltung, Amt für Familie, Soziales und Gemeinschaft. (2019). *Ermächtigung und Akkreditierung*. Letzter Zugriff am 4.1.2020 über <http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/soziales/akkreditierung-dienste/ermaechtigung-akkreditierung.asp>
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Tänzler, B. & Luckner, S. (2012). *Kinderheim statt Kinderzimmer. Neun Leben danach*. Zürich: Urs Bernet Verlag.
- Tew, J. (2013). Recovery capital: What enables a sustainable recovery from mental health difficulties? *European Journal of Social Work*, 16(3), 360–74.
- The Salisbury Statement. (2009). Reprinted in *Social Work and Society* 2011, 9(1). Abgerufen am 7.1.2020 von <http://www.socwork.net/sws/article/view/2>
- Thiersch, H. et al. (1998). *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe* (Schrift-

- tenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 170) [die sog. JULE-Studie]. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Tivig, T., Henseke, G. & Czechl, M. (2011). *Wohlstand ohne Kinder? Sozioökonomische Rahmenbedingungen und Geburtenentwicklung im internationalen Vergleich*. Heidelberg: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-3-642-14983-2_5
- Tosi, M. (2017). Leaving-home transition and later parent–child relationships: proximity and contact in Italy. *European Societies*, 19(1), 69–90. doi 10.1080/14616696.2016.1226374
- Trede, W. (1999). Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich. In R. Fatke, W. Hornstein, C. Lüders, M. Winkler (Hrsg.), *Erziehung und sozialer Wandel: Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39, S. 317–338). Weinheim u. a.: Beltz.
- Tsemberis, S. & Henwood, B. (2013). Housing first: Homelessness, recovery and community integration. In V. Vandiver (Hrsg.), *Best practices in community mental health: A Pocket Guide* (S. 132–150). NY: Oxford University Press
- Uggerhøj, L. (2011a). Theorising practice research in social work. *Social Work and Social Sciences Review*, 15(1), 49–73.
- Uggerhøj, L. (2011b). What is practice research in social work: definitions, barriers and possibilities. *Social Work and Society*, 9(1), 45–59. Abgerufen am 7.1.2020 von <http://www.socwork.net/sws/article/view/6>
- Uggerhøj, L., Henriksen K. & Andersen, M. (2018). Participatory practice research and action research: Birds of a feather? *China Journal of Social Work*, 11(2), 186–201. doi 10.1080/17525098.2018.1537086
- United Nations (UN). (2010). Resolution adopted by the General Assembly 64/142. *Guidelines for the Alternative Care*. New York
- Urban-Stahl U. (2018). Advocacy (Anwaltschaft). In G.Graßhoff, A.Renker & W.Schröer (Hrsg.) *Soziale Arbeit* (S. 473–484). Wiesbaden: Springer VS.
- Von Lutterotti, M. (2018). *Der Übergang in die Selbständigkeit von Care Leavern in Südtirol* [Unveröffentlichte Masterthesis]. Freie Universität Bozen.

- Vyvey, E., Roose, R., De Wilde, L. & Roets, G. (2014). Dealing with risk in child and family social work: From an anxious to a reflexive professional? *Social Sciences*, 3(4), 758–770. doi: 10.3390/socsci3040758
- Ward, H. (2008). Legal and policy frameworks. In M. Stein & E. R. Munro (Hrsg.), *Young people's transitions from care to adulthood: International research and practice*. London: Jessica Kingsley.
- Weiss, H. (2012). *Tatort Kinderheim: Ein Untersuchungsbericht*. Wien: Deuticke im Paul Zsolnay Verlag Wien.
- Wenninger, G. (2000). Abwehrmechanismen. In *Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 11. 1. 2020 von <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/abwehrmechanismen/112>
- Wensierski, P. (2006). *Schläge im Namen des Herrn: Die verdrängte Geschichte der Heimkinder in der Bundesrepublik*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wetzstein, T., Erbelinger, P. I., Hilgers, J. & Eckert, R. (2005). *Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willumsen, E. (2006). *Interprofessional collaboration in residential childcare* [Dissertation]. Nordic School of Public Health.
- Winkler, M. (2000): Diesseits der Macht: Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“: Annäherungen an ein komplexes Problem. *Neue Sammlung*, 40(2), 187–209.
- Wolf, K. (2002). *Erziehung zur Selbständigkeit in Familie und Heim*. Münster u. a.: Votum.
- Wolff, M. & Hartig, S. (2013): *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Gute Praxis beim Mitreden, Mitwirken und Mitbestimmen von Kindern und Jugendlichen im Heimalltag. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre Betreuerinnen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Xenitidou, M. & Gilbert, N. (2009). *Innovations in social science research methods*. Guildford: University of Surrey.
- Young, M. (2000). Five faces of oppression. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, R. Castaneda, H. W. Hacksman, M. L. Peters, X. Zuniga (Hrsg.), *Readings for diversity and social justice* (S. 35–49). New York: Routledge.
- Zanuso R. (2011). I care leavers. Giovani a rischio di esclusione sociale. *Mu-tamento Sociale*, 33. Abgerufen am 7.1.2020 von <http://www.synergia-net>.

- it/it/magazine/i-care-leavers-giovani-a-rischio-di-esclusione-sociale-mag220.html
- Zastrow, C. H. (2011). *Social work with groups: A comprehensive worktext* (8. Aufl.). Wadsworth u. a.: Cengage Learning.
- Zeller, M. & Köngeter, S. (2013). Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In W. Schröer et al. (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 568–588). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zeller M., Köngeter S. & Meier, L. (2020). Vertrauen und Zukunftsvorstellungen bei jungen Geflüchteten im Übergang. In S. Göbel et al. (Hrsg.), *Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien: Agency in schwierigen Übergängen* (S.204–224). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(3), 272–290.
- Zullo F. (2011). Uscire dall’assistenza e costruire resilienza: auto/mutuo aiuto, cittadinanza attiva e lavoro di rete con giovani adulti. In P. Donati, F. Folgheraiter & M.L. Raineri (Hrsg.), *La tutela dei minori nuovi scenari relazionali*. Trento: Erickson.
- Zullo F. (2012). Adolescenti e giovani-adulti “fuori famiglia”: come garantire immagini positive di futuro. *Studi Zancan*, 5, 115–126.

Anhang

A. Jugendliche ForschungsteilnehmerInnen

Tabelle 5: Jugendliche ForschungsteilnehmerInnen – Gruppendiskussionen

Bezeichnung in der Gruppendiskussion (Kürzel, Großbuchstabe) und Geschlecht (Kleinbuchstabe m oder f)	Alter zum Zeitpunkt der Befragung/ Herkunft anhand des Geburtslandes	Schule/ Ausbildung bei Befragung	Gruppe
Lm	16/Venezuela	Berufsbildende mittlere Schule	XMAS Alter von 16 bis 18 Jahre; 4 männliche, 2 weibliche Jugendliche; 50 % „Einheimische“ bezogen auf das Geburtsland *1 mit Status Unbegleiteter minderjähriger Flüchtling (UMF)
Km*	17/Marokko	Lehre	
Ym	18/Südtirol (Einwanderer zweiter Generation; Eltern aus aus Marokko und Tunesien)	Berufsbildende mittlere Schule	
Cm	17/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule	
Tf	17/Südtirol	Realgymnasium	
Ef	18/Kosovo	Lehre	
Am*	18/Afghanistan	Restaurantgehilfe	OSTERN Alter von 14 bis 18 Jahre; 2 männliche, 6 weibliche Jugendliche; 63 % „Einheimische“ bezogen auf das Geburtsland *1 mit UMF-Status
ANm	18/Deutschland	Praktikum	
Mf	17/Südtirol	Lehre	
Jf	18/Südtirol	Fachoberschule	
STf	14/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule	
Pf	15/Brasilien	Praktikum	
Kf	14/Südtirol	Mittelschule	
Vf	16/Südtirol	Praktikum	
Gm	19/Südtirol	Hausmeistergehilfe	SILVESTER Alter von 12 bis 19 Jahre; 4 männliche, 2 weibliche Jugendliche; 83 % „Einheimische“ bezogen auf das Geburtsland
Dm	18/Russland (als Baby adoptiert und in Südtirol aufgewachsen)	Berufsbildende mittlere Schule	
Om	12/ Südtirol	Mittelschule	
Cf	14/ Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule	
Af	16/ Südtirol	Mittelschule	
Nm	13/ Südtirol	Mittelschule	
Insgesamt 10 männliche Jugendliche (= 50 %), 10 weibliche Jugendliche (= 50 %), 13 in Südtirol geborene Jugendliche (= 65%) und 7 in anderen Ländern geborene Jugendliche (= 35%). Davon 5 männliche und 2 weibliche. Insgesamt 2 männliche Jugendliche mit UMF-Status (Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge) (= 10 %).			

Tabelle 6: Jugendliche ForschungsteilnehmerInnen – Stadtpaziergang

Bezeichnung (Kürzel, Großbuchstabe) und Geschlecht (Kleinbuchstabe m oder f), Rolle bei der Aktivität	Alter zum Zeitpunkt der Befragung/Herkunft anhand des Geburtslandes	Schule/ Ausbildung bei Befragung
Lm, selbstgewählte Rolle als „Stadtführer“	17/Venezuela	Berufsbildende mittlere Schule
If, selbstgewählte Rolle als „Teilnehmerin“ an der Stadtführung	17/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule mit besonderem Förderbedarf

Tabelle 7: Jugendliche ForschungsteilnehmerInnen – Gruppenaktivität: *Zeichnungen zum Thema Wichtige Orte außerhalb der Wohngemeinschaft*

Bezeichnung in der Gruppendiskussion (Kürzel, Großbuchstabe) und Geschlecht (Kleinbuchstabe m oder f)	Alter zum Zeitpunkt der Befragung/Herkunft anhand des Geburtslandes	Schule/ Ausbildung bei Befragung
Lm	17/Venezuela	Berufsbildende mittlere Schule
If	17/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule mit besonderem Förderbedarf
Qm	13/Südtirol	Privatschule im Kinderdorf
CKf	17/Südtirol	EU-Projekt zur Wiedereingliederung
Vm	17/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule
Tm	19/Südtirol	Arbeit in Behinderteneinrichtung
Nf	15/Österreich	Zweite Schulstufe der Mittelschule

Tabelle 8: Jugendliche ForschungsteilnehmerInnen – Insgesamt

Bezeichnung in der Gruppendiskussion (Kürzel, Großbuchstabe und Geschlecht (Kleinbuchstabe m oder f), manche bekamen Namen, weil sie oft erwähnt wurden	Alter zum Zeitpunkt der Befragungen/ Herkunft anhand des Geburtslandes	Schule/ Ausbildung bei Erst-Befragung	Teilnahme an Anzahl/Art
Lm (Lorenzo)	16-18/Venezuela	Berufsbildende mittlere Schule	4/Gruppendiskussion, Gruppenaktivität „Wichtige Orte“, Stadtspaziergang, „Dueannidopo“
Km* (Kalim)	17, 19/Marokko	Lehre	2/Gruppendiskussion, „Dueannidopo“
Ym (Yusuf)	18, 20/Südtirol (Einwanderer zweiter Generation; Eltern aus Marokko und Tunesien)	Berufsbildende mittlere Schule	2/Gruppendiskussion, „Dueannidopo“
Cm (Christoph)	17, 19/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule	2/Gruppendiskussion, „Dueannidopo“
Tf (Tanja)	17, 19/Südtirol	Realgymnasium	2/Gruppendiskussion, „Dueannidopo“
Ef (Elena)	18/Kosovo	Lehre	1/Gruppendiskussion
Am*	18/Afghanistan	Restaurantgehilfe	1/Gruppendiskussion
ANm	18/Deutschland	Praktikum	1/Gruppendiskussion
Mf	17/Südtirol	Lehre	1/Gruppendiskussion
Jf	18/Südtirol	Fachoberschule	1/Gruppendiskussion
STf	14/Südtirol	Berufsbildende mittlere schule	1/Gruppendiskussion
Pf	15/Brasilien	Praktikum	1/Gruppendiskussion
Kf	14/Südtirol	Mittelschule	1/Gruppendiskussion
Vf	16/Südtirol	Praktikum	1/Gruppendiskussion
Gm	19/Südtirol	Hausmeistergehilfe	1/Gruppendiskussion
Dm	18/Russland (als Baby adoptiert und in Südtirol aufgewachsen)	Berufsbildende mittlere Schule	1/Gruppendiskussion
Om	12/Südtirol	Mittelschule	1/Gruppendiskussion
Cf	14/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule	1/Gruppendiskussion
Af	16/Südtirol	Mittelschule	1/Gruppendiskussion
If	17/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule mit besonderem Förderbedarf	2/Gruppenaktivität „Wichtige Orte“, Stadtspaziergang
Qm	13/Südtirol	Privatschule im Kinderdorf	1/Gruppenaktivität „Wichtige Orte“
CKf	17, 19/Südtirol	EU Projekt zur Wiedereingliederung	2/Gruppenaktivität „Wichtige Orte“, Dueannidopo

Vm	17/Südtirol	Berufsbildende mittlere Schule	1/Gruppenaktivität „Wichtige Orte“
Tm	19/Südtirol	Arbeit in Behinder- teneinrichtung	1/Gruppenaktivität „Wichtige Orte“
Nf	15/Österreich	2. Schulstufe der Mittelschule	1/Gruppenaktivität „Wichtige Orte“
Nm	13/Südtirol	Mittelschule	1/Gruppendiskussion
Insgesamt nahmen 26 Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren an der Forschung teil, 13 Mädchen und 13 Jungen. 1 Jugendlicher nahm an 4 Forschungsaktivitäten über einen Zeitraum von 2 Jahren teil. 7 Jugendliche nahmen an 2 Forschungsaktivitäten teil. 18 Jugendliche nahmen an einer Forschungsaktivität teil.			

B. Transkriptionsregeln

Die in der Arbeit verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich an den Konventionen der Transkriptionsrichtlinien TiQ (vgl. Bohnsack 2007b, 236).

Groß- und Kleinschreibung:

Hauptwörter werden groß geschrieben, und bei Neuansetzen eines Sprechers/einer Sprecherin am Beginn eines „Häkchens“ wird das erste Wort mit Großbuchstaben begonnen. Nach Satzzeichen wird klein weitergeschrieben, um deutlich zu machen, dass Satzzeichen die Intonation anzeigen und nicht grammatikalisch gesetzt werden.

Zeilennummerierung erfolgt durchlaufend.

Maskierung:

Allen Personen einer Interviewsituation wird ein Buchstabe zugewiesen. Diesem wird je nach Geschlecht „f“ (für weiblich) oder „m“ (für männlich) hinzugefügt. Die Zuweisung lautet z. B. bei einer Diskussion mit 2 Mädchen und 3 Jungen: Af, Bf, Cm, Dm, Em. Dieser Buchstabe bleibt auch bei allen etwaigen weiteren Erhebungen beziehungsweise bei der teilnehmenden Beobachtung bestehen, bei denen die Person beteiligt ist. Alle Ortsangaben (Straße, Plätze, Bezirke) werden maskiert. Namen, die im Interview genannt werden, werden durch erdachte Namen ersetzt. Dabei wird versucht, einen Namen

aus dem entsprechenden Kulturkreis zu nehmen, so könnte „Mehmet“ z. B. zu „Kamil“ werden.

Verwendete Symbole, bzw. Definitionen:

L	Beginn einer Überlappung beziehungsweise direkter Anschluss beim Sprechwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Anzahl der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
()	unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung. In vereinfachten Versionen des Transkriptionssystems kann auch Lachen auf diese Weise symbolisiert werden. In komplexen Versionen wird Lachen wie folgt symbolisiert:
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
°dort°	leise gesprochen
? beim Sprecher	nicht klar wer gesprochen hat

Fragen und Antworten der Kartenabfragen

Frage 1:

Was ist dir in Bezug auf das Selbständig-Werden am wichtigsten?

Frage 2:

Was passt dir an der bisherigen Regelung (Betreutes Wohnen) gut?

Frage 3:

Was passt dir an der bisherigen Regelung (Betreutes Wohnen) nicht?

Frage 4:

Woher hast du die letzte – für euch interessante – Information oder Idee bezüglich Selbständigkeit/Auszug bekommen? (Antworten zur Auswahl)

Frage 5:

Wenn du dein eigenes Denken ein wenig überprüfst, woran orientierst du dich in deinen Einstellungen oder Entscheidungen am meisten? (Antworten zur Auswahl) Ergebnisdarstellung

Individuelle Antworten differenziert nach Gruppenzugehörigkeit

Tabelle 9: Kartenabfragen – Antworten XMAS

	Gm	Dm	Om	Am	Af	Cf
1	Garnix	Bewußt an einer Arbeit lernen [get =unlesbar; Anm.] und sie selber zuende führen. Oder Verabredungen [liest sich eher wie Verabrechnungen, Anm.] organisieren und abhalten[.] verantwortungsvoll sein	Selber die Hausaufgaben machen	Das Golasch	Erwachsen werden. Lernen mit Problemen selbst klar zu kommen. Äußerungen akzeptieren und Kritik lernen zu vortragen	Dass I [ich] selbständig wear und ah wiea(n) Sochn dazu-lernen ☺
2	Bo	Die Netten Erzieher	Gar nichts	nix	Die Einteilungen und Regelungen	Dass I [ich] selbständig bin und meine Probleme selboos lösn kann
3	[Gekritzelt]	Des [Kirchische, unlesbar; Anm.] und nicht diskussionbereite Mitmenschen, zum Teil einige Kids	Mich interisirt es nicht	Gar nix	Die Meinungen der Betreuer. Sie behandeln uns wie kleine Kinder und entscheiden über unseren Kopf.	Boch weis nicht... kenn mi semma et soow guet aus...
4	[Gekritzelt: auf Nachfrage:] gar nirgends	Eltern, Familie, Erzieher, Schule und bei Sonstiges: Erwachsene frühere Lehrer	Nichts interisirt mich nichts	Interessiert mich nicht	Eltern, Familie und Schule	Eltern, Familie, Erzieher, Freunde und Gleichaltrige außerhalb, Schule
5	Bo	Eltern, Familie, Erzieher, Freunde und Gleichaltrige außerhalb, Schule und bei Sonstiges: Alle [reinen anleihen, unlesbar, Anm.] und das Wesentliche befolgen (Plarrer)	Interisirt mich nicht	Eltern, Familie, Erzieher	Eltern, Familie und Schule	Eltern, Familie, Erzieher, Freunde und Gleichaltrige außerhalb, Schule, Ehemalige Kinderdorfjugendliche
Auswahl (bei 4 und 5) = 1.) Eltern, Familie, 2.) Erzieher, 3.) Gruppe der Jugendwohngemeinschaft, 4.) Freunde und Gleichaltrige außerhalb, 5.) Schule, 6.) Ehemalige Kinderdorfjugendliche, 7.) Medien, bitte dazuschreiben welche, 8.) Sonstiges, bitte dazuschreiben; in Italienisch 1.) genitori, famiglia, 2.) educatori/trici, 3.) gruppo di ragazzi della comunità alloggio, 4.) amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio, 5.) scuola, 6.) ex ragazzi/le del Kinderdorf, 7.) media, per favore indicare quali 8.) altro, per favore specificare						

Tabelle 10: Kartenabfragen – Antworten SILVESTER

Am	Anm	Jf	Mf	Vf	Pf	Kf	Sf
1 1. soldi 2. libertà 3. lavoro [1. Geld 2. Freiheit 3. Arbeit, Übers.]	Eine Arbeit finden, welche mir gefällt und mir mein Leben selbst finanzieren	Ausziehen, eigene Wohnung, Schulabschluss, Job[.] der gefällt	Arbeit und Geld	Avere libertà Andarmene da [Ort, an dem sich die Einrichtung befindet] trovare un lavoro dove si guadagna abbastanza x trovare un lavoro dove si può mantenere [Übers. Saper fare le mie cose con libertà organizzazioni [Übers. Die Freiheit haben, Raus aus [Ort, an dem sich die Einrichtung befindet] einen Job finden, wo man viel verdient und wissen, wie meine Sachen mit Organisation zu tun]	Libertà Soldi :-) Trovare 1 lavoro dove si guadagna abbastanza x trovare un lavoro dove si può mantenere [Übers. Freiheit einen Job finden, in dem man genug verdient zum leben und sich erhalten.]	Dass ich in Kinderdorf wegkomme und dass ich die Schule abschleise	Lavoro, Libertà (avere und mistero; nicht lesbar, Anm.) [Übers.: Arbeit, Freiheit (haben und Geheimnis; nicht lesbar, Anm.) Frieden.]
4 Da me stesso [von mir selbst; Übers.]	Schule	Freunde und Gleichaltrige außerhalb; Internet → Wohnanzeige → Vermietern	Erzieher	Amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio; [Übers.: siehe Auswahl] [Übers.: siehe Reflexion] [aus eigener Reflexion; Übers.]	Genitori, famiglia Amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio [Übers.: siehe Auswahl] Dalle mie riflessioni [aus eigener Reflexion; Übers.]	Cousin	Genitori, famiglia Scuola Amici di fuori [Übers.: siehe Auswahl]
5 Da me stesso [von mir selbst; Übers.]	An mir selber	Eltern, Familie nur teilweise; Freunde und Gleichaltrige außerhalb; Jungeschar, Kirche	Eltern, Familie	Amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio; [Übers.: siehe Auswahl] [Übers.: siehe Reflexion] [aus eigener Reflexion; Übers.]	Genitori, famiglia Amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio [Übers.: siehe Auswahl] ME STESSA [mir selbst; Übers.]	Freunde außerhalb [„Gleichaltrige“ wurde durchgestrichen; Anm.]	Amici di fuori [Übers.: siehe Auswahl]
Auswahl (bei 4 und 5) = 1.) Eltern, Familie, 2.) Erzieher, 3.) Gruppe der Jugendwohngemeinschaft, 4.) Freunde und Gleichaltrige außerhalb, 5.) Schule, 6.) Ehemalige Kinderdorfjugendliche, 7.) Medien, bitte dazuschreiben welche, 8.) Sonstiges, bitte dazuschreiben; in Italienisch: 1.) genitori, famiglia, 2.) educatori/trici, 3.) gruppo di ragazzi della comunità alloggio, 4.) amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio, 5.) scuola, 6.) ex ragazze/le del Kinderdorf, 7.) media, per favore indicare quali 8.) altro, per favore specificare							

Tabelle 11: Kartenabfragen – Antworten OSTERN

	Ef	Tf	Cm	Km	Ym	Lm
1	Reife und reifes Denken	Staatsregeln befolgen und selbständig sein	Scheiss drauf fuck all putana Selbständig sein isch was für Langweiler	Un lavoro per un essere sicuri di avere soldi [eine Arbeit zu haben, um sicher sein zu können, dass man Geld hat; Übers.]	Keine Regeln	Essere uno adulto [erwachsen sein; Übers.]
2	Nichts!!!	nicht existent!!	I brauch koane betreute Wohnung	Io moriro primo [vorher sterbe ich; Übers.]	Nicht immer- NAAAA	Una presa per il culo [für den Arsch; freie Übers.]
3	Das Negative an der Regelung vom Betreuten Wohnen ist nicht richtig. Die Regelung was eingeführt wurde[,] wird nicht gehalten. Ich erhoffe mir es[,] so bald wie möglich dort zu sein[,] aber die Regelung ist nicht übereinstimmend.	Dass die Regel nicht angewendet wird. Betreutes Wohnen erreicht man nicht[,] indem man sich an der Regel orientiert, sondern offenbar durch dubioses Handeln. Super Konzept folglich! (Sarkasmus im Fall)	Scheiss auf Betreutes Wohnen	Fick dich [Name der Wohngruppe] di merda	Ja gut, weil ich bin selbständig und i will sei sein – es geht nur nicht schnell genug	Interessiert mich nicht [hat eine andere Person für ihn aufgeschrieben]
4	Erzieher	Sonstige: X und Y [Ergotherapeutin und Psychologin]	Schule [das war ironisch gemeint; Anm.]	Dal lavoro [von der Arbeit; Übers.]	Gruppe der Jugendwohngemeinschaft	Gruppe der Jugendwohngemeinschaft
5	Mein Freund	Oma	I don't give a fuck	Da me stesso [immer von mir; Übers.]	Kollegen und Eltern	Weiß nicht [von mir für ihn notiert, nachdem er es gesagt hatte]
Auswahl (bei 4 und 5) = 1.) Eltern, Familie, 2.) Erzieher, 3.) Gruppe der Jugendwohngemeinschaft, 4.) Freunde und Gleichaltrige außerhalb, 5.) Schule, 6.) Ehemalige Kinderdorfjugendliche, 7.) Medien, bitte dazuschreiben welche, 8.) Sonstiges, bitte dazuschreiben; In Italienisch: 1.) genitori, famiglia, 2.) educatori/trici, 3.) gruppo di ragazzi della comunità alloggio, 4.) amici e coetanei al di fuori della comunità alloggio, 5.) scuola, 6.) ex ragazzi/e del Kinderdorf, 7.) media, per favore indicare quali 8.) altro, per favore specificare						

Individuelle Antworten insgesamt

Antworten auf die Frage nach der Selbständigkeit (Frage 1) (insgesamt)

- Reife und reifes denken; Staatsregeln befolgen und selbständig sein
- Scheiss drauf; fuck all putana
- Selbständig sein isch wos für Langweiler
- Un lavoro per un essere sicuri di avere soldi [eine Arbeit zu haben, um sicher sein zu können, dass man Geld hat; Übers.]
- Keine Regeln
- Essere uno adulto [erwachsen sein; Übers.]
- 1. Soldi 2. Libertà 3. Lavoro [1. Geld 2. Freiheit 3. Arbeit; Übers.]
- Eine Arbeit finden, welche mir gefällt, und mir mein Leben selbst finanzieren
- Ausziehen, eigene Wohnung, Schulabschluss, Job[,] der gefällt
- Arbeit und Geld
- Avere libertà, Andarmene da [Ort, an dem sich die Einrichtung befindet], Trovare un lavoro dove si guadagna tanto, Saper fare le mie cose con organizzazione
- Libertà Soldi ;-), Trovare 1 lavoro dove si guadagna abbastanza x vivere e mantenersi
- Dass ich im Kinderdorf wegkomme und dass ich die Schule abschließe
- Lavoro. Libertà [avere und mistero; nicht lesbar, Anm.] Pace
- Garnix
- Bewußt an einer Arbeit lernen [get =unlesbar; Anm.] und sie selber zuende führen. Oder Verabredungen [liest sich eher wie Verabrechnungen, Anm.] organisieren und abhalten[,] verantwortungsvoll sein
- Selber die Hausaufgaben machen
- Das Golasch
- Erwachsen werden. Lernen mit Problemen selbst klar zu kommen. Äußerungen akzeptieren und Kritik lernen zu vortragen
- Dass I [heißt: dass ich; Anm.] selbständig wear und ah wiea(n) Sochn dazulernen ☺

Antworten auf die Fragen (2 und 3) zum Betreuten Wohnen

Tabelle 12: Antworten auf die Frage *Wenn du dein eigenes Denken ein wenig überprüft, woran orientierst du dich am meisten in deinen Einstellungen oder Entscheidungen?*

	Antwortmöglichkeiten	Nennungen
1.)	Freunde und Gleichaltrige außerhalb	8
2.)	Eltern Familie	8 7
3.)	Keine verwertbare Antwort	4
4.)	Schule	3
5.)	Erzieher	3
6.)	Ehemalige Kinderdorf-Jugendliche	1
7.)	Sonstiges, bitte dazuschreiben	5: an mir selber 1: Jungschar + Kirche 1: alle und Pfarrer 1: Freund 1: Oma
8.)	Gruppe der Jugendwohngemeinschaft	0
9.)	Medien, bitte dazuschreiben welche	0

Tabelle 13: Vor- und Nachteile der Regelungen zum Betreuten Wohnen in den Gruppen XMAS und SILVESTER

Vorteile	Nachteile
Bo	[Gekritzel]
Die Netten Erzieher	Des [Kirchische, unlesbar; Anm.] und nicht diskussionbereite Mitmenschen, zum Teil einige Kids
Gar nichts	Mich interisirt es nicht
nix	Gar nix
Die Einteilungen und Regelungen	Die Meinungen der Betreuer. Sie behandeln uns wie kleine Kinder und entscheiden über unseren Kopf.
Dass I [ich] selbständig bin und meine Probleme selboo lösn kan[n.]	Booh weis nicht... kenn mi semma et soow guet aus...
Nichts!!!	Das Negative an der Regelung vom Betreuten Wohnen ist nicht richtig. Die Regelung was eingeführt wurde[,] wird nicht gehalten. Ich erhoffe mir es[,] so bald wie möglich dort zu sein[,] aber die Regelung ist nicht übereinstimmend.
nicht existent!!	Dass die Regel nicht angewendet wird. Betreutes Wohnen erreicht man nicht[,] indem man sich an der Regel orientiert, sondern offenbar durch dubioses Handeln. Super Konzept folglich! (Sarkasmus im Fall)
I brauch koane betreute Wohnung	Scheiss auf Betreutes Wohnen
Io moriro primo [vorher sterbe ich; Übers.]	Fick dich
Nicht immer NAAAA	[Name der Wohngruppe] di merda
Una presa per il culo [für den Arsch; freie Übers.]	Ja gut weil ich bin selbständig und i will sel sein – es geht nur nicht schnell genug
	Interessiert mich nicht

Antworten auf die Fragen 4 und 5

Tabelle 14: Antworten auf die Frage *Woher hast du die letzte – für dich interessante – Information oder Idee bezüglich Selbständigkeit/Auszug bekommen?*

	Antwortmöglichkeiten	Nennungen
1.)	Eltern, Familie	5
2.)	Freunde und Gleichaltrige außerhalb	5
3.)	Schule	4 + 1x ironisch
4.)	Erzieher	4
5.)	Nicht verwertbare	3
6.)	Gruppe der Jugendwohngemeinschaft	2
7.)	Medien, bitte dazuschreiben welche	1: Internet
8.)	Sonstiges, bitte dazuschreiben	1: Ergo- und Psychotherapeutinnen 3: aus eigener Reflexion 1: Cousin 1: Erwachsene und frühere Lehrer 1: von der Arbeit
9.)	Ehemalige Kinderdorf-Jugendliche	0

Die Autorin

Andrea Nagy ist Junior-Professorin (*Ricercatrice a tempo determinato*) in Sozialer Arbeit an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen. Nach ihrem Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale und Politische Theorie, das sie in Innsbruck, Wien, London und New Orleans absolviert hat, hat sie über 15 Jahre praktische Arbeitserfahrung in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit gesammelt. 2017 hat sie ihr PhD-Studium an der Universität Innsbruck abgeschlossen. Von 2014 bis 2018 hat sie an der Fachhochschule St. Pölten den Masterlehrgang und den Akademischen Lehrgang in Sozialpädagogik mitaufgebaut und geleitet sowie mit einer niederländischen Hochschule eine internationale Kooperation bezüglich der Studienabschlüsse der Sozialpädagogik-Lehrgänge eingerichtet. Sie lehrt in den Bachelor-, Master- und Dokorrats-Studiengängen der Sozialen Arbeit an der Freien Universität Bozen. Ihre Forschungsinteressen umfassen die partizipative Praxis- und Aktionsforschung in der Sozialen Arbeit, die Beforschung Sozialer Dienste und Dienstleistungen sowie die Community-basierte Forschung und die Beforschung der Nutzer_innenperspektive. Sie forscht außerdem zu Gender-Themen, Themen der Kinder- und Jugendhilfe und zum Care-Leaving. Publikationen unter anderem im *British Journal of Social Work*, im *European Journal of Social Work* sowie in *Social Policy & Administration* und *Research on Social Work Practice*.

