1000 Meilen gegen den Strom

Neue Wege im Umgang mit Jugendlichen und deren Eltern in chronifizierten Krisen

Martina Gasser (Hrsg.)

Institut für Sozialdienste Vorarlberg

ziel
Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik

1000 Meilen gegen den Strom

Neue Wege im Umgang mit Jugendlichen und deren Eltern in chronifizierten Krisen

Martina Gasser (Hrsg.)

Institut für Sozialdienste Vorarlberg

ziel
Gelbe Reihe : Praktische Erlebnispädagogik

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-058-0

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Autorin.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über *http://dnb.d-nb.de* abrufbar.

Printed in Germany

ISBN 978-3-940 562-05-0 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2008

Grafik und Layoutgestaltung: Petra Hammerschmidt, **alex media GbR**
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Kessler Druck + Medien
Michael-Schäffer-Straße 1
86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gedruckt auf Recystar matt (100% Altpapier, "Blauer Engel")

Liebe Leserinnen und Leser,

Im vorliegenden Buch finden Sie Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren. So wie diese verschiedenste Individuen sind (Individualität als ein Thema dieses Buches), so gehen Sie auch unterschiedlich mit dem Thema „Gender“ um. Sie finden daher in den Artikeln die verschiedensten Varianten der männlichen und weiblichen Anrede. Prinzipiell gilt aber natürlich das immer Frauen und Männern in gleichen maßen gemeint sind.

Zwischen den einzelnen Kapiteln finden Sie Mails und Briefe aus der täglichen Arbeit des Jugendintensivprogramms. Die Namen wurden alle verändert, um die Anonymität zu wahren.

Martina Gasser

Inhaltsverzeichnis

1000 Meilen gegen den Strom

Neue Wege im Umgang mit Jugendlichen und deren Eltern in chronifizierten Krisen

Vorwort 7

Wernher P. Sachon
Verletzlich, aber unbesiegbar
der Entwicklungsansatz in der intensiven individuellen Betreuung Jugendlicher 9

Martin Brüstle
Auf der Suche nach Antworten
Erziehungsunsicherheiten heute 42

Martina Gasser
Zeig mir dein Gesicht und ich sag dir, was ich erlebe
erlebens- und handlungsorientiertes Arbeiten 51

Martina Gasser
Man kann nicht über die Erde sprechen, ohne das Sonnensystem zu beachten
Systemische Grundaspekte 61

Martina Gasser
… und das Lernen geht weiter
Lehrgangscurriculum zum/zur IndividualpädagogIn als Basis zur Arbeit im JIP 72

Das Jugendintensivprogramm
als Beispiel der Einzelfallhilfe in Österreich 87

Martina Gasser
… so hat alles begonnen
Die Entstehungsgeschichte des JIP 88

Martina Gasser
… damit alles „Hand und Fuß“ hat
Auszug aus dem Konzept des JIP 97

Martina Gasser
mehr als nur ein Blick über den Tellerrand
Transnationale Partner des JIP 115

Birgit Franzke
23 Wochen durch Höhen und Tiefen
Ablauf eines Projektes aus Sicht der Teamleitung 127

Johannes Okoro
ein Balken allein ergibt noch kein Kreuz
therapeutische Überlegungen zum Einbezug der Eltern in die Arbeit des JIP 141

Steffanie Baasch
Warum tue ich mir das eigentlich an?
Das Jugend Intensivprogramm aus der Sicht einer Betreuerin 166

Martina Gasser
… die Zahlen sprechen für uns
Evaluierung und Qualitätssicherung 186

Jürgen Einwanger
Momentaufnahme
eine persönliche Wahrnehmung zur Positionierung des JIP in Österreich 235

Franz Abbrederis
… so sehen uns die Anderen
Was sagen Andere über das IfS-Jugendintensivprogramm? 240

Martina Gasser
zuletzt noch ein Blick in die Zukunft 246

Anhang

Institut für Sozialdienste (IfS)
Gemeinnützige GmbH Vorarlberg/Österreich 253

Alle Autoren
Biografie und Vita 254

Vorwort

Sozialpädagogische Angebote für Jugendliche sind seit Bestehen des Institut für Sozialdienste eine seiner Kernaufgaben. Von der „Offenen Wohnung“ im Jahr 1971 bis zum „Jugendintensivprogramm“ des Jahres 2007 zeigt sich die Breite und die Entwicklung der Angebote in diesem Arbeitsfeld.

Sozialpädagogisches Handeln ist geprägt von der Anforderung, für jeden Jugendlichen, in jeder Situation – und sozusagen in jedem Moment – das je richtige Vorgehen im Sinne der gemeinsamen Zielsetzung zu entwickeln.

So kann bei dem einen Jugendlichen das gemeinsame Bewältigen des Alltags, bei einem anderen eine körperliche Herausforderung wie das Klettern, bei wieder einem anderen die Integration in die Arbeitswelt und beim nächsten die kurzfristige Herausnahme aus dem aktuellen Milieu und die Konfrontation mit Fremden eine sinnvolle Strategie sein.

Auf diesem Hintergrund haben wir im Fachbereich „Sozialpädagogik“ im Institut für Sozialdienste in den vergangenen Jahren die „Produktpalette“ der sozialpädagogischen Interventionen stark differenziert.

Das JIP – das Jugendintensivprogramm – ist eine dieser Maßnahmen, die wir Jugendlichen zur Entwicklung und Bewältigung von Krisen anbieten können. Es zeigt, wie man oft „weite Wege“ gehen muss, um das Naheliegende zu finden. Aber es beweist auch, dass diese weiten Wege sinnvoll sind.

Im vorliegenden Buch sind Konzepte und theoretische Hintergründe, Erfahrungen und Grenzen aus 10jähriger Arbeit in und mit diesem Setting beschrieben.

Vieles haben wir dabei von den Jugendlichen selbst gelernt, die uns – manchmal sehr gut versteckt – den Weg und das was sie brauchen zeigen. Im JIP eröffnen sich dafür viele neue Möglichkeiten.

Vieles haben wir zudem von den BetreuerInnen gelernt, die sich auf diese Arbeit und diese Erfahrung eingelassen haben. Es ist dies keine Arbeit im üblichen Sinne, sondern auch für die MitarbeiterInnen ein Intensivprogramm, oft am Rand des Möglichen und des Erwartbaren.

Aber gerade an den Grenzen – denen der Jugendlichen und denen der Betreuenden – eröffnet sich Neues und wird Entwicklung und Neuanfang möglich.

Das Institut für Sozialdienste hat versucht, den Rahmen zu bieten, in dem die Entwicklung, das Erproben und die Umsetzung eines solchen – durchaus experimentellen – Programmes möglich ist. Im vorliegenden Buch versuchen wir, Erkenntnisse und Erfahrungen daraus zu beschreiben und an die Leser und Leserinnen weiter zu geben: Sie werden Interessantes finden. Die AutorInnen waren die Entwickler, Konzeptersteller und Umsetzer dieses Programmes. Es braucht dazu PionierInnen, die bereit und im Stande sind, unkonventionelle Wege auf unsicherem Terrain in neue Welten zu gehen. Ihnen allen sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt.

Die Jugendlichen werden uns weiter fordern. Das „JIP“ ist sicher nicht das „letzte“ Angebot, sondern ein Hinweis, dass wir in der sozialpädagogischen Arbeit immer wieder neue Wege suchen müssen, so wie es die Lebensaufgabe für junge Menschen ist.

Dr. Stefan Allgäuer
Geschäftsführer IfS

Wernher P. Sachon

Verletzlich, aber unbesiegbar

Der Entwicklungsansatz in der intensiven individuellen Betreuung Jugendlicher

Ich möchte in diesem Beitrag einen entwicklungstherapeutischen Ansatz für die intensive individuelle Betreuung Jugendlicher (Individualpädagogik, Intensivpädagogische Einzelmaßnahmen) vorstellen. Er ist vor allem für die Arbeit mit Jugendlichen hilfreich, deren Entwicklung derart steckengeblieben oder aus dem Ruder gelaufen ist, dass sie von den üblichen pädagogischen Hilfemaßnahmen nicht mehr wirksam erreicht werden können.

Ich arbeite seit jeher gerne mit Jugendlichen, weil ich ihre Offenheit für neue Erfahrungen, ihre Direktheit im Kontakt und ihre Unmittelbarkeit im emotionalen Ausdruck mag. Ich habe nur bei sehr wenigen Jugendlichen erlebt, dass der Zugang zu diesen Qualitäten durch Verletzungen und Entbehrungen in deren Kindheit völlig verschüttet war. Immer dann, wenn es gelang, ihn wieder zu öffnen, kamen Entwicklungs- und Heilungsprozesse in Gang.

Jugendliche gelten heute in unserer Gesellschaft – und leider auch im psychosozialen Bereich – häufig generell als problematisch. Woher kommt das? Vielleicht sind ja nicht „die Jugendlichen“, sondern ist die Art und Weise, wie wir Jugendliche und Heranwachsende betrachten problematisch. So neigen wir immer noch dazu, in der Jugendzeit lediglich eine – mehr oder weniger krisenhafte – Durchgangsphase zu sehen, eine Vorbereitungszeit auf das Erwachsenendasein: „Die modernen Erziehungslehren stellen darauf ab, dass die Heranwachsenden für ein Leben in der Gesellschaft ausgerüstet werden müssen mit Kenntnissen und Fertigkeiten …“ (Luhmann, 2006, S. 11). Diese reduzierte Sichtweise von der Adoleszenz als Vorbereitungszeit auf das Erwachsenenleben macht sie notwendig zum Kulminationspunkt erzieherischer Anstrengungen, Forderungen – und Frustrationen. Der jugendliche Mensch wird vor allem als ein unfertiger Erwachsener behandelt, der jugendlichen Seinsweise wird wenig Eigenwert zugebilligt.

Jugendliche fordern uns Erwachsene heraus: Was für ein Bild haben wir eigentlich von den Ziellandschaften ihrer Entwicklung, d.h. was sind unsere Visionen und Konzepte vom Erwachsensein in unserer Gesellschaft? Welche Erwachsene wollen wir eigentlich haben, oder: Zu welchen Menschen wollen wir eigentlich werden?

Die intensive individuelle Betreuung Jugendlicher als Entwicklungstherapie

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfördernden Persönlichkeit“
(§ 1 Abs. 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes der Bundesrepublik Deutschland)

In § 1 Abs. I Absatz des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetz sind *„Förderung der Entwicklung“* und *„Erziehung“* als Leitbegriffe der Jugendhilfe (in Österreich: Jugendwohlfahrt) normiert. Dass die Förderung der Entwicklung zuerst genannt wird, kann als Ausdruck einer Sichtweise betrachtet werden, die den Entwicklungsprozess als Grundprozess der Persönlichkeitsbildung betrachtet. Bereits Sigmund Freud hat Störungen der Erwachsenenpersönlichkeit als Ausdruck gestörter Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend betrachtet.

„Förderung der Entwicklung“ und *„Erziehung zu“* beinhalten unterschiedliche Zielsetzungen. Sie können zwar durchaus aufeinander bezogen sein, sind jedoch nicht identisch.

Wir neigen in den modernen westlichen Gesellschaften dazu, das *„Erziehen zu“* viel zu früh auf Kosten der *„Entwicklung von“* basalen psychischen Strukturen zu beginnen. Der Preis, den wir dafür zahlen, scheint mir hoch: Erwachsenenpersönlichkeiten, die zwar gut erzogen sind, aber selbst wenig empfinden und fühlen, Persönlichkeiten mit einem starken Ego, aber einem schwachen und verarmten Selbst. „Kindheit“, insbesondere im Kleinkindalter, ist im Entwicklungsdenken vor allem ein Entwicklungsraum, ein Spielraum für das kindliche Selbst, in dem es strukturell wachsen und reifen kann – eingebunden in beständige, haltgebende Beziehungen, in denen es sich angenommen und wohlwollend gespiegelt erfährt. Im Sinne der vorherrschenden technisch-ökonomischen Wertvorstellungen sind jedoch schon die frühen Lebensjahre primär zu einem „vorschulischen“ Erziehungs- und Ausbildungsraum geworden, in dem das Können Priorität vor dem Sein hat. Wir sind gerade dabei, die frühe Kindheit auf eine Art und Weise neu zu konstruieren, die möglicherweise an die Substanz dessen geht, was der Mensch zu seinem seelischen Gedeihen benötigt, zur Entfaltung seines vollen menschlichen Seins.

Erziehung ist immer *„Erziehung zu etwas“.* Erziehung fragt eher von Zielen her, insbesondere von Zielvorstellungen des Verhaltens, des Könnens und Wissens. Entwicklung ist vor allem *„Entwicklung von etwas“.* Entwicklung fragt eher nach dem, was es als ein potentiell Gegebenes zu entfalten gilt. Entwicklung ist primär auf das Sein eines Menschen gerichtet: Ich selbst entwickle mich, der Mensch entwickelt sich, nicht etwas, das er kann, oder wie er sich verhält.

Wie kann eine „Förderung der Entwicklung“ nun bewerkstelligt werden? Beide Disziplinen – Pädagogik und Therapie haben sich darum bemüht, jedoch mit unterschiedlichen Ansätzen und Methoden. Robert Kegan hat in seinem Entwicklungsansatz („The Evolving Self. Problem and Process in Human Develop-ment“) immer wieder auf den grundlegenden Unterschied zwischen einer pädagogischen und einer therapeutischen Förderung der Entwicklung hingewiesen:

„Das ursprüngliche und immer noch benutzte Modell einer bewusst am Entwicklungsprozess orientierten Pädagogik besteht darin, Erfahrungen zu ermöglichen, die dem Menschen die Grenzen oder Widersprüche seiner Art, die Welt zu konstruieren, zeigen. Dieses Modell passt in unseren Rahmen, aber es ist unzulänglich, weil es von einem unvollständigen Bild des Menschen ausgeht. Eine solche Maßnahme richtet sich im Grunde an den im Gleichgewicht befindlichen Menschen. Demjenigen, der diese Maßnahme ausführt, wird dabei die Rolle der mit einer bestimmten Gleichgewichtsstufe konfrontierten Umwelt zugeschrieben wird als ‚intentionale Umwelt‘ verstanden. Wir verbringen jedoch einen großen Teil unseres Lebens im Ungleichgewicht, weil die Welt schon für sich ausreichend kreative Momente enthält, die unsere reizbare Aufmerksamkeit verlangen. Welcher der Verhandlungspartner im Entwicklungsprozess – Umwelt oder Bedeutungsschöpfer – bedarf zu solchen Zeiten am stärksten der gezielten Unterstützung? Entwicklungstheoretiker besitzen inzwischen einige Kenntnisse darüber, wie man der Umwelt bei der Aufgabe assistieren kann, die Entwicklung zu stimulieren; haben wir aber gelernt, wie wir dem Bedeutungsschöpfer beistehen oder helfen können, wenn er einer Welt begegnet, die bereits aufgeheizt und anregend ist, sogar in solchem Maße, dass sie seine Bedeutungen bedroht?“ (Kegan, 1994, S. 359)

Der entscheidende Gesichtspunkt hier ist, dass sich die pädagogische Intervention als eine Intervention der Außenwelt darstellt. Dies zeigt sich auch daran, dass das *Verhalten* des Jugendlichen im Mittelpunkt des erzieherischen Bemühens steht, also eine Kategorie, die den Menschen von außen betrachtet. Die klassische Verhaltenstherapie mit der zentralen Methode des operanten Konditionierens entspricht dem erzieherischen Lob und Tadel (Sanktion) und war in dieser Form ein pädagogischer, kein psychotherapeutischer Ansatz.

Deutlich unterschieden davon ist die therapeutische Intervention, die um das „Psychische“ (Seelische) des Menschen herum zentriert ist, d.h. eine Kategorie menschlichen Erlebens. Die Erlebensorientierung beschreibt also ein typisches Merkmal einer therapeutischen Entwicklungsförderung, gleich ob es als das „intime Hinzugesellen zum Erleben eines anderen Menschen“ (Kegan) oder als das „empathische Eintauchen in das Erleben eines anderen Menschen“ (Kohut) beschrieben wird. Pädagogen und Therapeuten verrichten ihre Arbeit also an einem unterschiedlichen „Arbeitsplatz“. Das hat grundlegende methodische Unterschiede zur Folge.

Wo ist die intensive Einzelbetreuung sog. „hochproblematischer“ Jugendlicher nun anzusiedeln? Die Antwort ergibt sich aus den Anforderungen der Praxis: Erzieherische Methoden sind bei diesen Jugendlichen in aller Regel ausgeschöpft und nicht mehr wirksam – darin besteht ja gerade die spezifische Herausforderung dieser Hilfeform. Das heißt: Bedingt durch die Schwere der Problematik und die Intensität und Intimität der Betreuungsbeziehung sind in der individuellen Betreuung Jugendlicher vor allem therapeutische Ansätze, Haltungen und Methoden erforderlich – „Förderung der Entwicklung“ muss hier also therapeutischen Charakter haben.

Dies ist für die Jugendhilfe (Jugendwohlfahrt) jedoch keine grundsätzliche Frage: Es geht hier nicht um Therapie *statt* Erziehung, sondern um Therapie *und* Erziehung. Oft muss jedoch eine Erziehungs*fähigkeit* erst therapeutisch (wieder)hergestellt werden, ehe pädagogisches Handeln überhaupt greifen kann.

Entwicklung

„Menschsein ist Menschwerden."
(Karl Jaspers)

Entwicklungsorientierte Betreuung heißt vor allem, dass wir Jugendliche durch die Brille „Entwicklung" anschauen, in diesem Bezugsrahmen denken und handeln. Der Entwicklungsansatz hat eine lange philosophische Tradition: *Pánta rhei* – alles fließt. Diese Essenz der Philosophie von Heraklit, des vorsokratischen Naturphilosophen aus Ephesus, will uns verdeutlichen: Leben ist Bewegung und nicht ein *in* Bewegung befindliches *Ding.* Wenn wir von Entwicklung sprechen, dann sprechen wir von dieser Bewegung. Und wir meinen nicht irgendeinen Lebensprozess, sondern den Lebensprozess, der wir selbst sind.

Entwicklung als Naturprozess
Eine Eigenart des Lebensprozesses, der wir selbst sind, ist es, dass er aus sich selbst heraus wirkt, das Prinzip seiner Bewegung in sich selbst trägt, so wie die Eichel das Prinzip ihres Heranwachsens zur Eiche in sich trägt. Entwicklung ist ein Naturprozess, der sich in wechselnden, qualitativ unterschiedlichen Phasen von Stabilität und Veränderung vollzieht.

Wenn wir den Entwicklungsprozess unter diesem Aspekt anschauen, dann fragen wir: Was will sich entwickeln? Welche Richtung nimmt der Lebensprozess, der ich selbst bin? Wo steckt er fest und was benötigt er, damit er wieder in Fluss kommt? u.ä. Diese Dimension der Entwicklung hat für manche Menschen eine spirituelle Bedeutung und die zentrale Frage ist dann weniger: Was will ich?, sondern: Was will mich?

Entwicklung als sozialer Prozess
Der Entwicklungsprozess läuft jedoch nicht nur innerhalb des Organismus ab, sondern im gesamten Lebensraum eines Menschen. Er organisiert auch die Beziehung eines Menschen zu seiner Umwelt immer wieder neu und wird durch diese neu organisiert.

Die Dynamik der menschlichen Entwicklung entfaltet sich immer in einem sozialen Kontext, d.h. im Kontext einer sozialen Einbindung des Selbst. Die Qualität dieser Einbindung hat entscheidenden Anteil daran, ob und in welchem Ausmaß sich das natürlich Gegebene eines Menschenlebens – etwa im Sinne seines Potentials – auch tatsächlich entfalten kann. Die Entwicklung eines Menschen ist so gesehen immer auch eine soziale Aktivität. Die Qualität unserer sozialen Einbindungen und Beziehungen entscheidet maßgeblich darüber, zu wem wir werden.

Die familiäre Einbindung stellt auch bei heranwachsenden Jugendlichen nach wie vor einen bedeutsamen Entwicklungsfaktor dar, wenngleich sie den überragenden Stellenwert, den sie in der Kindheit hatte, nun verloren hat. Der jugendliche Mensch kann erstmals in seinem Leben eine mangelhafte familiäre Einbindung durch andere Beziehungen ausgleichen, z. B. durch individuelle Freundinnen und Freunde, durch Zugehörigkeit zur Peergroup, durch Einbindung in Schul- und/oder Ausbildungsgemeinschaften u.a.. Die Arbeit mit der Familie der Jugendlichen ist ein integraler Aspekt des Entwicklungsansatzes, nicht etwas Getrenntes davon. Insbesondere für Virginia Satir war die familientherapeutische Arbeit eingebunden in den Entwicklungsansatz: „Meine grundlegende Botschaft war und ist immer noch, dass zwischen der Art des Familienlebens und der spezifischen Entwicklung der Kinder zu Erwachsenen eine deutliche Beziehung besteht“ (Satir, 2004, S. 10). Robert Kegan hat in seinem psycho-sozialen Entwicklungsansatz die Funktion von Familie als eine entwicklungsfördernde „einbindende Kultur“ für jede Entwicklungsstufe differenziert betrachtet: „Familie“ hat hier jeweils eine *unterschiedliche* Funktion, ist etwas anderes für die Entwicklung des Kindergartenkindes (impulsives Selbst), des Schulkindes (souveränes Selbst), des Adoleszenten und Heranwachsenden (zwischenmenschliches Selbst) und des mündigen Erwachsenen der ersten Lebenshälfte (institutionelles Selbst).

Entwicklung als Prozess der Selbstgestaltung

Auch hinsichtlich des sozialen Aspekts ist die Entwicklung des menschlichen Organismus nicht grundsätzlich von der eines tierischen oder pflanzlichen Organismus verschieden. Auch das Wachsen und Gedeihen einer Eiche hängt ab von den Bedingungen ihrer Umwelt, von Boden, Klima und auch von ihren mikrotierischen und pflanzlichen Co-Evolutionären. In Wirklichkeit ist das Wachsen einer Eiche immer und notwendig ein Gemeinschaftsprozess, ihre Entwicklung also Co-Entwicklung.

Nur eines vermögen die tierischen und pflanzlichen Organismen im Gegensatz zum Menschen nicht: dass sie selbst auch Bedingungen setzen für ihr eigenes Wachstum. Nur beim Menschen hat sich durch seine Fähigkeit zum bewussten Sein dieser Aspekt den beiden anderen hinzugesellt: Wir können in einem gewissen Rahmen Einfluss nehmen auf unsere eigene Entwicklung. Der Zustand des menschlichen Selbst ist eben nicht nur Ausdruck von natürlicher Veranlagung und sozialer Prägung, sondern auch Ausdruck von Selbstgestaltungsprozessen. Wir sprechen dann von „Selbstkonstruktionen“ oder von „Identitätsarbeit“ oder: Ich selbst bin das Werk, das es zu gestalten gilt.

Das Entscheidende ist: Das jugendliche Selbst kann den Prozess der Menschwerdung, d.h. seine eigene Entwicklung erstmals selbst beeinflussen – noch nicht in dem Maße wie die reife Erwachsenenpersönlichkeit, aber doch mit deutlichen Auswirkungen. Wenn diese Möglichkeit verpasst wird, dann allerdings bleibt die soziale Prägung maßgeblich und sie bestimmt den Fortgang des weiteren Lebens.

Der Prozess der Selbstgestaltung, die sog. „Arbeit an sich selbst“, ist nicht nur ein innerer Prozess, etwa ein bloßes Nachdenken über sich selbst, sondern er vollzieht sich notwendigerweise in Beziehung, denn er benötigt die spiegelnde Resonanz eines wohlwollenden Gegenübers. Wir alle wissen, wie kraftlos und bedeutungslos ein bloßes Wissen ist, dass es anders „eigentlich besser“ wäre, wie wirkungslos „gute Vorsätze“ sind.

Auf dieser Ebene verlangen wir von den Jugendlichen, dass sie bereit sind, ihre Annahmen, Konzepte und Konstruktionen von sich selbst und anderen, ihre darin begründeten Handlungen und deren Auswirkungen mit Hilfe des Betreuers und seinen wahrnehmenden Spiegelungen zu überprüfen. Wenn wir dabei an das natürlich vorhandene Interesse Jugendlicher anknüpfen können, sich mit sich selbst zu beschäftigen, herauszufinden, wer sie eigentlich sind, kann dies zu einem Feld gemeinsamen Forschens und Erkundens werden.

Der Entwicklungsansatz von Robert Kegan

In seinem Buch *„The Evolving Self – Problem and Process in Human Development“* (sinnentstellend übersetzt als „Die Entwicklungsstufen des Selbst“) hat Robert Kegan einen Entwicklungsansatz vorgelegt, der sowohl psychodynamische wie auch systemische bzw. sozialpsychologische Aspekte miteinander verbindet.

Die „Entwicklungseinheit“ bei Kegan ist nicht ein isoliertes Selbst, sondern ein eingebundenes Selbst, ein Selbst-in-Beziehung-mit-anderen als ein *evolvierendes System,* das durch seine ständige Fluktuationen zwar nie statische Gleichgewichtszustände erreicht, aber durch die unentwegte Bewegung eine sinnvolle dynamische Ordnung herstellt. Dieses System schafft ständig neue Entwicklungsanreize und ist immer wieder in der Lage, eine erreichte Struktur (Selbstorganisation) zu transzendieren und neue Strukturen zu schaffen.

Das menschliche Selbst existiert als solches überhaupt nur in und durch Einbindung, d.h. es organisiert sich als Organismus lebenslang durch wechselnde „einbindende Kulturen“. Mit diesem Begriff beschreibt Kegan nicht nur einen äußeren, sozialen Sachverhalt, sondern gleichzeitig auch einen innerpsychischen. Die Art der Einbindung wechselt im Lebenslauf auf phasentypische Art und Weise; deshalb sind die Entwicklungsphasen des Selbst immer auch Phasen unterschiedlicher Einbindungen und unterschiedlicher einbindender Kulturen.

Übersicht über die Formen und Funktionen der einbindenden Kultur beim souveränen, zwischenmenschlichen und institutionellen Selbst (Kegan, 1994, S. 160 ff):

Souveränes Selbst

Gleichgewichtsstufe und psychologisches Eingebundensein: Eingebunden in: beständige Disposition, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche.

Einbindende Kultur: *Kultur, die Rollen anerkennt.* Schule und Familie als Institutionen der Autorität und Rollendifferenzierung. Gruppe der Gleichaltrigen, die Rollenübernahme verlangt.

Funktion der Bestätigung (Festhalten): Akzeptiert und kultiviert Zeichen der Eigenständigkeit, der Kompetenz und Rollendifferenzierung.

Funktion des Widerspruchs (Loslassen): Die zu Beginn des Jugendalters (oder im Jugendalter) stattfindende Ablösung aus dem Eingebundensein in isolierte Eigenständigkeit wird anerkannt und gefördert. Die Auffassung, man soll nur die eigenen Interessen berücksichtigen, wird als unangemessen abgelehnt, es werden wechselseitige Beziehungsformen verlangt. Man erwartet Zuverlässigkeit.

Funktion der Fortdauer (zur Reintegration in der Nähe bleiben): Familie und Schule lassen zu, dass sie gegenüber Beziehungen, die auf gemeinsamen, inneren Erfahrungen beruhen, zweitrangig werden. Hohes Risiko: Ortswechsel der Familie während der Übergangsphase (frühes Jugendalter, ungefähr 12 bis 16).

Einige für Übergangsphasen typische natürliche „Subjekt-Objekte“ (Brücken): Hilfsmittel der Übergangsphase zum zwischenmenschlichen Selbst: *Freund/Freundin.* Ein anderer Mensch, der mir gleicht und wirklich existiert, dessen Bedürfnisse und Selbstsystem aber genau den Bedürfnissen entsprechen, die früher ich *waren* und bald Teil *von* mir werden, die aber jetzt noch in einem Zwischenstadium sind.

Zwischenmenschliches Selbst

Gleichgewichtsstufe und psychologisches Eingebundensein: Eingebunden in: wechselseitige Beziehungen, zwischenmenschliche Übereinstimmung.

Einbindende Kultur: *Kultur der Wechselseitigkeit.* Wechselseitige Eins-zu-eins-Beziehung.

Funktion der Bestätigung (Festhalten): Akzeptiert und kultiviert die Fähigkeit, „kollaborative“ Selbstopfer in auf Wechselseitigkeit beruhenden zwischenmenschlichen Beziehungen zu erbringen. Orientiert sich an inneren Zuständen, gemeinsamen subjektiven Erfahrungen, „Gefühlen“, Stimmungen.

Funktion des Widerspruchs (Loslassen): Die Ablösung des heranwachsenden Jugendlichen oder Erwachsenen aus seinem Eingebundensein in zwischenmenschliche Beziehungen wird anerkannt und gefördert. Menschen oder Umwelt dieser Kultur wollen nicht mehr mit dem anderen verschmelzen, sind aber weiter an Beziehungen interessiert und suchen sie. Es wird verlangt, dass der andere die Verantwortung für seine Unternehmungen und Entscheidungen übernimmt. Die Unabhängigkeit des anderen wird bestätigt.

Funktion der Fortdauer (zur Reintegration in der Nähe bleiben): Die Partner zwischenmenschlicher Beziehungen erlauben, dass die Beziehung relativiert oder in den umfassenderen Rahmen einer ideologischen und psychologischen Selbstdefinition gestellt wird. Hohes Risiko: der Partner verlässt uns gerade dann, wenn wir uns aus dem psychischen Eingebundensein lösen. (Es gibt keine festen Altersnormen.)

Einige für Übergangsphasen typische natürliche „Subjekt-Objekte" (Brücken): Hilfsmittel der Übergangsphase vom zwischenmenschlichen zum institutionellen Selbst: *Umgebungswechsel* z. B. durch Universitätsbesuch, vorübergehende Anstellung, Wehrdienst u.a. Möglichkeiten, vorübergehend Identität zu finden, wobei man die vertraute zwischenmenschliche Umgebung verlässt, sie aber unbeschädigt bewahrt, um zurückzukehren; zeitlich begrenzte Teilnahme am institutionellen Leben (z. B. Studium, Dienstzeit in sozialen Einrichtung bzw. beim Militär)

Institutionelles Selbst

Gleichgewichtsstufe und psychologisches Eingebundensein: Eingebunden in persönliche Unabhängigkeit, Identität des Selbstsystems.

Einbindende Kultur: *Kultur der Identität oder Selbstgestaltung* (in Liebe oder Arbeit).Typisches Kennzeichen: Zugehörigkeit zur Berufsgruppe, Schritt ins öffentliche Leben.

Funktion der Bestätigung (Festhalten): Akzeptiert und kultiviert das Streben nach Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Autoritätsfunktion; Betonung auf persönlicher Steigerung, Ambition oder Leistung, „Karriere" statt „Job", „Lebenspartner" statt „Beziehung" usw.

Konstruktion und Bedeutung

Neben der Idee der Entwicklung (organische Systeme entwickeln sich in gesetzmäßig wechselnden Phasen von relativer Stabilität und Veränderung) ist in der Entwicklungstheorie von Kegan die Idee der Konstruktion (Personen oder Systeme gestalten oder konstruieren die Realität) von zentraler Bedeutung. Mit beiden Sichtweisen betont er, dass hinter jeder Gestalt *ein Prozess* wirksam ist, der die Gestalt erst erschafft oder entstehen lässt.

Erfahrung ist in dieser Sichtweise nicht etwas, das uns begegnet, sondern das, was wir mit dem, was uns begegnet, machen. Was wir vor allem machen mit dem, was uns begegnet, ist: Wir organisieren es, wir geben ihm Sinn – wir schaffen Bedeutung. „Menschsein heißt, Bedeutung schaffen. Dazu gehört natürlich auch, dass wir manchmal unfähig sind, eine Bedeutung zu fassen, was uns dann oft selbst aus der Fassung bringt" (Kegan, 1994, S. 31). Wir finden diesen Gedanken vor allem in der Philosophie, aber auch in der Psychologie taucht er als Grundsatz existentialistischer und phänomenologischer Theorien auf.

Das Spannungsfeld (Konfliktszenarium) der Entwicklung

Entwicklungsprozesse bewegen sich zwischen den Polen von zwei Grundbestrebungen oder Grundbedürfnissen: Einbindung und Autonomie. Mehrmals im Leben spitzen sich diese Antinomien zu inneren Konflikten zu und stellen mit dieser Zuspitzung den Zündstoff und die notwendige Spannung zur Verfügung, die uns voranbringen, wenn sie nicht in einer neurotischen Konflikt-Fixierung (Entwicklungsblockade) gebunden werden.

In jeder Lebensphase ist ein erreichtes Gleichgewicht in dieser Polarität immer nur vorläufig. Das heißt, dass diese Frage nie für immer beantwortet ist, sondern immer nur vorübergehend, bis der unruhige Lebensprozess uns wieder herausfordert, uns selbst aus gewohnter Einbindung zu lösen und eine neue Antwort auf diese Grundantinomie in unserer Entwicklung zu finden.

Die verschiedenen Strukturen, die wir in diesem lebenslangen Prozess herausbilden, unterscheiden sich darin, dass sie eine deutliche Bevorzugung entweder des einen oder des anderen Pols beinhalten. Die souveräne Struktur des Schulkindes und die institutionelle Selbstorganisation des mündigen Erwachsenen betonen eher den Pol von Autonomie und Unabhängigkeit, während beim zwischenmenschlichen Selbst des Heranwachsenden die Zugehörigkeit im Vordergrund steht.

Die Erlebensorientierung

Den Ausgangspunkt von Kegans Grundverständnis der menschlichen Entwicklung bilden die Sichtweisen von Piaget über die kognitive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Jedoch erweitert Kegan diese um einen entscheidenden Aspekt, nämlich um die phänomenologische Sichtweise:

„Aber obwohl es in diesem Ansatz (von Piaget und Kohlberg, Anm. d. Verf.) um Konstruktion und Entwicklung geht, hat er einen anderen, ebenso wichtigen Aspekt der gestaltenden Aktivität des Menschen überhaupt nicht beachtet – nämlich wie ein dynamisch sich aufrechterhaltendes ‚Selbst' diese Aktivität erfährt, welche Rhythmen im Prozess der Bedeutungsbildung auftreten, welche Mühen es kostet, wenn wir Bedeutung bilden, sie besitzen, sie verteidigen, sie erweitern, sie verlieren, womit wir auch das ‚Selbst' verlieren. Piagets Ansatz beschreibt den Prozess der Bedeutungsbildung von einem äußeren Standpunkt aus. Nachdrücklich wird hier die Auffassung (von Piaget, Anm. d. Verf) vertreten, Bedeutungsbildung sei ein im wesentlichen natürlicher, erkenntnisbezogener Prozess, ein Prozess, bei dem es darum geht, zwischen Subjekt und Objekt oder Selbst und anderen immer wieder erneut Gleichgewicht herzustellen. Es fehlt jedoch an einer Betrachtung dieses Prozesses von innen heraus, an einer *teilnehmenden* Beobachtung. Vom Standpunkt des Selbst aus geht es bei dem Bemühen, das jeweils bestehende Gleichgewicht aufrechtzuerhalten, letztlich immer um die Frage, ob das ‚Selbst' weiterhin sein wird; es handelt sich hier also um einen im wesentlichen seinsbezogenen Prozess" (Kegan 1994, S. 32f).

Ähnlich wie bei Piaget ist auch Kegans Denken am Modell eines offenen, evolvierenden Systems orientiert, das Entwicklungsprozesse mit Begriffen wie Differenzierung und Reintegration, Herauslösung und Einbindung, Assimilation und Akkommodation u.ä. beschreibt. Rein biologisch betrachtet „gehört das genauso zum Leben der Einzeller, der Lippenblütler und der Elefanten wie zum Leben der Menschen" (Kegan, 1994, S. 71). Aber im Gegensatz zu dieser biologischen Sichtweise, die eine Sichtweise von außen ist, *erleben* wir Menschen diesen Prozess der Entwicklung auch:

„Wie wir sehen werden, kann diese Erfahrung selbst der Ursprung unserer Gefühle sein. Verlust und Wiedergewinnung, Trennung und Bindung, Angst und Spiel, Depression und Veränderung, Auflösung und Zusammenschluss – all diese Erlebnisse können ihren Ursprung in der bewussten Erfahrung dieser Aktivität (der Entwicklung, Anm. d. Verf.) haben, in der Erfahrung dieser Bewegung, auf die wir mit den Worten, ‚uns bewegt etwas' hinweisen" (ebda).

Entwicklung als Prozess der Menschwerdung

Kegans Anthropologie – der Mensch nicht als ein „Ding" das sich entwickelt, sondern als eine fortschreitende Bewegung, die ständig einer neuen Gestalt zustrebt – ist die Grundlage seiner Entwicklungstheorie und seiner Entwicklungstherapie. Sein existentialistisches Denken handelt vom Menschenwesen als Aktivität, d.h. es geht ihm nicht um die Tätigkeit, die der Mensch ausführt, sondern um die Tätigkeit, die er selbst ist.

„Die größte Schwäche herrschender Modelle über Eingriffe in den Entwicklungsprozess liegt darin, dass sie letzten Endes immer eher an einer Stufe als an dem Menschen orientiert sind, dass sie eher auf fertige Bedeutungen als auf die Bedeutungsbildung eingehen. Terry, Diana und Rebekka (diese Fallbeispiele begleiten seine theoretischen Ausführungen, Anm. d. Verf.) sind nicht die Stufe, die sie jeweils erreicht haben. Das souveräne, das zwischenmenschliche und das institutionelle Gleichgewicht stellen bestenfalls Bedeutungssysteme dar, biologische Strukturen, in denen sie gelebt haben. Diese Systeme sind ihre Schöpfungen – wer aber sind Terry, Diana und Rebekka? Sie sind die Schöpfer, die Bedeutungsbildner, nicht die fertigen Bedeutungen. Die herrschenden Modelle über entwicklungsfördernde Maßnahmen lassen sich zu leicht mit dem Ziel identifizieren, den Menschen auf eine fortgeschrittene Stufe zu bringen. Die Stufen sind bestenfalls Anzeichen der Entwicklung. Orientiert man sich nur an diesen Anzeichen, so läuft man Gefahr, den sich entwickelnden Menschen zu verlieren, eine Gefahr, die besonders dann zu vermeiden ist, wenn wir einen Menschen durch eine Übergangsphase begleiten, einen Menschen, der selbst gerade das Gefühl hat, die sich entwickelnde Persönlichkeit zu verlieren" (Kegan, 1994, S. 360).

Als Mensch sind wir nie fertig, genauso wie die Natur nie fertig ist. Als Mensch sind wir immer ein werdender Mensch. Und wenn wir sagen: Er ist als Mensch gewachsen, dann meinen wir nicht, dass sein Ansehen oder seine Leistungsfähigkeit gewachsen ist, sondern sein Menschsein.

Die Entwicklung des jugendlichen Selbst

Im Entwicklungsansatz von Kegan werden die „Stufen" der Entwicklung als psychische Strukturen beschrieben, nicht als treppenartige Altersphasen. Diese Strukturen – er nennt sie das einverleibende, impulsive, souveräne, zwischenmenschliche, institutionelle und überindividuelle Selbst – verschwinden nicht, wenn wir unser Eingebundensein in sie lösen, sondern sie bauen aufeinander auf. Sie stehen uns im weiteren Entwicklungsverlauf zur Verfügung, jedoch nicht mehr als etwas, das ich selbst *bin,* sondern als etwas, das ich (zur Verfügung) *habe.* Die souveräne Struktur ist die letzte, die Kegan mit Altersangaben versieht (ca. 6 bis 12 Jahre), bereits die nächste Struktur, das sog. „zwischenmenschliche Selbst" wird von ihm nicht mehr in einen bestimmten Altersrahmen gestellt; als Übergangsphase nennt er den Zeitraum von 12 bis 16 Jahren.

Die grundlegende Bedeutung dieses Ansatzes für die Sichtweise der Adoleszenz ist: Das adoleszente Heranwachsen ist keine bloße Übergangsphase zwischen Kindheit und Jugend, sondern bildet eine eigene bio-psychische Struktur heraus, das sog. ***„zwischenmenschliche Selbst".*** Sein natürliches Wachstums- und Reifungsmilieu ist eine „Kultur der Wechselseitigkeit", deren Aufgabe es ist, die neue Fähigkeit des jugendlichen Selbst zu harmonischen, idealisierten zwischenmenschlichen Beziehungen anzuerkennen und zu fördern, die Fähigkeit, Anteil zu nehmen an den inneren subjektiven Zuständen, Stimmungen, Gefühlen und den geheimsten Gedanken eines Menschen – und dabei auch zu akzeptieren, dass der Freund/die Freundin sie dabei oft mit sich selbst verwechselt. Die Verinnerlichung eines Anderen, die damit einhergehende Einfühlung in dessen subjektives Erleben und das damit verbundene Entstehen innerer Konflikte und Schuldgefühle, d.h. das Entstehen eines innerpsychischen Binnenraums, sind zentrale Errungenschaften, die mit der Ausbildung dieser psychischen Struktur einhergehen, die typisch ist für die mittlere und späte Adoleszenz.

So gesehen wird verständlich, dass es in dieser Zeit, in der die zwischenmenschliche Struktur die Erfahrungen organisiert, eine hohe „Ansteckungsbereitschaft" für das jugendliche Entwicklungsmilieu gibt, das sind vor allem die Gruppe der Gleichaltrigen und deren Ideale. Dies gilt umso mehr, wenn sich das Kernselbst in der Kindheit nur schwach ausbilden konnte und kein stabiles Empfinden von Selbstwirksamkeit und Selbstwert, vom Wert des Eigenen etabliert hat.

Die häufigste Entwicklungsverzögerung, mit der wir in der intensiven Einzelbetreuung Jugendlicher zu tun haben, ist das **Steckenbleiben in der Struktur des „souveränen Selbst",** der typischen Schulkind-Organisation, in der das Selbst vollständig eingebunden ist in die eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse. Es entnimmt daraus seine Grundorientierung, seine „Moral" (Kohlberg) und gestaltet auch seine Beziehungen entsprechend.

Das ist kein moralischer Defekt, kein Zeichen von Unreife, vielmehr ist diese „Krämerseele“ des Schulkindes eine Manifestation der phasengerechten „souveränen“ Selbstorganisation, d.h. der Seinsweise, die der Lebensprozess des Menschen in dieser Phase ausbildet.

Menschen jeglichen Alters, deren Selbst noch in eine solche souveräne Struktur eingebunden ist, erleben ihre emotionalen Krisen oder Beziehungskrisen in aller Regel so, dass sie im Außen, im Fehlverhalten anderer begründet sind, d.h. dass sie selbst richtig funktionieren, wenn die anderen nur mitspielen. Sie haben noch nicht die *strukturellen Voraussetzungen* für die innere Einbeziehung anderer entwickelt und sind noch keiner psychologischen Sichtweise eigener Zustände fähig. Wenn wir einen solchermaßen in seiner Entwicklung steckengebliebenen Jugendlichen dafür direkt oder indirekt verantwortlich machen, dass er die Ursachen seiner Probleme nur bei anderen und nie bei sich selbst sieht, dann werfen wir ihm etwas vor, was er aus Gründen seiner verzögerten Entwicklung (d.h. aus Gründen einer fehlenden psychischen und neuronalen Struktur) gar nicht kann – und destabilisieren ihn damit zusätzlich. Hier gilt es vielmehr, dieses entwicklungsbedingte Unvermögen zu erkennen und anzunehmen und dann in der Zeit der Intensivbetreuung gemeinsam den Entwicklungsprozess, der ja immer ein Prozess der Selbstorganisation ist, wieder in Gang zu setzen, damit der Jugendliche die innere Struktur des „zwischenmenschlichen Selbst“ herausbilden kann, die ihm diese Erfahrungsmöglichkeit überhaupt erst eröffnet.

1000 Meilen gegen den Strom

Neue Wege im Umgang mit Jugendlichen und deren Eltern in chronifizierten Krisen

Sozialpädagogisches Handeln bedeutet eine gemeinsame Zielsetzung zu entwickeln, die das Vorgehen bestimmt und für jeden Jugendlichen in jeder Situation individuell zugeschnitten ist.

Die Strategien sind vielfältig und individuell – vom gemeinsamen Bewältigen des Alltags oder körperlichen Herausforderungen wie beim Klettern bis zur Integration am Arbeitsplatz und dem Ausstieg aus dem Milieu.

Das Jugendintensivprogramm ist eine der Möglichkeiten, die den Jugendlichen bei der Entwicklung und Bewältigung von Krisen helfen kann. Es zeigt, dass oft „weite Wege“ nötig sind, um das Naheliegende zu finden.

In diesem Buch finden Sie – neben wichtigen theoretischen Grundlagen – erprobte Konzepte und aufschlussreiche Erfahrungen wie auch entscheidende Grenzen aus zehn Jahren intensiver Arbeit.

9 783940 562050

ISBN 978-3-940 562-05-0

ziel
Gelbe Reihe