

Miloslav Poštrak:

Konzepte und Methoden der Sozialarbeit mit Jugendlichen

1. Einleitung

Sozialarbeit mit Jugendlichen basiert auf der gleichen Doktrin und gleichen Fachprinzipien, Grundkonzepten und dem gleichen Fachhintergrund, wie die Sozialarbeit in anderen Bereichen, also der Sozialarbeit im Allgemeinen. Die Grundprinzipien der modernen Sozialarbeit werden auch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angewendet. Deshalb will ich zunächst kurz die Eigenschaften und die Grundprinzipien der modernen Sozialarbeit zusammenfassen. Evident beruht die Sozialarbeit auf einer interdisziplinären theoretischen oder wissenschaftlichen Basis. Der Grund dafür ist ganz einfach: die SozialarbeiterInnen werden nämlich mit unterschiedlichen Problemen und daraus folgenden Nöten ihrer KlientInnen konfrontiert. Sie werden mit der Lebenswelt ihrer KlientInnen in all ihren Dimensionen konfrontiert, sowohl auf der Mikro-, also der persönlichen, als auch auf der Makro- also der gesellschaftlichen Ebene. Es kann nicht behauptet werden, dass die Probleme und Nöte nur jeweils innerhalb der psychologischen oder persönlichen, gesellschaftlichen oder sozialen, erzieherischen oder pädagogischen, gesundheitlichen oder medizinischen Rahmen zu suchen sind. Meistens geht es um eine Reihe von ineinander verflochtenen Ursachen und deren Folgen. Deshalb werde ich zunächst die interdisziplinären Kontexte moderner Lehre der Sozialarbeit im Allgemeinen erörtern und sie dann an die Konzepte und Methoden der Sozialarbeit mit den Jugendlichen knüpfen. Der Kontext, in dem die SozialarbeiterInnen diese Erkenntnisse anwenden, ist sehr *spezifisch*. Es geht um eine spezifische soziale Zusammenarbeit. Ich werde daher das Verhältnis zwischen der/dem SozialarbeiterIn und der/dem Jugendlichen definieren und beschreiben.

2. Die moderne Doktrin der Sozialarbeit

Die Tätigkeit der SozialarbeiterInnen ist entweder auf *Schutz* oder *Hilfe* sowohl einer Einzelperson als auch von Gruppen oder Gemeinschaften gerichtet. Diese Aktivitäten führen zu *Veränderungen* der Einzelpersonen selbst und ihrer Lebensumstände; sie fördern und gewährleisten ihre *Entwicklung* und verbessern ihre Chancen für soziale Integration in die Systeme in ihrer Umgebung (vgl. Milošević/Poštrak 2003: 9). Die moderne Definition der Sozialarbeit lautet wie folgt:

"Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human

rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels". (ifsw 2014)

Einige AutorInnen sind der Meinung, es wäre sinnvoll, über die Sozialarbeit auf Mikro-, Meso- oder Makroebene zu sprechen, und folglich über die jeweils geeigneten Methoden. Zastrow (1992) meint, auf der Mikroebene werden zwei Methoden angewendet: Arbeit mit Einzelpersonen (Social Casework) und Einzelfall-Bearbeitung (Case Management); auf der Mesoebene sind das Gruppenarbeit (Group Work), Gruppentherapie (Group Therapy) und Familientherapie (Family Therapy), auf der Makroebene aber *Gemeinwesen-Organisation* (Community Organisation) und *Verwaltung* (Administration) (vgl. Zastrow 1992: 23-24). Andere AutorInnen wiederum meinen, so eine Aufteilung sei nicht angemessen; sie sprechen zum Beispiel über *direkte* und *indirekte* Sozialarbeit: die *indirekte Sozialarbeit* sei etwa das „Ordnen der Räumlichkeiten und Papiere, Instandhaltung der bestehenden Ordnung“ (Flaker 2012: 42). In diesem Fall „agieren die Sozialarbeiter nur als Vermittler zwischen denjenigen, die tatsächliche Macht besitzen (Macht, Geld) und denjenigen, die dies nicht haben (...)“ (ebd.: 43). *Direkte Sozialarbeit* bedeutet die Arbeit zusammen mit Menschen: „dass wir ihnen beistehen und dass wir auf ihrer Seite sind.“ (ebd.: 44)

David Howe spricht über radikale HumanistInnen, radikale StrukturalistInnen, InterpretivistInnen und FunktionalistInnen (vgl. Howe 1987: 49). Daraus leitet er folgende Taxonomie der Sozialarbeit-Theorien ab: FunktionalistInnen sind die *Befestiger*, die InterpretivistInnen *Sucher nach Bedeutung*, die radikalen HumanistInnen *Bewußtseinerwecker* und radikale StrukturalistInnen *Revolutionäre* (vgl. ebd.). Basierend auf Howes Taxonomie der Sozialarbeit-Theorien haben wir ein Konzept für Modelle der Sozialarbeit entwickelt (vgl. Milošević/Poštrak 2003: 128-148). Das so genannte *traditionelle Modell der Sozialarbeit* beruht auf dem funktionalistischen Paradigma, das *reformistische und radikale Modell* auf Grundsätzen der radikalen HumanistInnen und radikalen StrukturalistInnen, das *sozial-konstruktivistische Modell* auf interpretativen Grundsätzen, das *sozial-konstruktivistische Modell* der Sozialarbeit vor allem auf Phänomenologie, und das *systemisch-ökologische Modell* auf Anwendung der Systemtheorie bei der Arbeit mit Familien. Das so genannte postmoderne Paradigma der Sozialarbeit enthält also zwei Paradigmen, das phänomenologische mit *Konstruktivismus* und das Systemparadigma der *Systemtheorie*.

Im *traditionellen Modell*, dessen Ursprünge in den letzten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts zu finden sind, als sich die Sozialarbeit erst im Entstehungsprozess befand, konzentrierte sich die Arbeit der SozialarbeiterInnen vor allem auf die Unterstützung einzelner Personen bei ihrer Anpassung an die jeweilige soziale Situation. Die Annahme war, dass „etwas nicht stimmt“, entweder mit einer einzelnen Person oder einer bestimmten sozialen Gruppe. In diesem Zusammenhang wurde der/die Betroffene als ‚problematisch‘ wahrgenommen, etwa so, wie ein/e Jugendliche/r als ‚jugendliche/r StraftäterIn‘, ‚schwieriges Kind‘ und dergleichen bezeichnet wird. In diesem Zusammenhang möchte ich auf O’Hanlon (1994) hinweisen, der über den Paradigmenwechsel in der Psychotherapie, die auch auf die Sozialarbeit appliziert werden kann, spricht.

„Die erste Welle der Psychotherapie basierte vorwiegend auf der Pathologie. Die zweite Welle richtete sich auf das Problem und dessen Lösung; die dritte Welle ist auf Lösungen und Suche nach Lösungen konzentriert; die vierte Welle ist im Kommen, aber es gibt noch keinen Namen dafür“ (Čačinovič Vogrinčič et al. 2005).

Im Kontext des traditionellen Modells der Sozialarbeit geht es also um die erste Welle nach O’Hanlon (1994). Der/die Jugendliche wird als ‚pathologisiert‘, als ‚problematisch‘ wahrgenommen.

Das *reformistische Model*, das parallel zum traditionellen in den letzten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts entstand, und das *radikale Model*, das vor allem in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts Aufschwung fand, basieren auf der Annahme, dass das Problem und somit die Not einzelner Personen oder bestimmter sozialer Gruppen ein Symptom der ungünstigen, ungerechten Gesellschaft oder des Umfelds sind. Im Rahmen der Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen würde das bedeuten, dass die sich in Not befindlichen Jugendlichen mit ihrem Verhalten auf eine ungeeignete, belastende oder sonst bedrohliche Umgebung hinweisen. Der/die Jugendliche hat also ein Problem. Nach O’Hanlon spiegelt das die zweite und auch schon die dritte Welle des paradigmatischen Wandels wider: der/die Jugendliche hat ein Problem, wir suchen nach Lösungen. Die beiden erwähnten Modelle unterscheiden sich durch die Art und Weise, wie das Problem gelöst werden soll. Beide Modelle bemühen sich, die sozioökonomische Situation der benachteiligten und marginalisierten Bevölkerungsgruppen zu verbessern, wobei Techniken der sozialen Aktion oder der Sozialarbeit in der Gemeinschaft sowie auch Methoden der Gruppenarbeit, im geringeren Maße aber die Arbeit mit Einzelpersonen angewendet wurden. Die beiden Modelle unterscheiden sich vor allem darin, dass das reformistische Modell die bestehenden Institutionen behalten, aber reformieren, also verbessern will, während das radikale Modell zum Ziel hat, das bestehende gesellschaftliche System und dadurch seine Institutionen zu ändern, bzw. zu ersetzen.

Das *systemisch-ökologische Modell* basiert auf der Systemtheorie und wurde in den siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelt. Es wird bemüht, die Mängel der oben beschriebenen Modelle zu bewältigen. Mit dem holistischen, ganzheitlichen Verfahren wird versucht, den *Dualismus* zwischen der Einzelperson (Individuum) und der Gesellschaft zu überwinden, sowie auch die einseitig gestellte Frage danach, wo das Problem zu suchen ist: bei der Einzelperson oder in der Gesellschaft. Das Problem wird in den Beziehungen zwischen den Beteiligten, ihren Verhältnissen, Kommunikationen und Transaktionen gesucht. Bei der Arbeit mit den Jugendlichen werden sich solche SozialarbeiterInnen auf Wechselwirkungen (Interaktionen) unterschiedlicher *Systeme* konzentrieren, von den Jugendlichen selbst, ihren Eltern, Lehrern bis zu anderen beteiligten Personen und Institutionen. Ihre Aufmerksamkeit wird dem Problem (Frage) der sozialen Anpassung gelten, wobei sie all die klassischen, schon zuvor erwähnten Methoden anwenden werden. Insbesondere möchte ich hervorheben, dass ein wichtiger inhaltlicher Unterschied besteht zwischen den Begriffen *Arbeit mit Einzelpersonen* und *Einzelfall-Bearbeitung*. Die Methode der Arbeit mit Einzelpersonen würde eher dem Konzept des traditionellen Modells entsprechen, das sich auf die Hilfe für den jeweiligen Betroffenen konzentriert. Dagegen fokussiert sich die Methode der Einzelfall-Bearbeitung auf die Hilfe, oder besser auf die soziale Zusammenarbeit zwischen dem Sozialarbeiter und dem ‚Einzelfall‘. Dieser ‚Einzelfall‘ ist kein isolierter Mensch,

sondern jemand, der sich in unterschiedlichen Beziehungen zu anderen Menschen befindet. In unserem Fall wäre dies die Beziehung zwischen einem Kind oder einem/er Jugendlichen mit den Eltern, also, im Kontext der Familie, in Interaktion mit den MitschülerInnen, LehrerInnen, BeraterInnen, dem/der SchulleiterIn sowie anderen Institutionen.

Das *konstruktivistische Modell*, das am Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre entstand, und dann in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts Aufschwung erlebte, kann als eine Art Ergänzung zum holistischen, also ganzheitlich orientierten systemisch-ökologischen Modell aufgefasst werden. Es beruht nämlich auf der Annahme, dass das, was wir als unsere Wirklichkeit, also unseren Alltag wahrnehmen, von den Menschen konstruiert und gestaltet wurde. Auch diejenigen Aspekte der gesellschaftlichen Realität, die wir im Kontext der Sozialarbeit als Probleme und Nöte verstehen, sind von uns konstruiert oder mitgestaltet worden. Innerhalb dieses Modells sind die Ziele der Sozialarbeiter vor allem die Entwicklung eines neuen Lebenssinns und Möglichkeiten für Einzelpersonen und Gruppen. Dabei werden alle Sozialarbeitsmethoden angewendet. Es muss betont werden, dass innerhalb dieses Konzepts der/die SozialarbeiterIn nicht mehr als Experte, der objektiv die Realität des Nutzers kennt, empfunden wird. Vielmehr ist es der/die NutzerIn, der/die kompetent ist zu sagen, was er/sie denkt, fühlt, wie er/sie die Welt versteht, wie er/sie seine/ihre Überlebensstrategien sieht, wie seine/ihre Konstruktion der Realität aussieht. Der/die NutzerIn, in unserem Falle ein Kind oder ein/e Jugendliche/r ist also aktive/r Beteiligte/r bei der Definierung und Planung der Lösungen von Problemen und Nöten. Die ExpertInnen, die den/die Jugendliche/n in Schwierigkeiten nicht mehr als ‚problematisch‘ verstehen, haben den Begriff ‚verletzliche Jugendliche‘ entwickelt, der auf dem Konzept der sozialen Verwundbarkeit beruht.

„Das Wesen der sozialen Verletzlichkeit beruht auf Häufung von ungelösten Problemen, die von einander generiert werden, zum Beispiel schlechte Schulleistung, geringe Bildung, schlechte Beschäftigungsmöglichkeiten, materielle, soziale, emotionale, gesundheitliche Probleme (...)“ (Ule et al. 2000: 43).

Auch hier geht es um die vierte Welle nach O'Hanlon (1994). Er hatte noch keine Benennung dafür, aber Prof. Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič hat den Begriff ‚co-creation‘ (Mitgestaltung) von Lösungen kreiert (vgl. Čačinovič Vogrinčič et al. 2005).

Es sind die NutzerInnen selbst, die am meisten kompetent sind, über sich selbst zu erzählen. Auch deshalb verwenden wir das aus der Anthropologie stammende Konzept (die es aus der Linguistik übernommen hatte): emische und etische Sichtweise. Bei der emischen geht es um die Betrachtung ‚von innen‘, vom Aspekt des Indigenen (Einheimischen) im Kontext der Anthropologie (vgl. Geertz 1996), also dem Blickwinkel des/der Klienten/in im Kontext der Sozialarbeit. Bei der etischen Sichtweise geht es um den Aspekt des/der Anthropologen/in, bzw. des/der Sozialarbeiters/in (vgl. Canals 1995: 105). Bei der Entscheidung, wie wir ihn/sie benennen, soll sich auch der/die NutzerIn äußern können. Die Perspektive des/der Nutzers/in wird auch in der neuen globalen Definition der Sozialarbeit hervorgehoben; danach stützt sich die Sozialarbeit auf *„indigenous knowledge“* (ifsw 2014).

3. Sozialarbeit mit den Jugendlichen

Diese Definition bietet auch neue Möglichkeiten und neue Grundlagen für den Dialog zwischen den Eltern und den Jugendlichen, zwischen BeraterInnen und Jugendlichen. Die BeraterInnen müssen wirklich zuhören und auch hören, was die Jugendlichen über ihre Lebenswelt selbst zu sagen haben. Ihre Wahrnehmung der Welt muss ernst genommen werden, als Realität in der die Jugendlichen leben. Es wird von dieser Realität, dieser Konstruktion der Wahrheit ausgegangen. Die Jugendlichen sind am kompetentesten, um etwas über sich zu erzählen, über ihre Gefühle, ihre Handlungen, ihre Ängste und Hoffnungen. Das bedeutet keinesfalls, dass sie immer recht haben und auch nicht, dass ihr Handeln für sie selbst und für die Anderen geeignet/angemessen ist. Dies bedeutet lediglich und vor allem, dass sie aktive TeilnehmerInnen im Prozess der Problemlösung sind. Als solche sind sie MitgestalterInnen im Prozess der Lösungssuche von Problemen und Nöten in denen sie sich befinden. Diese Einstellung, nämlich dass die Benutzer immer MitgestalterInnen der Lösung eigener Probleme sind, ist ein wichtiger und besonderer – obwohl keinesfalls selbstverständlicher – Beitrag der Sozialarbeit als Fachdisziplin für die praktische Beratungsarbeit. In Anlehnung an William C. Madsen (1999) hat Prof. Gabi Čačinovič Vogrinčič in diesem Zusammenhang den Begriff '*an appreciative ally*' (Čačinovič Vogrinčič 2008: 15-17) entworfen, also *respekt- und verantwortungsvolle/r Verbündete/r*, womit sie die Rolle der Erwachsenen in Bezug auf Kinder und Jugendliche definiert hat. Als SozialarbeiterIn sind wir respekt- und verantwortungsvolle Verbündete unserer KlientInnen, also derjenigen, die mit Problemen und Nöten konfrontiert sind. Diese Menschen sind *ExpertInnen durch Erfahrung, sie sind beteiligt an Problemen und deren Lösungen, also unsere PartnerInnen* (vgl. Čačinovič Vogrinčič et al. 2005: 8).

4. Die Lebenswelt der Jugendlichen

Ausgehend von der Annahme, dass Jugendliche *ExpertInnen durch Erfahrung* sind, dass sie also diejenigen sind, die uns sagen können, wie sie Ereignisse wahrnehmen, ist es unsere Aufgabe, ihre Aussagen sowie auch die Informationen, die wir von anderen Beteiligten bekommen haben, zu analysieren. Dies wird *Erforschung der Lebenswelt der KlientInnen* genannt (vgl. Šugman Bohinc/Rapoša-Tajnshek/Škerjanc 2007). Das Konzept der Lebenswelt (Lebens-welt, life-world) wurde von Heidegger kreiert (vgl. Poštrak 2002: 265-266). Er hat auf diese Weise Husserls Phänomenologie, die als transzendental konzipiert war, ausgebaut und auf gewisse Weise auch umgestaltet (vgl. Poštrak 2002: 252, 266-267). Der schon erwähnte Paradigmenwechsel Heideggers von Husserls *transzendentalen Phänomenologie* zu der *Phänomenologie des täglichen Lebens* in deren Fokus nicht das husserlsche *transzendente Ich* steht, sondern Heideggers Lebenswelt des Subjekts, findet bei der Arbeit mit den Jugendlichen auf unterschiedliche Weisen Ausdruck. Auf einer Seite konzentrieren wir uns nicht mehr darauf, wie die Jugendlichen im Sinne einer idealisierten, universell entwickelten Persönlichkeit zu sein haben. Es wird von der bestehenden Situation ausgegangen: wie die Jugendlichen hier und jetzt sind. Unsere Absicht ist nicht mehr, wie wir Jugendliche so verändern und gestalten können, dass sie dem jeweiligen Ideal entsprechen. Vielmehr geht es um die Frage, was wir zusammen mit ihnen tun können, damit es ihnen hier und jetzt, in den gegebenen Lebenssituationen besser geht. Die Lebenswelt der Jugendlichen ist eine komplexe Symbolwelt, in der sie sich bemühen, so gut wie möglich zurechtzukommen. Sie wollen *überleben*. Zu diesem Zweck entwickeln sie

Verhaltensformen, Lebens- oder Überlebensstrategien. Der Begriff „die Strategie des *Überlebens*“ bezieht sich auf all die Formen, Methoden, Verhaltensmuster, des Handelns und Kommunizierens usw., die die betroffene Person im bisherigen Leben entwickelt hat. (vgl. Poštrak 2001: 214-215). Die Handels- und Überlebensstrategien werden aufgrund der eigenen Vorstellungen über die Wirklichkeit und Bedeutung der Ereignisse entwickelt. Ihre Auffassung wird verinnerlicht über Interpretationen der Symbolinhalte, die sie von anderen vermittelt, kreiert oder konstruiert bekommen.

Hier setzen wir auf die Konzepte von G. H. Mead (1934), der den Menschen als die „Interaktion von den von Anderen vermittelten gesellschaftlichen Inhalten und Wissen, in dem Segment des Menschen gelagert ist, das wir als *gesellschaftliches ich* auf der einen Seite, und als *persönliches ich* auf der anderen (...)“, verstand. Das persönliche Ich – der Träger des Ich-Bewusstseins, des Wissens über sich selbst – definiert sich selbst, die Anderen, sowie die Welt um sich herum durch kreativen Dialog oder inneren Dialog mit dem eigenen gesellschaftlichen Ich.

All diese Aspekte spiegeln sich oft am deutlichsten in den so genannten Freizeitaktivitäten der Jugendlichen wider.

5. Die Freizeit der Jugendlichen

Die Freizeit ist keinesfalls eine isolierte, autonome, von anderen Bereichen unseres Lebens getrennte Tätigkeit. Es stimmt schon, dass wir uns in der Freizeit (besonders in dem Bereich für den man annimmt, dass man im größten Masse selbst darüber entscheiden kann, was man tun soll) mit Aktivitäten beschäftigen, die das Gegenteil von dem sind, was wir für die Schule, die Arbeit oder andere Verpflichtungen tun. So betrachtet kann die Freizeit tatsächlich als ein Feld der Freiheit, ein von unserem Alltagsleben getrennter Bereich, gesehen werden. Dies ist jedoch nur der Anschein. In der Freizeit sind wir auf unterschiedliche Arten definiert, begrenzt, belastet, bestimmt von Aspekten und Prozessen, die unser ganzes Leben determinieren. Einfach gesagt: wenn unsere finanzielle Situation gut oder gar sehr gut ist, werden wir andere und bessere Möglichkeiten haben, unsere Freizeit zu gestalten, als wenn wir ohne Mittel sind. Wenn unsere primäre Umgebung emotional arm ist, werden wir auch weniger Auswahl an Freizeitaktivitäten haben und umgekehrt. Hier stützen wir uns auf das von Bourdieu entwickelte Konzept von Kapitalen: es gibt *sozial-, kultur- und ökonomisches Kapital* (vgl. Bourdieu 1972): das Kulturkapital als *objektiviertes Kulturkapital*, zum Beispiel in Form von materiellen und virtuellen als Kunst definierten Produkten, weiter, als *institutionalisiertes Kulturkapital*, zum Beispiel die Zahl der kulturellen Institutionen und personifiziertes Kulturkapital, also durch Sozialisation und Inkulturation erworbene und verinnerlichte Kulturgüter. Diese letzte Form des Kulturkapitals, also das personifizierte Kulturkapital, steht im Zusammenhang damit, was wir gewöhnlich als qualitativ hochwertige Freizeitgestaltung verstehen. Nach Bourdieu besteht das ökonomische Kapital aus dem Einkommen und dem Vermögen, womit auch die Art und Weise der Freizeitgestaltung definiert ist. Das soziale Kapital, das Interaktionseigenschaften von Netzwerken definiert, erleichtert oder erschwert den Zugang und die Nutzung unterschiedlicher Kapitalquellen. Das soziale Kapital, also die Quantität und Qualität von sozialen Kontakten und Beziehungen, die dem Jugendlichen zur Verfügung stehen, korreliert mit einem weiteren Begriff: der sozialen Ausgrenzung (vgl. Ule et al. 2000: 38-40). In diesem Fall hat das soziale Kapital auch Einfluss darauf, mit wem die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen.

Wenn wir also über die gegenseitige Beziehung zwischen den Begriffen *Verbringung der Freizeit* und *delinquentes Verhalten von Jugendlichen* nachdenken, kann festgestellt werden, dass gefährdete oder verletzte Jugendliche durch die Art und Weise, wie sie ihre Freizeit verbringen, oft ihre Not manifestieren. Die Art, wie sie die Freizeit verbringen, kann darauf hinweisen, dass der/die Jugendliche gefährdet ist. Bekannterweise entscheiden sich nicht alle verletzlichen Jugendliche für eine unakzeptable Überlebensstrategie. Dies kann auch durch die in diesem Beitrag schon beschriebener Theorie der Sozialisation von G. H. Mead erklärt werden. Jugendliche sind nämlich selbstreflektierende und sich selbst bewusste Personen, die selber aktiv sind, auch wenn sie vom konkreten Lebenskontext determiniert sind. Die sich in Not und unter Druck befindlichen Jugendlichen reagieren unterschiedlich, mehr oder weniger akzeptabel. Diejenigen, die auf eine akzeptable Art reagieren, brauchen dabei nur Unterstützung und Bestätigung. Dagegen brauchen diejenigen, die auf unakzeptable Art reagieren, umfassende Hilfe, sowohl in der Familie, in der Schule oder anderen Institutionen für Jugendliche, als auch innerhalb organisierter Formen der Freizeitgestaltung für Jugendliche. Wenn eine der Quellen von Gefahr die Familie ist, müssen so schnell es geht, wenn irgendwie möglich schon im Kindergarten, dem Alter entsprechende Institutionen eingeschaltet werden. Zur Gefährdung der Kinder kann auch die unsachgemäße Reaktion auf die Manifestation ihrer Nöte im Kindergarten oder in der Schule beitragen. Eine entscheidende Rolle bei der Lösung dieser Probleme haben die Beratungsstellen und andere derartige Einrichtungen. Manifestationen von Gefährdung und damit verbundene ungeeignete Lebensweisen zeigen sich natürlich auch in der Freizeit. Dies ist, wo Institutionen und Programme für die Planung der Freizeitaktivitäten eingesetzt werden. An und für sich genügen diese Programme meistens nicht, es muss mit anderen Programmen für Jugendliche und dem unterstützenden sozialen Netzwerk zusammengearbeitet werden. In vielen Fällen können jedoch entsprechend organisierte Freizeitaktivitäten eine entscheidende Rolle zu der Veränderung eines unangemessenen Lebensstils von Jugendlichen beitragen. Die Verbesserung der Qualität von Freizeit trägt auch zur allgemeinen Lebensqualität bei.

6. Methoden der Arbeit mit den Jugendlichen

Schon ein kurzer Blick auf die Erziehungsstile, die Arten und Formen der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, weist darauf hin, dass es um drei konzeptuelle Zusammenhänge, Geisteseinstellungen oder Paradigmen geht. In diesem Zusammenhang hat Diana Baumrind in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zwischen ‚permissiven‘, ‚autoritären‘ und ‚autoritativen‘ Erziehungsstilen unterschieden (vgl. Baumrind 1966). Dinkmeyer und McKay (1996: 43) schreiben über drei Arten von Elternerziehung: die ‚autokratische‘, die ‚permissive‘ und die ‚demokratische‘. Sie definieren die drei Arten wie folgt: charakteristisch für das *autokratische System* sei, dass die Kinder nicht respektiert werden, stattdessen werden sie kritisiert und beschuldigt. Verantwortung für alle Probleme wird übernommen. Das Kind wird belehrt, es wird ihm befohlen, gedroht. Es wird über alles entschieden, Ratschläge werden gegeben. Bestrafung ist ein weiteres Mittel, das eingesetzt wird sowie auch die Abschaffung von Privilegien und körperliche Züchtigung. Nach Dinkmeyer und McKay sei eine typische Charakteristik der *permissiven* Erziehung, dass die Eltern sich selbst nicht respektieren, auch nicht ihre Rechte, sie dienen dem Kind, betteln bei ihm, lassen das Kind tun, was es will, und versuchen, seine Fehler zu rechtfertigen. Beim demokratischen Erziehungsstil

respektieren und akzeptieren die Eltern ihr Kind so wie es ist. Sie fördern seine Rechte, lassen es für seine Probleme selbst Verantwortung tragen und erlauben unterschiedliche Entscheidungen innerhalb der bestehenden Regeln. Sie schließen das Kind in die Entscheidungsprozesse über die Fragen, die es betreffen, ein; zusammen erforschen sie unterschiedliche Möglichkeiten und lassen es zu, dass das Kind die Folgen seiner Entscheidungen erfährt (vgl. ebd.). Shimi Kang benannte Erziehungsstile als das Delfin-Prinzip, das Tiger-Prinzip und das Medusa-Prinzip (vgl. Kang 2014).

Der repressive, der autoritäre bzw. autokratische und auch der paternalistische, gönnerhafte Erziehungsstil können allesamt als *Befehlsstile* bezeichnet werden.

Kommunikation ist in diesem Zusammenhang weitgehend einseitig. Zum größten Teil besteht sie aus Anweisungen und Befehlen ohne Gesprächs- oder Verhandlungsmöglichkeit. Diese Art von Kommunikation beruht auf dem Konzept des *Rollenverständnisses*, wonach sich der/die Experte als derjenige, ‚der weiß‘, versteht. Diese Rollen sind erzwungen. Die Form der Autorität ist autokratisch, beruhend auf Position und Argument der Stärke. Zwar liegt die *Verantwortung* auf deklarativen Ebene bei allen Beteiligten, tatsächlich ist aber ausschließlich der/die ExperteIn verantwortlich; der/die Jugendliche ist in die passive Rolle gedrängt, die es ihm/ihr nicht möglich macht, Entscheidungen zu treffen und somit auch keine Möglichkeit zur Herstellung und Entwicklung der selbstbegrenzenden Autorität (vgl. Kroflič 1997: 59). Diese Art von Führung bezeichnet Kroflič als apostolische Autorität (vgl. ebd.), andere AutorInnen dagegen aber als externe Autorität (vgl. Prgić 2010: 107). Im Fall eines ungünstigen und unerwünschten Resultats wird der/die ExperteIn dem Jugendlichen vorhalten, er/sie sei schuldig, also verantwortlich dafür, was passierte, wobei er/sie nicht bedenkt, dass mit dem/der Jugendlichen kein Kontext der gemeinsamen Suche oder Mitgestaltung von Lösungen geschaffen wurde. Der/die Jugendliche hatte keine Möglichkeit mitzuentcheiden und kann somit nicht verantwortlich gemacht werden. Darüber hinaus sind die von ExperteInnen definierten Ziele nicht unbedingt dieselben, wie die des/der betroffenen Jugendlichen. Die Ziele sind mit ihm/ihr nicht besprochen, vielmehr sind sie ihm/ihr aufgezwungen worden, das Gleiche gilt für die Maßnahmen. Sie nehmen die Form der Bestrafung und des Lobs an, also des Zuckerbrots und der Peitsche. Diese Art der Arbeit ist charakteristisch für das traditionelle Modell der Sozialarbeit. (vgl. Poštrak 2003).

In Bezug auf Maßnahmen, die als Strafe und Lob aufgefasst werden, soll noch die Variante der so genannten autoritären, also auf Befehlsprinzip beruhenden Methode erwähnt werden. Einige AutorInnen sprechen auch über die Bedeutung des Lobs bei der Arbeit mit Jugendlichen (vgl. Blum 1999), allerdings verbleiben sie meist im Rahmen des konzeptionellen oder paradigmatischen Befehlsprinzips. Der soziale Kontext des/der Jugendlichen wird nicht berücksichtigt. Verletzte Jugendliche gehören nämlich oft diskriminierten, marginalisierten Sozialgruppen an. In diesem Umfeld ist die Kommunikation immer noch einseitig, befehlend, keinesfalls beruht sie auf Absprache. Die Rollen sind immer noch aufgezwungen, die Form der Autorität autoritär, die Verantwortung extern, die Maßnahmen erfolgen in Form von Strafe und Lob mit dem Unterschied, dass in diesem Fall das Lob im Vordergrund steht. (vgl. Blum 1999) Im sonst unveränderten Kontext der Beziehung zwischen dem/der ExperteInnen und dem/der Jugendlichen kann das Lob leicht zu einem Manipulationsmittel werden. Der/die Jugendliche befindet sich immer noch in einer passiven Rolle, ohne die Möglichkeit zu haben, über sein/ihr Leben mitzuentcheiden; nur die Peitsche wurde durch das Zuckerbrot ersetzt. Das so

genannte permissive, laissez-faire, laissez-passer, also Alles-erlaubende-Prinzip hat sich im großen Maße als die Reaktion auf das traditionelle, befehlende Prinzip entwickelt. In diesem Sinne erwähnt Kieran Egan (2009) die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts und das damalige Projekt von Herbert Spencer, dessen Ausgangspunkt auf Theorien von J. J. Rousseau beruhte. Aus den Ideen der erwähnten Autoren (Rousseau, Spencer und anderer) wurden mehrere, teilweise recht unterschiedliche Prinzipien entwickelt, die Egan *progressive Ansätze* nannte (vgl. Egan 2009). Etwas vereinfacht könnten sie als permissiver Ansatz definiert werden, oder wenigstens als etwas einigermaßen Ähnliches.

Innerhalb des permissiven Prinzips ist die Kommunikation nicht mehr nur einseitig, auf Befehlen beruhend. Die TeilnehmerInnen im Prozess sprechen zwar mit einander, es kommt aber nicht zur gemeinsamen Absprache über die Zusammenarbeit. Es gibt also keine Vereinbarung über die Zusammenarbeit. Ein Grund hierfür liegt auch in der Definition von *Rollen*, die unklar und meistens nicht gemeinsam vereinbart sind. Oder es sind die ExpertInnen und Jugendliche als eine Art von ‚FreundInnen‘ definiert. Folglich ist die Autorität unklar, verdeckt (vgl. Kroflič 1997: 59), oder, man könnte fast sagen, wenn es um geplant permissive Erziehung geht, dass es sie überhaupt *nicht gibt*. Die Eltern und auch manche/r Experte/in sind nicht in der Lage, ein Arbeitsverhältnis mit dem/der Jugendlichen herzustellen. Deshalb sind die Maßnahmen nicht klar definiert und noch im geringeren Maß vereinbart. Der/die Jugendliche kann nicht seine/ihre eigene innerliche, oder *selbstkontrollierte Verantwortung* entwickeln. Er/sie bekommt keine klaren Anweisungen und keine Erklärungen über die Folgen der Nichteinhaltung von Regeln und Vereinbarungen.

7. Die Arbeit mit den Jugendlichen auf Vereinbarungsbasierter Beziehung

Prinzipien der modernen Doktrin der Sozialarbeit im Allgemeinen und der Sozialarbeit mit den Jugendlichen sind nicht neu. Obwohl am Anfang dieses Beitrags über die modernen paradigmatischen Brüche innerhalb der Sozialwissenschaften insbesondere seit den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bis zur Definierung der Doktrin moderner Sozialarbeit die Rede war, genügt schon ein kurzer Blick auf die Geschichte der Entwicklung unterschiedlicher Formen der Arbeit mit Jugendlichen um zu zeigen, dass ExpertInnen schon früher Prinzipien der Arbeit mit Jugendlichen entwickelt und vorgestellt haben, die man noch heute als relevant bezeichnen kann. Sehr interessant sind auch die Grundsätze der Arbeit, die schon in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre von Thomas Gordon entwickelt, erforscht und dann Anfang siebziger Jahre vervollständigt und veröffentlicht wurden. Auch er fing mit dem wichtigsten Aspekt jeder Beziehung an, mit Kommunikation. (vgl. Gordon 1983)

8. Zusammenfassung

Alle oben erwähnten Komponenten der Zusammenarbeit auf Vereinbarungsbasis sind ineinander verflochten und aneinander gebunden. Mit Jugendlichen muss entsprechende *Kommunikation durch die Sprache der Akzeptanz und Ermutigung* hergestellt werden. Das Gespräch sollte respektvoll sein; es muss auf klar definierter Rolle des verantwortungsvollen Erwachsenen basieren, *eines respekt- und verantwortungsvollen Verbündeten*. Wir müssen die Bedürfnisse der Jugendlichen

verstehen. Auf der Basis dieser Kenntnisse und Fähigkeiten für die Arbeit mit Jugendlichen bauen und rechtfertigen wir unsere Autorität als kompetente ExpertInnen; die Autorität entsteht auch durch unsere Beziehung zu den Jugendlichen und nicht nur durch die Fachkenntnisse. Wir berücksichtigen die Lebenswelt der Jugendlichen und bauen zusammen mit ihnen auf der Basis der selbstbegrenzenden Autorität ihre Fähigkeit auf, die Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Die Maßnahmen sollen zusammen mit den Jugendlichen erarbeitet werden; auf diese Weise werden sie sie als eigene Verantwortung für ihr Handeln wahrnehmen und somit die Konsequenzen dafür übernehmen. Dabei stützen wir uns auf die Doktrin der modernen Sozialarbeit. All diese Prinzipien müssen wir natürlich gut verstehen und sie umfassend umsetzen.

Literatur

- Baumrind, Diana (1966): Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. In: Child Development, 37(4), S. 887-907.
- Blum, Paul (1999): Preživeti in uspeti v disciplinsko težavnem razredu. Radovljica: TOP, Regionalni izobraževalni center.
- Bourdieu, Pierre (1972): Outline of a Theory of Practice. London.
- Canals, Joseph (1995): Mesto antropologije v teoretskem ozadju socialnega dela. In: Socialno delo 34 (2), S. 97-107.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi (2008): Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi / Kobal, Leonida / Mešl, Nina / Možina, Miran (2005): Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Dinkmeyer, Don / McKay, D. Gary (1996): Raising a Responsible Child. How to prepare your child for today's complex world. New York: A Fireside Book.
- Egan, Kieran (2009): Zgodovina pedagoške zmote. Ljubljana: Založba Krtina.
- Flaker, Vito (2012): Direktno socialno delo. Ljubljana: Založba cf.
- Geertz, Clifford (1996): Z domorodskega zornega kota: o naravi antropološkega razumevanja. In: Časopis za kritiko znanosti, XXIV (179), S. 91-105.
- Gordon, Thomas (1983): Training večje učinkovitosti za učitelje. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Howe, David (1987): A Brief Introduction to Social Work Theory. Ashgate/Aldershot/Hants: Wildwood House.
- International Federation of Social Workers – ifsw (2014): Global Definition of Social Work. <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/> (24.09.2017).
- Kang, Shimi (2014): Das Delfin-Prinzip, Gute Erziehung – glückliche und starke Kinder. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Kroflič, Robi (1997): Med poslušnostjo in odgovornostjo, Procesno – razvojni model moralne vzgoje. Ljubljana: Založba Vija.
- Madsen, C. William (1999): Collaborative Therapy with Multi-Stressed Families – From old problems to new futures. London: The Guilford Press.
- Mead, George Herbert (1934): Mind, Self and Society. Chicago: Chicago University Press.
- Milošević, Arnold Vida / Poštrak, Milko (2003): Uvod v socialno delo. Študentska založba. Ljubljana: Knjižna zbirka Scripta.
- O'Hanlon, Bill (1994): The Third Wave. In: The Family Therapy Networker, 18 (6), S. 19-29.

Poštrak, Milko (2003): Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. In: Šolsko svetovalno delo, 2003, VIII (3/4), S. 26-33.

Poštrak, Milko (2002): Subjekt in intersubjektivnost. In: Socialno delo, 41 (5), S. 249-271.

Poštrak, Milko (2001): Antropološki zorni kot. In: Socialno delo, 40 (2-4), S. 207-229.

Prgič, Jani (2010): Šolska in vrstniška mediacija: vse kar morate vedeti o mediaciji v šoli. Griže: Svetovalno-izobraževalni center MI.

Šugman Bohinc, Lea / Rapoša-Tajnšek, Pavla / Škerjanc, Jelka (2007): Življenjski svet uporabnika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Ule, Mirjana / Rener, Tanja / Mencin Čeplak, Metka / Tivadar, Blanka (2000): Socialna ranljivost mladih. Šentilj: Založba Aristej.

Zastrow, Charles (1992): The Practice of Social Work. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Über den Autor

Miloslav Poštrak, PhD

ist hauptberuflich Lehrender an der Fakultät für Soziale Arbeit der University of Ljubljana, Slovenien.

Schwerpunkte in der Lehre: Einführung in die Soziale Arbeit, Theorien von Kreativität und Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit mit Jugendlichen, Jugendkulturen, Jugend und Freizeit.

Interessensgebiete: Theorien Sozialer Arbeit, Soziale Arbeit mit Jugendlichen, cultural studies, Freizeitgestaltung.

Zusammenfassung

Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen muss im Kontext der grundlegenden Konzepte aktueller Sozialarbeit verstanden, gedacht und umgesetzt werden. Mit anderen Worten: Die grundlegenden Prinzipien zeitgenössischer Sozialarbeit begründen die konkrete Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. So wie für jede Art zielführender Sozialarbeit müssen wir unsere Zielgruppe und ihre Lebenswelt verstehen. Dieser Artikel behandelt die Lebenswelt der Jugendlichen mit den Faktoren des Erwachsenwerdens. Verschiedene Formen von Beziehung und Führungsstilen werden definiert und in Modelle der Sozialarbeit integriert. Im Abschluss wird die passgenaue Form der Arbeit mit Jugendlichen skizziert, nachvollziehbar angelehnt an die aktuellen Prinzipien der Sozialarbeit.

Schlagworte: Ko-kreative Sozialarbeit mit vulnerablen Jugendlichen, jugendliche Lebenswelt, Faktoren des Aufwachsens, Gesprächsgestaltung

Abstract

Social work with children and youth is to be understood, thought and performed in the context of general concepts of contemporary social work. In other words: the basic doctrinal principles of contemporary social work are applied to concrete work with children and youth. Since for any efficient social work we need to understand its

users and their lifeworld. This article will present the context of a youngster's life-world along with the factors that define growing up. In the continuation, various forms of relationships and leadership styles will be defined and placed in the context of the models of social work. In the end, what we consider to be the most appropriate form of work with youth will be presented, which leans transparently on the contemporary doctrine of social work.

Keywords: co-creative social work with vulnerable youth, youngster's life-world, factors of growing up, conversation.