

## **„Hurra, ich darf wieder Lernen!“**

### **Individualpädagogik und Potentialentfaltung im Kontext schulischer Förderung als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe**

Individualpädagogen sahen sich seit Anfang der 80er Jahre bis in die jüngere Vergangenheit hinein als pädagogische Pioniere in schwieriger Mission. Sie wurden mit ihren stark am jungen Menschen orientierten Konzepten argwöhnisch beäugt von anders denkenden Kollegen, sahen sich verleumdet und teilweise angefeindet von skandalwitternden Medien und instrumentalisiert von manchen Politikern.

Vermutlich haben die Akteure sich als „bedrohte Spezies“ auch ganz wohl gefühlt und dieses Image auch selbst inszeniert. Da war die Rede von „Menschen statt Mauern“, von „Reling statt Gittern“ und von „Beziehung statt Erziehung“. Es wurde nicht nur pointiert argumentiert, es wurde auch polarisiert. Die Gegenseite konterte mit „Urlaub unter Palmen für Straftäter“ oder dem Vorwurf, hier werde eine „Kuschelpädagogik“ praktiziert beschwor stattdessen das „Lob der Disziplin“.

Aber die Anbieter individualpädagogischer Maßnahmen der Erziehungshilfe strotzten vor Selbstgewissheit. Die Maßnahmen waren erfolgreich, die Nachfrage ungebremst. Diese Hilfen wurden ganz einfach gebraucht: Für die Gescheiterten, die durch Lebenskrisen Kriminalisierten, Drogen Konsumierenden, (Auto)Aggressiven ... eben ... für die besonders Schwierigen. „Was tun mit den besonders Schwierigen?“ fragte man sich Anfang der 90er Jahre in etlichen Tagungen der Landesjugendämter. Und die Individualpädagogen riefen: „Hier! ... zu uns!“ Auf diese Weise verfestigte sich die Positionierung als „finales Rettungskonzept“, wie sie sich bis heute in den Indikationsbeschreibungen vieler Anbieter wiederfindet.

Vor diesem Hintergrund sah man zunächst kaum die Notwendigkeit einer weiter reichenden Legitimation und erlitt damit das Schicksal vieler Praktiker: Die individualpädagogischen Angebote zeigten gute Ergebnisse, aber man wusste nicht so recht – warum? Diese Frage wurde auch von anderer Seite nicht gestellt.

Soweit darin ein Mangel zu erkennen ist, muss der Fairness halber eingeräumt werden, dass die Anbieter in ganz erheblichem Maße mit bürokratischen Hürden zu kämpfen hatten. Sie schrieben Selbstverpflichtungserklärungen, weil sich die Heimaufsicht nicht um sie kümmern mochte – und weil die seriösen Anbieter sich von „schwarzen Schafen“ in der Branche trennen wollten. Das deutsche Steuerrecht verursachte zuweilen erhebliche Schwierigkeiten durch die Frage der Scheinselbstständigkeit der pädagogischen Mitarbeiter. Wenn die Anbieter im Ausland agierten, hatten Sie sich gegenüber der Vorhaltung zu rechtfertigen, „Das gehe doch auch im Schwarzwald“. Als einige dann „in den Schwarzwald“ oder entsprechende Regionen ihre Angebote gestalten wollten, sahen sie sich mit Regeln der Heimaufsicht konfrontiert, die auf die eigene Arbeit einfach nicht passen. In den Auslandsmaßnahmen binden Regelungen des europäischen Rechts „Ehesachen und die elterliche Verantwortung betreffend“ die Kräfte und führten teilweise zur Aufgabe von Standorten.

Aber dennoch – oder auch gerade deshalb: Seit einigen Jahren ist Bewegung gekommen in die systematische Betrachtung und Dokumentation der Individualpädagogik. Das ist sehr erfreulich. Es genügt auf die Dauer nicht, Erfolgsgeschichten zu erzählen. Die Anbieter individualpädagogischer Maßnahmen müssen nachvollziehbar dokumentieren, warum sie erfolgreich arbeiten. Es bedarf einer an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten Theoriebildung. Es wäre den Anbieter zu wünschen, vom Image als „finales Rettungskonzept“ weg zu kommen, dem man zwar nicht so recht über den Weg traut, zu dem man aber – leider – manchmal – noch – keine Alternative sieht.

Wenn dieser Artikel einen Beitrag dazu leisten kann, wäre das im Sinne des Autors. Dessen Hintergrund bilden 23 Jahre Praxis in der Erlebnis- und Individualpädagogik, davon 13 Jahre in der individuellen schulischen Förderung junger Menschen. Die Freude am Zuwachs der eigenen Erkenntnis beginnt nach Aristoteles mit dem Staunen. Und dazu geben die jungen Menschen, die trotz schwierigster eigener Entwicklungsbedingungen doch Teil dieser Gesellschaft sein möchten, immer wieder Anlass:

Lars<sup>1</sup> war einer der ganz Schwierigen. Er hatte schon mehr Heime hinter sich. Dann drei Individualmaßnahmen. An zwei Standorten kam er mit sich und seiner Entwicklung offenbar gar nicht voran. Dann aber, an der dritten Betreuungsstelle, startete er durch. Er erreichte dort unter anderem einen guten Schulabschluss. Lars, der Prototyp des „Besonders Schwierigen“, kam mit Anzug und Krawatte zur Zeugnisfeier und er brachte seine ganze Familie dorthin mit. Was machte den jungen Mann so unheimlich stolz? Was ließ ihn so voller Zuversicht in seine weitere Zukunft schauen?

Katja ist 17 Jahre alt. Sie lebt auf der Straße. Von allen gesellschaftlichen Bindungen hat sie sich gelöst. Mit Institutionen will sie gar nichts zu tun haben, schon gar nicht mit der Schule. Was motiviert diese junge Frau, wieder für einen Schulabschluss zu büffeln? Wie kann es sein, dass sie ihr Ziel ausgerechnet mit einer Art Fernunterricht erfolgreich erreicht?

Das Staunen über diese wackeren Streiter in eigener Sache, die im pädagogischen Alltag so oft als besonders sperrig erlebt werden, mündete schließlich in ein Forschungsprojekt zur ressourcenorientierten Förderung von Schulverweigerern. Dieses Projekt ist am Lehrstuhl von Prof. Klaus Fischer an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln angesiedelt. Es wird mit Unterstützung des Instituts für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz im Rahmen einer Dissertation durchgeführt und dokumentiert. Einige Aspekte werden nachfolgend dargestellt:

In einem ersten Schritt geht es dabei um eine Einordnung und Abgrenzung der Individualpädagogik. Dann wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag Bindungsforschung, Neurobiologie und Resilienzforschung zur Diskussion beisteuern. In einem dritten Schritt wird die Individualpädagogik als Entwicklungsnische konzeptionell untermauert. Schließlich wird der Abschluss der Schule aus entwicklungspsychologischer Perspektive als Entwicklungsaufgabe und als Kriterium von Teilhabe und Selbstdefinition junger Menschen in den Vordergrund gestellt. Diese Betrachtung mündet in das Plädoyer, die Bildungsperspektive in den Hilfen zur Erziehung im Allgemeinen - und in der Individualpädagogik im Besonderen - in den Vordergrund zu rücken.

BUCHKREMER (2008) verwendet das Bild der Troika für die Darstellung dreier aufeinander bezogener Pädagogiken: die Individualpädagogik, die Sozialpädagogik und die Globalpädagogik. Nach BUCHKREMER ist es die Aufgabe der Individualpädagogik, den Menschen lebensfähig zu machen und zur Persönlichkeit zu entwickeln. Sie schafft die Grundlage, auf der alles weitere aufbaut. Die Sozialpädagogik betont den Menschen als ein Wesen, das in Gemeinschaften lebt, in Familien, Schulklassen, Vereinen, Interessengruppen, in „der Gesellschaft“ und in einem Staat. Sozialpädagogik möchte also seinen Sinn für – und seine Bereitschaft zu - sozialen Haltungen und Handlungen entwickeln. In der globalisierten Welt sind die Staatsgrenzen durchlässig geworden. Nicht nur für Waren, Ideen, Risiken und Katastrophen – auch für die Menschen selbst. Der von BUCHKREMER eingeführte Begriff der Globalpädagogik weist über die Grenzen von Familien, Staaten und speziellen Gesellschaften hinaus. Sie möchte die Menschen erziehen, ihr soziales Engagement auf die Menschheit als Ganzes und auf die Erde als ihre gemeinsame Heimat zu richten (vgl. BUCHKREMER 2008, 22 ff).

---

<sup>1</sup> Namen aller beispielhaft erwähnter Jugendlicher geändert

Eine Troika ist eine Bespannungsweise für Fuhrwerke oder Schlitten, in der drei Pferde oder andere Zugtiere nebeneinander gehen. Üblicherweise geht bei einer Troika das Mittelpferd im Trab, die Außenpferde gehen stark nach außen gestellt im Galopp. Gelenkt wird ausschließlich das Mittelpferd (WIKIPEDIA). Im Bild der Troika betont BUCHKREMER die Gleichzeitigkeit dieser drei Pädagogiken. Obwohl die drei Pferde durchaus nicht in dieselbe Richtung ziehen, kommt der Wagen – die Entwicklung der jungen Menschen - gut voran. In verschiedenen Phasen unserer Entwicklungen benötigen wir eine intensivere persönliche Zuwendung. Zu anderen Zeiten lehnen wir das ab. Da ist uns das im Weg. Wir suchen das Andere, das Fremde. Wir wollen hinaus in die Welt. ... und kehren dann doch gerne mal wieder heim. Mit einiger Verunsicherung nehmen wir zuweilen zur Kenntnis, wie sehr „die große Welt“ immer wieder auch in unsere gewohnte „kleine – heile – Welt“ hineinwirkt.

Bei der Troika wird ausschließlich das Mittelpferd gelenkt. Einer muss ja die Richtung bestimmen. Ich bin mir nicht sicher, ob BUCHKREMER deshalb die Sozialpädagogik in der Mitte positionierte. Die beiden anderen Pädagogiken hat er damit gewissermaßen „an den Rand“ gedrängt. Das Primat der Sozialpädagogik - als der auf die soziale Gruppe gerichteten Form - wird in dieser Darstellung unterstrichen. Sozialpädagogische Hilfen – namentlich im Bereich der Hilfen zur Erziehung – sind ganz überwiegend in Gruppen organisiert. Exakt an dieser Stelle entzündet sich auch die ganz zu Anfang angerissene ideologisch aufgeladene Debatte. „Irgendwann muss Schluss sein mit der Kuschelei in der individualpädagogischen Ecke. Jetzt geht es ins Erziehungscamp.“ So eine Forderung ist leider populär – aber sie ist falsch. Das zeigen Ergebnisse der neueren Bindungsforschung und der Neurobiologie. Sie begründen die Individualpädagogik als Maßnahmenform mit eigenständiger Indikation, wie wir später noch sehen werden.

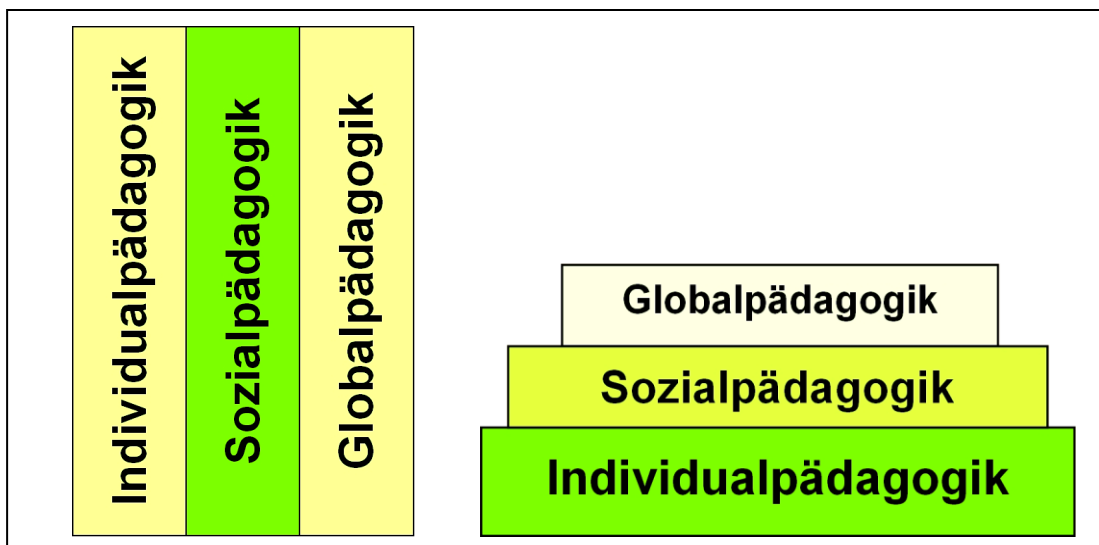


Abb. 1: Troika von Individualpädagogik, Sozialpädagogik und Globalpädagogik – einmal als zeitgleich verfügbare pädagogische Arbeitsformen, einmal als zeitlich und hierarchisch gegliedertes Modell (Heckner 2008).

Die Troika betont die Gleichzeitigkeit der drei Pädagogiken. Wie der Organist auf drei Manuale zugreift, bespielt der Pädagoge drei verschiedene pädagogische Register. Andererseits weist BUCHKREMER der Individualpädagogik aber die Funktion zu, die Basis für alles Folgende zu schaffen. Er schreibt: „Die gemeinsamen Erfolgspotentiale aller drei pädagogischen Sphären setzen primär eine gelingende Individualpädagogik voraus (a.a.O).“ Damit spricht er eine bekannte Erkenntnis der Bindungsforschung an. Erfahrungen, die ein Mensch in den ersten Lebensjahren - vermittelt durch seine Bezugspersonen - sammelt, führen zu bestimmten Mustern, die für das weitere Leben prägend sind. Wie in einer Pyramide oder in einer festen Burg bildet eine so verstandene gelungene Individualpädagogik ein breites und sicheres Fundament. Von diesem Fundament aus öffnet sich der zur Persönlichkeit gewordene Mensch dem Sozialen – und dann der Welt.

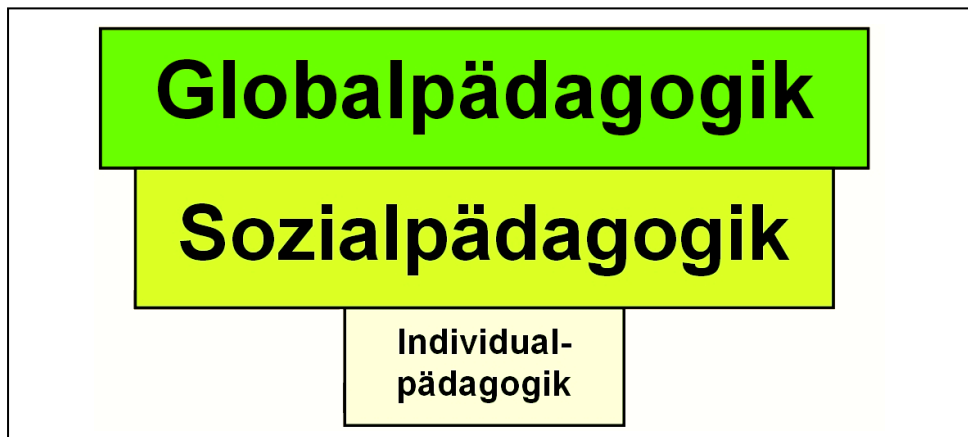


Abb. 2: Defizitäres Fundament durch individualpädagogisch schwach unterstützte Persönlichkeitsentwicklung in den ersten Lebensjahren. Sozialpädagogik und Globalpädagogik als Last.

Aber was ist, wenn diese Basis nicht solide gebaut werden konnte? Wenn das Baumaterial knapp war und der Mörtel zu wenig Zement enthielt? Was, wenn das Gebäude bereits vor seiner Fertigstellung durch kleinere und größere Katastrophen erschüttert wurde? Dann hat der betroffene Mensch eine schwache und brüchige Grundausstattung mit auf seinen Weg bekommen. Die Anforderungen von Sozial- und Globalpädagogik lasten dann wie Blei auf den ohnehin schwachen Schultern. Denn er ist nicht ausgestattet worden mit den Möglichkeiten des Fühlens, Denkens und Handelns, die ihm eine sichere Bewegung im „Sozialen“ ermöglichen würden. Deshalb bewegt er sich dort wie ein Elefant im Porzellanladen, eckt an, fühlt sich ungerecht behandelt, reagiert mit Rückzug und Depression oder gerät mit dem Gesetz in Konflikt. Auch die globale Perspektive beinhaltet nicht nur die von BUCHKREMER vornehmlich angeführten Möglichkeiten, denen man sich stellen kann(!) – als hätte man eine Wahl. Die globale Welt klopft an unsere Türen, lange bevor wir uns selbst zu ihr aufmachen – zum Beispiel mit der Forderung nach verkürzten schulischen Lernzeiten. Sie drückt damit aufs Tempo jugendlicher Entwicklung, weil uns das – global gesehen – vermeintlich Vorteile bringt.

Wenn ich mir heute einen Yoghurt kaufen möchte, habe ich erst einmal ein Problem. Ich muss mir zuerst klar werden, welche Geschmacksrichtung der haben soll, welche Fettstufe, ob mit Zucker oder Süßstoff, mit Frucht oder Natur, pasteurisiert oder bio ... und so weiter. Welcher Hersteller soll es sein? Und was darf er kosten? Mit anderen Worten: Zunehmende gesellschaftlich vorgegebene Individualisierungsprozesse zwingen den modernen Menschen, seine eigene Biographie zu inszenieren. Was bedeutet das? Wir haben tausend Möglichkeiten – und damit den Zwang, uns zu entscheiden. Ehemals gab es nicht nur weniger Auswahl, es gab auch klare Vorgaben, was in Ordnung war und was nicht. Wenn meine Möglichkeiten zu bewerten und zu entscheiden gering sind und wenn ich ständig knapp bei Kasse bin, stellt ein überbordendes Angebot eine Zumutung dar. Was für die einen ein großer Gewinn an Chancen und Freiheiten ist, wird für andere Menschen zum Lebensrisiko (vgl. BECK 1986). Auf diese Weise spaltet sich die Gesellschaft in Gewinner und Verlierer der zunehmenden Individualisierung. Die einen erhalten von früher Kindheit an vielfältige Anregung, Ermutigung und umfassende Förderung. Sie lernen früh zu unterscheiden, was gut für sie ist und was nicht. Sie entwickeln vielfältige Interessen, blicken optimistisch in die Zukunft und machen Pläne. Dabei sind sie sich der Unterstützung ihrer Familien gewiss und zögern nicht, diese in Anspruch zu nehmen. Bei anderen mangelt es an solchen Voraussetzungen. Und bei einem weiteren Teil haben die Eltern so viele eigene schwerwiegende Probleme, dass die Entwicklung der Kinder zusätzlich belastet ist (vgl. Opp & Fingerle 2008, 11).

Dann haben wir den individualpädagogisch schlecht ausgestatteten Menschen, dessen Situation in der in Abb. 2 gezeigten, auf dem Kopf stehenden Pyramide abgebildet ist. Um in der baulichen Metapher zu bleiben, müsste man kräftig am Fundament nachbessern. Es müsste auf eine breitere Basis gestellt werden. Die Konstruktion müsste zeitweise abgestützt

werden, um sie neu zu untermauern. Wie eine solche „Nachbesserung“ von Fundamenten im Leben von jungen Menschen gelingen kann, hat GÜNTERT (2011) in seiner „Methodik individualpädagogischen Handelns“ aus zahlreichen Quellen zusammengetragen (vgl. FELKA & HARRE 2011). Vier Aspekte sollen zusammenfassend hervorgehoben werden:

- ❑ Eine von einer feinfühligem Haltung dem Jugendlichen gegenüber geprägte Beziehung.
- ❑ Die Bereitschaft, sich auf den jungen Menschen einzulassen, sich an ihm zu orientieren und die Dinge in einem langfristig angelegten Prozess mit ihm auszuhandeln.
- ❑ Die Ermöglichung eines Rahmens, in dem jungen Menschen über vielfältige Prozesse mehr Klarheit über sich und ihr Leben gewinnen.
- ❑ Identitätsfördernde – für die Lebensbewältigung hilfreiche – Erfahrungen.

Solche Bedingungen zu finden, bezeichnet SCHRAPPER (2008) als einen „Glücksfall menschlicher Begegnung“. Das klingt schön und ist auch nicht falsch. Dennoch wäre es fraglos vorzuziehen, wenn das Los der jungen Menschen, von denen wir hier sprechen, etwas weniger schicksalhaft bestimmt wäre. Bindungsforschung und Neurobiologie zeigen, warum die von GÜNTERT benannten methodischen Aspekte geeignet sind, ein schwaches Lebensfundament zu unterfüttern.

Bevor hierauf Bezug genommen wird, bedarf es noch einer weiteren Präzisierung zur Individualpädagogik. Denn der Begriff beschreibt zunächst nur eine bestimmte Sozialform, innerhalb derer verschiedene Methoden realisierbar sind. Individualpädagogik an sich ist keine Methode.

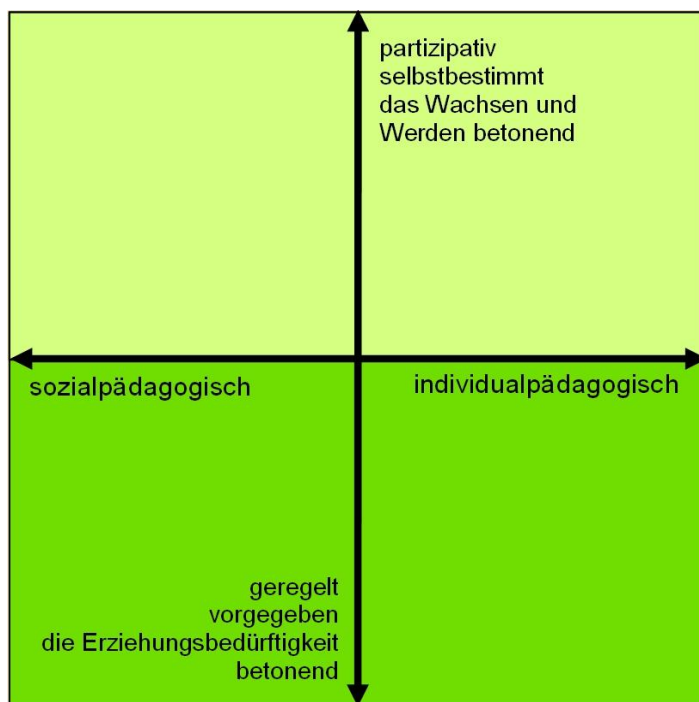


Abb. 3: Die Sozialform allein entscheidet nicht über den Stil einer Pädagogik ...

Mit der Einordnung einer Pädagogik als Individual- oder Sozialpädagogik ist noch keine Aussage zu Inhalten, Haltungen und Stilen verbunden. Sowohl in einem individualpädagogisch geprägten Setting als auch in einer klassisch sozialpädagogisch geprägten Gruppensituation kann ich zum Beispiel Mitbestimmung und Selbstbestimmung junger Menschen fördern – oder aber durch ein Übermaß an Regelung unterdrücken. Ich kann Erfahrungsräume eröffnen, oder die Richtung und die Inhalte vorgeben.

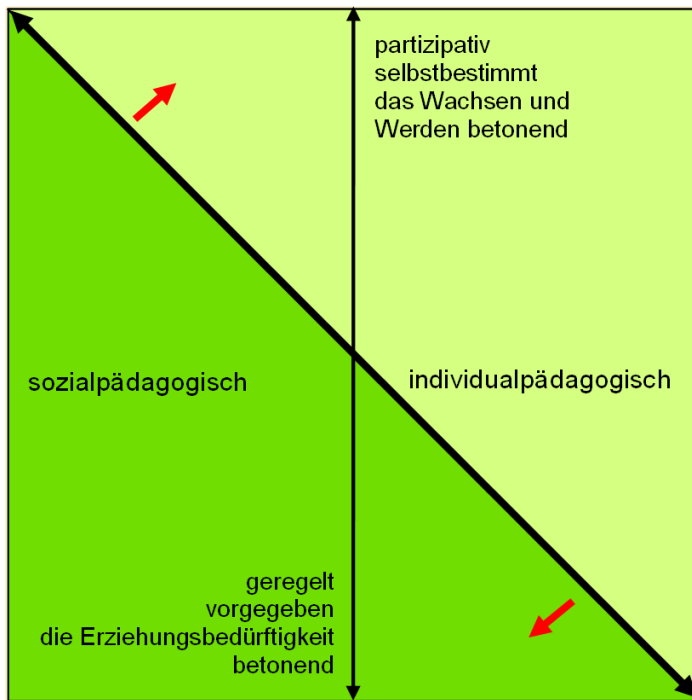


Abb. 4: ... jedoch sind die Spielräume für die Umsetzung pädagogischer Stile und methodischer Konzepte in Abhängigkeit von der Sozialform verschieden.

Allerdings unterscheiden sich in Abhängigkeit von der gewählten Sozialform die Spielräume, diese oder jene erzieherischen Haltungen, Stile oder Angebote zu realisieren. Durch die Verschiebung der Y-Achse soll das hier dargestellt werden. Jugendliche, die in der Gruppe kaum erreichbar erscheinen, lassen sich erfahrungsgemäß in der Einzelsituation nicht selten durchaus gut ansprechen.

Nun aber zu den Beiträgen neuerer Bindungsforschung, Neurobiologie und Resilienzforschung zu unserem Thema:

Die Bindungsforschung zeigt, dass „Bindung“ kein einseitiges Geschehen ist. In Abhängigkeit des eigenen Temperaments steuern bereits Säuglinge die Bereitschaft und die Motivation erwachsener Pflege- und Erziehungspersonen, in der Regel der Eltern, sich ihnen liebevoll zuzuwenden und sich mit ihnen zu beschäftigen (vgl. WERNER 2008, 22). Man könnte also sagen, dass bereits in der frühesten Lebensphase nach der Geburt Entwicklungs-Chancen und -Risiken auch von den eigenen Verhaltensdispositionen bestimmt sind. Nur wenn das Kind die Bezugspersonen als verlässliche, ihm positiv zugewandte Interaktionspartner erlebt, die imstande sind, seine Signale richtig zu interpretieren und auf seine Äußerungen und Bedürfnisse feinfühlig, angemessen und prompt zu reagieren (vgl. PETERMANN 2004, 196), entwickelt sich ein sicheres Bindungsmuster.

Die moderne Hirnforschung zeigt, dass sich solche Muster – vermittelt über Erfahrung – tatsächlich als physikalische Verknüpfung neuronaler Strukturen im menschlichen Gehirn abbilden. Man kann sich diese Verknüpfungen als Bahnungen vorstellen, durch die unser Gehirn effizienter auf Reize reagieren und Wahrnehmungen schneller verarbeiten kann. Sie steuern auf diese Weise unser Fühlen, Denken und Handeln. Sicher gebundene Menschen nehmen belastende Situationen bereits ganz anders wahr, als unsicher gebundene. Sie sehen vielleicht eine Herausforderung, wo andere schon eine Katastrophe über sich herein brechen sehen. Sie verlassen sich darauf, bei anderen Menschen Unterstützung zu finden und können diese auch ohne Bedenken einfordern. Auf der Basis dieses Vertrauens begegnen sie der Welt neugierig und offensiv und sie erproben und entwickeln ihre Fähigkeiten (vgl. FISCHER 2009, 159). Gute Bindungspersonen bilden dafür eine sichere Basis, eine Art Boxenstop zum Auftanken und Instandsetzen, um sich dann erneut ins

Rennen zu begeben. Gute Bindungspersonen ermutigen durch ihr eigenes Vorbild und begleiten die ersten eigenen Gehversuche ihrer Sprösslinge (vgl. SCHÖLMERICH & LENGNING 2004, 207f).

Die empirische Forschung zur Bindungs- und Beziehungsentwicklung gibt Anlass, die ursprünglich auf die Eltern-Kind-Beziehung fokussierte Betrachtung des Bindungsgeschehens zu einer systemischen Sichtweise auszuweiten (FUHRER 2008, 137). Sie hat herausgefunden, dass sich die Kriterien einer auf sicherer Bindung beruhender Interaktion zwischen Individuum und Umwelt auf beliebige Entwicklungsabschnitte übertragen lassen. Orientiert am Idealzustand einer sicheren Bindung geht es dabei um eine Balance zwischen dem menschlichen Bedürfnis nach Sicherheit und seinem Streben nach Exploration und Ausweitung seiner Fähigkeiten. Diese Balance wird in einem Prozess wechselseitiger Anpassung zwischen dem Einzelnen und seiner sozialen und dinglichen Umwelt realisiert. Bindungsmuster geben Orientierung, auf welche Weise soziale Unterstützung als Vermittler zwischen dem jungen Menschen und seiner Umwelt wirken kann.

Die neurobiologische Hirnforschung unterstützt diese Erkenntnis. Sie zeigt, dass sich unsere neuronalen Netzwerkstrukturen in einem lebenslangen Prozess entwickeln. Die wichtigste Quelle dieser Entwicklung sind unsere Erfahrungen. Sie führen zu einer kontinuierlichen Strukturierung und Umstrukturierung des Gehirns. Dabei setzt die Aneignung neuer Bewertungs- und Bewältigungsstrategien die Auslöschung unbrauchbar gewordener Muster voraus. Phasen der Verunsicherung und Destabilisierung können deshalb unter günstigen Umständen für die Neuorganisation unseres Gehirns produktiv sein. Günstige Umstände sind gegeben, wenn in einem von Angst und Druck weitgehend freien Klima ausprobiert und gelernt werden kann und wenn durch erfolgreiche Bewältigung an Stelle gelöschter Muster neue herausgebildet werden.

Wenn aber eine erfolgreiche Bewältigung der Situationen ausbleibt, können sich keine neuen Muster bilden. Der Mensch greift dann auf sehr früh entwickelte, fest verankerte aber sehr einfache Verhaltensmuster zurück: Angriff (z.B. Schreien oder Schlagen), Verteidigung (z.B. sich stur stellen, Verbündete suchen) oder Rückzug (z.B. Unterwerfen, Kontaktabbruch). Durch lang anhaltende Erfahrungen des Scheiterns verliert der Mensch seine Offenheit, seine Neugier und sein Vertrauen und damit seine Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen. Hier erkennen wir wiederum die „Schwierigen“, von denen zuvor die Rede war: die Gescheiterten, die durch Lebenskrisen Kriminalisierten, Drogen Konsumierenden, die (Auto)Aggressiven.

Der Frankfurter Psychologieprofessor MICHAEL FINGERLE regt vor dem Hintergrund der bisher nicht für möglich gehaltenen Plastizität menschlicher Bindungsmuster die Organisation so genannter Nischen an, in denen soziale Unterstützung funktional an den Kriterien einer sicheren Bindung ausgerichtet ist. Eine solche soziale Unterstützung gibt Orientierung und Sicherheit und vermeidet es, zu überfordern. Sie fördert zugleich die Freude, Neues auszuprobieren und seine Fähigkeiten zu entwickeln. Sie kompensiert vorhandene Schwächen und bringt die individuell verfügbaren Stärken konstruktiv zum Einsatz (vgl. FINGERLE 2008, 302f).

Die wirklich ermutigende Botschaft lautet: Diese jungen Menschen können das Vertrauen entwickeln, sich mit anderen Menschen und mit den Herausforderungen, die an sie gestellt sind, in Verbindung zu setzen. Sie lernen dabei am besten, wenn sie selbst bestimmen können, wie weit sie sich Schritt für Schritt vorwagen. Die Erfahrung, Probleme aus eigener Kraft lösen zu können, weckt Selbstvertrauen, Mut und Sicherheit. Dieser Effekt wird durch so genannte soziale Resonanz – wenn sich also jemand mit dem jungen Menschen über dessen Erfolge freut – wechselseitig verstärkt (Hüther 2008, 45 ff).

Vertrauen ist das Fundament, auf dem alle Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut werden. Vertrauen bleibt auch im Erwachsenenalter die Voraussetzung, damit sich ein Mensch anderen öffnen und zuwenden kann:

- ❑ Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Bewältigung von Problemen
- ❑ Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen unter Zuhilfenahme anderer Menschen
- ❑ Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt, in welcher der Mensch bei allen unlösbaren Schwierigkeiten dennoch Halt und Geborgenheit erfährt

In den individualpädagogischen Angeboten der Erziehungshilfe bestehen gute Voraussetzungen, zu den „schwierigen“ jungen Leuten in emotionale nahe Beziehung zu treten, sie zu ermutigen, herauszufordern und ihnen zugleich Sicherheit zu geben. Dann besteht die Chance, dass sie sich öffnen, dass sie eine stärkende Kraft erleben, die sie über sich hinaus wachsen lässt. Die Einengung der Beziehungsfähigkeit kann sich weiten und sie kann sich neu entwickeln (HÜTHER 2008, 45ff).

Wir haben gehört, dass wir die Kriterien einer auf sicherer Bindung beruhender Interaktion zwischen Individuum und Umwelt auf beliebige Entwicklungsabschnitte übertragen können. Sie lassen sich ebenso auf schulische (OPP & PUHR 2003) oder berufliche (FINGERLE 2008, EGLOFF 1997, KADE 2005, SEITTER 2003) Bedingungen abstrahieren. In großer Übereinstimmung identifizieren verschiedene Resilienzstudien „eine gute Schule“ als Schutzfaktor für eine gesunde Entwicklung (WERNER 2008). Eine „gute Schule“ stärkt durch positive Erfahrungen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Sie wird als zweite Heimat erfahren und hilft, Belastungen zu lindern. Als besonders hilfreich werden Schulaktivitäten beschrieben, die wichtige Entwicklungs- oder Berufsziele unterstützen. Benachteiligte Jugendliche können durch bestimmte Schlüsselreize angeregt werden können, eigene Fähigkeiten zu erkennen und durch einen selbstorganisierten Bildungsprozess zu stärken (vgl. z.B. NOHL 2006). Damit die neu gelernten Muster nachhaltig wirksam werden, müssen die neu erworbenen Fähigkeiten sozial anschlussfähig sein. Das bedeutet, der junge Mensch muss davon auch in Zukunft und unabhängig von der sozialen Unterstützung profitieren können. Es kommt ganz wesentlich auf den konkret erfahrbaren praktischen Nutzen für die weitere Lebensgestaltung an (vgl. FINGERLE, 306). Aus diesem Grund liegt es auf der Hand, die alterstypischen lebensbedeutsamen Entwicklungsaufgaben zum wesentlichen Inhalt der Förderung benachteiligter Jugendlicher zu machen.

Der Beginn des Erwachsenenalters wird maßgeblich durch den Abschluss der Schule definiert. Auch benachteiligte Jugendliche wissen oder spüren das. Die alterstypischen Entwicklungsaufgaben finden sich eins zu eins in den Zielen der jungen Leute wieder (vgl. z.B. Nurmi et al. 1999). Für die Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben gibt es mehr oder weniger enge Zeitfenster (NURMI 2004). Werden sie im vorgesehenen Zeitraum bewältigt, oder nicht? Von dieser Frage hängt es ab, ob sich ein junger Mensch als Teil der Gesellschaft entfalten kann. Sie ist auch dafür entscheidend, ob er sich selbst als Erwachsener zugehörig fühlt. Entsprechend beeinflusst das Ergebnis seiner Anstrengungen auch seine Motivation und sein Handeln. Erfolg oder Misserfolg beeinflussen darüber hinaus seine psychische Gesundheit. Jugendliche, die Probleme in ihrer Entwicklung als Herausforderung auffassen und anpacken, zeigen geringere depressive Symptome. Jugendliche, die erfolgreich sind, verstärken sie ihre Anstrengungen und wenden sich neuen entwicklungsphasentypischen Herausforderungen zu (PINQUART & GROB 2008, 121).

Der Abschluss der Schule ist eine entwicklungsphasentypische Lebensaufgabe. Auftretende Probleme werden von den jungen Menschen, mit Entschlossenheit angegangen, verleugnet und aufgeschoben oder zum Anlass für Resignation genommen – je nach erlerntem Bewältigungshandeln. Ihren Anstrengungen kann vor diesem Hintergrund in jedem Fall der Versuch einer Problemlösung, wie es für das Entwicklungshandeln typisch ist,



zugeschrieben werden. Damit verliert es seine klinische Konnotation. Im Fokus einer Hilfe stehen dann nicht die Probleme und nicht das Pathologische, das die Betroffenen in ihrem Selbstbild zusätzlich in Frage stellen, sondern das ganz normale Streben nach Vollzug der anstehenden entwicklungstypischen Lebensaufgabe. Die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung zum Bewältigungsverhalten junger Menschen sprechen sehr klar dafür, die Hilfe bei der Bewältigung entwicklungsphasentypischer Lebensaufgaben in den Vordergrund zu stellen. Teilhabe wird gesellschaftlich im Wesentlichen als Teilhabe am Arbeitsleben verstanden. Wenn junge Menschen sich selbst nicht mehr als Teil der Gesellschaft wahrnehmen, wird die Bewerkstelligung von Teilhabe ein aussichtsarmes Unterfangen.

Teilhabe operationalisiert sich in der vor dem Eintritt in eine Ausbildung oder in das Berufsleben ganz überwiegend durch das Erreichen eines Schulabschlusses. Die individuellen Verwirklichungschancen (VOLKERT 2005) sind gut, wenn wir die Anstrengungen der jungen Menschen aufgreifen und auftretende Schwierigkeiten als Teil des Bewältigungsverhaltens sehen. Junge Menschen sind aktive Mitgestalter ihrer eigenen Entwicklung (HECKHAUSEN 1999). Wir haben gute Aussichten, dass sie sich unter der dargestellten Perspektive motiviert auf eine Zusammenarbeit einlassen. Die empirische Forschung zur Entwicklungsregulation beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigt beeindruckende Fähigkeiten der Jugendlichen, den Anforderungen beim Übergang in die Berufsausbildung gerecht zu werden (HECKHAUSEN & TOMASIK 2002). Das Streben nach Teilhabe, operationalisiert über den „Abschluss der Schule“, stellt deshalb in verschiedener Hinsicht eine wichtige Ressource des Jugendalters dar:

- Motivational – weil ausbildungsbezogene Ziele durch alle Forschungsergebnisse als die wichtigsten Ziele junger Menschen bestätigt wurden.
- Sozial – weil eine Annäherung mithilfe sozialer Unterstützung zu den effektivsten Bewältigungsstrategien gehört und weil sich die Kriterien sicherer Bindungsmuster im individualpädagogischen auf die Hilfe anwenden lassen.
- Gesellschaftlich – weil die jungen Menschen ihr Entwicklungsziel in hoher Übereinstimmung mit den an sie gerichteten Erwartungen anstreben.
- Gesundheitlich – weil systematische Zusammenhänge zwischen der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und einem positiven Selbstwertgefühl sowie einem zuverlässigen Schutz vor Depression und passivem Rückzug nachgewiesen sind.

Die moderne Hirnforschung sieht in lebenswirklichen Problemen und Herausforderungen, die junge Menschen auf der Basis sicherer Bindungen zu bedeutsamen anderen Menschen (ROGERS 1987) aus eigener Anstrengung bewältigen können, die wertvollsten Voraussetzungen für die bewältigungsorientierte Entwicklung der das Denken, Fühlen und Handeln steuernden neuronalen Verknüpfungsstrukturen (HÜTHER 2008, 54). Andererseits muss als empirisch gesichert angenommen werden, dass das Verfehlen eines Entwicklungsziels zu Einbußen im Selbstwertgefühl sowie zu Vermeidungsverhalten und zu depressiven oder dissozialen Tendenzen führt (NURMI & SALMELA-ARO 2002, SEIFFGE-KRENKE 2000).

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

1. BUCHKREMER folgend ließe sich so etwas wie eine Individualpädagogik des frühen Kindesalters beschreiben. Gemeint ist eine verlässliche, positive Zuwendung durch feinfühlig Bindungspersonen, die imstande sind, die Signale eines Kindes richtig zu interpretieren und auf seine Äußerungen und Bedürfnisse feinfühlig, angemessen und prompt zu reagieren (vgl. PETERMANN 2004, 196). Auf der Basis einer solchen Beziehung bilden sich Bindungsmuster, die maßgeblich sind für das Denken, Fühlen und Handeln eines Menschen. Im Idealfall ergibt sich eine Basis, die von der Bindungsforschung als „sichere Bindung“ beschrieben ist. Im Mittelpunkt steht eine Balance zwischen dem

menschlichen Bedürfnis nach Sicherheit und seinem Streben nach Exploration und Ausweitung seiner Fähigkeiten. Der Mensch lebt in der Gewissheit, Herausforderungen des Lebens selbstwirksam meistern und sich hierbei zusätzlich auf die Unterstützung anderer verlassen zu können. Auf dieser Basis ist er in der Lage, Wagnisse einzugehen und übersteht auch Rückschläge und Frustration ohne zu resignieren (vgl. FISCHER 2009, 159).

2. Die neuere Forschung zeigt, dass wir die Chance haben, unsichere Bindungsmuster aus den ersten Lebensjahren lang nachzubessern oder ganz zu überschreiben, und zwar ein Leben lang. Es bedarf hierfür besonderer Bedingungen. Die Merkmale sicherer Bindungsmuster, geben eine Orientierung. Individualpädagogik ist nicht der auf die frühe Kindheit beschränkte pädagogische Sonderfall. Der Rückgriff auf sie gehört ebenso wie die Sozialpädagogik oder die Globalpädagogik zum Repertoire pädagogischen Handelns. Sie hat ihren besonderen Stellenwert in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, bei denen es um Entwicklungsförderung im innersten Kern ihrer Persönlichkeitsentwicklung geht –in ihren Bindungsmustern.
3. Individualpädagogik in den Erziehungshilfen bietet für diese Entwicklungsförderung bereits in ihrer heutigen Ausgestaltung gute Grundvoraussetzungen. Im Sinne des von Fingerle (2008) beschriebenen Nischenkonzeptes kann sie die angesprochenen Nachbesserungen in der Persönlichkeitsentwicklung moderieren. Die hierfür notwendigen Bedingungen lassen sich im Wesentlichen mit GÜNTERT skizzieren, als:
  - eine langfristig angelegte, von feinfühligem Haltung geprägte vertrauensvolle Beziehung.
  - die Bereitschaft, sich am Jugendlichen zu orientieren und zu immer wiederkehrenden Aushandlungsprozessen.
  - Ermutigung zur Selbsterprobung innerhalb anregend gestalteter Erfahrungs- und Erprobungsräume durch das eigene Vorbild und durch die Absicherung, dass Fehler korrigierbar sind und keine Katastrophe bedeuten.
  - Hilfe bei der Lebensbewältigung, damit eine angst- oder stressfreie Lernumgebung hergestellt werden kann.
4. Jede pädagogische Beziehung muss aus Sicht der Erzogenen einen praktischen Gebrauchswert aufweisen (SCHRAPPER 2008, 92). Der Abschluss der Schule stellt eine entwicklungsphasentypische Aufgabe dar, die innerhalb eines kritischen Zeitfensters bewältigt werden muss. Werden Jugendliche nach der Wichtigkeit zukünftiger Ziele oder Befürchtungen befragt, ergibt sich durchgängig – auch im Kulturvergleich – dass ausbildungsbezogene Ziele als die wichtigsten eingeschätzt werden (z.B. REINDERS 2004). Die Priorisierung solcher Entwicklungsaufgaben in den Hilfen zur Erziehung – insbesondere in den individualpädagogischen Hilfen – ist notwendig, damit die erlernten neuen Verhaltensmuster sozial anschlussfähig sind.

Vor diesem Hintergrund muss es als ein Fehler erkannt werden, die Probleme der jungen Menschen und die Probleme mit ihnen vornehmlich im Kontext individueller und sozialer Benachteiligung zu interpretieren. Auf diese Weise wird ihnen unter anderem eine immer wiederkehrende Kränkung des Selbstbildes zugemutet. Natürlich bedingt die Systemlogik der Erziehungshilfe genau diese Zuschreibungen, weil sie sich darüber legitimiert und ihre Zuständigkeit für schul- oder ausbildungsbezogene Themen durchaus bezweifelt werden kann.

Dennoch: Aus entwicklungspsychologischer Sicht spricht alles dafür, (zumindest) in der Interaktion mit dem jungen Menschen seine Schwierigkeiten als Probleme bei der Bewältigung der anstehenden „ganz normalen“ Entwicklungsaufgabe verstehen.

Sprechen wir doch die Kriminalisierten, die Drogen Konsumierenden, die (Auto)Aggressiven ganz einfach an als diejenigen, die sie auch – nein, die sie vornehmlich sind: Als junge Menschen auf ihrem Weg zu sich selbst und in die Mitte der Gesellschaft, als Lernende (wie wir!), als Schüler und Auszubildende.

Dieser Beitrag ist die Niederschrift zum gleichlautenden Vortrag von Thomas Heckner anlässlich der Fachtagung des Bundesverbandes Kath. Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfen (BVKE) am 28. Juni 2011 in Berlin: „Ich bin dann mal da!“  
Intensivpädagogische Hilfen im Ausland – bewährte und evaluierte Lösungen für ein multiples Problem.

Angaben zum Autor: Thomas Heckner, Jahrgang 1960, studierte in Saarbrücken, Freiburg und Köln Pädagogik und Heilpädagogik. Seit 1988 leitete er den pädagogischen Bereich des Christophorus-Jugendwerkes Oberrimsingen, einer großen Erziehungshilfereinrichtung in der Nähe von Freiburg. Hier gründete er 1998 die Flex-Fernschule als Hilfe für junge Menschen, die durch die stationären Möglichkeiten der Einrichtung nicht erreicht werden konnten.

## Literaturangaben:

BECK, U. (1996): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.

BUCHKREMER, H. (2008): Über die Troika von Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Globalpädagogik mit einem Blick auf die Erlebnispädagogik. In: BUCHKREMER, H. & EMMERICH, M. (Hrsg.): Individualpädagogik im internationalen Austausch. Hamburg.

EGGLOFF, B. (1997): Biographische Muster „funktionaler Analphabeten“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

FELKA, E. & HARRE, V. (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

FINGERLE, M. (2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz. Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Fingerle, M. & Opp, G. (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München.

Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

FUHRER, U. (2008): Die Rolle enger Bindungen und Beziehungen. Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

GÜNTERT, F. (2011): Methodisches Handeln. In: Felka, E. & Harre, V. (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

HECKHAUSEN, J. (1999): Developmental regulation in adulthood. Zitiert nach: Kracke & Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

HECKHAUSEN, J. & TOMASIK, M. J. (2002): Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. Zitiert nach: Pinquart & Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

Heckner, T. (2008): Bildung verleiht Flügel. Individualpädagogik im Kontext formaler Bildungsabschlüsse. In: Bildung – (k)ein Auftrag für die Erziehungshilfe?! Bundesverband Kath. Einrichtungen und Dienste Erzieherischer Hilfen (BVKE). Beiträge zur Erziehungshilfe. Heft 35, 77 - 98

HÜTHER, G. (2008): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse: In: Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.

KADE, J. (2005): Autonomie und System. Zum Wandel der gesellschaftlichen Form des Lernens Erwachsener. Hessische Blätter für Volksbildung 1, 16 - 25

NOHL, A.-M. (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozess in unterschiedlichen Lebensaltern. in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 91 - 107

NURMI, J.-E. et al. (1999): Future oriented interests. Pinquart & Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

NURMI, J.-E. & SALMELA-ARO, K. (2002): Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. Zitiert nach: Pinquart & Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

NURMI, J.-E. (2004): Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. Zitiert nach: Pinquart & Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

OPP, G. & PUHR, K. (2003): Schule aus fürsorgliche Gemeinschaft. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.

PETERMANN, F. et al. (2004): Entwicklungswissenschaft: Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

PETERMANN, S. (2005): Persönliche Netzwerke: Spezialisierte Unterstützungsbeziehungen oder hilft jeder jedem? In: Otto, Ulrich/ Bauer, Petra (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band I: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen.

PINQUART, M. & GROB (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 109 - 132. Göttingen.

REINDERS, H. (2004): Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit? Zitiert nach: Kracke & Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

ROGERS, C.R. (1987) Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes. Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. Köln.

SCHÖLMERICH, A. & LENGNING, A. (2004): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. Zitiert nach: Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Auflage. München Basel.

SCHRAPPER, CHR. (2008): Auslandsprojekte als geeignete und notwendige Hilfe zur Erziehung? Zitiert nach: Güntert, F. (2011): Methodisches Handeln. In: Felka, E. & Harre, V. (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler.

SEIFFGE-KRENKE, I. (2000): Annäherer und Vermeider: Die langfristigen Auswirkungen bestimmter Coping-Stile auf depressive Symptome. Zitiert nach: Kracke & Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 497 - 533. Göttingen.

SEITTER, W. (2003): Aneignung. Entwicklung und Ausdifferenzierung eines Konzepts. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld, S. 13-24.

WERNER, E. E. (1998): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München Basel.