

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg HAW
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

**Partizipation in der stationären Jugendhilfe am
Beispiel individualpädagogischer Projektstellen**

Diplomarbeit

Tag der Abgabe: 27.06.2013

Vorgelegt von:

Dziobek, Anne

Matrikel-Nr.: 1540031

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuender Prüfer: Prof. Jürgen Hille

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Jack Weber

Inhalt

Einleitung	4
1. Partizipation	8
1.1 Definition und Anwendung	8
1.1.1 Definition	8
1.1.2 Partizipation in der Politik.....	9
1.1.3 Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe	11
1.2 Grad und Formen der Partizipation	13
1.2.1 Stufenmodelle zur Messung des Partizipationsgrades	13
1.2.2 Lebensweltorientierte Partizipation.....	16
1.2.3 Systempartizipation	19
1.3 Ursprung der Partizipation in der stationären Jugendhilfe	20
1.4 Rechtliche Grundlagen	22
1.4.1 Partizipation und Kinderrechte auf nationaler und internationaler Ebene	22
1.4.2 Mitwirkung am Hilfeplanverfahren nach § 36 SGBVIII	26
2. Individualpädagogik.....	29
2.1 Definition und Abgrenzung	29
2.1.1 Definition	29
2.1.2 Abgrenzung gegenüber der Erlebnispädagogik.....	32
2.1.3 Abgrenzung gegenüber der Intensivpädagogik	33
2.2 Adressatinnen und Adressaten individualpädagogischer Maßnahmen	34
2.3 Rechtliche Grundlagen	37
2.4 Theorien und Methoden	39
2.4.1 Sozialphänomenologisches Handlungsmodell von Villányi und Witte	39
2.4.2 Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen	45
2.4.3 Methodenwahl	53
3. Partizipation in individualpädagogischen Projektstellen anhand zweier Fallbeispiele aus dem Neukirchener Erziehungsverein	55
3.1 Der Neukirchener Erziehungsverein	55
3.2 Fallbeispiele	60
3.2.1 Fall 1.....	60
3.2.2 Fall 2.....	63
3.3 Partizipation in individualpädagogischen Maßnahmen	67
3.3.1 Partizipation vor der individualpädagogischen Maßnahme	67
3.3.2 Partizipation während der individualpädagogischen Maßnahme.....	69
3.3.3 Möglichkeiten der Systempartizipation in individualpädagogischen Maßnahmen	73
3.3.4 Partizipation nach der individualpädagogischen Maßnahme.....	77
Resümee	79

Literatur.....	83
Eidesstattliche Erklärung.....	91

Einleitung

Seit dem achten Kinder- und Jugendhilfebericht, der 1990 unter dem Aspekt der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch entstand, vollzieht sich ein Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe vom sozialdisziplinierenden Charakter zu einem dienstleistungsorientierten Ansatz, der Alltagserfahrungen und die Ressourcen der Adressatinnen und Adressaten in eine auf das Individuum abgestimmte Hilfe einbinden soll. Die Partizipation wurde neben der Prävention, der Regionalisierung, der Alltagsorientierung und der Integration offiziell als Strukturmaxime in den achten Kinder- und Jugendhilfebericht aufgenommen. Schon damals wurde eine beschränkte Möglichkeit zur Beteiligung an der Mitgestaltung in Institutionen der Jugendhilfe kritisiert und das hierarchische Gefälle zwischen Klientinnen und Klienten einerseits und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern andererseits benannt. (vgl. BMJFFG 1990)

Aktuelle Studien, die sich dem Thema Partizipation in der Heimerziehung widmen, kommen zu dem Ergebnis, dass partizipative Konzepte in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe oft nicht vorhanden sind oder nur unzureichend umgesetzt werden. (vgl. Babic/Legemayer 2004, Pluto 2007)

Obwohl seit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1991 die Mitgestaltung der Hilfen zur Erziehung durch die Adressatinnen und Adressaten gesetzlich verankert ist, gibt es immer noch Nachholbedarf wenn es um Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten in der Kinder- und Jugendhilfe geht.

So fühlten sich nach einer Nutzerstudie der Jugendhilfe nur ein Drittel aller nach Beendigung der Maßnahme befragten Jugendlichen als wirklich am Hilfeprozess beteiligt. 20% wurden ihrer Meinung nach an der Hilfeplanung gar nicht beteiligt. (vgl. Ebeling 2003)

Ein großes Problem hierbei sind die Adressatinnen und Adressaten selbst, denen es meistens nicht oder nur bedingt möglich ist, sich zu beteiligen, da ihnen das nötige Handwerkszeug hierzu fehlt. Außerdem setzt Beteiligung voraus, dass Kinder oder Jugendliche nicht nur ihre Bedürfnisse, sondern auch ihre Möglichkeiten und Rechte diese zu erreichen, kennen. Dies ist, gerade bei Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe, oft nicht der Fall.

Ein weiteres Problem besteht bezüglich fehlender Instrumente, derer sich die Sozialarbeit bedienen kann, um ihre Klientinnen und Klienten, gemäß deren Möglichkeiten, einzubeziehen sowie in dem fehlenden Wissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, wie Partizipation im Alltag erfolgreich umgesetzt werden kann.

Es gibt die gesetzlich vorgegebene Mitwirkung an allen Hilfeplangesprächen und die obligatorische Unterschrift unter den schriftlich ausgearbeiteten Hilfeplan, doch Studien zufolge hat diese Art der Beteiligung für die meisten Jugendlichen keinen Wert, da die Art der Zielaushandlungen und Formulierungen eher bildungsbürgerlichen Standards entsprechen, mit denen das Gros der Klientinnen und Klienten nicht vertraut ist und dadurch für sie nicht verständlich und nachvollziehbar sind. (vgl. Pluto 2007)

Die verschiedenen, auf institutioneller Ebene bereitgestellten Instrumente zur Beteiligung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. Heimrat, Meckerkasten oder die ganz praktische Umsetzung von Kinderrechten im Alltag werden oft entweder von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht (ernsthaft) zu Verfügung gestellt oder von den Adressatinnen und Adressaten nicht angenommen.

Zudem stellt das doppelte Mandat der Jugendhilfe, auf der einen Seite im Sinne der Adressatinnen und Adressaten zu handeln und auf der anderen Seite ihrer Kontrollpflicht nachzukommen ein Problem dar, welches nicht zu unterschätzen ist.

Da moderne, demokratische Gesellschaften sich durch die Beteiligung ihrer Mitglieder weiterentwickeln, ist es aber notwendig, schon Kinder und Jugendliche mit demokratischen Handlungsmustern vertraut zu machen, indem sie selbst die Möglichkeit haben, basisdemokratisches Verhalten zu erlernen.

Hier wird deutlich, dass Partizipation im Themenfeld der Kinder- und Jugendhilfe auch auf politischer Ebene eine Rolle spielt und sich nicht von anderen Bereichen des Alltags abgrenzen lässt. Partizipationsmodelle in der stationären Jugendhilfe sollen also keine künstliche, institutionell geschaffene, sondern eine alltagstaugliche, lebensweltorientierte Möglichkeit sein, Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen.

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie es gelingen kann, eine partizipative Gestaltung von individualpädagogischen Maßnahmen umzusetzen. Die Untersuchung der Partizipation speziell in individualpädagogischen Projektstellen, die eine besondere Form der stationären Unterbringung darstellen, erhält dadurch eine Relevanz, dass die Möglichkeiten der verschiedenen Partizipationsformen sich hier deutlich von Angeboten der stationären Unterbringung in Gruppensettings unterscheiden.

Individualpädagogik als intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung ist von ihrer Ausrichtung in hohem Maße partizipativ, da sie sich an der bzw. dem individuellen Jugendlichen orientiert und durch das dichte Betreuungsverhältnis im Rahmen einer 1:1-Maßnahme die Möglichkeit bietet, den Alltag nach den besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Adressatin bzw. des jeweiligen Adressaten auszurichten. Die Kinder und Jugendlichen sollen in hohem Maße den Einrichtungsalltag mitgestalten. Es stellt sich die Frage, wie Partizipation strukturell in dieser Form der Betreuung verankert werden kann. Gängige Modelle der Demokratiegestaltung in der Heimerziehung beziehen sich in der Regel auf Gruppenangebote. Mitbestimmung des Heimalltags wird über demokratische Einrichtungsgremien wie Heimräte, oder Kinder- und Jugendparlamente sichergestellt. In individualpädagogischen Settings fällt diese Form der Mitbestimmung weg.

Die Beziehung zwischen Klientin bzw. Klient und der Betreuerin bzw. dem Betreuer steht in individualpädagogischen Betreuungsformen im Vordergrund. Die Klientinnen und Klienten werden in den Familienalltag eingebunden und gestalten diesen aktiv mit. Das Bewusstsein der Betreuenden im Hinblick darauf, dass die Beziehung zu den Klientinnen und Klienten eine professionelle ist, die sich darüber definiert, dass sie ein geplantes Ende hat, unterscheidet die „Helfende Beziehung“ von der privaten Beziehung der Betreuenden z.B. zu ihren Kindern.

Wie diese professionelle Beziehung partizipativ gestaltet werden kann ist die große Herausforderung, der sich Anbieter individualpädagogischer Projekte stellen müssen. Die Gefahr, dass durch die exklusive, sehr enge Beziehung zwischen Betreuerin bzw. Betreuer und Klientin bzw. Klient eine starke Abhängigkeit entsteht, ist umso mehr gegeben, wenn das besondere Erziehungsverhältnis zwischen Sozialarbeiterin bzw. Sozialarbeiter und Jugendlicher bzw. Jugendlichen nicht offen kommuniziert ist.

Es gibt zwar viele wissenschaftliche Arbeiten zu Partizipation in der Heimerziehung, da es bisher allerdings nur eine eher geringe Zahl von Kindern- und Jugendlichen gibt, die in individualpädagogischen Projektstellen betreut werden, gibt es bisher nur wenige Studien und Untersuchungen zu diesem Thema. Aufgrund der o.g. Besonderheiten in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten in dieser Betreuungsform, stellen diese ein interessantes, bisher noch nicht umfassend untersuchtes, Thema dar.

Der erste Teil dieser Arbeit befasst sich mit der Partizipation, wobei zunächst der Begriff definiert und seine Verwendung in der Politik sowie der Kinder- und Jugendarbeit dargelegt werden soll. Im Folgenden werden einige Stufenmodelle vorgestellt, anhand derer sich der Grad der Partizipation messen lassen soll. Auf diese Partizipationsgrade soll im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder Bezug genommen werden. Die für die Untersuchung der Partizipation so wesentliche Unterscheidung zwischen lebensweltorientierter Partizipation im Alltag einerseits und der Systempartizipation andererseits sind Themen der folgenden Abschnitte. Des Weiteren wird die Entwicklung partizipativer Konzepte in der Jugendhilfe, und hier besonders in der stationären Unterbringung, dargestellt werden. Partizipation und Kinderrechte sind auf verschiedenen nationalen und internationalen Ebenen rechtlich geregelt. In Deutschland hat sich in den vergangenen Jahrzehnten eine Entwicklung der Rechte Kinder- und Jugendlicher und ihrer Vertretung in offiziellen Gremien vollzogen. Daher wird im ersten Abschnitt des Unterkapitels „Rechtliche Grundlagen“ zunächst die gesetzliche Verankerung von Partizipations- und Kinderrechten sowie die o.g. Entwicklung innerhalb Deutschlands exemplarisch dargestellt. Da die Partizipation in der Hilfeplanung nach § 36 SGBVIII eines der wenigen Instrumente der Systempartizipation in individualpädagogischen Maßnahmen darstellt, wird diese hier noch einmal ausführlich in einem gesonderten Abschnitt behandelt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird die Individualpädagogik behandelt. Zunächst wird hier eine Definition des Begriffes vorgenommen, die Grundlage für die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit sein wird. Da es keine eindeutige Festlegung des Begriffes gibt und eine Abgrenzung gegenüber der Erlebnis- und der Intensivpädagogik oft schwierig ist, ist die Definition des Begriffes, wie er in dieser Arbeit verstanden werden soll, sowie dessen Abgrenzung gegenüber den anderen o.g. Begriffen, wie sie in den folgenden Abschnitten erfolgen wird, von großer Bedeutung für das weitere Vorgehen. Des Weiteren wird anhand

von Daten aus verschiedenen Studien zu individualpädagogischen Maßnahmen die Zielgruppe dieser Art stationärer Unterbringung dargestellt. Auch für die Individualpädagogik gibt es gesetzliche Grundlagen, wobei sie im Gesetz nicht explizit erwähnt wird. Daher wird, neben der Darstellung der gesetzlichen Grundlagen und deren Entwicklung, erläutert, welche Aspekte individualpädagogischer Maßnahmen in den Gesetzen nicht berücksichtigt sind. Im folgenden Unterkapitel werden die Individualpädagogik betreffende theoretische Modelle sowie Methoden vorgestellt. An den Phasen des sozialphänomenologischen Handlungsmodells von Villányi und Witte sowie die hierauf aufbauenden, von Klawe herausgearbeiteten, Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen wird sich die Untersuchung der Partizipation in individualpädagogischen Projektstellen im dritten Teil dieser Arbeit orientieren.

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit soll anhand zweier Fallrekonstruktionen die Umsetzung von Partizipation in individualpädagogischen Projektstellen untersucht werden. Da die Fallbeispiele sich auf die Arbeit des Neukirchener Erziehungsvereins, einem Träger, der seit 20 Jahren individualpädagogische Projektstellen unterhält, beziehen, soll dieser mit seinen Angeboten und Methoden zunächst vorgestellt werden, bevor im folgenden Unterkapitel die Fallbeispiele dargestellt werden. Hier werden neben dem Hilfeverlauf auch die Vorgeschichten und die Persönlichkeitsmerkmale der hier beschriebenen Klientinnen Beachtung finden. Im letzten Unterkapitel wird anhand dieser Fallbeispiele untersucht, wie sich Partizipation in individualpädagogischen Projektstellen umsetzen lässt und was für Schwierigkeiten auftreten können. Hier soll gezeigt werden, wo Partizipation im Hilfeverlauf gescheitert, wo erfolgreich verlaufen ist. Außerdem sollen die positiven und negativen Auswirkungen der partizipativen Beziehungsarbeit herausgearbeitet werden.

1. Partizipation

1.1 Definition und Anwendung

1.1.1 Definition

Der Partizipationsbegriff lässt sich nicht eindeutig determinieren, da er in den verschiedenen Kontexten, in denen er Verwendung findet, unterschiedlich aufgefasst wird.

Demokratisierung, Mitbestimmung, Mitwirkung, Mitsprache, Mitverantwortung, Teilhabe,

Teilnahme, Beteiligung oder auch Autonomie sind jedoch Begriffe, die in der Regel mit Partizipation in Verbindung gebracht werden.

Partizipation leitet sich von den lateinischen *pars* (Teil) und *capere* (erfassen, ergreifen, nehmen) ab und meint Teilnahme, Teilhabe. Auch *Particeps* (an etwas teilnehmend) beschreibt den Partizipationsbegriff, wie wir ihn heute verwenden, treffend.

In Fremdwörterlexika wird partizipieren als „von *etwas*, was ein anderer hat, etwas *abbekommen*“ (Duden), bzw. „*Anteil haben, teilnehmen*“ (Deutsches Wörterbuch) definiert.

Der Begriff der Partizipation wird in verschiedenen Bereichen gebraucht, wie zum Beispiel in der Politik, in der Arbeitswelt, in der Verwaltung, aber auch in Feldern der Sozialpädagogik, wie in medizinischen/psychosozialen Einrichtungen, in der Behindertenhilfe oder in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Auch in Kindertagesstätten finden zunehmend partizipative Konzepte Anklang.

1.1.2 Partizipation in der Politik

Das zunehmend demokratische politische Verständnis der Nachkriegszeit hat in Deutschland die Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern in der Gesellschaft vorangetrieben. Da moderne Gesellschaften sich nur durch Partizipation ihrer Mitglieder weiterentwickeln, ist es notwendig, die Menschen so früh wie möglich an ein demokratisches Denken und Handeln heranzuführen, indem basisdemokratisches Verhalten in individuellen Bezugsrahmen geübt und als ernstzunehmendes Instrument zur Erreichung von Zielen und zur Artikulation von Bedürfnissen erkannt und angenommen wird.

Als Partizipationsformen in der Politik gelten:

Die direkte Partizipation, d.h. die Bürgerinnen und Bürger nehmen unmittelbar Einfluss, z.B. auf die Gesetzgebung in Form von Bürgerbegehren o.Ä.

Die indirekte Partizipation, bei der die Entscheidungsmacht an Delegierte übertragen wird. Dies geschieht durch das Wählen von Stellvertreterinnen und Stellvertretern.

Die verfasste Partizipation, bei der die Beteiligungsrechte von Bürgerinnen und Bürgern verfassungsmäßig verankert sind. Ihr gegenüber steht die nicht verfasste Partizipation, für die es keine rechtliche Grundlage gibt.

Zudem wird noch zwischen der konventionellen, also wahlbezogenen, und der unkonventionellen, d.h. protestbezogenen, Partizipation unterschieden.

Auf kommunalpolitischer Ebene wird von jeher angestrebt, Bürgerinnen und Bürger, z.B. durch Bürgerversammlungen, Einfluss nehmen und an basisdemokratischen Prozessen teilhaben zu lassen.

Kinder und Jugendliche werden zunehmend als politische Wesen und mündige Bürgerinnen und Bürger betrachtet und daher mehr in demokratische Prozesse mit eingebunden. So gibt es für sie, z.B. durch Kinderparlamente, immer mehr Möglichkeiten aktiv an der Gestaltung ihrer Lebenswelt teilzunehmen. Sie lernen in solchen Kontexten, dass konkrete Interessenartikulation direkte Verbesserungen bewirken. Dies führt dazu, dass sie zu sogenannten „Aktivbürgern“ (Beck et al. 1996) werden, die in der Lage sind, die Gesellschaft in der sie leben, mitzugestalten.

Die Individualisierung der Menschen in modernen Gesellschaften bringt Veränderungen der Kindheit und Jugend mit sich. Der Rückgang tradierter Lebensformen und die zunehmende Individualisierung in der deutschen Gesellschaft führen dazu, dass sich Jugendliche immer früher mit der eigenen Lebensgestaltung auseinandersetzen müssen. Damit Kinder und Jugendliche Selbständigkeit entwickeln und damit die Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung übernehmen können, ist es notwendig, sie frühzeitig zu Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt werden zu lassen. Außerdem ist es wichtig, sie frühestmöglich in Entscheidungsprozesse der Gesellschaft einzubeziehen, denn Kinder und Jugendliche sind ein wesentlicher Bestandteil demokratischer Gesellschaften, die nur durch aktive Teilhabe aller Mitglieder funktionieren. (vgl. Debiel 2002)

Schleswig-Holstein ist hier als Bundesland zu nennen, welches durch seine Demokratiekampagne von 1996 die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen durch eine Änderung der Gemeindeordnung gesetzmäßig geregelt hat. Im § 47f der Gemeindeordnung heißt es:

„(1) Die Gemeinde soll bei Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, diese in angemessener Weise beteiligen. Hierzu soll die Gemeinde

über die Beteiligung der Einwohnerinnen und Einwohner nach den §§ 16 bis 16f hinaus geeignete Verfahren entwickeln.

(2) Bei der Durchführung von Planungen und Vorhaben, die die Interessen von Kindern und Jugendlichen berühren, soll die Gemeinde in geeigneter Weise darlegen, wie sie diese Interessen berücksichtigt und die Beteiligung nach Absatz 1 durchgeführt hat.

(Gemeindeordnung für Schleswig-Holstein, Fassung vom 1. April 1996:337)

Um die Kommunen in der praktischen Umsetzung der Partizipation zu unterstützen, wurden Moderatorinnen und Moderatoren für Kinderfreundlichkeit und Alltagsdemokratie geschult.

Die Maßnahmen im Rahmen der Demokratiekampagne werden in Schleswig-Holstein immer weiter ausgebaut und auch auf Handlungsfelder übertragen, die Kinder und Jugendliche in öffentlichen Einrichtungen betreffen, wie zum Beispiel mit dem Projekt: „Die Kinderstube der Demokratie, wie Partizipation in Kindertageseinrichtungen gelingt.“

Mittlerweile verfügen andere Bundesländer, wie z.B. Nordrhein-Westfalen, über ähnlich verfasste Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum.

1.1.3 Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

Egal, in welchem Kontext von Partizipation die Rede ist, steht sie für das Bestreben des Menschen, Entscheidungen, die das eigene Leben bestimmen, mit zu beeinflussen, bzw. sich aktiv an Entscheidungen zur Verwirklichung gesellschaftsbezogener oder subjektbezogener Ziele zu beteiligen. (vgl. Abeling et al. 2003)

Schnurr (2001) definiert Partizipation, bezogen auf die Kinder- und Jugendhilfe, als: *„arbeitsfeldübergreifend den Sachverhalt bzw. das Ziel einer Beteiligung und Mitwirkung der Nutzer (Klienten) bei der Wahl und Erbringung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Dienste, Programme und Leistungen.“* (Schnurr 2001:1330)

In der Kinder- und Jugendhilfe wird zwischen institutionell festgelegter, konzeptionell verankerter Partizipation, der sogenannten Systempartizipation, die sich durch institutionalisierte und formalisierte Beteiligungsinstrumente auszeichnet und einer Partizipationskultur, die sich an dem Alltagsgeschehen der Adressatinnen und Adressaten

und deren Lebenswelt orientiert, der sogenannten lebensweltorientierten Partizipation, unterschieden. (vgl. Debiel 2002)

Der Thiersche Begriff der Lebenswelt umfasst das alltägliche Umfeld eines Menschen in seinen sozialen Bezügen und soll später noch einmal aufgegriffen werden.

Auf systemischer Ebene betrachtet Kraus die Lebenswelt eines Menschen folgendermaßen: *„Als Lebenswelt gilt das unhintergebar subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen.“* (Kraus 2006:25)

Lebensweltorientierte Partizipation oder auch informelle Beteiligungsformen, in Bezug auf Adressatinnen und Adressaten der stationären Jugendhilfe, meinen die Beteiligung im praktischen Alltag, wie z.B. die (Mit)Gestaltung der Gruppenräume, die Freizeitgestaltung oder die Planung der Mahlzeiten, im alltäglichen Miteinander von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und Kindern und Jugendlichen.

Diese lebensweltorientierte Partizipation ist in der modernen Heimerziehung in vielen Alltagssituationen fest verankert, denn seit der Heimkampagne zwischen Ende der 1960er und Mitte der 1970er Jahre hat sich das professionelle Selbstverständnis der Sozialarbeit dahingehend geändert, dass Kinder und Jugendliche immer mehr als Rechtssubjekte und kompetente Akteure ihrer Lebenswelt begriffen werden. Der neue Adressaten- bzw. Kundenbegriff in der Jugendhilfe bekräftigt einen Dienstleistungsanspruch und somit auch das Recht der Adressatinnen und Adressaten auf die Mitgestaltung und Mitbestimmung der Maßnahme.

Gerade hier ist die Jugendhilfe gefordert, ihre Adressatinnen und Adressaten in ihren Anliegen zu unterstützen, ihnen konkrete Anleitung zu geben, wie Teilhabe aussehen kann, da genau die Menschen, die auf die Jugendhilfe angewiesen sind, meist nicht gelernt haben, wie sie ihre Interessen artikulieren und vertreten können.

Der Begriff der Systempartizipation spricht die gezielte Teilhabe durch institutionalisierte Mittel der Einrichtungen an.

Diese institutionalisierten Mittel, bei denen es sich z. B. um Heimräte, oder Programme zur aktiven Mitbestimmung in Hilfeplangesprächen handeln kann, sind in der Regel im Konzept

einer Einrichtung verankert und setzen ein aktives Demokratieverständnis der Betreuerinnen und Betreuer voraus, um Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe zur Beteiligung zu ermutigen.

Um Systempartizipation in Einrichtungen der Jugendhilfe umsetzen zu können, braucht es eine wertschätzende Haltung gegenüber den Adressatinnen und Adressaten und die Bereitschaft zur Umsetzung der Partizipation im Alltag. Denn die lebensweltorientierte Partizipation ist die Grundlage, Partizipation auch auf organisierter Ebene umzusetzen.

Der Jugendhilfe kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu, da sie die Schnittstelle zwischen lebensweltorientierter- und Systempartizipation darstellt. Sie kann *„zur Übernahme von Verantwortung im gesamtgesellschaftlichen Kontext beitragen und Verbesserung im lebensweltlichen Kontext von Kindern und Jugendlichen vorantreiben.“* (Debiel 2002:113)

Für den Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe wurde in Schleswig-Holstein in einem Modellprojekt Partizipation in fünf verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe erprobt. Auch hier bildet das Land nun Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus, die die Einrichtungen bei der Umsetzung von Partizipationskonzepten, vor allem auf struktureller Ebene, beratend unterstützen.

1.2 Grad und Formen der Partizipation

1.2.1 Stufenmodelle zur Messung des Partizipationsgrades

Ein Stufenmodell, das auf die Beteiligung von Bürgerinnen und Bürgern an Gesellschaftsprozessen abzielt, ist der Ansatz Sherry Arnsteins, auf den viele Konzepte der sozialen Arbeit zurückzuführen sind, die sich mit der Problematik unterschiedlicher Machtverteilung zwischen Sozialarbeit und ihren Adressatinnen und Adressaten befassen.

Die acht Stufen der Partizipation umfassen nach Sherry Arnstein:

1. Bürgerkontrolle/Autonomie (komplette Selbstverwaltung einer Einrichtung)
2. Delegation von Entscheidungen (z.B. selbstverwaltete Bereiche)
3. Partnerschaft (z.B. Heimrat oder Vollversammlung mit deutlichen Mitentscheidungsrechten)

4. Beschwichtigung (z.B. Kinder-Sprechstunden bei der Heimleitung oder ein Jugendbeirat als beratendes Gremium)
5. Konsultation/Beratung (z.B. Ideenwettbewerbe)
6. Information (z.B. Heimzeitung oder Vollversammlung ohne Mitspracherechte)
7. Therapie (z.B. Rhetorik und Selbstbehauptungskurse)
8. Manipulation (z.B. auf der Basis von Fragebögen oder ähnlichen Beteiligungsinstrumenten)

Diese Stufen der Partizipation sind unterteilt in drei verschiedene Gruppen, die den Grad der Beteiligung ausdrücken sollen:

Die Stufen 1-3 werden unter dem Begriff Beteiligung, im Original „participation“ zusammengefasst, die Stufen 4-6 werden als Quasi-Beteiligung, im Original „degrees of tokenism“, bezeichnet und die Stufen 7 und 8 als Nicht-Beteiligung, im Original „non-participation“. (vgl. Arnstein 1969 in Stork 2007)

Petersen hat, aufbauend auf diesem Modell von Arnstein, ein den speziellen Bedürfnissen von Partizipationsprozessen in der Jugendhilfe gerecht werdendes Sechs-Stufen-Modell entwickelt, das in drei aufeinander aufbauenden Ebenen die verschiedenen Formen der Partizipation hierarchisch steigert. Die erste Ebene, die der Nicht-Beteiligung, schließt Partizipation gänzlich aus, indem durch „Manipulation“, z.B. durch Vorenthalten von Informationen und „Behandlung/Hervorhebung von Defiziten“, Beteiligung verhindert wird.

Als Schein-Beteiligung wird die zweite Ebene bezeichnet. Sie zeichnet sich durch „Information und Beratung“ der Adressatinnen und Adressaten aus und wird als partizipativ benannt, obwohl sie echte Entscheidungsbefugnisse unterdrückt.

Echte Beteiligung wird in Ebene drei erreicht, die von „partnerschaftlicher Aushandlung“ bis zur „Delegation von Entscheidungen“ reicht und in der das hierarchische Gefälle zwischen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern und Klientinnen und Klienten aufgehoben wird. (vgl. Petersen 1999)

Blandow et al. (1999) haben eine sehr präzise Stufenleiter entwickelt, die versucht, die Kontrollrechte zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Jugendhilfe und ihren Adressatinnen und Adressaten genau zu erfassen:

„I A entscheidet autonom (ohne weitere Verpflichtung gegenüber B) Ein Beispiel aus dem Heimbereich wäre, dass die Gruppenpädagogen allein über die Aufnahme neuer Kinder in der Gruppe entscheiden;

II A entscheidet autonom, hat aber Anhörungspflicht gegenüber B (im oben genannten Beispiel der Neuaufnahme von Kindern in die Gruppe könnte es etwa üblich sein, die bisherigen Gruppenmitglieder um ihr Votum zu bitten, wobei die Entscheidung aber nicht von ihm abhängig gemacht wird, sondern lediglich das Urteil der Erzieher absichern und fundieren soll);

III A entscheidet, B hat ein Vetorecht (d.h., B kann zwar nicht positiv bestimmen, was geschehen soll, hat aber die Möglichkeit zu verhindern, dass etwas geschieht). Hier könnten neue Gruppenmitglieder nicht aufgenommen werden, wenn sich die bisherigen Mitglieder gegen die Aufnahme eines/einer Neuen aussprechen;

IV A und B müssen beide der Entscheidung zustimmen (es besteht also ein wechselseitiges Vetorecht): Die Neuaufnahme eines Kindes in die Gruppe ist nicht möglich, wenn es keinen Konsens zwischen Pädagogen und bisherigen Gruppenmitgliedern gibt;

V B entscheidet, A hat ein Vetorecht (weil hier das Beispiel Entscheidung über Neuaufnahmen unrealistisch wird, als Beispiel, dass die Kinder darüber entscheiden dürfen, wie sie ihr eigenes Zimmer gestalten wollen, hierzu aber die Pädagogen, etwa hinsichtlich Farbgebung des Zimmers befragen müssen);

VI B entscheidet, hat aber eine Anhörungspflicht gegenüber A (hier gäbe es die Verpflichtung für die Kinder, sich mit den Pädagogen z.B. beim Kauf von Möbeln zu beraten, die Entscheidung für die Auswahl bliebe aber - ggf. im Rahmen eines vorgegebenen Etats - bei den Kindern selbst) und schließlich

VII B entscheidet autonom.“ (Blandow et al. 1999:58ff)

Kritik an eben solchen Stufenmodellen übt z.B. Stork (2007), der ausführt, Partizipation zu messen sei praktisch unmöglich und auch nicht nötig, da die Entwicklung von Beteiligungsverfahren immer ein Aushandlungsprozess darstelle und nicht nach starren Regeln funktionieren könne. Wenn vor der eigentlichen Beteiligung der Jugendlichen die Festlegung des Grades der Beteiligung und der formalen Kontrollrechte geregelt wird, könne keine echte Beteiligung entstehen. Individualität und subjektives Empfinden blieben auf der Strecke.

„Angesichts des dürftigen Standes von etablierten Mitbestimmungsmodellen scheint eher eine Phase des Experimentierens und Evaluierens, des Sich-gemeinsam-auf-den-Weg-machens erforderlich, um im Rahmen von Heimerziehung dauerhaft zu partnerschaftlichen Aushandlungsprozessen zu gelangen.“(Stork 2007:37)

1.2.2 Lebensweltorientierte Partizipation

Der von Hans Thiersch in den 1980er Jahren geprägte Begriff der Lebensweltorientierung oder lebensweltorientierten Pädagogik ist aus der heutigen Arbeit in der stationären Jugendhilfe nicht mehr wegzudenken.

Vor dem Hintergrund der Debatte, wie man sowohl dem Individuum, als auch dem sozialpolitischen Auftrag gerecht werden kann, entstand der oben bereits erwähnte Paradigmenwechsel in der Jugendhilfe, vom sozialdisziplinierenden Charakter hin zu einem dienstleistungsorientierten, Selbsthilfe stärkenden Ansatz, demzufolge die individuelle Hilfe auf die Alltagserfahrungen und die vorhandenen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen abgestimmt sein muss. (vgl. Wolff 2002)

Lebensweltorientierung meint die Stärkung von sozialen Bezügen, wie zum Beispiel die der Familie und Nachbarschaft, von Gruppen oder der Gemeinde in denen die Adressatinnen und Adressaten eingebunden sind, durch Förderung der individuellen Ressourcen, und deren Nutzung bei der Lösung von sozialen Problemen.

Die Besonderheit der stationären Jugendhilfe - und hier vor Allem in individualpädagogischen Zusammenhängen - besteht häufig darin, Jugendlichen einen veränderten Rahmen ihrer Lebenswelt anzubieten. Dies kann bis zu einer völligen Herausnahme aus den bisherigen lebensweltlichen Bezügen und der Erschließung einer neuen Lebenswelt gehen, um die

gefährdenden Aspekte der bisherigen sozialen Bezüge (Drogen, Kriminalität etc.) zu Delegitimisieren (vgl. hierzu das Phasenmodell von Villányi und Witte in Abschnitt 2.4.1 dieser Arbeit).

Lebenswelt ist also immer unter dem Wirklichkeitskonstrukt der Adressatinnen und Adressaten zu sehen und beinhaltet eine ganzheitliche Sicht auf die Alltagsstrukturen der Jugendlichen.

„Lebensweltorientierung meint den Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten, in denen Hilfe zur Lebensbewältigung praktiziert wird, meint den Bezug auf individuelle, soziale und politische Ressourcen, meint den Bezug auf soziale Netze und lokale/regionale Strukturen.“ (Thiersch 1992:5)

Der achte Jugendbericht des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit im Jahr 1990 stand ganz unter dem Zeichen der Lebensweltorientierung und konkretisiert sich hier in folgenden Entwicklungs- und Strukturmaximen: Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation.

Prävention, das bedeutet hier vor allem Orientierung an positiven, lebenswerten und erwünschten Verhältnissen sowie rechtzeitige Hilfe zur Stabilisierung.

Regionalisierung im Sinne von Dezentralisierung meint das Anknüpfen an lokale Strukturen und kleinräumige Förder- und Unterstützungskonzepte.

Alltagsorientierung als Wahrnehmungsfähigkeit und Handlungsprinzip heißt hier, dass Menschen mit ihrer Lebenserfahrung zu respektieren sind, die Deutungsmuster der Betroffenen angenommen werden, die Fähigkeiten zur Selbsthilfe unterstützt werden müssen, niedrigschwellige Hilfsangebote aufgebaut und Aktivitäten gefördert werden sollen.

Integration wird verstanden als Ziel, Prozesse der Ausgrenzung von Randgruppen zu verhindern.

Partizipation wird als umfassende Teilhabe der Betroffenen am Hilfeprozess aufgefasst. (vgl. BMJFFG 1990)

Studien, die sich mit den für einen erfolgreichen Hilfeverlauf relevanten Wirkfaktoren auseinandersetzen, wie die Jugendhilfe-Effektstudie (JES) und die sog. JULE-Studie kommen zu dem Schluss, dass Partizipation ein unabdingbarer Faktor für eine erfolgreiche Zielerreichung in Jugendhilfeprozessen darstellt. (vgl. BMFSFJ 1998, BMFSFJ 2002a)

Partizipation im Alltag grenzt sich von systemorientierter Partizipation dahingehend ab, dass die Adressatinnen und Adressaten in für sie praktische, alltägliche Entscheidungen eingebunden werden, ihren Alltag und ihre Lebenswelt selbst gestalten und daraus resultierend Verantwortung für die eigenen Entscheidungen übernehmen müssen.

„Demokratische Kompetenzen werden nicht in einmaligen Veranstaltungen gelernt, sondern im täglichen Miteinander.“(Knauer/Brandt 1998:82)

Da Beteiligung gelernt werden muss, bietet diese *„gelebte Form von Partizipation“* (Stork 2007) eine gute Möglichkeit, die Adressatinnen und Adressaten zu Subjekten ihrer eigenen Lebensgestaltung werden zu lassen, indem sie immer wieder Aushandlungsprozesse im Alltag herstellt und die Lebensentwürfe der Kinder und Jugendlichen ernst nimmt. Dies hat spürbare Konsequenzen für die Jugendlichen und führt dazu, dass sie sich als selbstwirksam wahrnehmen, was wiederum maßgeblich zum Gelingen der Hilfe beiträgt.

Übergestülpte Normalitätskonzepte, vorgefertigte Regel- und Normengebilde wirken einem erfolgreichen Hilfeverlauf indessen eher entgegen.

„Alltäglichkeit zielt zunächst auf Arrangements, auf Zustände.- Natürlich ist immer auch im Blick, daß solche Zustände sich ändern und verschieben können; in Konflikten oder angesichts neuer Aufgaben bilden sich durch die Krise eines gegebenen Arrangements hindurch neue Arrangements.“ (Thiersch 1992:51)

Thiersch verdeutlicht hier, dass sich Partizipation im Alltag immer auf die sich verändernden Lebensbedingungen der Adressatinnen und Adressaten und ihre darauf ausgelegten Vorstellungen von ihrer Lebenswelt beziehen muss. Hier zeigt sich noch einmal die Bedeutung einer professionellen Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen im Hinblick auf Verstehen und Akzeptieren anderer Lebensentwürfe.

Kritik an der lebensweltorientierten Partizipation wird, in Bezug auf die familialen Strukturen von Betreuungsverhältnissen, z.B. von Stork (2007) und Pluto (2007) geäußert, da

partizipatives Handeln hier formell nicht festgelegt ist. Individuelle Auslegung von Beteiligung und Regeln, die Abhängigkeit vom Betreuenden und Machtstrukturen, die dadurch ausgebaut werden, wirken der Beteiligung von Adressatinnen und Adressaten in familiär gestalteten Settings der stationären Jugendhilfe entgegen. Um dieser Problematik zu begegnen plädiert Klawe (2010) für klar definierte Ziele im Hilfeplan und eine als Koproduktion verstandene Betreuung.

1.2.3 Systempartizipation

Für eine wirkungsvolle Partizipation von Kindern und Jugendlichen, im Sinne einer Systempartizipation, ist das Erlernen des Umgangs mit institutioneller Beteiligung essenziell. Verfügen die Adressatinnen und Adressaten über die erforderlichen Kenntnisse und Kompetenzen, werden sie bereitwilliger und effektiver die ihnen gebotene Chance nutzen, in formalisierten Gremien ihre Interessen und Meinungen zu artikulieren und durchzusetzen. Die Kinder und Jugendlichen sollten einen Lernprozess durchlaufen, der sie letztlich dazu befähigen sollte, ihre Position derart zu vertreten, dass sie auch mit den Aufträgen der institutionalisierten und formalisierten Abläufe in Einklang zu bringen ist.

Hier müssen Fachkräfte unterstützend tätig werden. Der Wunsch nach Partizipation, d.h. aktiver Teilnahme an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, von Kindern und Jugendlichen sollte von ihnen gefördert werden, ohne diese allerdings dabei zu überfordern. Dieser für alle pädagogischen Bereiche geltende Grundsatz sollte auch bei der Vermittlung institutioneller Partizipation Beachtung finden.

In diesem Zusammenhang wird von Partizipationspädagogik (Stange/Tiemann 2000) oder Demokratieerziehung (Knauer/Sturzenhecker 2005) gesprochen. Gemeint ist hier der Versuch, Demokratieverständnis durch partizipative pädagogische Arbeit zu verankern.

„Partizipation darf scheitern und ist damit doch erfolgreich. Ein Scheitern von Beteiligung darf keinen Einfluss auf das Recht Jugendlicher auf Partizipation haben. Mit anderen Worten: Das Recht auf Partizipation darf nicht vom Erfolg von Partizipationsprozessen abhängig gemacht werden.“ (Knauer/Sturzenhecker 2005:84)

1.3 Ursprung der Partizipation in der stationären Jugendhilfe

Demokratische Strukturen in der Heimerziehung haben ihren Ursprung in verschiedenen reformpädagogischen Projekten des frühen 20. Jahrhunderts. Kamp (1995) stellt in seiner Arbeit über das Phänomen der Kinderrepubliken einige dieser reformpädagogischen, selbstregierten Fürsorgeeinrichtungen vor.

Stellvertretend sind hier A.S. Makarenko, der in der Gorki Kolonie und der Dserschinski Kommune die ersten koedukativen pädagogischen Einrichtungen der Sowjetunion, die sich die Selbstverwaltung auf ihre Fahnen geschrieben hatten, gründete, Homer Lane, Begründer des Little Commonwealth¹ in England und A.S. Neill, der Begründer des bis heute bestehenden Internats Summerhill² zu nennen. Einer der wichtigsten Vordenker bezüglich partizipativer Konzepte in Kinder- und Jugendeinrichtungen war Janusz Korczak, der in seinem jüdischen Waisenhaus Dom Sierot sowie in einem weiteren Waisenhaus in Polen, dessen Leitung er einige Jahre später zusätzlich übernahm, demokratische Erziehung praktizierte, Kinderrechte formulierte, Selbstbestimmungsgremien einrichtete und gewiss maßgeblich zur heutigen Kinderrechtsdiskussion beigetragen hat. Seine Überzeugung war: *„Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind bereits welche.“* (Korczak 1985:106)

Obwohl viele dieser Kinderrepubliken aus heutiger Sicht eher den Charakter von Internaten besaßen als den von Fürsorgeeinrichtungen, gab es hinsichtlich ihrer Bewohnerinnen und Bewohner keine wesentlichen Unterschiede gegenüber zeitgenössischen stationären Jugendhilfeeinrichtungen. So gab es neben Einrichtungen, die speziell auf die Bedürfnisse von Waisenkindern ausgerichtet waren, auch solche, die, wie herkömmliche Fürsorgeeinrichtungen in jener Zeit, Kinder aufnahmen, die aufgrund ihrer Herkunft oder persönlicher Defizite oder Schwierigkeiten, als problematisch galten. Daher kann die Entwicklung einer alternativen, demokratischen, also auf Partizipation basierenden, Pädagogik nicht auf die Zusammensetzung der Bewohnerin und Bewohner der betreffenden Häuser zurückgeführt werden, sondern auf eine neue veränderte Einstellung gegenüber Kindern und Jugendlichen.

¹ Das Little Commonwealth war eine auf einem Farmgelände eingerichtete Erziehungseinrichtung, in der Kinder- und Jugendliche, von denen viele bereits straffällig geworden waren, in einer selbstverwalteten Gemeinschaft, von Lane „Self-Government“ genannt, lebten.

² Neill übernahm das Konzept des „Self-Government“ von Lane und nannte sein Erziehungskonzept „selbstregulierende Erziehung“. Ein wichtiges Merkmal des Summerhill-Internates ist der freiwillige Unterricht.

Kamp (1995) führt an, die Strategie der Kinderrepubliken sei es, ein gesundes Umfeld zu schaffen, dass es ermögliche, ein gesundes Leben zu führen, ohne Störungen und Krankheiten gezielt zu benennen und zu therapieren. So wäre der Blick weniger auf delinquentes Verhalten in der Vergangenheit gerichtet, als vielmehr auf legale Betätigungsmöglichkeiten, die geschaffen wurden, um alte Verhaltensmuster auf neue umzulenken.

Es gab zwischen den verschiedenen alternativen, auf Partizipation ausgerichteten, pädagogischen Einrichtungen Unterschiede in der Umsetzung demokratischer Selbstregierung. Dem Instrument der Vollversammlung aller in den jeweiligen Einrichtungen lebenden Kinder und Jugendlichen zur Verabschiedung von Gesetzen, deren Änderung sowie zur Aushandlung von Zuständigkeiten, bedienten sich die allermeisten dieser Heime. Es gab Kinderrepubliken, in denen dieses, allerdings alle Bewohnerinnen und Bewohner einschließende, Gremium das einzige demokratische Organ blieb. Andere setzten die Gewaltenteilung dagegen umfassend um und verfügten beispielsweise, wie die Einrichtungen Korszaks, über eigene Kindergerichte. Als Vorbild dienten in allen Fällen demokratische Institutionen auf kommunaler oder nationaler Ebene.

Die Pädagoginnen und Pädagogen in diesen Heimen, die sich selbst als Kinderrepubliken bezeichneten, vertraten das Prinzip des Erfahrungslernens, demzufolge die Kinder sich, zwar mit Unterstützung der Erwachsenen und innerhalb eines sicheren Rahmens, durch praktische Erfahrung jedoch selbst bilden. Die Hilfe der Erwachsenen wurde also nicht abgelehnt, durfte aber nicht zur (Um)erziehung werden. Vielmehr sollten sich die Mitglieder der Heimgemeinschaft gegenseitig erziehen. Die Einflussnahme der Pädagoginnen und Pädagogen sollte sich auf eine Vorbildfunktion, d.h. das Vorleben bestimmter Handlungsweisen und Einstellungen, beschränken.

Die heutige Heimerziehung beruht zu großen Teilen auf gesamtgesellschaftlichen politischen Forderungen und Umbrüchen der sogenannten 68er-Bewegung. In dieser Zeit des Umbruches entstanden einige Neuerungen im sozialen Bereich, die zum Teil auch heute noch Anklang finden, wie zum Beispiel autonom verwaltete Häuser der Jugend oder die Kinderläden.

In der stationären Jugendhilfe entstanden in den 1960er und 1970er Jahren im Zuge der Heimkampagne selbstverwaltete Wohngemeinschaften und als Großkollektive geführte Heime. Der Partizipationsbegriff verstand sich mehr auf politischer Ebene, als kollektive Selbstorganisation. Man hielt es nicht für möglich, Partizipation unter institutioneller Anleitung zu leben, ausschließlich die absolute Autonomie sollte zum Erfolg führen.

Diese Wohnkollektive waren also mehr politisch, als pädagogisch orientiert, die Erzieherinnen und Erzieher hießen Berater und die demokratische Bildung der Bewohnerinnen und Bewohner stand im Vordergrund. (vgl. Stork 2007)

Auch wenn diese politisch motivierten, auf Inklusion und Selbstverantwortung, aber auch auf Hierarchieabbau und Chancengleichheit abzielenden Versuche der Studentenbewegung der 68er-Bewegung nicht lange aufrecht erhalten wurden, so bilden sie doch die Anfänge der heute gängigen Jugendhilfeeinrichtungen, wie z.B. dezentrale Wohngruppen. Auch heutige Versuche, Demokratie und Pädagogik in stationären Einrichtungen zu vereinen, finden dort wohl ihren Ursprung.

Auch ein verändertes Selbstverständnis von Professionalität, das darauf abzielt, Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe zu beteiligen und die Angebote an ihre Bedürfnisse und ihre Lebenswelt anzupassen, ist weitestgehend auf die Heimkampagne, die sich im Zuge der Studentenbewegung entwickelte, zurückzuführen.

Lebensweltorientierte soziale Arbeit, familienanaloge Betreuung und letztlich die Umwandlung des Jugendwohlfahrtsgesetzes in das heute geltende Kinder- und Jugendhilferecht sind nur einige Bereiche, die hiermit eng in Verbindung stehen.

1.4 Rechtliche Grundlagen

1.4.1 Partizipation und Kinderrechte auf nationaler und internationaler Ebene

Das Recht auf Partizipation, der Bürgerinnen und Bürger im Allgemeinen sowie das Kinder und Jugendlicher im Besonderen, ist auf verschiedenen Ebenen gesetzlich festgelegt.

Im deutschen Grundgesetz werden den Bürgerinnen und Bürgern bestimmte Grundrechte zugesichert, wie die Unantastbarkeit der Menschenwürde (Artikel 1), das Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit (Artikel 2) sowie das Recht auf freie Meinungsäußerung (Artikel 5). Auch die Beteiligungsrechte der Bürgerinnen und Bürger sind im Grundgesetz verankert.

So lautet Artikel 17: *„Jedermann hat das Recht, sich einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen schriftlich mit Bitten oder Beschwerden an die zuständigen Stellen und an die Volksvertretung zu wenden“*. Kinder und Jugendliche sind hiervon zwar nicht ausgenommen, da gemäß dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) die Rechtsfähigkeit des Menschen mit der Vollendung der Geburt beginnt, ihre Partizipations- und Beteiligungsrechte werden aber, trotz dahingehender Bemühungen durch verschiedene Stellen, nicht explizit behandelt. (vgl. auch Müller 2010)

Auf internationaler Ebene findet sich das Recht Kinder und Jugendlicher auf Partizipation in der von der UN-Generalversammlung im Jahr 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention, die 1990, trotz anfänglichen Widerstandes, von der BRD unterzeichnet und 1992 schließlich mit einer Interpretationserklärung, in der Vorbehalte gegenüber einigen Bereichen festgehalten sind, ratifiziert wurde, womit sie in Deutschland offiziell in Kraft trat. (vgl. Müller 2010, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien)

Neben den sogenannten Lebens-, Entwicklungs- und Schutzrechten, beinhaltet sie auch die Partizipationsrechte, in denen die Rechte von Kindern und Jugendlichen auf freie Meinungsäußerung sowie Mitsprache in allen sie betreffenden Belangen festgeschrieben sind. (vgl. Sander 2008)

In Artikel 12 der Konvention wird die „Berücksichtigung des Kinderwillens“ gesichert; er bezieht sich also unmittelbar auf die Partizipation junger Menschen vor Erreichen der Volljährigkeit. Es heißt hier in § 1: *„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“* (UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien:7) Allerdings wird weder an dieser Stelle, noch im Folgenden festgelegt, woran sich die Fähigkeit eines Kindes zur Bildung und Vertretung seiner Meinung messen lässt.

Die Artikel 13, 14, 15 und 17 betreffen Rechte, die zwar nicht unmittelbar die Partizipation thematisieren, allerdings wichtige Voraussetzungen für sie darstellen, wie Meinungs-,

Informations-, Gedanken-, Gewissens-, Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit sowie Zugang zu den Medien (vgl. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien).

In Deutschland gab es verschiedene Stationen innerhalb des andauernden Prozesses zum Ausbau der Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten Kinder und Jugendlicher. Hierbei handelt es sich um Neuformulierungen bestehender Gesetze, politische Vertretung der Interessen Minderjähriger oder neugeschaffene rechtliche Grundlagen zu Schutz und Teilhabe junger Menschen. Diese Entwicklung soll hier exemplarisch dargestellt werden.

Mit der Sorgerechtsreform von 1980 kam es zu einem Paradigmenwechsel hinsichtlich der Beziehung zwischen Kindern und ihren Personensorgeberechtigten. So wurden hier die Pflichten der Eltern gegenüber ihren Kindern über die zuvor noch höher bewerteten Rechte des Vaters und/oder der Mutter gestellt. Die Ersetzung des Begriffes der „elterlichen Gewalt“ durch den der „elterlichen Sorge“ zeigt, dass sich aus dem Sorgerecht kein Machtanspruch ableiten lässt, sondern es vielmehr eine Fürsorgepflicht impliziert. Zudem wurde durch eine Ergänzung des Gesetzes dem Kindeswohl eine besondere Bedeutung zugesprochen. (vgl. Greßmann 1998)

In dem die elterliche Sorge betreffenden Abschnitt des Familienrechts, das ein Buch des BGB darstellt, ist in § 1626 (2) darüber hinaus auch die Verpflichtung der Eltern festgeschrieben, ihre Kinder ihr Leben aktiv mitgestalten zu lassen und sie in Fragen der Erziehung mit zunehmendem Alter vermehrt zu konsultieren. So heißt es hier: *„Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewussten Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“*

1988 wurde die Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder, kurz Kinderkommission, des Deutschen Bundestages gebildet. Hierbei handelt sich um einen Unterausschuss des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, der sich aus Abgeordneteninnen und Abgeordneten aller Fraktionen des Bundestages zusammensetzt. Diese Kommission versteht sich als Interessensvertretung Kinder und Jugendlicher. Der Bundestag möchte durch die Schaffung dieser Kommission eigenen Angaben zu Folge *„die Kinder in besonderer Weise in die Fürsorge und Obhut eines parlamentarischen Gremiums nehmen“*. (Deutscher Bundestag)

Mit der Ersetzung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) im Jahr 1991³ wurden in Deutschland die Partizipationsrechte der Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe erstmals rechtlich verankert. Diese bis dahin nicht gesetzlich festgeschriebenen Beteiligungsrechte finden sich im Artikel 1 des KJHG, dem Sozialgesetzbuch Aches Buch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII).

Partizipative Leitgedanken spiegeln sich in verschiedenen Paragraphen dieses Gesetzes wider:

In § 5, der den Titel „Wunsch- und Wahlrecht“ trägt, wird den Leistungsberechtigten, d.h. den Kindern und Jugendlichen, das Recht zugesprochen, innerhalb eines bestimmten finanziellen Rahmens, selber zwischen zur Verfügung stehenden Einrichtungen und Diensten der unterschiedlichen Träger zu wählen sowie Wünsche hinsichtlich der Hilfestaltung zu äußern.

Der § 8 „Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“, verpflichtet dazu, die Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen der Jugendhilfe zu beteiligen⁴ sowie sie über ihre Rechte im Verwaltungsverfahren sowie vor Gerichten zu informieren. Zudem ist hier ihr Recht auf Beratung durch das Jugendamt, in bestimmten Fällen auch ohne das Wissen des Personensorgeberechtigten, festgeschrieben.

Der die Jugendarbeit betreffende § 11 sagt, dass die Angebote der Jugendarbeit von ihren Adressatinnen und Adressaten mitbestimmt und mitgestaltet werden sowie Selbstbestimmung, gesellschaftliche Mitverantwortung und soziales Engagement Kinder und Jugendlicher gefördert werden sollten.

Im § 12 „Förderung der Jugendverbände“ wird die Bedeutung der Förderung von durch junge Menschen in Jugendgruppen oder -verbänden selbst organisierter Jugendarbeit, in denen und durch die Interessen Jugendlicher formuliert und vertreten werden, hervorgehoben.

³ Das Gesetz wurde 1990 vom Bundestag verabschiedet und trat in den neuen Bundesländern bereits mit dem Beitritt zur Bundesrepublik am 03.10.1990, in den alten Bundesländern allerdings erst am 01.01.1991 in Kraft. (vgl. Sander 2008) In den neuen Bundesländern trat dieses Gesetz mit in einem Einigungsvertrag verankerten Übergangsregelungen in Kraft. Diese Überleitungsvorschriften galten bis zum 31.12.1994. (vgl. Müller 2010)

⁴ Hier gibt es die Ergänzung „entsprechend ihrem Entwicklungsstand“, wobei –ähnlich wie in der UN-Kinderrechtskonvention – nicht darauf eingegangen wird, von wem und nach welchen Kriterien dieser Stand bestimmt wird.

Das im folgenden Abschnitt dieser Arbeit ausführlich behandelte Hilfeplanverfahren findet in § 36 „Mitwirkung, Hilfeplan“ seine rechtliche Grundlage. Hier ist festgelegt, dass Kinder und Jugendliche sowie ihre Personensorgeberechtigten vor Inanspruchnahme oder der Änderung einer Hilfe umfassend über diese und ihre Folgen beraten werden sollten. Zudem sollen sie, sollte eine Unterbringung außerhalb der Familie notwendig sein, an der Auswahl der Unterbringung beteiligt werden. Gemeinsam mit mehreren Fachkräften sollen sie zudem einen Hilfeplan aufstellen.

Am 01.01.2012 ist das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen in Kraft getreten. Es wurde zur Verbesserung des Schutzes der Kinder sowie zur Unterstützung der Menschen, die, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie, mit Kindern Umgang haben, geschaffen. In dem Bundeskinderschutzgesetz (BkiSchG), wie es kurz heißt, finden sich neben Änderungen anderer Gesetze auch Änderungen des SGB VIII. So wurde hier der § 8 SGB VIII durch den § 8b ergänzt, in dem Menschen, die beruflich Umgang mit Kindern haben, ein Anspruch gegenüber dem örtlichen Träger der Jugendhilfe auf fachliche Beratung in Fragen der Kindeswohlgefährdung sowie Trägern von Einrichtungen, in denen Kinder leben oder sich tagsüber aufhalten, Anspruch gegenüber dem überörtlichen Träger der Jugendhilfe auf Beratung bei der Entwicklung und Anwendung fachlicher Handlungsleitlinien zugesprochen wird. Diese Beratung soll erfolgen *„1. Zur Sicherung des Kindeswohls und zum Schutz vor Gewalt, sowie 2. zu Verfahren von Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an strukturellen Entscheidungen in der Einrichtung sowie zu Beschwerdeverfahren in persönlichen Angelegenheiten.“* Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Jugendhilfeeinrichtungen sollen demnach eine Unterstützung erhalten, bei der Umsetzung partizipativer Strukturen.

1.4.2 Mitwirkung am Hilfeplanverfahren nach § 36 SGBVIII

Ein wichtiges Merkmal von Beteiligung ist die Mitwirkung Kinder- und Jugendlicher am Hilfeplanverfahren. Diese gesetzlich verankerte Form der Partizipation bedarf einer genaueren Betrachtung, da sie die Grundlage der Betreuung darstellt.

Schwierigkeiten in Bezug auf die Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten sieht Merchel (2006) in der *„strukturellen Ambivalenz der Jugendhilfe in der Spannung von Hilfe und Eingriff,*

die mit dieser institutionellen Einbindung einhergehenden Macht-Asymmetrien sowie Kompetenzproblemen auf der Seite der Kinder, Jugendlichen und Eltern.“ (Merchel 2006:74)

Verschiedene Studien zeigen auf, dass Beteiligungsprozesse im Rahmen des Hilfeplans nicht immer umgesetzt werden.

Hohe Fallzahlen mit komplexen Problemlagen, häufiger Zuständigkeitswechsel in den Jugendämtern, andauernde Strukturveränderungsprozesse und Beschränkung der finanziellen Ressourcen, machen es den Jugendamtmitarbeiterinnen und Jugendamtmitarbeitern schwer, echte Beteiligung am Hilfeplanverfahren zu ermöglichen. (vgl. Klawe 2010)

Die Wahrnehmungen der am Hilfeplangeschehen Beteiligten bezüglich der Beteiligungschancen von Adressatinnen und Adressaten werden außerdem oft sehr unterschiedlich bewertet. So gilt bei den Jugendamtmitarbeiterinnen und Jugendamtmitarbeitern schon die Tatsache, dass die Jugendlichen eine Unterschrift leisten, als wichtiges Mittel zur Beteiligung, während von den meisten Jugendlichen, aufgrund ihres Alters und ihrer Bildungsferne, eine Unterschrift unter dem Hilfeplan nicht als legitimes Mittel zur Rechtsverbindlichkeit und somit als Beteiligungsinstrument wahrgenommen wird.

Aufgrund des „Doppelten Mandats“ des Jugendamtes, einerseits Hilfe zu leisten und sich als Dienstleister gegenüber den Adressatinnen und Adressaten zu fühlen und andererseits Eingriff als staatliche Kontrollstelle auszuüben und die Kosten einer Hilfe im Auge behalten zu müssen, ist es schwer, echte Beteiligungsmomente im Hilfeplangespräch herzustellen und den Adressatinnen und Adressaten echte Teilhabechancen einzuräumen. (vgl. Pluto 2007)

Partizipation setzt immer eine Kommunikation auf Augenhöhe voraus. Das macht es für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Jugendamt zu einer Herausforderung, die Adressatinnen und Adressaten wirklich zu beteiligen. Denn das Machtgefälle zwischen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern auf der einen Seite und Adressatinnen und Adressaten auf der anderen Seite wird aufgrund der zuvor genannten Faktoren zwischen Jugendamt und Jugendlichen besonders deutlich. Die Entscheidungsmacht liegt - allein schon aus Gründen der Kostenübernahme - letztlich immer beim Jugendamt.

Als dritten Punkt mangelnder Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Hilfeplanverfahren nennt Schwabe (2005) die mangelnde Kompetenz der Adressatinnen und Adressaten sich zu beteiligen. Fehlende Beteiligungsstrukturen in der Herkunftsfamilie lassen sie mit Partizipationsangeboten überfordert erscheinen, der institutionelle Rahmen, mit den Jugendamtsmitarbeiterinnen und Jugendamtsmitarbeitern als fachlich kompetente Gegenüber hindere Adressatinnen und Adressaten am Einbringen ihrer Ideen und Wünsche (vgl. Pluto 2007)

Auch der elfte Kinder- und Jugendbericht von 2002 sucht nach Gründen für die mangelnde Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Hilfeplanverfahren. Diese sind laut des Berichts vor allem in sozialen und kulturellen Barrieren auf Seiten der Fachkräfte zu suchen. Aber auch das Fehlen eines eigenständigen Antragsrechts von Kindern und Jugendlichen wird als Ursache für mangelnde Aushandlungsprozesse im Hilfeplanverfahren angeführt. (vgl. BMFSFJ 2002b)

Wenn man Partizipation aber nicht als vorhandene Kompetenz der Adressatinnen und Adressaten, sondern als zu erlernendes Instrument für einen gelingenden Alltag begreift, bekommt der Partizipationsanspruch im Hilfeplanverfahren eine andere Bedeutung.

Petersen beschreibt drei Aspekte, die für eine partizipationsfördernde Situation im Hilfeplangespräch notwendig erscheinen:

1. Die gemeinsame Vorbereitung des Hilfeplangesprächs mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen. Hierzu gehören nicht nur inhaltliche Fragen, sondern auch Informationen über z.B. die Anzahl der am Gespräch beteiligten Personen, die Dauer und den Zweck des Gespräches etc.
2. Die Atmosphäre des Hilfeplangesprächs in Bezug auf Sprache, Anzahl der Erwachsenen, Anwesenheit einer Vertrauensperson, Dauer des Gespräches etc.
3. Die altersgemäße Dokumentation des Gespräches, die Möglichkeit der Adressatinnen und Adressaten einen eigenen schriftlichen Beitrag zu leisten sowie das schriftliche Festhalten von Meinungsverschiedenheiten. (vgl. Petersen 2002)

In der empirischen Studie zur Partizipation in den Hilfen zur Erziehung von Pluto (2007) wird in den Interviews mit verschiedenen Jugendlichen zu Beteiligungsmöglichkeiten im Hilfeplanverfahren deutlich, dass eine gute Atmosphäre und die Anwesenheit einer Vertrauensperson von den Adressatinnen und Adressaten als besonders hilfreich in Bezug auf die eigene Beteiligung erlebt wird.

Im Rahmen des Modellprogramms „Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens“ (Strehler 2005 in Klawe 2010) wurden ähnliche Hinweise auf Rahmenbedingungen für Beteiligungsmöglichkeiten im Hilfeplanverfahren gegeben: Auch hier werden die gemeinsame Vorbereitung und die Atmosphäre (im Sinne der geeigneten Ortswahl) herausgestellt und durch die Punkte adressatenorientierte Sprache, Vereinbarung einer gemeinsamen Struktur der Durchführung, spezielle Methoden zur Zielfindung und – formulierung, kreative Methoden der Ideenproduktion und die Bedeutung von Zeit, um eine Beziehung und Vertrauen aufzubauen, ergänzt.

2. Individualpädagogik

2.1 Definition und Abgrenzung

2.1.1 Definition

Der Begriff der Individualpädagogik wurde 1793 von Johann Christoph Greiling geprägt. Der evangelische Theologe, der auch als Lehrer tätig war, bemühte sich die philosophischen Grundsätze Kants auf die Pädagogik anzuwenden, indem er die Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit des Menschen und die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit in den Fokus seines Erziehungskonzeptes stellte. Zudem betonte er, dass die Erziehung eines Kindes immer im Dialog mit diesem vollzogen werden müsse. (vgl. Heckner 2008, Krawitz 2006)

Ende des 20. Jahrhunderts entwickelte sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit erlebnispädagogischen Konzepten eine, ebenfalls mit dem Begriff Individualpädagogik bezeichnete, Form der intensiven Betreuung Kinder und Jugendlicher. Eine Festlegung des Begriffes wird allerdings dadurch erschwert, dass er von einigen Autoren synonym zu Erlebnis- oder Intensivpädagogik, von anderen in Abgrenzung zu eben diesen Begriffen verwendet wird.

In den wenigen wissenschaftlichen Studien, die es zu diesem Thema gibt, wird mehrheitlich der Begriff der Individualpädagogik genutzt und auch Träger, die solche intensiven, individuellen Betreuungssettings anbieten, bezeichnen diese in der Regel als individualpädagogische Maßnahmen.

Daher soll diese Begrifflichkeit in der vorliegenden Arbeit weiterhin verwendet werden und zwar in seiner Bedeutung als eigenständige Form der Betreuung, in Abgrenzung zu den beiden o.g. Begriffen. In diesem Sinne wird im Folgenden der Versuch einer Definition der heutigen Individualpädagogik erfolgen.

Der Begriff der Individualpädagogik bezeichnet ein Erziehungskonzept, in dem Kinder und Jugendliche, die meist aufgrund ihres familiären und/oder persönlichen Hintergrundes, auf der einen Seite in hohem Maße Schwierigkeiten haben mit sich und den Anforderungen des Lebens zurecht zu kommen und auf der anderen Seite durch ihr Verhalten zu einer Belastung für ihre Mitmenschen werden können, eine persönliche 1:1-Betreuung erhalten. Dies geschieht meist im Rahmen einer stationären Unterbringung. Bei den Adressatinnen und Adressaten handelt es sich zumeist um Kinder und Jugendliche, denen durch andere stationäre oder teilstationäre Jugendhilfemaßnahmen gar nicht oder nicht mehr geholfen werden kann. Zwischen dem jungen Menschen und seiner persönlichen Betreuerinnen bzw. seinem persönlichen Betreuer soll sich ein Vertrauensverhältnis bilden, wodurch die Betreuenden die Möglichkeit erhalten, den Jugendlichen in besonders intensiver Weise zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung aber auch zu der Fähigkeit eines selbstständigen und selbstbestimmten Lebens sowie dem Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen zu verhelfen. Wie oben bereits erwähnt, werden die Begriffe Individual- und Intensivpädagogik oft synonym gebraucht. Eine eingehendere Abgrenzung zwischen beiden wird in Abschnitt 2.1.2 erfolgen. Es sei hier aber bereits erwähnt, dass die Individualpädagogik über die Intensivpädagogik hinausgeht, da es in ersterer neben der zeit- und personalintensiven Betreuung besonders um die Qualität der Bindung zwischen Betreuenden und Betreuten und eine partizipative Beziehungsarbeit geht.

„Individuelle Neigungen und Fähigkeiten berücksichtigendes und förderndes Erziehungsprinzip“ ist die Erklärung zu Individualpädagogik im Duden.

In der Präambel des Arbeitskreises Individualpädagogische Maßnahmen NRW e.V. (AIM) wird Individualpädagogik folgendermaßen zusammengefasst.

„Unter Individualpädagogik verstehen wir die Entwicklung eines auf den Einzelfall zugeschnittenen Betreuungssettings, das in besonderer Weise auf die persönliche Situation, die Erfahrungen und die Ressourcen des Jugendlichen eingeht. Individualpädagogik ist ein flexibles und differenziertes Angebot, um den psychosozialen Biographien von Jungen und Mädchen gerecht zu werden. Diese Kinder und Jugendlichen sind aufgrund ihrer Erfahrungen und Problemlagen im Rahmen klassischer „Heimangebotsformen“ nicht oder nicht mehr zu erreichen. Ihnen sollen Perspektiven, sowie akzeptierte Handlungsstrategien und -alternativen eröffnet werden können.

Individualpädagogische Maßnahmen zeichnen sich durch eine hohe Beziehungskontinuität und Belastbarkeit des Betreuungssettings aus. Erziehungsprozesse werden in das alltägliche Zusammenleben eingebettet, das nicht ausschließlich einem pädagogischen Zweck dient.

Diese Definition zur Individualpädagogik im Selbstverständnis der Träger im AIM vom 24.02.2006 findet als Basis Eingang in das Grundsatzpapier.“ (AIM 2007:1)

Güntert beschreibt die individualpädagogische Praxis als „denjenigen Bereich der Erziehungswirklichkeit, in dem ein in seinem Kern auf das einzelne Kind, den Jugendlichen, den jungen Erwachsenen als selbstbestimmt handelndem Ko-Subjekt hin ausgerichtetes Hilfeangebot zu einer akzeptierenden Begegnung und zu einer partizipativen Gestaltung einer prozesshaften, authentischen, vertrauensvollen, reflektierten helfenden Beziehung mit seinem Betreuer realisiert wird.“ (Güntert 2011b:74)

Es wird deutlich, dass die Beziehung zwischen Betreuerin bzw. Betreuer und Adressatin bzw. Adressaten eine übergeordnete Rolle für den Erfolg der Hilfe darstellt. Diese Methode der helfenden Beziehung soll aufgrund der Wichtigkeit später genauer betrachtet werden.

Die individualpädagogische Betreuung zeichnet sich dadurch aus, dass sie auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes oder Jugendlichen ausgerichtet ist und flexibel auf Stärken und Schwächen sowie Veränderungen im Laufe des Entwicklungsprozesses reagieren kann.

Individualpädagogische Maßnahmen können sowohl im In- als auch im Ausland durchgeführt

werden und orientieren sich stets an den einzigartigen Problemen, Defiziten und Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten.

Ein Drittel aller Individualpädagogischen Maßnahmen finden im Ausland statt, weshalb diese Form der Betreuung außerhalb von Deutschland einen festen Platz im Rahmen von individualpädagogischen Settings hat. Daher gelten die Beschreibungen in dieser Arbeit, wenn nicht extra erwähnt, sowohl für Maßnahmen im In- wie auch im Ausland.

2.1.2 Abgrenzung gegenüber der Erlebnispädagogik

Die Begriffe Individual- und Erlebnispädagogik werden oft im direkten Zusammenhang genannt. Dies kann daran liegen, dass individualpädagogische Maßnahmen, sowohl im Inland, in besonderem Maße aber im Ausland, erlebnispädagogische Elemente enthalten können. In ihren Ursprüngen Mitte der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre, im Zuge der Heimkampagnen, wurden erlebnispädagogische Reisen als neue, innovative Ideen zum Umgang mit schwierigen Jugendlichen erprobt und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt.

„Erlebnispädagogik ist ein Teilgebiet der Pädagogik, in dem das Erziehen durch Erleben eine zentrale Rolle spielt.“ (Gäng 2001:10)

Meist waren diese Reisen, später auch längerfristig angelegte Aufenthalte im Ausland, Gruppenangebote für Jugendliche, die in konventionellen Einrichtungen der Jugendhilfe nicht haltbar waren.

Erlebnispädagogik schafft in erster Linie Erlebnisse, Abenteuer. Hierbei kann es sich um mehrtätige Aktivitäten, wie Wanderungen, Segel- oder Abenteuerreisen, um Sportarten, bei denen Erlebnis und Abenteuer im Fokus stehen, wie Klettern oder Rafting, um Konfliktlösungsaufgaben oder um Spiele, in denen Gruppendynamik, Interaktion und Kooperation gefördert werden sollen, handeln. Diese fordern wiederum intensive Auseinandersetzung mit sich und den eigenen Kompetenzen, zeigen Handlungswirksamkeit und verlangen einen Fokus auf die Gegenwart.

Durch die Weiterentwicklung dieser erlebnispädagogischen Angebote sowohl im In- als auch im Ausland und die Einführung des SGBVIII als Leistungsgesetz, in dem Individualität einen höheren Stellenwert erhielt, konnten sich moderne Erziehungskonzepte, die individuell auf die jeweiligen Jugendlichen zugeschnitten sind, etablieren, die heute unter dem passenderen

Begriff der Individualpädagogik zusammengefasst werden. Durch den §35 SGBVIII, „Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“, bekam diese Form der Betreuung ihre rechtliche Legitimation.

Zwischen individualpädagogischen Maßnahmen und der Erlebnispädagogik bestehen einige grundlegende Unterschiede. Während in der Erlebnispädagogik das Reisen, die physische und mentale Entfernung vom Alltag und das Abenteuer sowie körperliche, soziale und psychische Herausforderungen, im Vordergrund stehen, konzentriert sich die Individualpädagogik auf die Bewältigung des Lebens und des Alltags. Zudem sind die erlebnispädagogischen Maßnahmen meist zeitlich stark begrenzt und finden in Gruppen statt, während individualpädagogische Maßnahmen i.d.R. auf den langfristigen Entwicklungsprozess einer einzelnen Adressatin bzw. eines einzelnen Adressaten in enger Beziehung und Zusammenarbeit mit seiner Betreuerin bzw. seinem Betreuer ausgelegt sind.

2.1.3 Abgrenzung gegenüber der Intensivpädagogik

Mit der Einführung des § 35 SGBVIII „Intensive Sozialpädagogische Betreuung“ etablierte sich zusätzlich zu den Begriffen Individual- und Erlebnispädagogik der Begriff der Intensivpädagogik. Eine klare Abgrenzung gegenüber der Individualpädagogik ist hier noch problematischer als im Falle der Erlebnispädagogik, wo in Theorie und Praxis deutliche Unterschiede bezüglich der Handlungs- und Interventionsschwerpunkte erkennbar sind, obwohl sich beide Ansätze gegenseitig ergänzen können.

Seitdem der Begriff der Intensivpädagogik Eingang in den Sprachgebrauch gefunden hat, wird er oft synonym zu dem der Individualpädagogik gebraucht. So werden sehr ähnliche Maßnahmen von einigen Trägern als intensiv- von anderen als individualpädagogisch benannt, wobei es sich häufig um eine bewusste Begriffswahl handelt.

Einen Unterschied könnte man dahingehend ausmachen, dass die Individualpädagogik ein qualitativer Ansatz ist, bei dem es vorrangig um die Qualität der Betreuung und der Beziehung zwischen Betreuenden und Betreuten geht, während bei der Intensivpädagogik die Quantität der Betreuung, d.h., die Höhe der Betreuerstunden pro Adressatin bzw. Adressaten im Vordergrund steht, wobei dieser hohe Betreuungsschlüssel auch in Gruppen Anwendung finden kann. So gibt es zunehmend auch als intensivpädagogisch bezeichnete (und vom Kostenträger entsprechend bezahlte), wohngruppenähnliche Angebote, in denen

mehrere Jugendlichen in der Gruppe zusammenwohnen, aber über einen höheren Betreuungsschlüssel betreut werden.

2.2 Adressatinnen und Adressaten individualpädagogischer Maßnahmen

Es gibt einige wenige Studien, die sich mit individualpädagogischen Maßnahmen beschäftigen. Die großen, für die Jugendhilfe durchgeführten Studien, wie JULE, JES, oder EVAS richten ihre Aufmerksamkeit auf herkömmliche Maßnahmen der Jugendhilfe, wie z.B. die klassische Heimerziehung. Dies liegt sicher unter anderem daran, dass individualpädagogische Projekte meist erst dann durch die Jugendämter verfügt werden, wenn die klassische Heimerziehung nicht oder nicht mehr greift. Dies geschieht einerseits aus Kostengründen, andererseits sind zumindest die Voraussetzungen für die Verfügung von individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland seit 2005 durch das Kinder- und Jugendweiterentwicklungsgesetz (KICK) genau geregelt und deutlich eingeschränkt (vgl. Kapitel 2.3). Dies unterstreicht nochmals die Tatsache, dass individualpädagogische Projekte, vor Allem im Ausland, nur im Einzelfall und unter strenger Prüfung der Notwendigkeit vom Kostenträger genehmigt werden.

Durch die geringen Fallzahlen erklärt sich wiederum die Tatsache, dass in herkömmlichen Studien zur Jugendhilfesituation individualpädagogische Maßnahmen unerwähnt bleiben.

In durchschnittlichen Zahlen ist ein Jugendlicher in einer individualpädagogischen Maßnahme 14,1 Jahre alt, zu 77,1% männlich und zu 48,3% straffällig in Erscheinung getreten. 78,3% der Jugendlichen in dieser Hilfeform nehmen Drogen. (vgl. Macsenaere 2008)

Die Aufnahmegründe sind laut der AIM Studie von Klawe (2007) zu 30,3% aggressives Verhalten, zu 24,5% Entweichen/Schulverweigerung, gefolgt von delinquentem Verhalten (14,2%) und Suchtproblematiken (14,0%). Psychische Probleme, Beziehungsstörungen, Autoaggression, Suizidgefährdung etc. sind weitere Gründe, weshalb Jugendliche in individualpädagogischen Maßnahmen aufgenommen werden. Meist sind die Problemlagen der Jugendlichen vielfältig. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie in gruppenbezogenen Betreuungssettings nicht oder nicht mehr zurechtkommen.

60% der Jugendlichen können auf drei und mehr Vorhilfen zurückblicken. 13% sogar auf sechs und mehr. (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003)

Die meisten der Jugendlichen waren vor Beginn der Maßnahme in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (20,1%), in der Vollzeitpflege (15,9%), wie der sozialpädagogischen Erziehungs-Familienhilfe (12,7%) oder in vorläufigen Schutzmaßnahme(11,1%). Aber auch intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung, geschlossene Unterbringung oder ambulante Hilfen werden als vorausgegangene Hilfen genannt. (vgl. Klawe 2007).

Weiterhin führt Klawe in seiner Studie an, dass 44,3% der 395 Nennungen Schulabbrüche hinter sich hatten. 4,6% waren noch schulpflichtig/gingen noch zur Schule.

Diese Aussagen werden durch andere Studien (z.B. HUSKY, Fischer/Ziegenspeck u.A.) weitestgehend bestätigt. (vgl. Felka/Harre 2006, Fischer/Ziegenspeck 2009)

Durch die multifaktorielle Belastung der Jugendlichen auf der einen Seite und die vorangegangene (nicht erfolgreiche) Jugendhilfekarriere auf der anderen Seite sind die Adressatinnen und Adressaten individualpädagogischer Settings pädagogischen Maßnahmen gegenüber eher skeptisch eingestellt. Durch häufige Beziehungsabbrüche, sowohl in der Herkunftsfamilie, als auch in der Jugendhilfe, besteht ein Misstrauen gegenüber neuen Maßnahmen. Die Möglichkeiten zu selbstwirksamem Handeln sind begrenzt und die Jugendlichen zeichnen sich oft durch ein sehr niedriges Selbstbewusstsein aus.

Ihre Vorerfahrungen in der Jugendhilfe wirken als Stigmatisierung. Die Adressatinnen und Adressaten werden in jedem neuen Bezug auf ihre Rolle als defizitäres, abweichendes Heimkind reduziert. So wirkt die lange Jugendhilfekarriere als Unterstützung einer sich selbst erfüllende Prophezeiung.

Durch ihre familiäre Situation sind die Adressatinnen und Adressaten meist extrem vorbelastet. Stabile, wertschätzende Beziehungen in den Familien haben die Jugendlichen kaum erlebt. So führt die Studie von Fröhlich-Gildhoff (2003) eine Rangfolge familiärer Belastungen auf:

- Trennung/Scheidung der Eltern (84,6%)
- Massive Vernachlässigung (46,1%)
- Gewalt/Missbrauch (38,5%)

- Materielle Not (38,5%)
- Mehrfach wechselnde Familienzusammensetzung (30,8%)
- Suchtproblematik der Eltern (23,1%)
- Randständiges Leben der Eltern (23,1%)
- Langfristige psychische Erkrankung der Eltern (15,4%)

Klawe (2007) kommt zwar auf niedrigere Zahlen, deren Rangfolge entspricht aber in etwa der Fröhlich-Gildhoffs (Trennung und Beziehungsprobleme (50,1%), Gewalterfahrungen (20,9%) und Suchtproblematiken in den Familien (14,5%)).

Des Weiteren sind den meisten Herkunftsfamilien materielle Risikolagen gemeinsam. Es kommt durch verschiedene Faktoren zu einem erhöhten Armutrisiko, wodurch wiederum die Teilhabechancen verringert werden, das Familienleben belastet und die Erziehung der Kinder erschwert wird. Zu diesen Faktoren gehören Verschuldung und der Bezug von Transferleistungen (26,4%), Arbeitslosigkeit mindestens eines Elternteils (10,5%), eingeschränkte Wohnverhältnisse (7,5%) und eine hohe Kinderzahl (5%).

Entsprechend der mehrfachen Vorbelastung der meisten Jugendlichen (familiäre Konflikte/Überforderung der Eltern, Verhaltensauffälligkeiten, Probleme in Bildung und Schule, eingeschränkte Entwicklungs- und Teilhabechancen durch materielle Notlagen) werden anspruchsvolle Ziele für die individualpädagogischen Maßnahmen formuliert: 15,9%: Konflikte aufarbeiten, bewältigen; 14,9%: Beziehungsfähigkeit stärken; 10,6%: Selbstvertrauen stärken; 10,4%: abweichende Kreisläufe durchbrechen; 9,0%: Problembewusstsein sensibilisieren; 8,5%: Verantwortung und Rücksicht vermitteln; 5,1%: Willensstärke und Ausdauer fördern; 4,6%: Sich für Wahrnehmung und Lernen öffnen. (vgl. Klawe 2007)

Trotz der schlechten Prognosen, die die Adressatinnen und Adressaten in die individualpädagogischen Maßnahmen mitbringen, sind sie überdurchschnittlich erfolgreich.

2.3 Rechtliche Grundlagen

Die rechtlichen Grundlagen für individualpädagogische Maßnahmen finden sich in dem Kinder- und Jugendhilfegesetz. In § 1 Abs. 3 SGBVIII sind die vier Leitziele des Kinder- und Jugendhilferechts gesetzlich geregelt:

- Die Förderung junger Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung und Abbau bzw. Vermeidung von Benachteiligung.
- Unterstützung der Erziehungsberechtigten bei der Erziehung.
- Schutz der Kinder und Jugendlichen vor Gefahren.
- Jugendhilfe als Beitrag zum Erhalt oder zur Schaffung positiver Lebensbedingungen.

Die §§ 27ff SGBVIII regeln die Erziehung sowie die Betreuung innerhalb und außerhalb der Familie und definieren die Adressatengruppen. So wird hier der Umgang mit seelisch gesunden Minderjährigen, die bei ihren Familien wohnen sowie solchen, die in außerfamiliären betreuten Wohnformen leben behandelt aber auch die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a) und die Hilfe für junge Volljährige bei der Persönlichkeitsentwicklung und eigenverantwortlichen Lebensführung und die Nachbereitung, d.h. Unterstützung bei der, zum Zeitpunkt des Erreichens der Volljährigkeit und nach Beendigung der Maßnahme, noch nicht erreichten Verselbstständigung (§ 41).

Bei den §§ 27-35 SGBVIII handelt es sich um die sogenannten Hilfen zur Erziehung (HzE), in denen die verschiedenen Hilfeformen dargelegt sind. Der Begriff der Individualpädagogik wird in diesen Paragraphen nicht verwendet, es kann aber, trotz der oben beschriebenen Begriffsdebatte, der § 35 „Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung“ (ISE) als rechtliche Grundlage für individualpädagogische Maßnahmen verstanden werden. In diesem heißt es, dass diese Form der Betreuung Jugendlichen gewährt werden soll, *„die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen.“* Weiterhin heißt es, dass diese i.d.R. längerfristig angelegt ist und den individuellen Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten Rechnung tragen soll.

Lt. Münder (2006) kann es sich hierbei aber um sehr unterschiedliche Formen der Betreuung handeln, von denen viele nicht der oben beschriebenen Definition individualpädagogischer

Maßnahmen entsprechen. So könne es sich hierbei beispielsweise auch um ambulante Angebote handeln. Auch könnten erlebnispädagogische Maßnahmen, die durch Abenteuer und Alltagsferne gekennzeichnet sind, miteinbezogen werden. Die Merkmale, durch die sich die in diesem Paragraphen beschriebene Betreuung auszeichnet, bestünden neben der Langfristigkeit und der an den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen orientierten nicht-standardisierten Angebotsgestaltung, eben aus einer großen Formenvielfalt sowie einer Offenheit der Inhalte.

Ziel der ISE ist es, die Jugendlichen auf ein eigenständiges Leben vorzubereiten. Das bedeutet, dass sie intensive Unterstützung bei Wohnungssuche, Ausbildung bzw. Arbeitsaufnahme, Verwaltung und Beschaffung von Finanzen sowie der Freizeitgestaltung erhalten sollen. Dies sind auch die längerfristigen Ziele individualpädagogischer Betreuung. (vgl. Güntert 2011a)

§ 35 SGBVIII öffnet die Möglichkeit einer Alternative zur Heim- oder geschlossenen Unterbringung. Während in individualpädagogischen Maßnahmen in den allermeisten Fällen die Jugendlichen mit ihrer jeweiligen Betreuerin bzw. ihrem Betreuer und deren Familie zusammenwohnen, neben einer emotionalen Nähe also auch eine räumliche besteht, ist dies im § 35 nicht als Merkmal der Hilfeform genannt oder impliziert. Münder (2006) führt aus, dass nur in bestimmten Fällen eine Präsenz oder Ansprechbereitschaft der Betreuenden rund um die Uhr notwendig und gewährleistet ist. Eine Unterbringung in der Herkunftsfamilie solle aber auch gemäß diesem Paragraphen i.d.R. vermieden werden.

Auch Güntert (2011a) betont, dass die Form der Betreuung in § 35 SGBVIII nicht festgelegt ist und verschiedene Angebotsformen beinhalten kann. Er nennt hier die ambulante Betreuung mit einer hohen Zahl an Betreuungsstunden, das Einzelwohnen nach § 34 im heimischen sozialen Umfeld oder mehrjährige Unterbringungen in familienähnlichen Settings im Ausland, allerdings nicht solche im Inland.

Bezüglich der intensiven pädagogischen Betreuung im Ausland wurde im Rahmen des am 01.10.2005 in Kraft getretenen Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz – KICK) § 27 SGBVIII um den Zusatz erweitert, dass die Hilfe zur Erziehung i.d.R. im Inland zu erbringen ist. Eine Hilfe im Ausland darf demnach nur noch erfolgen, wenn *„dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfezieles im Einzelfall erforderlich ist“*. Gründe hierfür sind die eingeschränkten

Steuerungs- und Kontrollmöglichkeiten und die daraus resultierenden Risiken. Zudem wurde zur Minimierung dieser Risiken der §78b Abs. 2 („Vereinbarung über Leistungsangebote, Entgelte und Qualitätsentwicklung“) dahingehend erweitert, dass Träger sowie Betreuerinnen und Betreuer der Auslandsmaßnahmen bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen und zur Gewährleistung der Einhaltung der Rechtsvorschriften des Aufenthaltslandes eine Zusammenarbeit mit den Behörden dieser Länder und den deutschen Vertretungen im Ausland erfolgen muss. Seelisch behinderte Kinder- und Jugendliche im Sinne des § 35a dürfen grundsätzlich nicht in intensivpädagogischen Maßnahmen im Ausland betreut werden. Um psychische Erkrankungen auszuschließen, soll nun ein Facharzt eine gesicherte Diagnose stellen. (vgl. Witte 2009)

2.4 Theorien und Methoden

2.4.1 Sozialphänomenologisches Handlungsmodell von Villányi und Witte

Ausgehend von sozial-phänomenologischen Überlegungen von Alfred Schütz haben Villányi und Witte (2006) die Möglichkeit einer theoretischen Fundierung eines Handlungskonzeptes für individualpädagogische Maßnahmen zur Verfügung gestellt.

Das Phasenmodell wurde speziell für individualpädagogische Auslandsprojekte entwickelt, kann aber auch auf Projekte im Inland angewendet werden. (vgl. auch Felka 2011)

Die Phasen Diagnostizieren, Delegitimisieren, Neustrukturieren, Konsolidieren, Transfer, Normalisieren bauen aufeinander auf und gliedern sich in die drei Abschnitte, vor, während und nach dem Auslandsaufenthalt. Auf Inlandsmaßnahmen zugeschnitten kann man die Abschnitte auf die Zeit vor der Maßnahme, während der Maßnahme und im Übergang in die Selbständigkeit oder zur Ursprungsfamilie übertragen.

Diagnostizieren

Die erste Phase beschreibt die Zeit vor der Maßnahme in drei Schritten:

- 1.Schritt: Beobachten, Beschreiben, Erklären
- 2.Schritt: Zielformulierung
- 3.Schritt: Festlegung des Settings

Witte (2009) beschreibt die erste Phase als das „*Konkretisieren pädagogischer Handlungsanweisungen für die Ausgestaltung des Auslandssettings.*“ Bei Inlandsmaßnahmen

können zum Beispiel das Konzept des Tingelns⁵, die Clearing-Phase⁶ vor Beginn der Maßnahme oder die erste Zeit in der Maßnahme als Phase des Diagnostizierens genutzt werden.

Durch die vorangegangenen Hilfen sind oft schon Berichte mit Diagnosen, meist aus der Psychiatrie, vorhanden. Witte (2009) übt Kritik an den in der Praxis üblichen defizitären Beschreibungen und der fehlenden Sicht auf die oder den Jugendlichen und ihre bzw. seine Ressourcen. Oft ist in dieser Phase zu wenig Zeit, um sich ein genaues Bild von der oder dem Jugendlichen machen zu können. Dabei ist es gerade hier enorm wichtig, und von den Trägern auch gewollt, die Jugendlichen besonders in den Schritten 2 und 3, in den Entscheidungsprozess mit einzubeziehen, um das Vertrauen in eine erneute Maßnahme zu stärken.

Delegitimisieren

Die Herausnahme der Jugendlichen aus ihrer bisherigen Lebenswelt in eine andere, fremde Lebenswelt und die damit verbundene „herbeigeführte Krise“ lassen den Jugendlichen erkennen, dass sein „Denken-wie-üblich“ (nach Schütz) außer Kraft gesetzt wird.

Das vorhandene Normalitätskonzept des Jugendlichen wird delegitimisiert. Dadurch entsteht die Möglichkeit eines reflektierenden Blickes auf sich selbst und die eigenen Handlungs- und Denkmuster, was wiederum Voraussetzung für die Phase des Neustrukturierens ist.

„Die Phase des Delegitimierens sollte - das zeigen die Fallrekonstruktionen - eine hoch verdichtete Kommunikationsphase sein, da sonst die bisherigen routinemäßig praktizierten Handlungsmuster des Adressaten nicht erschüttert werden. Die Delegitimisierungsphase

⁵ Unter dem Begriff „Tingeln“ versteht man eine Idee, wie man Kindern und Jugendlichen begegnen kann, die von sich aus immer wieder Beziehungsabbrüche verursachen, deren Gründe oftmals vielfältig und nicht immer zu ergründen sind. Um diese ständigen Beziehungsabbrüche zu verhindern, können Kinder und Jugendliche eine gewisse Zeit von einer für die Adressatin bzw. den Adressaten geeigneten individualpädagogischen Maßnahme zur anderen reisen, um dort eine begrenzte Zeit zu verbringen. Das soll unter anderem dazu führen, Abschiede positiv zu besetzen, Loyalitätskonflikte mit der Herkunftsfamilie zu vermeiden, Vertrauen zu Erwachsenen (wieder) herzustellen und nicht zuletzt das passende Setting zu finden (vgl. auch Unterkapitel 3.1). (vgl. Glöge 2003)

⁶ Eine individualpädagogische Maßnahme beginnt immer mit einer Clearing-Phase, die eine Phase des Kennenlernens und der Klärung der Art der Maßnahme sein kann, sich aber auch über einen längeren Zeitraum erstrecken kann. Die Ausgestaltung der Clearing-Phase sollte sich immer an den jeweiligen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen orientieren.

kann als eine Phase der Anbahnung und damit als 'Bedingung der Möglichkeit' pädagogisch intendierter Arbeit im Ausland begriffen werden.“ (Witte 2009:242)

Konnte die oder der Jugendliche im Vorfeld der Maßnahme an der Wahl des Settings und somit der Betreuerin oder des Betreuers partizipieren, sind die Chancen, dass eine gemeinsame Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung gefunden wird, groß.

Neustrukturieren

Das erschütterte Vertrauen in sich und die eigenen Handlungskompetenzen wieder aufzubauen kennzeichnet die dritte Phase. Die sichere Beziehung, die auf Feinfühligkeit und emotionaler Verfügbarkeit der Betreuerin bzw. des Betreuers aufbaut und von sprachlichem Austausch, physischer Nähe und der Feinabstimmung zwischen Unterstützung und Autonomie gekennzeichnet ist, erhält weiterhin große Bedeutung.

Wesentlich ist in der Phase der Neustrukturierung der Aufbau neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen.

„Liegt der Fokus in der Phase des Delegitimierens zunächst auf dem Außerkraftsetzen bisheriger äußerer, d.h. objektiv gegebener Strukturen der Lebenswelt des Adressaten, so steht die Phase des Neustrukturierens für den Aufbau neuer subjektiver Wirklichkeitsstrukturen.“ (Witte 2009:242-243)

Durch gemeinsame Aktivitäten und eine authentische Betreuerpersönlichkeit kann der Jugendliche neue Aufgabenfelder für sich entdecken und andere Perspektiven auf seine bisherige Lebenswelt zulassen.

Die Annäherung an Schule und Bildung durch eine flexible, individuell ausgestaltete Beschulung sollte ebenfalls in die Phase der Neustrukturierung fallen.

Auch hier wird besonderer Wert auf die aktive Ausgestaltung des Alltags durch die Jugendlichen gelegt, die darüber weitere Erfahrungen selbstwirksamen Handelns sammeln können.

„Betreuungssettings sind dabei nicht von sich aus schon pädagogische Räume, sie werden erst durch gemeinsame Aktivitäten, Tätigkeiten und Kommunikation dazu.“ (Felka 2011:135)

Kann die bzw. der Jugendliche diese Phase nicht nutzen, um eine „*neue lebensweltliche Struktur*“ aufzubauen, indem sie bzw. er über die alltäglichen Tätigkeiten „*explizite und implizite Fähigkeiten und Kompetenzen*“ erwirbt, entsteht eine „*zweifelhafte Loyalität*“, eine Scheinanpassung an die neue Lebenswelt, die dazu führt, dass die nachfolgenden Phasen nicht erreicht werden. In diesem Fall ist eine erfolgreiche Beendigung der Maßnahme nicht möglich. (vgl. Witte 2009)

Konsolidieren

Diese neuen Wirklichkeitsstrukturen gilt es in der nächsten Phase zu festigen und zu sichern. Während lt. Witte (2009) die Phase des Neustrukturierens eher noch einen „*Laborcharakter*“ besaß, soll in der Phase der Konsolidierung eine räumlich und zeitlich komplexe Alltagswelt der Jugendlichen entstehen.

Die bzw. der Jugendliche soll in dieser Phase immer stärker in bestimmte Tätigkeitsfelder und Verantwortungsbereiche eingebunden werden. Die Entwicklung von Vertrauen und besonders von Selbstvertrauen befähigt die Jugendlichen neue Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen, zu erlangen und zu etablieren, was wiederum zu einer Verfestigung des bestehenden Vertrauens führt. Es handelt sich hierbei also um eine reziproke Form des Konsolidierens. (vgl. Witte 2009)

Villányi und Witte (2006) unterscheiden in diesem Zusammenhang implizite von expliziten Fähigkeiten.

Explizite Fähigkeiten sind konkrete Begabungen, z. B. handwerkliches Geschick oder ein gutes Händchen für Tiere, die im Betreuungsverlauf konkretisiert und Kompetenzen in diesen Bereichen gezielt gefördert werden.

Als implizite Fähigkeiten werden solche bezeichnet, die meist unbewusst, im Zuge von Erlebnissen, erfahren werden, wie z. B. Pünktlichkeit, Ordnung oder ein wertschätzendes Miteinander. Diese impliziten Fähigkeiten entwickeln sich ganz nebenbei durch das soziale Zusammenleben im Projektalltag.

Im Hinblick darauf, dass Sozialarbeit sich immer selbst überflüssig machen sollte, muss der Blick schon in dieser Phase auf die erfolgreiche Beendigung der Maßnahme, d.h. bei

Auslandsprojekten auf die Rückkehr nach Deutschland und bei Maßnahmen im Inland auf die Verselbständigung oder Rückführung in die bisherige Lebenswelt, gerichtet sein. *„Die Frage der weiteren Lebensperspektive des Jugendlichen kann in diese Phase konkret eingebunden werden, in dem er an der Gestaltung auch hier partizipiert.“* (Felka 2011:136)

Transfer

Hier kommt es, in dem Moment, wenn die bzw. der Jugendliche aus der Maßnahme aus dem Ausland ins Inland zurückkehrt, zu einem zweiten Strukturbruch. Die neu erlernten Handlungsmuster lassen sich auf die alte Lebenswelt nicht ohne weiteres übertragen, ein neu zu erlernender Umgang mit dem alten Umfeld (oder einem neuen Umfeld im Inland) bedarf einer guten Vorbereitung und einer weiteren Begleitung möglichst durch die vertraute Betreuerin bzw. den vertrauten Betreuer.

„So ist es die Aufgabe des Transfers, all das bis hierhin Erlernte, mit Beendigung des Auslandsaufenthaltes des Jugendlichen, nach Deutschland 'hinüberzuretten'“. (Witte 2009:44)

Misslingt dies, folgt ein Rückfall der Jugendlichen in alte Verhaltensweisen. Witte (2009) unterscheidet zwischen den Möglichkeiten *„Keine Transformation“*, die bzw. der Jugendliche identifiziert sich weiterhin mit den Strukturen der alten Lebenswelt, *„pädagogisch nicht-intendierte Transformation“*, bei der zwar eine Delegitimation der bisherigen Strukturen stattgefunden hat, durch mangelnde Kommunikation mit der Betreuerin bzw. dem Betreuer aber eine andere Person an ihre bzw. seine Stelle getreten ist, was dazu geführt hat, dass *„jenseits des Betreuungs-Mikrosystems verortbare Strukturen aufgebaut“* wurden und sich eine *„partielle Transformation“*, die für die doppelte Identifikation des Jugendlichen, sowohl mit den alten als auch mit den neuen Strukturen der Lebenswelt, steht, vollzogen hat. Von der *„pädagogisch intendierten Transformation“* kann man sprechen, wenn *„der Jugendliche ... sowohl in der Lage (ist), die aktuellen, objektiv vorfindbaren Strukturen im Ausland subjektiv angemessen zu deuten (und) ebenso seine alte Lebenswelt (in Deutschland) neu zu interpretieren und damit als eine neue Wirklichkeit zu begreifen.“* (Witte 2009:252)

Normalisieren

„Ziel des Normalisierens ist es, ein (neues) ``Denken-wie-üblich`` wieder zu erlangen.“ (Witte, 2009:46)

Wann dies möglich ist, zeigen folgende Grundannahmen nach Schütz:

- Die Jugendlichen müssen davon ausgehen können, dass sie mit den im Ausland erworbenen Auslegungs- und Anweisungsschemata unumschränkt anstehende Probleme lösen können.
- Die Jugendlichen müssen sich auf das ihnen im Ausland vermittelte Wissen (Fähigkeiten und Kompetenzen) verlassen können, auch wenn sie dessen Ursprung und dessen reale Bedeutung nicht kennen.
- Die Jugendlichen müssen daran glauben, dass es genügt, in dem normalen Ablauf der Dinge ein Wissen über die Ereignisse zu haben.
- Die Jugendlichen müssen sich über die gesellschaftliche Akzeptanz ihrer im Ausland erworbenen Auslegungs- und Handlungsschemata gewiss sein. (vgl. Schütz in Witte 2009)

Von außen betrachtet ist der Normalisierungsprozess abgeschlossen, wenn die bzw. der Jugendliche ihren bzw. seinen Platz in der Gesellschaft gefunden hat. Ein wichtiger Punkt hierbei ist die Entwicklung der die Gesellschaft funktional störenden Eigenschaften der bzw. des Jugendlichen, wobei übrig gebliebene Abweichungen dann zu tolerieren sind, *„wenn sie den Bestand des Systems nicht mehr gefährden und seine Anpassungskapazitäten nicht überfordern.“* (Witte 2009:47) Der Blick sollte hierbei sowohl auf das soziale System Gesellschaft, als auch auf das individuelle System der Jugendlichen gerichtet sein.

„Abweichungen sind schließlich auch deshalb akzeptabel, ja sogar erstrebenswert, weil keine Normalität die wahre ist.“ (Witte 2009:47)

Die oben dargestellten Phasen lassen sich ebenso auf individualpädagogische Maßnahmen im Inland übertragen, da ihnen die Herauslösung aus bisherigen lebensweltlichen Bezügen, die Neustrukturierung über die Integration in individuelle Betreuungsbezüge und der erfolgreiche Transfer in einen neuen Alltag (Normalität) immer gemeinsam sind.

2.4.2 Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen

In einer recht aktuellen qualitativen Studie im Auftrag der AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik hat Klawe (2010) die Wirkfaktoren von individualpädagogischen Maßnahmen herausgearbeitet. Anhand von qualitativen Interviews mit den Mitwirkenden individualpädagogischer Maßnahmen (Adressatinnen und Adressaten, Eltern, Betreuerinnen und Betreuer, Koordinatorinnen und Koordinatoren, Jugendamtsmitarbeiterinnen und Jugendamtsmitarbeiter) wurden pädagogisch bedeutsame Schlüsselsituationen und zentrale Wirkfaktoren für diese herausgearbeitet.

Wirkung wird im Sinne von individuell durch die Adressatinnen und Adressaten wahrgenommenen Änderungen lebensweltlicher Faktoren, Ressourcen und Handlungsoptionen zum Gestalten eines gelingenden Alltags beschrieben.

„Wirkfaktoren beschreiben das empirisch nachweisbare Potenzial einer Hilfeform. Ob und in welchem Umfang dieses Potenzial für Lernprozesse von den Adressaten genutzt wird, hängt nicht allein von der professionellen Gestaltung der jeweiligen Maßnahme und der Eröffnung von Möglichkeitsräumen für Erfahrungen und Lernen ab, sondern eben auch von der Koproduktion der betreuten Jugendlichen“. (Klawe 2010:15)

Als Schlüsselsituationen nennt die Studie unter anderem:

- die Vorbereitung auf die Maßnahme und den neuen Lebensort (Diagnostizieren)
- das Ankommen am neuen Ort (Delegitimisieren)
- Alltagsstrukturen, Regeln und Kommunikationsformen (Neustrukturieren)
- die Einbindung in die neue Umgebung (Konsolidieren)
- Konflikte innerhalb und außerhalb der Betreuungsbeziehung (wichtig zum Festigen der Bindung und der neu erworbenen Denk- und Handlungsmuster in der Phase des Konsolidierens, aber auch in den beiden vorhergehenden Phasen)
- Der Transfer und Vorbereitung auf die Zeit danach (Transfer und Normalisierung))

- Der Umgang mit der Herkunftsfamilie/Elternarbeit (während der gesamten Zeit im Hinblick auf die Phase der Normalisierung)

Diese Schlüsselsituationen ergeben sich direkt aus den Phasen des sozialphänomenologischen Handlungsmodells von Villányi und Witte.

Die in der Studie herausgearbeiteten Wirkfaktoren sollen hier einzeln erläutert werden.

Individuelle Ausrichtung und Flexibilität

Durch die exklusive Beziehung, die in individualpädagogischen Maßnahmen möglich ist, ist es jederzeit möglich, individuell und flexibel auf (veränderte) Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen oder auf Krisen zu reagieren bzw. diese frühzeitig zu erkennen.

Die in der Studie untersuchten Prozessverläufe zeigen, dass die ständige Bereitschaft zu Veränderungen und zur Umgestaltung des Settings in Folge immer wieder auftretender sprunghafter Entwicklungen oder eskalierender Konflikte, vorhanden sein muss.

„Flexibilität wird damit zum zentralen Wirkfaktor schlechthin.“ (Klawe 2010:334)

Beziehung

Eine wertschätzende, tragfähige, kontinuierliche Beziehung trägt, wie schon im Vorwege angemerkt, in besonderem Maße zum Gelingen einer Maßnahme bei. Die in der Regel unzureichend erfahrenen Bindungen zur Herkunftsfamilie und die durch Beziehungsabbrüche gekennzeichneten Heimkarrieren tragen dazu bei, dass die Jugendlichen wenig Vertrauen in die Beziehungen zu anderen haben.

Die Jugendlichen, die in individualpädagogischen Maßnahmen betreut werden, haben i.d.R. bereits viele Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe durchlaufen und in diesem Zusammenhang oft eine Vielzahl von Beziehungsabbrüchen, Misserfolgen und Stigmatisierungen erlebt. Daher ist es von großer Bedeutung, dass das neue Betreuungssetting durch ein hohes Maß an Intensivität, Verlässlich- und Verbindlichkeit gekennzeichnet ist. *„Ein verlässliches akzeptierendes Beziehungsangebot, eine belastbare, authentische Betreuerpersönlichkeit und die Einbindung in familiäre Strukturen sind offensichtlich zentrale Faktoren für einen gelingenden Betreuungsprozess“.* (Klawe 2010:336)

In einer vorangegangenen quantitativen Studie messen die Adressatinnen und Adressaten der Beziehung zu ihrer Betreuerin bzw. ihrem Betreuer eine zentrale Bedeutung zu: 27,7% der Jugendlichen nennen als wichtigstes Element in der Maßnahme eine verlässliche Beziehung. 10,0% geben an, dass sie sich wünschen, ein Zuhause zu haben. Diese beiden Aussagen zeigen, dass die Jugendlichen nach sozialer Zugehörigkeit und persönlicher Wertschätzung streben und diese Aspekte daher im Zentrum der individualpädagogischen Maßnahme stehen sollten. (vgl. Klawe 2007)

Die Bedeutung der Beziehung zwischen Jugendlichen und Betreuendem stellt nicht nur einen wichtigen Wirkfaktor individualpädagogischer Maßnahmen dar, sie ist vielmehr eine wirksame Methode dieser.

Die Haltung der Betreuerin bzw. des Betreuers zu der bzw. dem zu betreuenden Jugendlichen spielt hierbei die zentrale Rolle. So geht aus der AIM Studie (Klawe 2010) hervor, dass den befragten Jugendlichen in der Hauptsache Zuwendung/Zeit (16,6%), bedingungslose Annahme (16,3%), Belastbarkeit/Verlässlichkeit (14,0%) und Engagement/Hilfe (10,4%) bei den Betreuerinnen und Betreuern wichtig sind.

Es geht in individualpädagogischen Maßnahmen primär um die Beziehungsgestaltung, d.h. alle Erziehungsziele werden hinter den Aufbau und die Pflege der „helfenden Beziehung“ gestellt, da diese nur über das Gerüst der vertrauensvollen Beziehung zwischen Adressatinnen bzw. Adressaten und Betreuerinnen bzw. Betreuern zu realisieren sind. (vgl. Güntert 2011b)

Olk nennt die „helfende Beziehung“ *„das zentrale Transportmittel für die Beeinflussungsversuche des Sozialarbeiters“*. (Olk 1986:195)

Dabei dürfen die Betreuenden niemals die Tatsache aus den Augen verlieren, dass die Beziehung zur bzw. zum zu betreuenden Jugendlichen immer eine Dualität mit sich bringt. Sie besteht immer aus einem spezifischen und einem diffusen Beziehungsanteil. *„Der spezifische Beziehungsanteil drückt sich aus im formalisierten beruflichen Rollenhandeln, das sich vorrangig in theoriegeleitetem, wissenschaftlich begründbarem Expertenhandeln widerspiegelt und sich auf identifizierbare (Lebens-)Themen bezieht.“* (Klawe 2010:339)

Der diffuse Anteil der Beziehung bezieht sich auf die ganz normale Beziehung von Mensch zu Mensch, die auf Dauer angelegt ist und eine „*extrem belastbare affektive Bindung sowie eine Form der persönlichen Vertrauensbildung*“ (ebd.:340) beinhaltet.

Auch in anderen Bereichen der Jugendhilfe spricht man in diesem Zusammenhang vom Doppelten Mandat der Professionellen. Damit ist der in der Arbeit immer auftretende Spagat zwischen Hilfe und Kontrolle gemeint.

Alltagsorientierung und Selbstwirksamkeit

Alltagsorientierung ist ein wesentliches Merkmal der Mehrzahl von Jugendhilfemaßnahmen die lebensweltorientiert ausgerichtet arbeiten. Die Besonderheit individualpädagogischer Projekte besteht darin, dass die Adressatinnen und Adressaten direkt in den familiären Alltag der Betreuerin bzw. des Betreuers eingebunden sind, mit ihr bzw. ihm und der Familie leben und arbeiten und über diese Alltagserfahrungen echte, nicht konstruierte Alternativen zu ihrer bisherigen Lebens- und Alltagsplanung erfahren können.

Aufgaben und Regeln ergeben sich aus der Notwendigkeit des Alltags heraus und sind somit für die Jugendlichen transparenter. Die Akzeptanz und Umsetzung dieser Regeln fällt häufig leichter, die Adressatinnen und Adressaten lernen oft zum ersten Mal ein Stück Normalität kennen, das Label der Jugendhilfe fällt weg oder ist weniger auffällig. Außerdem können die Kinder und Jugendlichen ihre Fähigkeiten und Ressourcen über das Alltagshandeln erfahren und somit wichtige Fertigkeiten und Kompetenzen für die Zeit nach der Maßnahme erwerben.

In den meisten Maßnahmen haben die Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit, die Normalität einer Familie zu leben, sondern darüber hinaus über Arbeitsprojekte oder die Mitarbeit im angegliederten Betrieb Arbeitserfahrungen zu sammeln, die hilfreich für eine berufliche Perspektive sein können. Auch die Übertragung von Verantwortung oder selbst verdientes Geld stärken das Vertrauen in das eigene Können. „*Das Gefühl, mit seinem eigenen Handeln etwas bewirken zu können, gilt in der Psychologie als wichtiges Element einer starken, resilienten Persönlichkeit.*“ (Klawe 2010:348)

Es besteht ein reziprokes Verhältnis zwischen Selbstsicherheit und der Fähigkeit der Jugendlichen ihr Leben aktiv zu gestalten. Mit steigendem Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten nimmt auch die aktive Gestaltung des eigenen Lebens zu, wodurch ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entsteht, was wiederum die Selbstsicherheit verstärkt.

Selbstwirksam erlebt man sich also dann, wenn man selbst Entscheidungen trifft, selbstbestimmt handelt, seinen Alltag selbst strukturiert. Ohne die Möglichkeit der Partizipation an der Ausgestaltung der Maßnahme ist dies nicht möglich. Andererseits haben die meisten Adressatinnen und Adressaten individualpädagogischer Maßnahmen bisher meist nicht gelernt mit ihrem Verhalten etwas positives für ihr Leben zu bewirken, sodass eine wichtige Aufgabe der Betreuenden sein muss, die Gestaltung des Alltags der Jugendlichen mit ihnen zusammen aufzubauen. Denn Interessen kann man nur entwickeln, wenn man an zunächst noch unbekannte Aufgaben herangeführt wird.

Beschulung

Die Bundesregierung nennt im zwölften Kinder- und Jugendbericht den Schulabschluss als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Sozialintegration. Sollen Jugendhilfemaßnahmen also erfolgreich arbeiten, ist es notwendig, den Adressatinnen und Adressaten eine Möglichkeit der Schulbildung zu ermöglichen, mit dem Ziel, einen (möglichst guten) Schulabschluss zu erreichen. (vgl. BMFSFJ 2005)

Schule und Lernen sind häufig Dinge, mit denen sich die Adressatinnen und Adressaten schon lange nicht mehr auseinandergesetzt haben. Die hohe Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher spricht für sich. Die Erfahrungen, die mit der Institution Schule gemacht wurden, sind meist keine guten.

Durch die Möglichkeit, durch flexiblen, individuellen Unterricht im geschützten Rahmen der Projektstelle mit der Unterstützung der Betreuerinnen und Betreuer, sind die Jugendlichen erstmals in der Lage in Kontakt mit Bildung zu kommen, ohne Angst vor Versagen und Ausgrenzung zu haben.

Sie können den Lernstoff und die Art des Lernens ganz ihrem individuellen Lerntempo und der übrigen Alltagsstruktur anpassen und sich so Stück für Stück an die Anforderungen der Schule herantasten.

Auch für Jugendliche, die nach einiger Zeit in der Lage sind, in eine Regelschule zu wechseln, bietet die dem Herkunftsmilieu örtlich entfernte Maßnahme die Möglichkeit neu anzufangen ohne etwaigen Vorurteilen ausgesetzt zu sein oder aufgrund angenommener oder tatsächlicher negativer Erwartungshaltungen in alte Verhaltensmuster zurückzufallen.

Kösler spricht in diesem Zusammenhang von dem Begriff des „*selbstgesteuerten Lernens*“.
„*Vielmehr geht es darum, die wesentliche Entscheidung, ob, wozu, was, wann und wie er lernen will. Damit übernehmen die Lernenden Verantwortung für den eigenen Lernprozess.*“ (Kösler 2008, zitiert in Güntert 2011d:106)

Also hängt auch die erfolgreiche Anbindung an Schule wesentlich von den Partizipationsmöglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten ab.

Partizipation, Koproduktion und Freiwilligkeit

Nur in 36% der in einer Studie von Fischer/Ziegenspeck (2009) untersuchten Fälle von intensivpädagogischen Auslandsmaßnahmen begannen die Jugendlichen die Maßnahme komplett freiwillig. Oft ist die Abwendung von Strafmaßnahmen, wie Jugendarrest oder geschlossene Unterbringung im Heim, die Voraussetzung für die Zustimmung der Jugendlichen zu der individualpädagogischen Maßnahme. Die interviewten Jugendlichen der AIM Studie gaben an, sich oft unter Druck von Seiten des Jugendamtes zu der Maßnahme „entschieden“ zu haben. Obwohl die Maßnahmen nicht zwangsläufig scheitern, wenn Adressatinnen und Adressaten unfreiwillig in diese einsteigen, stellt dies an die Betreuenden doch zusätzliche Anforderungen bezüglich des Beziehungsaufbaus und der Kommunikationsfähigkeiten dar, die nötig sind, um einen „*Prozess konstruktiver Koproduktion*“ (Klawe2010:361) zu erlangen.

Koproduktion, im Sinne von Mitgestaltung der Hilfe, wiederum ist unabdingbar für einen gelingenden Hilfeverlauf und nur möglich, wenn die Jugendlichen von Anfang an die Inhalte der Maßnahme mitbestimmen. So kommt der Partizipation der Adressatinnen und Adressaten eine übergeordnete Bedeutung zu. Brocke (2002) versteht unter Koproduktion einen Lern- und Entscheidungsprozess, bei dem verschiedene Akteure in einem dialogischen, auf Partizipation und Kontinuität ausgerichteten Prozess, an der Erreichung von Zielen arbeiten.

Die Einbindung der Jugendlichen in den gesamten Hilfeverlauf soll nach Klawe (2010) dazu dienen:

- Lösungsprozesse und Alltag zu gestalten und mit Leben zu füllen
- dass die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen in Entscheidungen Berücksichtigung finden
- dass die Jugendlichen Machtquellen wie z. B. materielle Versorgung, Sinnkonstruktion, Orientierungsmittel u.a. übertragen bekommen
- dass die Jugendlichen Handlungsspielräume für eigene Erfahrungen erhalten

Dies führe zum Aufbau von „sozialem Kapital“ und stärke das soziale Vertrauen.

Klawe (2010) spricht ebenfalls von formaler (struktureller) Partizipation gegenüber der Partizipation durch Mitgestaltung des Betreuungsprozesses im Alltag, wobei er der Systempartizipation im Kontext individualpädagogischer Maßnahmen mit Ausnahme der Mitwirkung am Hilfeplanverfahren weniger Bedeutung zumisst als der lebensweltorientierten Partizipation im Alltag. Durch ihre Alltagsorientierung bieten solche Maßnahmen gerade den Jugendlichen, die bisher nicht gelernt haben sich zu beteiligen, Partizipation zu erlernen und somit die Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu machen, viele niedrigschwellige Situationen und Anlässe.

Nach Klawe (2010) bedeutet Partizipation, dass sich die Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfemaßnahmen mit ihren eigenen Interessen sowie denen anderer auseinandersetzen und den Interessenausgleich erlernen. Hierbei handele es sich um einen permanenten Lernprozess, innerhalb dessen die jungen Menschen die Gelegenheit erhielten, alle sie betreffenden Angelegenheiten zu bestimmen oder zumindest mit zu bestimmen sowie Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen.

„Individuell ausgehandelte und abgestimmte Problemdefinitionen, Ziele und Arrangements, die Art und Weise der Gestaltung der Begleitung sowie die „Passung“ zwischen den Beteiligten sind Wirkfaktoren, die wesentlich für das Zustandekommen von „Erfolg“ sind.“
(von Spiegel 2006a:275)

Ausland

Die Bedeutung der Betreuung im Ausland erhält seine Wirksamkeit dadurch, dass die Betreuung nicht im Inland, d.h. weit entfernt von der gewohnten Umgebung der Jugendlichen, stattfindet. Die räumliche Distanz und die damit häufig verbundene Zivilisationsferne bringen die Adressatinnen und Adressaten dazu, sich dem Betreuungsangebot zu stellen und schaffen so auch einen inneren Abstand zum Herkunftsmilieu.

Schädliche Handlungsstrukturen der Jugendlichen, wie zum Beispiel der Drogenkonsum oder das Begehen von Straftaten, können aufgrund der fremden, kulturell anderen Strukturen, der Sprachbarrieren und dem Fehlen von Peergroups vermieden werden.

Die exklusive Beziehung zum Betreuenden wird von den Adressatinnen und Adressaten in dieser für sie fremden, oft bedrohlichen Situation eher angenommen, die alternativen Denk- und Handlungsmuster dadurch ebenso.

Das neue Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz hat jedoch, wie bereits oben gesagt, Maßnahmen, die im Ausland durchgeführt werden, zum Ausnahmefall erklärt.

Steuerung durch das Jugendamt

Einen weiteren Wirkfaktor macht die Bedeutung der Planung, Beratung, Dokumentation und Qualitätssicherung vonseiten des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) aus. Auch hier ist hervorzuheben, dass eine gelingende Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten und deren Sorgeberechtigten bei der Hilfeplanung eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Beendigung der Maßnahme ist.

Strukturelle Mängellagen der Jugendämter führen in vielen Fällen jedoch dazu, dass die Steuerung durch das Jugendamt nicht optimal funktioniert. So bewerten vier von zwölf Jugendlichen die Aussage „das Jugendamt hat mich immer gut informiert und bei Entscheidungen angehört“ deutlich negativ. Das entspricht Erfahrungen aus der Praxis in Bezug auf Partizipation im Sinne der Mitwirkung im Hilfeplanverfahren. (vgl. Pluto 2007)

„AdressatInnen aktiv an der Hilfeplanung zu beteiligen, erhöht die Akzeptanz der Hilfe und ermöglicht eine gemeinsame Sinnkonstruktion. Ohne die emotionale Zustimmung der Eltern

und jungen Menschen besteht eine große Gefahr, dass die Hilfe ins Leere läuft. Ferner ist Beteiligung eine pädagogische Haltung, hinter der die Wertschätzung des Einzelnen steht. Beteiligung bedeutet, sich um ein Verstehen der Sichtweisen der AdressatInnen zu bemühen, sich auf ihre Situationsdeutung und Problemdefinition einzulassen und ihnen Handlungsalternativen anzubieten.“ (Strehler 2005:57)

Anschlussmaßnahmen

Die Mehrzahl der Jugendlichen in individualpädagogischer Betreuung wird mit dem Ziel der Verselbständigung auf ein eigenständiges Leben vorbereitet.

Die Betreuung über die Beendigung der individualpädagogischen Maßnahme hinaus und die Eingliederung in ein neues Umfeld sind notwendig, um den Transfer neu erlernter Verhaltensmuster und Bewältigungsstrategien in den Alltag zu gewährleisten. Nur dann können die erlebten und erlernten Denk- und Handlungsstrategien erfolgreich auch allein umgesetzt werden.

Leider werden die Anschlussmaßnahmen oft aus fiskalischen Gründen oder wegen des Erreichens der Volljährigkeit nicht gewährt. Hier kommt die AIM-Studie zu dem Ergebnis, dass in den Fällen, wo es keine Überleitung in die Selbständigkeit gab, ein Scheitern der Bewältigung des Alltags die Folge war. (vgl. Klawe 2010)

2.4.3 Methodenwahl

Methoden lassen sich *„als eine mehr oder minder lange Sequenz professioneller Entscheidungsregeln und daran geknüpfter (standardisierter) Verfahrensschritte, die mit Blick auf ein bestimmtes Ziel hin kombiniert werden und sich dabei intersubjektiv nachvollziehbarer fachlicher Begründungsmuster bedienen“* (Hansbauer 2002:834) beschreiben.

Die in der Sozialpädagogik angewandten Methoden basieren immer auf praktischen Handlungsformen, die, verknüpft mit wissenschaftlichen Theorien, als Arbeitsformen oder Prinzipien betrachtet werden können.

Aus den spezifischen Aufgaben der Praxis, unterschiedlichen wissenschaftlichen Theorien und den Charakteristika des jeweiligen Handlungsfeldes ergibt sich das methodische Handeln. Eine ständige Weiterentwicklung der Methoden in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit ist

unumgänglich, da sich Settings mit der individuellen Lebenslage der jeweiligen Klientel verändern.

So entsteht ein „Methodenproblem“, das weithin als „Technologiedefizit der Sozialen Arbeit“ diskutiert wird. (vgl. Müller 1991) Durch die Vielschichtigkeit der Problemlagen, der Individualität der Adressatinnen und Adressaten und der Betreuenden, sowie des Problems des Nicht-messen-könnens von Faktoren, welche letztendlich zum Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme geführt haben, ist es nahezu unmöglich, ein gültiges Methodenkonzept⁷ für eine Art von Maßnahme zu konstruieren.

In individualpädagogischen Maßnahmen kann man, ausgehend von den zuvor beschriebenen Schlüsselsituationen und Wirkfaktoren, dennoch Methoden, die Allgemeingültigkeit haben, herausarbeiten. Stellvertretend sei die Beziehung der Adressatin bzw. des Adressaten zum Betreuer genannt, da ohne diese die Maßnahme nicht funktionieren kann.

Die „helfende Beziehung“ wurde im vorangegangenen Kapitel schon behandelt und soll hier als Methode verdeutlicht werden.

Die Methode der Beziehungsarbeit mit den Adressatinnen und Adressaten ist bei allen Formen individualpädagogischer Maßnahmen so zentral, dass man hier von einem Methodenkonzept sprechen kann.

Der Wert der Beziehung in individualpädagogischen Maßnahmen liegt in sich selbst. Sie stillt das Bedürfnis eines jeden Menschen nach Anerkennung seiner eigenen Person als wertvoll und wichtig. Eine tragfähige helfende Beziehung reduziert Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten.

Der Beziehungsaufbau sollte immer vor dem Regeltraining stehen, da durch die Identifikation mit dem Betreuenden und die Aushandlung der Regeln mit ihm, auch die Akzeptanz der Regeleinhaltung steigt.

Für eine gelingende Beziehung zwischen Betreuerin bzw. Betreuer und Adressatinnen bzw. Adressaten sind die Abgrenzung zwischen der versorgenden Beziehung zum professionellen

⁷ Wenn eine bestimmte methodische Vorgehensweise im Mittelpunkt sozialarbeiterischer Praxis steht und diese Methode außerdem zielgruppenorientiert (z.B. traumatisierte Jugendliche) und zielorientiert (z.B. Ver- selbständigung, eigenständige Lebensführung) ist, spricht von Spiegel (2006b) von einem Methodenkonzept

Helfer und die Identifikationsbeziehung zum Elternhaus wichtig. Denn nur, wenn die Adressatinnen und Adressaten die Beziehung zur Betreuerin bzw. zum Betreuer nicht als Konkurrenzbeziehung zu den Eltern begreifen, ist eine Offenheit der Jugendlichen (und auch der Eltern) der Maßnahme gegenüber gewährleistet. Dies erfordert ein hohes Maß an Kompetenz von Seiten der Betreuenden in Form von Kommunikation, von Umgang mit Nähe und Distanz und einer inneren Haltung, die an den Jugendlichen orientiert ist.

Eine große Bedeutung kommt hierbei der Kommunikation über das Ende der Maßnahme, und somit das Ende der Beziehung, hinaus zu. Der Betreuende muss sich immer der Dualität der helfenden Beziehung bewusst sein und dies auch offen mit dem Jugendlichen diskutieren.

„Wenn es also in der individualpädagogischen Praxis im Idealfall gelingt, eine akzeptierende, belastbare, verlässliche Beziehung in einem familienanalogen Alltagssetting so zu gestalten, dass der Jugendliche sie durch die Erfahrung sozialer Zugehörigkeit im Betreuungsmikrosystem als sicher, hilfreich, förderlich und authentisch erlebt, sich dann auf diese Beziehung einlässt, für sich darin eine neue Lebensperspektive erkennt, dann können wir von einem Glücksfall menschlicher Begegnung sprechen.“ (Güntert 2011b:56)

3. Partizipation in individualpädagogischen Projektstellen anhand zweier Fallbeispiele aus dem Neukirchener Erziehungsverein

3.1 Der Neukirchener Erziehungsverein

Der Neukirchener Erziehungsverein ist ein großer freier Träger aus Nordrhein-Westfalen, der Mitglied im Diakonischen Werk der evangelischen Kirche im Rheinland ist. Seine Wurzeln hat der Verein in dem 1845 von dem Neukirchener Pfarrer Andreas Bräm und Mitgliedern seiner Kirchengemeinde gegründeten „Verein zur Erziehung armer, verlassener und verwahrloster Kinder in Familien“. Der Schwerpunkt des Neukirchener Erziehungsvereins liegt auf der Kinder- und Jugendhilfe, er bietet inzwischen jedoch außerdem Angebote in der Behinderten- und Altenhilfe an und unterhält einen Förderschulverbund. Zudem bildet der Verein in seinem Neukirchener Berufskolleg Erzieherinnen und Erzieher aus und bietet eine berufsbegleitende Ausbildung zur Diakonin bzw. zum Diakon an.

Inzwischen ist der Verein nicht mehr nur in Nordrhein-Westfalen vertreten, sondern betreut in zehn Bundesländern über 2000 Kinder und Jugendliche. In den neuen Bundesländern übernimmt das Paul Gerhard Werk, das eine Tochter des Neukirchener Erziehungsvereins ist, dessen Aufgaben in der Kinder- und Jugendhilfe.

Neben vielfältigen Angeboten auf dem Gelände des Vereins und seiner näheren Umgebung, wie niedrigschwellige, sozialraumorientierte Jugendhilfebüros, Tagesgruppen, Therapieangebote und verschiedene stationäre Angebote, unterhält der Verein seit 20 Jahren bundesweit individualpädagogische Projektstellen, in denen stark vorbelastete Jugendliche, die eines Betreuungsrahmens außerhalb einer Gruppenform bedürfen, in einem familienanalogen Setting untergebracht werden. Nur selten, und nur wenn es pädagogisch indiziert ist, werden zwei Jugendliche in derselben Projektstelle untergebracht.

Der Betreuungsrahmen ist speziell auf die individuellen Bedürfnisse der bzw. des jeweiligen Jugendlichen zugeschnitten. So wird die Maßnahme gezielt für sie bzw. ihn ausgesucht oder eingerichtet. Die individuellen Interessen und Neigungen der Betreuenden und der zu Betreuenden werden daher auf eine möglichst hohe Übereinstimmung hin überprüft, da diese, wie sich in der Praxis gezeigt hat, maßgeblich für eine gelingende Betreuung ist.

Im Idealfall sollte die Betreuung der Jugendlichen für die Betreuenden und ihre Familie nur ein Nebenerwerb darstellen, ihren Haupterwerb aber sollten sie aus einem eigenen Betrieb erzielen, in dem die bzw. der Jugendliche mitarbeiten kann (z.B. Reitstall, Gärtnerei, Gastronomie, Zirkus).

Individualpädagogische Maßnahmen sind i.d.R. für Kinder- und Jugendliche konzipiert, die eine geringe Gruppenfähigkeit sowie einen Bedarf an kontinuierlicher und exklusiver Beziehung aufweisen und die einer sozialen und strukturellen Überschaubarkeit bedürfen.

In diesem Betreuungssetting erhalten die Kinder- und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit ihren Interessen und Fähigkeiten einzubringen und sich auszuprobieren. Zwischen den Betreuenden und den Betreuten soll nicht nur ein tiefes Vertrauensverhältnis entstehen, die Jugendlichen sollen auch Ermutigung, Akzeptanz, Bestätigung und Anerkennung kennenlernen, was wiederum dazu beitragen soll, dass sie Selbstbewusstsein, Selbstachtung, Selbstwert und Selbstbehauptung entwickeln.

Dadurch, dass sie lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, schaffen sie es idealiter sich auf ihre Zukunft zu konzentrieren und sich um eine Fortsetzung des Schulbesuches oder die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit zu bemühen.

Der Neukirchener Erziehungsverein beschreibt seine Methoden wie folgt:

„Ein grundsätzlich prozessorientiertes Arbeiten unter systemischer Sichtweise ist die Basis des Hilfeansatzes. Daraus leiten sich insbesondere folgende Eckpunkte ab:

- *differenzierte Bedarfsabklärung*
- *Bildung von Arbeitshypothesen*
- *Entwicklung eines Hilfeansatzes*
- *Abgleichung mit belegbarer Projektstelle oder anderen Maßnahmen*
- *Fachgespräche*
- *Persönliches Kennenlernen und Aufnahme*
- *intensive Beratung und Begleitung der Projektstellen*
- *permanente Erreichbarkeit der Berater / Leiter*
- *Projektstellentreffen*
- *Entwicklung von Beschulungssystemen (Distanzschule)*
- *Krisenintervention*
- *Supervision*
- *Fortbildung*
- *Vernetzung mit dem Jugendhilfebereich des NEV*
- *Vernetzung mit anderen Trägern von Jugendhilfemaßnahmen“*

(http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Individual_Paedagogik/Methoden.php)

Häufig ist zu Beginn einer Hilfemaßnahme große Eile bei der Suche einer geeigneten Unterbringung geboten. In der Kürze der Zeit ist es meist schwierig, genau zu eruieren welche Art von Hilfe die Adressatinnen und Adressaten brauchen. In Ermangelung an Erfahrungswerten können diese zudem selber noch nicht einschätzen, welche Betreuungsform ihren Vorstellungen und Wünschen entspricht. Daher bietet der Neukirchener Erziehungsverein im Rahmen der individualpädagogischen Projektstellenarbeit in solchen Fällen die Exploration an.

In der Explorationsphase werden den Adressatinnen und Adressaten verschiedene Betreuungssettings vorgestellt. Die Auswahl der Settings, die sie im Laufe dieser Phase durchlaufen werden, erfolgt nach bestimmten Kriterien, die sich an der Vorgeschichte und den individuellen Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten orientieren. In jeder dieser Projektstellen wird die bzw. der Jugendliche nur wenige Tage verbringen, kann hier aber ein Leben in jedem Setting ausprobieren, um entscheiden und einschätzen zu können, ob ein solches Leben für sie bzw. ihn vorstellbar wäre. Nicht nur auf Seiten der Adressatinnen und Adressaten, sondern auch auf Seiten der Helferinnen und Helfer können so Informationen gesammelt werden, die zu einer erfolgreichen Planung der bevorstehenden Maßnahme beitragen.

Eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Explorationsphase als Vorbereitung auf die eigentliche Unterbringung in einer individualpädagogischen Maßnahme ist die Offenheit auf beiden Seiten, besonders aber auf Seiten der Helfenden. Die Adressatinnen und Adressaten müssen sich darauf verlassen können, dass nicht bereits im Vorfeld eine Entscheidung für eine Projektstelle getroffen wurde, es also keine reelle Wahlmöglichkeit gibt und sie von dem Entscheidungsprozess ausgeschlossen bleiben.

Die Explorationsphase muss nicht unbedingt zu einer endgültigen Entscheidung für ein Setting führen. Sollte sich eine der durch die Adressatin bzw. den Adressaten durchlaufenen Projektstellen als die geeignete erweisen, kann dort eine längerfristige Unterbringung erfolgen. Ist dies nicht der Fall, kann die Exploration, unter Berücksichtigung der auf beiden Seiten neu gewonnenen Erkenntnisse, fortgesetzt werden.

Außerdem bietet der Verein das sogenannte Tingeln an. Hier ist das Vorgehen ähnlich wie bei der Exploration, findet aber aus anderen Gründen und unter anderen Voraussetzungen statt. Diese Methode kommt bei Jugendlichen zur Anwendung, die bereits in individualpädagogischen Projektstellen untergebracht sind, allerdings aufgrund ihrer schwierigen Vorgeschichte nicht längere Zeit in demselben Umfeld leben können.

Es hat sich im Laufe der Jahre gezeigt, dass es immer wieder in besonderem Maße belastete Jugendliche gibt, bei denen die eigentlich angestrebte Konstanz in der Unterbringung, nicht zu den erwünschten Ergebnissen führt, sondern im Gegenteil eine Hemmung in der Entwicklung oder schwerwiegende Problemlagen bewirken kann. Diese Jugendlichen hegen noch immer den Wunsch und die Hoffnung auf ein funktionierendes Leben in der Ursprungsfamilie, der gegenüber sie eine große Loyalität empfinden. Allerdings spüren sie auf eine eher unbewusste und unreflektierte Weise, dass sich ein solches Zusammenleben nicht mehr erreichen lassen wird. Diese Kinder- und Jugendlichen sind sich i.d.R. bewusst, dass sie einen Ort zum Leben außerhalb ihrer Familie brauchen und sie sehnen sich nach Anerkennung und Zuneigung. Werden sie in einer Projektstelle gut auf- und angenommen, blühen sie auf und fühlen sich ermutigt. Erhält die Projektstelle allerdings den Charakter eines wirklichen Zuhauses, können sie es dort nicht mehr aushalten.

Unter den individualpädagogischen Projektstellen des Neukirchener Erziehungsvereins befinden sich auch Zirkusprojekte oder andere fahrende Betriebe, wie Auto-Stunt-Shows. In diesen besonderen Betreuungssettings werden die Kinder und Jugendlichen, wie in den anderen Projektstellen auch, intensiv betreut, in den familiären und familienbetrieblichen Alltag einbezogen und erhalten eine auf ihre individuellen Bedürfnisse angepasste Förderung und Unterstützung.

Diese Maßnahmen sind besonders geeignet für Kinder und Jugendliche, die keine Gleichförmigkeit und Kontinuität aushalten können, die viel „Action“ und unvorbereitete Herausforderung brauchen. Auch die Erfahrung, dass sie ein wichtiger Teil des laufenden Betriebes sind, also dass sie gebraucht werden, ist wichtig für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und ihre Bereitschaft sich auf Zusammenleben und -arbeit in der Projektstelle einzulassen. Wichtig ist hierbei, dass es sich bei der „Action“ für die Adressatinnen und Adressaten spürbar nicht um durch Pädagogen extra für sie arrangierte Aktionen handelt,

sondern diese im echten Leben stattfinden mit allen damit zusammenhängenden Risiken, Unvorhersehbarkeiten aber auch echten Erfolgserlebnissen und der Chance das Leben aktiv zu gestalten.

3.2 Fallbeispiele

3.2.1 Fall 1

N. wird 1992 in Hamburg in eine nach außen hin intakte Familie hineingeboren. N.s Vater arbeitet in der Gastronomie, die Mutter ist Hausfrau und sie hat eine zwei Jahre ältere Schwester. Die Eltern fahren regelmäßig mit den Kindern in den Urlaub. Als N. im Kleinkindalter Auffälligkeiten zeigt (Aggressivität, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten), fährt die Mutter mit ihr zu verschiedenen Ärzten, zur Ergotherapie etc. Eine Diagnostik wird durchgeführt, die zu dem Ergebnis führt, dass N. an ADHS leidet.

Die Bindung zwischen der Mutter und den Töchtern ist sehr eng, worauf der Vater mit Eifersucht und Gewalt reagiert. Dem Vater ist eine Persönlichkeitsstörung attestiert. Als die Mutter sich aufgrund zunehmender Gewaltausbrüche des Vaters von ihm trennt, sind die Mädchen im Grundschulalter. Die Mutter beginnt zu arbeiten, der Vater terrorisiert und stalkt sie, macht ihr Angst. Daraus entwickelt sie eine Angststörung, kann nicht mehr arbeiten und lebt seitdem von Hartz IV.

Der Vater zieht von Hamburg ins Saarland, von wo aus er Kontakt zu den Töchtern hält, der hauptsächlich durch sehr teure Geschenke und Versprechungen über materielle Dinge geprägt ist. Zudem spielt er die Töchter immer wieder gegen die Mutter aus. Als N. 12 ist, eskaliert die Situation zu Hause derart, dass N. sich ohne das Wissen der Mutter auf den Weg zum Vater ins Saarland macht. Dort wohnt sie in dem Hotel, in dem der Vater arbeitet.

Dort ist sie nie offiziell gemeldet und oft auf sich allein gestellt, da der Vater viel arbeitet. Die Mutter kann sie jedoch nicht überreden zu ihr zurückzukommen. Durch die Persönlichkeitsstörung des Vaters, die sich in unberechenbaren aggressiven Anfällen äußert, hat N. oft Angst und läuft für mehrere Tage zu Freunden weg. In der Zeit beginnt N. sich zu ritzen und schließt sich einer Mädchengang an, die andere Jugendliche bedroht und verprügelt. Ein Strafverfahren wegen Körperverletzung ist die Folge. Das Jugendamt wird aufmerksam, erkennt die gefährdende Situation beim Vater und N. kommt in stationäre Unterbringung in eine Mädchenwohngruppe. Mit den Betreuerinnen kommt sie gut zurecht,

jedoch gibt es immer wieder Schwierigkeiten mit den anderen Bewohnerinnen. Mit 15 Jahren wünscht sie sich zur Mutter zurückzukehren. Dort läuft es die erste Zeit gut. Dann fängt N. an die Schule zu schwänzen und beginnt wieder aggressives Verhalten zu zeigen. Als es bei der Mutter nicht mehr tragbar ist, wird N. in einem Zirkusprojekt des Neukirchener Erziehungsvereins untergebracht.

In diese Maßnahme willigt sie nur ein, weil es zu diesem Zeitpunkt keine Alternative gibt und ihr versprochen wird, zeitnah eine andere Projektstelle zu finden. Sie verbleibt dort zwei Jahre, in denen sie immer wieder betont, dass sie einen festen Platz zum Leben braucht, dass sie mit dem Zirkusleben an sich nicht zurecht kommt (mangelnde Hygiene, brutaler Umgang mit den Tieren, niemand, der sich um sie kümmert), sie sich für sich eine Zukunftsperspektive wünscht und ihre Traumata psychologisch aufarbeiten möchte. Trotzdem schafft sie dort mit Hilfe der Zirkusmutter ihren Hauptschulabschluss an der Sonneck-Schule⁸.

Als endlich eine Projektstelle gefunden ist, die N. sich vorstellen kann, gibt es Probleme, da N. von der Zirkusfamilie einen Hund geschenkt bekommen hat, um den sie sich intensiv kümmert. In der neuen Projektstelle wird dies als problematisch angesehen (eigene Hunde sind vorhanden, Ziel der Verselbständigung würde erschwert werden etc.) und die Aufnahme abgelehnt. N. gefällt es dort jedoch so sehr, dass sie aus eigener Initiative einen guten Platz für den Hund sucht und um Aufnahme bittet.

Die ländlich gelegene Projektstelle besteht aus der Betreuerin, mit der die Jugendlichen in einem Haus wohnen, sowie der erwachsenen Tochter, die mit Mann und kleinen Kindern im selben Dorf wohnt und einen Reitstall betreibt. Zum Haushalt gehören verschiedene Tiere, wie Hunde, Katzen, Hühner und Pferde.

In dem Jahr, in dem N. in die Projektstelle zieht, wird sie 18 Jahre alt. Da sie aber in der Zirkusprojektstelle nicht die Möglichkeit hatte, an einer beruflichen Perspektive zu arbeiten

⁸ Um Kinder und Jugendliche, die aus verschiedenen Gründen nicht in einer Regelschule beschult werden können, trotzdem den Zugang zum Bildungssystem zu gewähren, bietet der Neukirchener Erziehungsverein die Möglichkeit der Distanzbeschulung über die Sonneck-Schule. Die Kinder und Jugendlichen lernen zu Hause mit Unterstützung der Betreuenden, die über das Internet auf ein Lernportal zurückgreifen können, um die Unterrichtsmaterialien für die Kinder und Jugendlichen zu bekommen. Die Lehrer der Sonneck-Schule besuchen die Kinder und Jugendlichen mehrmals im Jahr, um den individuellen Lehrplan zu besprechen. Auch Schulabschlüsse können über die Sonneck-Schule erreicht werden. Andere Anbieter individualpädagogischer Maßnahmen bieten ähnliche Konzepte der Distanzbeschulung an (vgl. z.B. www.flex-fernschule.de).

oder sich psychologisch betreuen zu lassen, signalisiert das Jugendamt die deutliche Bereitschaft, N. so lange über das 18. Lebensjahr hinaus betreuen zu lassen, bis eine Verselbständigung möglich sei.

Als N. einzieht, ist ihre Haltung (innerlich wie äußerlich) wenig selbstbewusst. Sie sagt selbst von sich, sie habe eine soziale Phobie, wie ihre Mutter und könne nicht mit anderen Menschen in Kontakt treten.

Nach einer Kennenlern- und Eingewöhnungsphase, in der viele Gespräche, auch mit N.s Mutter, stattfinden, öffnet N. sich recht schnell gegenüber der Betreuerin und lässt sich auf Experimente ein. So beginnt sie mit mehreren Praktika, zuerst im Familienbetrieb, dem Reitstall, dann in verschiedenen Geschäften. Es zeigt sich, dass sie zuverlässig und pünktlich ist, anpacken kann und eine schnelle Auffassungsgabe besitzt. Außerdem kommt sie gut mit Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten zurecht. Darüber gewinnt N. so viel Selbstvertrauen, dass sie sich vorstellen kann, eine öffentliche berufsvorbereitende Maßnahme zu besuchen. Auch dort geht sie zuverlässig hin und findet schnell Kontakte und Anerkennung. N. erklärt sich sogar bereit, Tests beim Arbeitsamt zu absolvieren.

Auch einen Freundeskreis kann sie sich aufbauen, in dem sie so integriert ist, dass er bis heute Bestand hat.

Die Lehrer sehen N. schnell im hauswirtschaftlichen Bereich. In ihr wächst aber der Wunsch, Polizistin oder Justizvollzugsangestellte zu werden. Nachdem das aufgrund ihres schlechten Hauptschulabschlusses nicht möglich ist, orientiert sie sich in Richtung privaten Sicherheitsgewerbes oder der Bundeswehr. Das Arbeitsamt und die Vorgesetzten in der Maßnahme versuchen sie jedoch davon abzubringen. In der Projektstelle findet N. dagegen auch hierin Unterstützung. Sie sucht sich selbstständig einen Praktikumsplatz in Leer bei einem Securityunternehmen und erfährt auch hier Anerkennung. N. strengt sich an, um ihren Traum verwirklichen zu können und bekommt über ein Praktikum einen Ausbildungsplatz in einer Securityfirma in Lübeck. Projektstelle und Jugendamt einigen sich mit N. auf die langsame Verselbständigung, denn N. sieht nun alle ihre Ziele erreicht und möchte ab sofort aus der Jugendhilfemaßnahme heraus. Die Suche nach einer Wohnung gestaltet sich schwierig, da das Arbeitsamt nur eine geringe Miete übernimmt und N. durch die Arbeit sehr ausgelastet ist und es nicht schafft, sich darum mit der nötigen Intensität zu kümmern. Hinzu

kommt, dass niemand in ihrem neuen Umfeld von der Maßnahme, in der sie wohnt, erfahren soll. Da sie volljährig ist, wird das von Seiten der Projektstelle akzeptiert. Die Folge ist, dass sie außer der Arbeit nichts schafft (Lohnsteuerunterlagen vorlegen, Beantragung der Mietkosten beim Amt etc.) und sich in Lügen verstrickt. Die Firma besorgt ihr ein Zimmer bei einem Arbeitskollegen, N. wird ambulant weiter betreut. Das Zimmer wird nicht bezahlt, da sie dort nicht sagen kann, wer die Miete übernimmt. N. verliert in der Folge Wohnung und Ausbildung.

Zeitgleich erkennt N. dass sie lesbisch ist, was sie in ihrer Überforderung mit der Situation noch mehr dazu veranlasst, sich zurückzuziehen. Ihrer Betreuer sagt sie nicht, was vorgeht und sie versucht, solange wie möglich die heile Welt vorzuspielen, bis irgendwann alles herauskommt. N. zieht zu Verwandten des Vaters nach Hamburg und zieht sich von der Betreuerin zurück. Diese schafft es noch, N. dabei zu unterstützen, einen Antrag auf Arbeitslosengeld II zu stellen, dann verliert sich der Kontakt und das Jugendamt beendet die Maßnahme.

N. wird obdachlos und lebt teilweise in Wohnunterkünften, teilweise bei Bekannten. Den Kontakt zur Betreuerin lässt sie sporadisch immer mal wieder aufleben, auch der alte Freundeskreis hat immer noch Bedeutung.

3.2.2 Fall 2

L. ist kurdischer Herkunft. Sie wächst mit der Mutter, einem älteren Bruder und einer älteren Schwester, in den ersten Jahren auch mit dem Vater, in Hannover auf. Als L. in der Grundschule ist, wird der Vater verhaftet, bleibt erst einige Zeit im Gefängnis und wird dann in die Türkei abgeschoben. Die Mutter und die Kinder leben allein, wenig Geld und kaum soziale Kontakte prägen das Familienleben. Die Mutter ist sehr erziehungsschwach, die Kinder tun und lassen was sie wollen. Als L. 12 ist, kehrt der Vater, den L. kaum kennt, wieder nach Deutschland zurück und übernimmt das Regiment in der Familie.

L., die sich zwar sehr mit ihrer kurdischen Herkunft identifiziert, aber „wie deutsche Kinder“ leben möchte, kommt mit den patriarchalischen Ansichten des Vaters nicht zurecht. Dieser versucht L. in sein Frauenbild zu pressen, zwingt zum Kopftuchtragen und versucht L. im Haus zu halten. L. rebelliert dagegen, der Vater reagiert darauf sehr gewalttätig. Ein Jahr später kommt noch ein Bruder zur Welt. Fortan versucht L.s Vater mit allen Mitteln L. aus der

Wohnung zu bekommen, da sie ihm zufolge einen schlechten Einfluss auf den kleinen Bruder hätte.

Die große Schwester hat inzwischen geheiratet und L. flüchtet immer wieder zu ihr, läuft aber auch immer wieder tage- oder wochenweise weg, wird, besonders nachts, in anderen Städten aufgegriffen und kommt wiederholt in Kinder- und Jugendnotdienste. Der Vater verbietet L. jeglichen Kontakt mit der Familie, sie trifft sich heimlich mit Mutter und Schwester.

L. hat zunehmend undurchsichtige Kontakte mit teilweise sehr viel älteren Männern und bringt sich häufig in Situationen, die ihr selber Angst machen und aus denen sie häufig nur herauskommt, indem sie die Polizei zu Hilfe ruft.

Das Jugendamt wird tätig. Da L. noch sehr jung ist (14 Jahre) muss schnell gehandelt werden. Doch da sie sich auf nichts einlassen kann, sich im Gruppengeschehen des Kinder- und Jugendnotdienstes überfordert fühlt und das Jugendamt noch kein klares Bild von der Problematik und L.s psychischem Zustand hat, soll sie über den Neukirchener Erziehungsverein eine Exploration durch mehrere Projektstellen machen, um zu sehen, welche Maßnahme die richtige für sie ist. Dieses Vorgehen scheint aufgrund der Rastlosigkeit L.s am sinnvollsten.

L. wird fünf Projektstellen durchlaufen. Begleitet wird sie von einer Betreuerin, die auch eine Projektstelle betreibt. Diese wird sie zu den jeweiligen Projektstellen fahren und als ständig erreichbare Ansprechpartnerin fungieren. Zum Kennenlernen wird L. drei Tage bei ihr im Haus wohnen.

Die erste Projektstelle befindet sich einsam und abgelegen im Wald in Mecklenburg Vorpommern. Es gibt dort weder fließend Wasser noch Strom. Außerdem ist keine Kommunikation nach außen möglich, da dort kein Handynetz vorhanden ist. L., die viele Ängste hat, empfindet diese Situation als Katastrophe, da sie sich bei Unsicherheiten an ihr Handy klammert und telefoniert. Der Vorteil ist hier, dass sie keinen Chatkontakt zu Männern aufnehmen kann, was sie sonst täglich tut. L. hält es dort eine Woche aus, wahrscheinlich, weil sie nicht die Möglichkeit hat von dort wegzulaufen.

Die zweite Projektstelle ist ein Zirkus, in dem L. ankommt und sofort wieder fahren möchte, weil sie sich ein solches Leben unter keinen Umständen vorstellen kann. Zudem hat sie Angst allein in einem Zirkuswagen zu übernachten. Die Begleiterin bleibt mit ihr den halben Tag dort, um sie umzustimmen, hat aber keine Chance und nimmt sie mit zu sich nach Hause. Von dort aus geht es nach zwei Tagen in die nächste Projektstelle, eine Großfamilie auf dem Land, in der sie sich sehr wohl fühlt. Trotzdem läuft sie dort nach einem nichtigen Streit weg und wird vom Projektstellenbetreiber nach ein paar Stunden auf der Landstraße auf dem Weg in die nächste Kreisstadt aufgegriffen. Er macht ihr das Angebot zu bleiben, lässt ihr die Entscheidung jedoch frei. Das beeindruckt L. anscheinend so, dass sie mit ihm zurückfährt und den Rest der Woche dort bleibt. In dieser Projektstelle wird deutlich, dass L. ein sehr gestörtes Verhältnis zu Männern hat. Sie sucht ausschließlich den Kontakt zum Projektstellenleiter und wacht eifersüchtig über ihn. Zu der Ehefrau entsteht deshalb ein eher schwieriges Verhältnis.

Als die Betreiberin in der vierten Projektstelle L. als erste Maßnahme das Handy abnimmt, weil sie ununterbrochen telefoniert, zeigt sich L. aggressiv und bricht den Aufenthalt dort sofort ab. Sie wird wieder für ein paar Tage bei der Explorationsbegleiterin untergebracht und anschließend von ihr in die letzte Projektstelle gefahren.

Diese ist dieselbe, wie in dem vorher beschriebenen Fall. Hier fühlt L. sich wohl, sie bleibt die ganze Zeit, ohne Probleme. Es wird deutlich, dass sie, besonders im Dunkeln, große Angst vor dem Alleinsein hat. Das Handy gibt ihr dann Sicherheit, sie telefoniert dann stundenlang mit ihr unbekanntem, in der Regel kurdischen, Männern, die sie über ein Chatforum kennengelernt hat. L. äußert mehrfach den Wunsch sich mit diesen Bekanntschaften zu treffen und erzählt, wenn ihr dies verwehrt wird, unglaubliche Geschichten von geplanten Treffen mit Freundinnen und Cousinen. Trotz Verboten in diese Richtung kann sie es aushalten zu bleiben. Bei einem Ausflug bleibt L. über mehrere Stunden im Auto auf dem Parkplatz sitzen, da sie den Parkeinweiser gerne kennenlernen würde. Sie traut sich jedoch nicht ihn anzusprechen. Ohne den vorherigen Kontakt per Handy ist sie anscheinend nicht in der Lage, mit Menschen in Verbindung zu treten.

Im Laufe der Zeit, durch viele Gespräche, wird deutlich, dass L. davon ausgegangen ist, dass sie sich am Ende der Exploration für eine der Stellen, die sie durchlaufen hat, entscheiden

darf. Es ist aber weder in der Großfamilie in der sie sich vorstellen könnte zu leben, noch in der letzten Projektstelle, die ihren Wünschen am meisten entspricht, ein Platz vorhanden. Leider wurde ihr das vorher nicht mitgeteilt und auch der zuständigen Sachbearbeiterin des Jugendamtes in Hannover ist das nicht bewusst.

L. kann klar benennen, dass sie sich nun einen Ort vorstellen kann, an dem sie leben möchte: gerne eine Familie mit kleinen oder schon erwachsenen Kindern, nicht aber mit Gleichaltrigen. Sie kann sich vorstellen auf dem Land zu leben, da sie selbst merkt, dass durch ihr Verhalten das Leben in der Stadt teilweise sehr gefährdend ist.

Im Anschluss an die Exploration bleibt L. für weitere zwei Tage bei der Begleiterin, die dann mit ihr nach Hannover zum Hilfeplangespräch fährt. Davor hat L. große Angst, da sie in Hannover, laut ihrer Aussage, verfolgt wird, da eine der Männerbekanntschaften sich bei ihr dafür rächen wolle, dass sie die Polizei gerufen hat, als sie sich bedrängt fühlte. Im Hilfeplangespräch wird von der Projektstellenleitung als einzige Projektstelle, die L. aufnehmen kann, der Zirkus genannt. L. weigert sich erneut, im Zirkus zu wohnen, ihr wird aber klargemacht, dass es keine Alternative gibt. Aus Angst in Hannover bleiben zu müssen und weil sie zu ihrer Explorationsbegleiterin eine gute Beziehung aufgebaut hat, kann diese sie überreden, mit ihr nochmals dorthin zu fahren. Als sie mit ihr dort ist, lässt L. sich überreden, erst mal dort zu bleiben, weil die erwachsene Tochter der Zirkusfamilie sich bereit erklärt, mit ihr den Schlafwagen zu teilen.

L. hält über Jahre telefonischen Kontakt zu der Betreuerin der letzten Projektstelle, wünscht sich weiterhin bei ihr einzuziehen, holt sich Rat bei Problemen mit der Zirkusfamilie, ruft an, wenn sie sich in angstbesetzten Situationen befindet.

Die Zeit im Zirkus ist problematisch. L. läuft häufig weg, bleibt dann manchmal auch länger verschwunden, wird immer wieder von der Polizei aufgegriffen und in den Zirkus zurückgebracht. Sie bekommt eigene Aufgaben in den Vorführungen, das macht ihr Spaß. Auch die kleinen Kinder zu betreuen liegt ihr. Sie fühlt sich zum Teil anerkannt und gebraucht, zum Teil ausgeschlossen. Die Beschulung durch die Sonneck-Schule findet unregelmäßig statt. Als der Zirkus ins Winterquartier geht, wohnt die Familie in einem festen Haus, L. im Zirkuswagen im Garten. Das macht ihr Angst, sie bricht die Maßnahme ab, tingelt durch die Städte, begibt sich immer wieder in gefährliche Situationen. Nach einer Weile kann sie sich

wieder vorstellen, in den Zirkus zurückzukehren und dieser nimmt sie auch wieder auf. L. befindet sich in einem Loyalitätskonflikt, da sie einerseits immer noch den Wunsch äußert, in eine andere Projektstelle zu wechseln, jedoch der Zirkusfamilie dies nicht sagen mag. Sie wünscht sich weiterhin einen festen Standort in der Nähe der Mutter, die sich mittlerweile vom Vater getrennt hat, möchte wieder zur Schule gehen. Sie wünscht sich „Normalität“. In ihrem zweiten Winter im Zirkus beendet L. endgültig die Maßnahme, das Jugendamt verschafft ihr einen Platz in einer Mädchenwohngruppe in der Nähe der Mutter. Dort findet das erste Mal ein Gespräch mit einer Psychologin statt. L. kommt mit den gleichaltrigen Mädchen in der Gruppensituation nicht klar, deshalb wird sie vom gleichen Träger im eigenen Wohnraum ambulant weiterbetreut. L. nimmt noch einmal Kontakt zu der Betreuerin aus der letzten Projektstelle auf, weil sie Angst in der Wohnung hat, da sie dort alleine lebt. Sie fühlt sich nicht genügend auf die Selbständigkeit vorbereitet.

3.3 Partizipation in individualpädagogischen Maßnahmen

Träger, die individualpädagogische Maßnahmen nach § 35 SGBVIII anbieten, betonen in ihren Angeboten immer wieder die partizipative Ausrichtung ihrer Maßnahmen.

Doch wie kann Partizipation in individualpädagogischen Maßnahmen verankert werden? Auf der einen Seite steht die Partizipation im Alltag, auf der anderen die Systempartizipation, die auch in individualpädagogischen Maßnahmen möglich ist, zum Beispiel durch ein externes Beschwerdemanagement oder die Möglichkeit die Hilfeplanung transparenter zu gestalten.

Die Alltagspartizipation ist in individualpädagogischen Maßnahmen sicher hervorzuheben, da sie durch das individuell und flexibel zu gestaltende Setting einen größtmöglichen Spielraum bietet, Partizipation zu erlernen und die Adressatinnen und Adressaten im geschützten Rahmen Alltagssituationen ausprobieren lässt, die ihnen Lernprozesse ermöglichen.

3.3.1 Partizipation vor der individualpädagogischen Maßnahme

Ist die Entscheidung, die Maßnahme anzutreten von der Adressatin bzw. dem Adressaten nicht freiwillig, sondern durch das Jugendamt verfügt, um beispielsweise geschlossene Unterbringung oder gar eine Gefängnisstrafe abzuwenden, sind die Möglichkeiten einer erfolgreichen Koproduktion durch gelingende Partizipation deutlich eingeschränkt, oder sogar ausgeschlossen.

Voraussetzung für die Adressatin bzw. den Adressaten sich tatsächlich für oder gegen eine Maßnahme entscheiden zu können, ist ihr bzw. ihm die Möglichkeit des Kennenlernens zu bieten. Güntert spricht hier von der „*Stärkung des Ausmaßes an Entscheidungskompetenz*“ (Güntert 2011c:89). Zur Erreichung dieser hält er es für wichtig, dass möglichst alle am Prozess Beteiligten die Möglichkeit haben sich zu begegnen und kennenzulernen, sich gegenseitig anzuhören, damit einander verstanden wird und die Möglichkeit des Nachfragens besteht. Außerdem sollen sich die Beteiligten über Gesamtzusammenhänge, Erwartungshaltungen, Ziele, Alternativen, Beteiligte, Handlungsplanung, Gestaltung des Betreuungsprozesses und Ergebnisauswertung informieren. Sind diese Voraussetzungen geschaffen, kann ausreichende Beteiligung bei der Entscheidung für oder gegen eine Maßnahme gewährleistet werden.

Im Fall von L. wird deutlich, dass sie motiviert an die Exploration heranging. Sie war in ihrem Rahmen offen für verschiedene Lebensorte und andere Lebensweisen und erhoffte sich von der Maßnahme, einen Platz zu finden, an dem sie sich vorstellen könnte zu leben. Die beiden Projektstellen, in denen sie nicht ankam bzw. die Maßnahme direkt wieder abbrach, entsprachen nicht dem, was sie für ihr Sicherheitsempfinden brauchte. L. kann nicht alleine schlafen, fürchtet sich im Dunkeln und braucht den Kontakt zur Außenwelt über ihr Handy. Hat sie diese Sicherheiten nicht, steigern sich ihre Ängste bis hin zur Panik. L. sagt von sich selbst, sie sei in solchen Momenten „wie erstarrt“.

L. fühlte sich durch die Möglichkeit, verschiedene Stellen kennenzulernen, an der Entscheidung über die Maßnahme beteiligt. Sie ließ sich auf ein Kennenlernen ein und baute auch ein Vertrauensverhältnis zu einigen der Betreuenden auf. Schon in dieser Phase war es L. möglich, über mögliche Perspektiven in ihrem Leben nachzudenken und konkrete Vorschläge zu machen, wie sie sich ein Leben in den von ihr ausgesuchten Projektstellen vorstellen könnte.

Als klar wurde, dass diese Wahlmöglichkeit gar nicht bestand, brach für L. eine Welt zusammen. Sie stimmte der Maßnahme im Zirkus letztlich zu, weil sie keine andere Wahl und zu ihrer Explorationsbegleiterin eine gute Beziehung aufgebaut hatte. Wäre dies nicht der Fall gewesen, wäre L. nach eigenen Aussagen direkt in Hannover auf der Straße gelandet.

In diesem Fall kann man nach Petersen (vgl. Abschnitt 2.1) auf die Ebene der Nicht-Partizipation schließen, da L. durch Manipulation (hier: Vorenthalten von Informationen) nicht an der Entscheidung über ihren zukünftigen Lebensort beteiligt wurde.

L. wurde in dieser Situation in ihrer Erfahrung bekräftigt, keine Chance auf eine Mitbestimmung zu haben. Trotz ihrer Informationen, sie könne entscheiden, wurde sie in eine Richtung gedrängt. Zuhause erlebte sie diese Situation durch ihren Vater, der Gewalt ausübte, wenn sie nicht so lebte, wie er sich das vorstellte, hier drohte ihr die Obdachlosigkeit, wenn sie nicht in die Maßnahme einwilligte.

Klawe (2010) stellt in seiner Studie fest, dass es zunehmend schwieriger wird, Adressatinnen und Adressaten an eine Maßnahme zu binden, je mehr die freiwillige Teilnahme daran eingeschränkt wird.

Durch die Möglichkeit N.s, sich bewusst für eine Projektstelle entscheiden zu können, war die Bereitschaft, sich auf die Maßnahme einzulassen in diesem Fall vorhanden und so konnte sie sich relativ schnell auf eine tragfähige Beziehung zur Betreuerin einlassen, was ihr wiederum die Sicherheit gab, den Berufsfindungsprozess voranzutreiben.

Auch bei auftretenden Konflikten in der Projektstelle trug die Tatsache, dass sie sich freiwillig für die Maßnahme entschieden hatte, maßgeblich zur Konfliktbearbeitung bei.

3.3.2 Partizipation während der individualpädagogischen Maßnahme

Im Alltag in individualpädagogischen Maßnahmen besteht in einem hohen Maße die Möglichkeit zur Beteiligung der Kinder und Jugendlichen, denn im Gegensatz zu Einrichtungen mit Gruppencharakter, die meist an große Institutionen gebunden sind, kann die Betreuungssituation ganz auf die jeweilige Adressatin bzw. den jeweiligen Adressaten abgestimmt werden. Im Alltag finden sich zahlreiche Möglichkeiten, in Aushandlungsprozessen mit den Adressatinnen und Adressaten partizipativ deren Lebenssituation zu gestalten.

Wenn es um die Gestaltung des eigenen Alltags geht, werden die Adressatinnen und Adressaten diese als echte Mitwirkung erleben, weil sie spürbare Konsequenzen im und für das tägliche Leben hat. In einer Wohngruppe mit zehn Kindern und Jugendlichen wird es nicht möglich sein, den Alltag in einer Art und Weise zu gestalten, dass auf die individuellen

Bedürfnisse, Befindlichkeiten oder Ansprüche eingegangen werden kann. Dort wird der Einrichtungsalltag im Vordergrund stehen, der durch feste Uhrzeiten und Regeln strukturiert ist und auf den die bzw. der Einzelne nur bedingt Einfluss nehmen kann. In einer individualpädagogischen Maßnahme, in der ein oder zwei Jugendliche in einem familienanalogen Setting leben, wird es auch einige feste Regeln innerhalb der Familie geben, eine Aushandlung oder Ausnahmen hiervon werden aber viel einfacher umzusetzen sein, als in einer Gruppe mit anderen Gleichaltrigen.

N. war in ihrer Anfangszeit in der Projektstelle der festen Überzeugung, sie leide unter einer sozialen Phobie und fühlte sich nicht in der Lage gemeinsam mit anderen Personen als der Betreuerin am Tisch Mahlzeiten einzunehmen. So konnte sie, wenn Besuch zum Essen da war, auf ihrem Zimmer essen, hatte aber immer die Möglichkeit, dazuzukommen, wenn ihr danach war. Oft stand sie dann in der Tür um Gesprächen beizuwohnen und konnte sich im Laufe der Zeit auch zu größeren Runden dazu setzen. Wäre sie von Anfang an durch Gruppenregeln gezwungen gewesen, mit anderen am Tisch zu sitzen, hätte sie die Situation nicht ausgehalten. So konnte sie für sich selbst erkennen, dass sie ein recht geselliger Mensch ist, der in der Lage ist, mit ihr unbekanntem Menschen zu kommunizieren.

Da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen der Jugendhilfe Partizipation nur ermöglichen können, wenn sie selbst den Freiraum zur Gestaltung ihrer Arbeit haben, ist es erwähnenswert, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter individualpädagogischer Einrichtungen durch die individuelle Ausrichtung ihrer Projektstellen weitgehend selbständig agieren können und somit der Spielraum für die Gestaltung von Teilhaberechten und -möglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten sehr groß ist.

Dies setzt eine grundlegende partizipative Grundhaltung der gesamten Einrichtung voraus, die in den Qualitätsmerkmalen des Trägers verankert sein sollte⁹.

Im Fall von N.s Berufswahl lässt sich verdeutlichen, wie sich die Möglichkeit der Projektstelle, eigenständig und ohne Rücksicht auf institutionalisierte Vorgaben zu arbeiten, auf die Autonomie der Adressatin auswirkt. N. bekam die Möglichkeit, zuerst im geschützten

⁹ Schreyögg prägt hier den Begriff der Organisationskultur, die sich über drei Kernelemente Haltung, Normen und Symbolsystem definiert. Partizipation kann sich in allen drei Bereichen eines Betriebes (z.B. über ein gemeinsames Beschwerdesystem für alle Beteiligten, einen partizipativen Führungsstil etc.) ausdrücken und so zu einer Änderung der Organisationskultur führen. (vgl. Schreyögg 1999)

Rahmen des Familienbetriebes, später auch in verschiedenen Geschäften ihr praktisches Geschick unter Beweis zu stellen. Ziemlich schnell äußerte sie den Wunsch, im Sicherheitsgewerbe zu arbeiten. Die Betreuenden in der von ihr gewünschten und auch besuchten Berufsfindungsmaßnahme des Arbeitsamtes und auch der Sachbearbeiter des Arbeitsamtes versuchten ihr diese Berufswahl auszureden. Es gäbe dort wenige Ausbildungsplätze, die Voraussetzung sei meist, einen Führerschein zu besitzen und schon eine abgeschlossene Berufsausbildung zu haben. Da sie im Arbeitstraining im hauswirtschaftlichen Bereich gut zurechtkam, drängte das Arbeitsamt sie, in dieser Richtung eine Ausbildung zu machen. N. fühlte sich unter Druck gesetzt und war kurz davor, die Berufsfindungsmaßnahme abubrechen. Hier kam die gute Beziehung zu der Betreuerin aus der Projektstelle zum Tragen, die N. überzeugen konnte, weiterzumachen und sich zeitgleich sehr dafür einsetzte, dass N. versuchen konnte, einen Praktikumsplatz in ihrem Traumberuf zu bekommen, auch wenn sie dort, so die Befürchtung des Arbeitsamtes, überfordert werden könnte. Durch das Erlebnis, mit ihren Wünschen ernst genommen zu werden und die Möglichkeit zu bekommen, ihren Lebensweg selbst zu bestimmen, wuchs N. über sich hinaus und organisierte ohne Hilfe einen Praktikumsplatz 400km von ihrem Wohnort entfernt, kam dort alleine an und trat ihren Dienst bei einer Wach- und Sicherheitsfirma mit fremden Kolleginnen und Kollegen in einer fremden Stadt an. Gestärkt durch diese positive Selbstwirksamkeitserfahrung fand N. einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf. Wären die Strukturen des Trägers anders organisiert, hätte die einzelne Projektstelle nicht die Möglichkeit, autonom Entscheidungen zu treffen. Dann würden nicht die Adressatinnen und Adressaten über ihre jeweilige Lebenssituation entscheiden, sondern möglicherweise in der Hierarchie der Einrichtung höher gestellte Entscheidungsträger, die den Adressatinnen und Adressaten vielleicht noch nie persönlich kennengelernt hätten.

Diese Episode im Betreuungsverlauf von N. kann man als gelungene Partizipation im Sinne von Petersen (vgl. Abschnitt 2.1) begreifen: Entscheidungen wurden hier an die Adressatin delegiert und das hierarchische Gefälle zwischen Sozialarbeiterin und Klientin wurde aufgehoben. Die Jugendliche wurde als Subjekt ihrer eigenen Lebensgestaltung ernst genommen. Dies ist in anderen Einrichtungen der stationären Jugendhilfe nicht immer möglich, weil die Interessen und Lebenslagen der anderen Bewohnerinnen und Bewohner

mit berücksichtigt werden müssen und die schon erwähnten institutionellen Bedingungen eine übergeordnete Rolle spielen.

Ein sehr wichtiges Element in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen allgemein ist die Einbeziehung der Eltern. Auch hier bietet die Individualpädagogik gute Möglichkeiten, die Beteiligung der Eltern zu realisieren. Nicht nur die Adressatinnen und Adressaten genießen die exklusive Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern, auch die Eltern können, oft das erste Mal im Kontakt mit Jugendhilfe, intensiv und exklusiv ihre Anliegen und Sorgen äußern. Durch die Beteiligung der Eltern an der Maßnahme entsteht ein besserer Einblick in das Leben ihrer Kinder, das Vertrauen in die Betreuung wächst und die Betreuenden können sich ein besseres Bild von dem System der Adressatinnen und Adressaten machen, was sich wiederum positiv auf die Maßnahme auswirkt. Daraus entsteht auch oft ein besserer Kontakt zwischen Jugendlichen und Eltern, weil beide Seiten lernen, einander zu verstehen.

Leider wurde im Falle von L. kaum Elternarbeit geleistet, weil auf der einen Seite kein Bedarf von Seiten der Mutter angemeldet wurde und es durch die ablehnende Haltung des Vaters schwierig war, mit der Familie zusammenzuarbeiten und auf der anderen Seite wenig Bemühungen von der Projektstelle unternommen wurden, da ein Reiseprojekt in der Hinsicht weniger Möglichkeiten hat, als ein Standprojekt. Auch dadurch konnte L. nicht richtig in der Projektstelle ankommen, da sie eine Konkurrenz zur Herkunftsfamilie darstellte. Hätte es Gespräche mit der Mutter gegeben, hätte diese ihr Einverständnis mit der Maßnahme signalisiert, hätte L. die Zirkusfamilie nicht als Ersatz angesehen und der Loyalitätskonflikt, den sie die ganze Zeit über in sich getragen hat, hätte vermieden werden können.

Da die Adressatinnen und Adressaten sich *„nach wie vor an Lebensbereiche der alten Lebenswelt geistig wie auch emotional stark binden, ... erschwert der (nicht-intendierte) Einfluss des geistigen Mikrosystems Familie doch in erheblichem Maße die pädagogische Arbeit.“* (Witte 2009:241)

Stehen die Eltern hinter der Maßnahme, können diese den Betreuungsprozess durch eine gute Zusammenarbeit mit den Betreuenden durchaus positiv unterstützen.

Die Zusammenarbeit mit der Mutter war während des Aufenthaltes von N. in der Projektstelle oft sehr hilfreich. Die gute Einbindung der Mutter in den Betreuungsverlauf

zeigte sich aber vor allem im Verselbständigungsprozess als tragfähig, da N. in der Ablösung von der Projektstelle und den damit verbundenen Schwierigkeiten, oft den ambulanten Kontakt scheute und dieser über die Mutter wieder hergestellt werden konnte.

3.3.3 Möglichkeiten der Systempartizipation in individualpädagogischen Maßnahmen

Die klassischen Partizipationsmodelle auf der institutionellen Ebene, wie Heimräte, Jugendparlamente o.Ä. lassen sich auf die Individualpädagogik nicht übertragen.

Wie oben erwähnt, stellt die Haltung der Betreuenden sowie der gesamten Einrichtung ein wesentliches Merkmal zum Gelingen von partizipativen Prozessen dar. Deshalb ist es wichtig, eine Organisationskultur zu schaffen, die ihre Qualität stetig zu verbessern sucht. Im Hinblick auf Partizipation lassen sich auch bei Trägern individualpädagogischer Maßnahmen institutionalisierte Mittel zur Umsetzung dieser finden. Das Bundesjugendkuratorium beschreibt einige Empfehlungen für die Verankerung von Partizipation als Qualitätsstandard in Einrichtungen der Jugendhilfe:

- Etablierung strukturell verankerter Partizipationsverfahren und –gremien in einer partizipativen Organisationskultur
- Partizipation als strukturelles Element muss gelebtes Leitbild und Konzept bei allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung sein (Haltung, Normen, Werte)
- Transparenz der Beteiligungsmöglichkeiten
- Öffnung der Einrichtung mit partizipativer Organisationskultur in das Gemeinwesen hinein
- Einsetzen der Machtmittel, des Wissens- und Erfahrungsvorsprungs der Pädagoginnen und Pädagogen im Interesse von Kindern und Jugendlichen
- Herausbildung einer partizipationsorientierten Grundhaltung in einer Einrichtung
- Partizipation in einer Einrichtung ist nur da möglich, wo sie selbst über Entscheidungsbefugnisse verfügt (vgl. BJK 2009)

Die Verankerung von festgelegten Partizipationsstrukturen trägt dazu bei, dass Die Teilhabe der Adressatinnen und Adressaten nicht willkürlich, durch das Ermessen der bzw. des Betreuenden gewährleistet ist, (oder eben nicht), sondern z.B. als ausformulierte Kinderrechte oder einem für alle Beteiligten zugänglichen Beschwerdemanagementsystems in der Organisationskultur gelebt wird. Dies ist auch in Einrichtungen mit individualpädagogischen Angeboten möglich.

Lebensweltorientierte- und Systempartizipation fließen in der Individualpädagogik auch in der Ausgestaltung der Hilfeplanung nach § 36 SGBVIII zusammen.

Wie schon in Abschnitt 1.4.2 erwähnt, bestehen mittlerweile erhebliche Zweifel, ob Adressatenbeteiligung im Hilfeplanverfahren tatsächlich gelingen kann. Auf Seiten der Jugendhilfe besteht immer ein Spannungsverhältnis zwischen Hilfe und Eingriff. Da die letztendliche Entscheidung immer von den Institutionen der Jugendhilfe getroffen wird, kommt es zu einer Machtasymmetrie. Zudem existieren Kompetenzprobleme auf Seiten der Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern. Diese Faktoren erschweren oder verhindern sogar die Mitwirkung am Hilfeplanverfahren.

In einem bundesweiten Modellprogramm des Deutschen Jugendinstituts zur Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens wurden Hinweise entwickelt, wie Hilfeplangespräche gestaltet werden können, um eine größtmögliche Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und Eltern zu gewährleisten:

- Alle Beteiligten auf die Hilfeplangespräche vorbereiten
- Spezielle Methoden zur Zielfindung und Zielformulierung einsetzen
- Verständigung auf eine adressatenorientierte Sprache
- Kreative Methoden der Abfrage und Ideenproduktion einsetzen
- Zeit nehmen, um Beziehung und Vertrauen aufzubauen
- Hilfeplangespräche an Orten durchführen, wo sich Kinder, Jugendliche und Eltern wohlfühlen (vgl. Pluto 2007)

Auch in der Praxis gibt es zahlreiche Versuche, die Transparenz des Hilfeplanverfahrens zu erhöhen. Für die individualpädagogische Praxis hat es sich bewährt, im Vorfeld eines Hilfeplangesprächs ein internes Hilfeplangespräch mit den Adressatinnen und Adressaten zu führen, in dem sie ohne die institutionalisierte Atmosphäre des echten Hilfeplangesprächs die Möglichkeit bekommen, ihre Anliegen, Wünsche und Ziele zu formulieren. Ein Eigenbericht der von den Kindern und Jugendlichen vorab verfasst wird und als Ergänzung zum Entwicklungsbericht der Betreuenden an das Jugendamt geschickt wird, bietet den Adressatinnen und Adressaten die Möglichkeit, ihre Sichtweise mit eigenen Worten darzustellen. Die Adressatinnen und Adressaten werden so auf die Situation des Hilfeplangesprächs vorbereitet. Sie können ihre Wünsche und Ziele gegebenenfalls mit Hilfe der Betreuenden formulieren und sich somit vorab mit der Situation, die auf sie zukommt, auseinandersetzen. Auch die Ängste vor dem Hilfeplangespräch, vor möglichen Entscheidungen und Konsequenzen können besprochen und im Idealfall genommen werden.

Schaut man auf die Situation L.s, die im Anschluss an die Exploration ein Hilfeplangespräch erwartete, so wird die Wichtigkeit der Vorbereitung auf dieses deutlich. L. reiste von einer Projektstelle zur nächsten im festen Glauben, eine dieser Projektstellen würde ihr neues Zuhause. Als L. in der letzten Projektstelle erwähnte, dort einziehen zu wollen, wurde die Betreuerin hellhörig und führte ein langes Gespräch über die Bedeutung des Hilfeplangesprächs, die Funktion der einzelnen Beteiligten und L.s Möglichkeiten der Mitwirkung an diesem Gespräch.

Nur durch dieses ausführliche Gespräch wurde L. deutlich, dass sie nicht einfach entscheiden kann, in welche Projektstelle sie zieht, dass sie sich dort für ihre Interessen stark machen muss und wer überhaupt ihre Ansprechpartnerin bzw. ihr Ansprechpartner in dieser Situation ist. Mit Hilfe der Betreuerin setzte sie sich telefonisch mit der zuständigen Sachbearbeiterin des ASD in Verbindung, die ihr die Angst davor nahm, nach dem Hilfeplangespräch auf der Straße zu sitzen, indem sie ihr zusicherte, dass eine Maßnahme für sie gefunden würde. Außerdem war L. nun auf das, was sie erwartete vorbereitet und konnte sich ihre Worte vorher zurechtlegen, bzw. mit der Explorationsbegleiterin besprechen. Von Mitwirkung oder gar echter Beteiligung kann hier aber trotzdem nicht gesprochen werden, denn sie hatte keine Möglichkeit, ihre Interessen durchzusetzen.

Da die individualpädagogischen Hilfen in der Regel auf lange Sicht angelegt sind, ist es sinnvoll, nicht nur das Hilfeplangespräch, sondern den gesamten Verlauf der Hilfeplanung partizipativ zu gestalten und zu dokumentieren. Im Alltag findet ein großer Teil der in der Hilfeplanung gesetzten Vereinbarungen und Ziele Anwendung, ist jedoch für die bzw. den Jugendlichen oft nicht als konkrete Handlung bezogen auf festgelegte Zielsetzungen nachvollziehbar. Deshalb ist es wichtig, den Hilfeverlauf mit den Adressatinnen und Adressaten zusammen in regelmäßigen Abständen zu besprechen und zu dokumentieren. Da die verbale bzw. schriftliche Kommunikation den Adressatinnen und Adressaten in individualpädagogischen Maßnahmen meist nicht so eingängig ist, finden andere Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den im Hilfeplangespräch vereinbarten Zielen, z.B. über das Medium Computer, immer mehr Anwendung.

Im Falle von N. konnten die nächsten Schritte zur Erreichung ihrer Ziele für die interne Hilfeplanung gut über einen schriftlichen Eigenbericht bzw. durch regelmäßig stattfindende Gespräche über die schon erreichten Ziele erarbeitet werden. N. konnte über eine ressourcenorientierte Rückmeldung der Betreuenden auch Kritik annehmen und ihre Wünsche und Ziele formulieren. Gingen die Wahrnehmungen von N. und der Betreuerin bezüglich erreichter Teilziele auseinander, bedurfte es manchmal einer Bedenkzeit von einem bis zwei Tagen, bis ein Gespräch darüber möglich war. Wenn sie merkte, dass diese beiden Meinungen nebeneinander stehen konnten, ohne dass es eines Streites bedurfte, konnte sie das Gespräch weiterführen und war auch in der Lage, Kompromisse einzugehen. Hier wird der Lernprozess von Partizipation deutlich. Als N. mit der Zeit merkte, dass zwei Meinungen nebeneinander existieren können und dass sie mit ihrem kooperativen Verhalten etwas für sich bewirken kann, erfuhr sie sich als selbstwirksam. Dies stärkte sie in ihrem Selbstbewusstsein, sodass sie immer mehr Wünsche und Ziele für sich formulieren konnte und sich auch in der Lage sah, diese umzusetzen.

Auch für das Hilfeplangespräch stärkte die interne Hilfeplanung N. Sie konnte auch in diesem Rahmen Wünsche so formulieren, dass sie ernst genommen wurden. Trotzdem fiel es ihr bis zum Schluss schwer, im Hilfeplangespräch angemessen zu reagieren, wenn ihren Vorstellungen nicht oder nicht sofort entsprochen werden konnte. In solchen Situationen war die interne Hilfeplanung ein gutes Mittel zur Nachbereitung des Hilfeplangesprächs, weil N. im geschützten Rahmen zu Hause, mit zeitlichem Abstand zum Hilfeplangespräch, die

Möglichkeit zur Reflektion hatte und sich dort in der Lage sah, andere Sichtweisen zu überdenken und ihre Ziele gegebenenfalls umzuformulieren.

Gerade im Hinblick auf das Ende einer Maßnahme, ob diese eine Rückführung in die Familie oder die Verselbständigung anstrebt, stellt das kontinuierlich durchgeführte interne Hilfeplanverfahren eine große Hilfe dar. Erarbeitet der Betreuende im internen Hilfeplangespräch mit der Adressatin bzw. dem Adressaten nicht nur die kurz-, sondern auch die langfristigen Ziele der Maßnahme, ist ein Bewusstsein auf beiden Seiten vorhanden, dass die Maßnahme irgendwann ein Ende hat. Dies bewirkt, dass die bzw. der Jugendliche sich nicht plötzlich und unerwartet in der Situation der Ablösung von dem Betreuenden befindet, sie bzw. er sich darauf mit Hilfe des Betreuenden vorbereiten und Fragen und Ängste diesbezüglich bearbeiten kann.

Gerade Adressatinnen und Adressaten von individualpädagogischen Maßnahmen haben oft eine Reihe von ungeplanten Beziehungsabbrüchen hinter sich. Die Auseinandersetzung mit der Beendigung der Maßnahme kann helfen, korrektive Erfahrungen mit dem Thema zu machen. Die Beteiligung der Adressatinnen und Adressaten bei der Wahl der Anschlussmaßnahme oder der Art und Weise des Abschieds ist dabei unerlässlich.

3.3.4 Partizipation nach der individualpädagogischen Maßnahme

Die Übergänge von der individualpädagogischen Maßnahme in eine Anschlussmaßnahme, den eigenen Wohnraum oder in die Ursprungsfamilie sind meist fließend, da es einer Zeit der intensiven Vorbereitung auf die Zeit danach bedarf, in der die Adressatinnen und Adressaten ihre Vorstellungen und Wünsche, aber auch ihre Ängste formulieren sollten, die dann mit dem Betreuenden bearbeitet werden können.

Eine ambulante Betreuung zur Eingliederung am neuen Ort ist, wie oben erwähnt, unerlässlich. Sie soll die Möglichkeit bieten, unterstützend die aufkommenden Schwierigkeiten in der neuen Lebenssituation aufzufangen und einen sanften Übergang von der eng betreuten Situation in die Selbstständigkeit zu ermöglichen.

N. wurde nach der Maßnahme noch ambulant weiterbetreut, ihr wurde größtmögliche Freiheit im Umgang mit ihrer Arbeitsstelle und bei der Wohnungssuche gewährt, trotzdem aber alle Unterstützung geboten, die sie brauchte.

Die Zeit in der neuen Wohnung könnte man als Phase der Selbständigkeit mit einem Auffangnetz bezeichnen, was sie nicht genutzt hat. Durch die Verstrickung in Lügen und das eigene Unvermögen mit den an sie gestellten Anforderungen allein umzugehen, verlor sie letztendlich Arbeit und Wohnung. Ihrem eigenen Anspruch an sich selbst, von nun an selbständig, ohne Unterstützung durch die Projektstelle, zu leben konnte sie nicht gerecht werden.

Schon vor Beginn der Maßnahme waren sich alle Beteiligten einig, dass N. eine Therapie machen müsse. Sie selbst hatte die Notwendigkeit erkannt, es jedoch immer vor sich her geschoben. In der Phase der Verselbständigung wäre es sicher hilfreich für N. gewesen, eine therapeutische Begleitung an ihrer Seite zu haben, die mit ihr den Ablösungsprozess begleitet hätte. Auch die Entdeckung ihrer Homosexualität hätte sie sicher nicht so sehr aus der Bahn geworfen, hätte sie therapeutische Begleitung gehabt.

Hier stellt sich die Frage, ob die Aufnahme einer Therapie anders hätte gesteuert werden müssen. Der partizipative Anspruch der Betreuerin an die Arbeit mit N., die sehr von N.s ausgeprägtem Selbstbestimmungs- und Freiheitsdrang geprägt war, hatte zur Folge, dass N. sich sehr frei entwickeln konnte und ihre Vorstellungen von ihrem Lebensweg in großen Teilen umsetzen konnte. Gerade die Aufnahme einer Therapie ist oft eine sehr große Hürde für die Jugendlichen und bedarf einer freien Entscheidung, um tatsächlich Wirkung entfalten zu können. Trotzdem haben die Betreuenden individualpädagogischer Maßnahmen die Möglichkeit in die Aushandlung auch über schwierige Themen zu gehen und somit Überzeugungsarbeit zu leisten.

Bei L. wird deutlich, dass die fehlende Partizipation vor und während der individualpädagogischen Maßnahme im Zirkus sich auch auf die Beendigung der Maßnahme auswirkt. L. war nicht in der Lage mit der Zirkusfamilie über ihren Wunsch, in eine andere Maßnahme zu wechseln, zu sprechen, da sie sich ihrer Stellung dort nicht sicher war. Dadurch kam es immer wieder zu Abbrüchen von Seiten L.s und auch die endgültige Beendigung fand über ein erneutes Weglaufen statt. Eine Bearbeitung des Themas fand auch im Nachhinein nicht statt.

Jugendhilfe die sich als Hilfe zur Selbsthilfe begreift, hat immer zum Ziel, sich selbst überflüssig zu machen. Damit dies gelingen kann, gilt es auf Basis einer professionellen

Beziehung das Ende der Maßnahme schon während der Konsolidierungsphase, spätestens aber in der Phase des Transfers zu thematisieren und konkret darauf hinzuarbeiten. Dabei ist es unerlässlich, die Adressatinnen und Adressaten ihren Weg partizipativ gestalten zu lassen, damit sie am neuen Ort tatsächlich selbstständig ihr Leben meistern können.

Resümee

Partizipation in der stationären Jugendhilfe ist ein allgemein anerkanntes Kriterium für die Qualität solcher Einrichtungen. Es gibt große Unterschiede zwischen den verschiedenen Trägern bezüglich der Ausgestaltung partizipativer Konzepte. Obwohl Partizipation im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert ist, gibt es keine festgeschriebenen Regelungen, wie diese in Einrichtungen umgesetzt werden soll. So ist Partizipation in vielen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als Mitgestaltungsmöglichkeit des Alltags selbstverständlich, aber in den strukturellen Bestimmungen der Einrichtungen nicht festgeschrieben. Dies führt dazu, dass Partizipation von den Adressatinnen und Adressaten oft als Willkürhandlung der Betreuenden wahrgenommen wird. Nach Pluto *„kann Beteiligung nur durch institutionelle Verfahren gesichert werden“*, da diese *„auf institutioneller Basis „funktionieren“ und Ausdruck der Anerkennung der Adressaten sind.“* (Pluto 2007:280)

In individualpädagogischen Maßnahmen stellt sich nun die Frage, welche Möglichkeiten der institutionellen Verankerung von Partizipation vorhanden sind, wie Partizipation im Alltagsgeschehen für die Klientinnen und Klienten nachvollziehbar werden kann und wie Systempartizipation in Kleinsteinrichtungen anwendbar ausgestaltet werden kann.

Die Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen stellen an erster Stelle die Bedeutung der exklusiven Beziehung zum Betreuenden heraus. Die Ausgestaltung dieser Beziehung ist für die Erfahrung der Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen können nur durch die Möglichkeit der Partizipation, der eigenen Gestaltung des Alltags und der Zukunft gemacht werden.

Im Fallbeispiel von N. wird deutlich, dass die Erfahrungen, die sie durch verschiedene selbstgewählte Praktika machen konnte, sie von dem Selbstbild des Mädchens mit der sozialen Phobie, hin zu einer kontaktfreudigen, aufgeschlossenen Heranwachsenden haben werden lassen, die sich als kompetent und sicher in ihrer eigenen Lebensgestaltung sehen

konnte. Die professionelle Beziehung zwischen N. und ihrer Betreuerin, in der von Anfang an thematisiert wurde, dass es sich um eine Betreuung mit dem Ziel der Verselbständigung handelt, die Vertrauen sowie den Raum und die Möglichkeiten für eigene Zielfindungen und -formulierungen geschaffen hat, war ausschlaggebend für die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die N. während der Zeit in der Projektstelle sammeln konnte und die sie stark gemacht haben, ihren Berufswunsch zu verfolgen und letztlich umzusetzen.

Diese Erfahrung zeigt, dass eine partizipative Grundhaltung die wichtigste Voraussetzung für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen darstellt. In individualpädagogischen Einrichtungen haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen in Großeinrichtungen die Möglichkeit selbständig zu handeln. Nur wer in seiner Arbeit selbst partizipativ an Einrichtungsprozessen beteiligt ist, kann die Kinder und Jugendlichen auch in angemessener Weise beteiligen. Wenn also die gesamte Einrichtung über einen partizipativen Führungsstil, eine partizipative Grundhaltung verfügt, werden auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Notwendigkeit erkennen, dass die Adressatinnen und Adressaten beteiligt werden müssen. Auch ist es notwendig, dass die Einrichtungen ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern das nötige Handwerkszeug an die Hand geben, um Partizipation sinnvoll umsetzen zu können.

In dieser Arbeit zeigt sich, dass lebensweltorientierte Partizipation in individualpädagogischen Projekten in hohem Maße praktiziert wird, da sich die Individualpädagogik immer an den subjektiven Bedürfnissen der Klientinnen und Klienten orientiert und das Ziel des selbstbestimmten Handelns elementar ist. Klawe spricht von „gelebter Partizipation“, die von den Adressatinnen und Adressaten als echte Mitwirkung an der Maßnahme empfunden wird, da sie *„spürbare Konsequenzen im und für den Alltag hat.“* (Klawe 2010:357) Koproduktion und Freiwilligkeit sind weitere Wirkfaktoren individualpädagogischer Maßnahmen, die eng mit dem Thema Partizipation verknüpft sind. Ist die freiwillige Teilnahme an einer Maßnahme nicht gegeben, wird also die Klientin bzw. der Klient in einer der Schlüsselsituationen individualpädagogischer Maßnahmen, der Vorbereitung, nicht beteiligt, ist die Maßnahme oft nicht, oder nur im geringen Maße erfolgreich. Koproduktion, also die Mitwirkung der bzw. des Jugendlichen an der Maßnahme, basiert auf erfolgreicher Teilhabe an der individualpädagogischen Maßnahme von Anfang an.

Die Erfolgsquote von individualpädagogischen Maßnahmen (63,3% der in einer Studie untersuchten Fälle wurden mit Erfolg beendet (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2003)) lässt die Vermutung zu, dass die Möglichkeit, den Alltag partizipativ zu gestalten, die Adressatinnen und Adressaten besonders wirksam dazu befähigen und darauf vorbereiten kann ein eigenständiges Leben zu führen.

Es bleibt die Frage, wie Systempartizipation in individualpädagogischen Projekten sinnvoll umgesetzt werden kann.

Pluto (2007) kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass lediglich ein Fünftel der von ihr untersuchten Einrichtungen über ein institutionell festgelegtes Beschwerde-, bzw. Kritikinstrument verfügte. Weiterhin kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass diese Instrumente in kleineren und Kleinsteinrichtungen seltener vorkommen, als in großen Einrichtungen.

Obwohl es keine empirischen Untersuchungen zum Thema Partizipation in individualpädagogischen Maßnahmen gibt, muss man davon ausgehen, dass, obwohl Individualpädagogik in hohem Maße partizipativ arbeitet, die institutionell verankerte Systempartizipation in diesem Bereich nur selten angewendet wird.

Dabei ist es auch in individualpädagogischen Projekten durchaus möglich, Partizipation institutionell zu verankern. So kann eine bessere Vernetzung der einzelnen Projektstellen zu besserer Kommunikation und somit zu einem Klima innerhalb des Trägers führen, das Partizipation sowohl für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, als auch für die Klientinnen und Klienten ermöglicht. Überregionale Ansprechpartner sollten die Vernetzung der einzelnen, durch die Entfernung oftmals sehr isolierten, Projekte fördern. Auch ein für alle zugängliches Beschwerdesystem kann zu einer höheren Zufriedenheit aller Beteiligten beitragen. Die Voraussetzung hierfür ist, dass dieses Instrument der Systempartizipation ernst genommen wird und Beschwerden nicht unbearbeitet liegen bleiben.

Die interne Hilfeplanung ist eines der wichtigsten Instrumente, Kinder und Jugendliche aktiv an der Maßnahme zu beteiligen. Über regelmäßig durchgeführte, gemeinsame kurz- und mittelfristige Zielplanung, kann die Adressatin bzw. der Adressat den Verlauf der Maßnahme überblicken und ihn selbst gestalten. Über die interne Vorbereitung der Hilfeplangespräche

lernen die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Wünsche und Ziele zu formulieren und das Hilfeplangespräch verliert durch die intensive Vorbereitung seinen für Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe oftmals bedrohlichen Charakter. Die Kinder und Jugendlichen erhalten hierdurch also die Befähigung dieses wichtige Instrument der Systempartizipation auch wirklich zu nutzen.

Das Ende einer Maßnahme und somit auch das Ende der in der Regel sehr engen Beziehung zwischen Betreuendem und Adressatin bzw. Adressat stellt immer eine große Herausforderung für alle Beteiligten dar und birgt große Gefahren eines Rückfalls in alte Handlungsstrategien. Auch hier kann das kontinuierlich durchgeführte interne Hilfeplanverfahren helfen, auf den neuen Lebensabschnitt in der Selbständigkeit oder in der Herkunftsfamilie so vorzubereiten, dass die neu erlernten Verhaltensmuster auf diese neuen Umstände übertragen werden können. Je mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen das Kind oder die bzw. der Jugendliche machen konnte, desto sicherer wird der Übergang aus der individualpädagogischen Maßnahme in den neuen Lebensabschnitt werden.

Alle institutionell verankerten Partizipationsmodelle können in der Praxis nur funktionieren, wenn die Betreuerinnen und Betreuer im Alltag eine Begegnung auf Augenhöhe mit den zu betreuenden Kindern und Jugendlichen ermöglichen und den Gedanken der Partizipation als Grundhaltung verinnerlicht haben. Lebensweltorientierte Partizipation und Systempartizipation sind also nicht in Abgrenzung voneinander zu betrachten, vielmehr unterstützen sie einander.

„So wichtig rationales, theoriegeleitetes, reflektiert-methodisches Handeln in der Beziehungsarbeit auch ist, entscheidend sind nach Auffassung von Individualpädagogen aus der Praxis nicht nur die angelernten Techniken, Methoden, Fertigkeiten und trainierten Kompetenzen, sondern besonders die innere Einstellung, die einfühlsame Haltung dem Jugendlichen gegenüber und ein offener, fairer Kontakt in der Begegnung zwischen Jugendlichem und Betreuer.“ (Güntert 2011b:48)

Literatur

- Abeling, Melanie/Bollweg, Petra/Flößer, Gaby/Schmidt, Mathias/Wagner, Melissa (2003): Partizipation in der Kinder und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hg): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess: Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht Band 2. München: DJI, S. 225-309
- Arbeitskreis Individualpädagogische Maßnahmen NRW e.V. (AIM) (2007): Grundsatzpapier Individualpädagogik. <http://www.wellenbrecher.de/pdf/Grundsatzpapier.pdf> (Stand 21.06.2013)
- Babic, Bernhard/Legenmayer, Katja (2004): PartHe - Partizipation in der Heimerziehung. Abschlussbericht der explorativen Studie zu den formalen Strukturen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ausgewählten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in Bayern. München: Bayerisches Landesjugendamt
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Blandow, Jürgen/Gintzel, Ulrich/Hansbauer, Peter (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster: Votum
- Brocke, Hartmut (2002): Soziale Arbeit als Koproduktion. 10 Empfehlungen zur Nachhaltigkeit kommunaler Strategien sozial(räumlicher) Integration. http://stiftung-spi.de/download/stiftung/zivilgesellschaft/brocke_dji.pdf (Stand 20.05.2013)
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen- Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. www.bundesjugendkuratorium.de/positionen.html (Stand 19.05.2013)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bd. 170. Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2002a):

Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bd. 219. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.)(2002b): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
http://www.dji.de/bibs/11_Jugendbericht_gesamt.pdf (Stand 14.06.2013)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.)(2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Stand 14.06.2013)
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) (Hg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe.
http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/8_Jugendbericht_gesamt.pdf (Stand 14.06.2013)
- Debiel, Stefanie (2002): Versuchung zum Guten, Teil 3: "...es sei denn, man tut es!" Partizipation von Kindern und Jugendlichen im lokalen Raum - ein Auftrag für Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe?. Aachen: Mainz-Verlag
- Deutscher Bundestag:
http://www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a13/kiko/Informationen_zur_Kiko/info01.html (Stand 14.06.2013)
- Ebeling, Rolf (2003): Evaluationsforschung in der Jugendhilfe. Die Einbeziehung der Klientenperspektive als zentrale Ressource zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements - die Meinung der Kunden zählt. Stuttgart: ibidem-Verlag
- Felka, Eva (2011): Individualpädagogische Settings: Bausteine, Entwicklungsphasen, Angebotsdesign. In: Felka/Harre (Hg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler:

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

- Felka, Eva/Harre, Volker (2006): Evaluation individualpädagogischer Intensivmaßnahmen im In- und Ausland in der Zeit vom 1990 bis 2005. Köln
- Felka, Eva/Harre, Volker (Hg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Fischer, Thorsten/Ziegenspeck, Jörg (2009): Betreuungsreport Ausland: Eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit intensivpädagogischer Auslandsmaßnahmen in den Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII und ihre Folgen. Schriftenreihe Wissenschaft und Praxis, Bd. 17. Lüneburg
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2003): Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Münster: Lit.
- Gäng, Marianne (Hg.) (2001): Erlebnispädagogik mit dem Pferd. Erprobte Projekte aus der Praxis. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Gintzel, Ullrich/Schrapper, Christian (1991): Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung. Konzeptionen, Kostenregelungen, Praxis. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hg.): Soziale Praxis Heft 11. Münster: Votum Verlag
- Glöge, Dietmar (2003): Tingeln oder die Notwendigkeit beschleunigter Betreuungswechsel in spezifischen Fällen der Kinder- Jugendhilfe. Konzept. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Erziehungsverein Eigenverlag
- Greßmann, Michael (1998): Neues Kindschaftsrecht. Gebühren und Kosten bei Anwalt und Gericht. Bielefeld: Giesecking
- Güntert, Friedhelm (2011a): Gesetzliche Rahmenbedingungen und fachliche Leitlinien – Die Ebene SGB VIII (HzE). In: Felka/Harre (Hg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 14-27
- Güntert, Friedhelm (2011b): Methodisches Handeln. In: Felka/Harre (Hg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings

und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 46-77

- Güntert, Friedhelm (2011c): Teilhabe, Beteiligung und Mitwirkung. In: Felka/Harre (Hg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 78-95
- Güntert, Friedhelm (2011d): Bildungsangebote in individualpädagogischen Settings. In: Felka/Harre (Hg.): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Rechtliche Grundlagen, Adressaten, Settings und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 96-121
- Hansbauer, Peter (2002): Methoden der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröder/Struck/Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa, S.
- Heckner, Thomas (2008): Individualpädagogik und soziale Integration. Soziale Integration durch individuelle Förderung der Persönlichkeit. Dargestellt am Beispiel der Flex-Fernschule. In: Buchkremer/Emmerich (Hg.): Individualpädagogik im internationalen Austausch. Schriften zur Individualpädagogik, Bd. 1. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Kamp, Johannes-Martin (1995): Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen: Leske + Budrich
- Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang (1998): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim/München: Juventa
- Klawe, Willy (2007): Evaluationsstudie Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen. Im Auftrag der AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V. Hamburg: Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH (isp) <http://www.aim-ev.de/media/veroeffentlichungen/aim/Gesamt-Evaluationsstudie-mit-Cover.pdf> (Stand 21.06.2013)
- Klawe, Willy (2010): Verläufe und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen. Eine explorativ-rekonstruktive Studie. Im Auftrag der AIM Bundesarbeitsgemeinschaft

Individualpädagogik e.V.. Hamburg: Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis
gGmbH (isp) [http://www.aim-im-
netz.de/media/veroeffentlichungen/aim/AIM_Studienbericht-II-mit-Cover,-
07.04.2010.pdf](http://www.aim-im-netz.de/media/veroeffentlichungen/aim/AIM_Studienbericht-II-mit-Cover,-07.04.2010.pdf) (Stand 14.06.2013)

- Knauer, Raingard/Brandt, Petra (1998): Kinder können mitentscheiden. Neu-
wied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Ha-
feneger u.a.(Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen
und Akteuren. Opladen: B. Budrich, S.63-93
- Korczak, Janusz (1985): Von Kindern und anderen Vorbildern. Gütersloh: Gütersloher
Verlag-Haus Mohn
- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung - eine begriffliche Revisi-
on als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In:
Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie. Heft 37/02. Göt-
tingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 116–129
- Krawitz, Rudi (2006): Die Gestaltung von Lernumgebungen aus individualpädagogi-
scher Sicht. Koblenz: Zentrum für Lehrerbildung Universität Koblenz-Landau
- Macsenaere, Michael (2008): Individualpädagogische Hilfen im Ausland im Vergleich
zur Heimerziehung: Eine erste Gegenüberstellung auf der Basis von EVAS. In: Verein
für Kommunalwissenschaften (Hg.): Weder Abenteuerland noch Verbannung. Aus-
landsaufenthalte als Bestandteil der Hilfen zur Erziehung: § 27 SGB VIII. Berlin: Deut-
sches Institut für Urbanistik, S. 121-124
- Marzahn, Christian (1978): Sozialpädagogik - Institution, Partizipation, Selbstorganisa-
tion: Tagung der Kommission Sozialpädagogik der DGfE vom 3.-5. Oktober in der Uni-
versität Bremen. München: Minerva
- Merchel, Joachim (2006): Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung § 36 SGBVIII.
Stuttgart: Richard Boorberg Verlag
- Möbius, Thomas/Klawe,Willy (Hg.)(2003): AIB-Ambulante Intensive Begleitung.

Handbuch für eine innovative Praxis in der Jugendhilfe. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz
Juventa

- Müller, Burkhard (1991): Die Last der großen Hoffnungen: Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim/München: Juventa
- Müller, Margareta (2010): Partizipation in der Heimerziehung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie im Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Wuppertal: Universitätsbibliothek Wuppertal
- Münder, Johannes u.a. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGBVIII: Kinder und Jugendhilfe, 5. Auflage. Weinheim/München: Juventa
- Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim/München: Juventa
- Petersen, Kerstin (1999): Neuorientierung im Jugendamt: Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept sozialer Arbeit. Neuwied: Luchterhand
- Petersen, Kerstin (2002): Partizipation. In: Schöer/Struck/Wolff (Hg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa
- Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hg.) (1990): Jugendhilfe - Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht (Band 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sander, Christiane (2008): Partizipation als Bildungsprozess in non-formalen Organisationen des Aufwachsens – Beobachtungen zu einem vergessenen Zusammenhang anhand der Jugendverbände der Bundesrepublik Deutschland. Kassel: University of Kassel Press
- Schnurr, Stefan (2001): Partizipation. In: Otto/Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S.1330-1345

- Schreyögg, Georg (1999), Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Berlin: Gabler Verlag
- Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.) (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa
- Schwabe, Mathias (2005): Subjektive Voraussetzungen für Zielformulierungen und Kontraktfähigkeit. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Hilfeplanung - reine Formsache?. München: Eigenverlag des SPI, S.216-232
- Stange, Waldemar/Tiemann, Dieter (2000): Alltagsdemokratie und Partizipation: Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune. In: Sachverständigenkommission Zehnter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Band 3, Kulturelle und politische Partizipation von Kindern. Opladen: Leske + Budrich
- Stork, Remi (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim/München: Juventa
- Strehler, Marion (2005): In Kooperation Adressatenbeteiligung gestalten und sichern. In: Deutsches Jugendinstitut: Bausteine gelingender Hilfeplanung. Ergebnisse aus dem Modellprogramm „Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens“. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 57-64
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. München/Weinheim: Juventa
- Thiersch, Hans (2009): Perspektiven der Heimerziehung im Horizont von Bildung und Lebenswelt. In: Hast/Nüsken/Rieken/Schlippert/Spornau/Zipperle (Hg.): Heimerziehung und Bildung, Gegenwart gestalten-auf Ungewissheit vorbereiten. Frankfurt am Main: IGFH-Eigenverlag, S. 33-51
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2000): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag

- Uhle, Reinhard (1995): Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re- Vergemeinschaftung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. <http://www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf> (Stand 14.06.2013)
- Villányi, Dirk/Witte, Matthias D. (2006): Überlegungen zur wissenschaftlichen Fundierung Intensivpädagogischer Auslandsprojekte. In: Witte/Sander (Hg.): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-47
- Von Spiegel, Hiltrud (2006a): Wirkungsevaluation und Wirkungsdialoge in der Jugendhilfe. Was ist realistische Erwartung, was Ideologie?. In: Forum Erziehungshilfen 5/2006. Weinheim: Juventa, S. 273 – 277
- Von Spiegel, Hiltrud (2006b): Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit. Stuttgart: UTB
- Wirth, Jan V./Kleve, Heiko (Hg.) (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Witte, Matthias D. (2009): Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Wolff, Mechthild (2002): Lebenswelt, Sozialraum und Region. In: Schröder/Struck/Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift