

Carolyn Hollweg | Daniel Kieslinger (Hg.)

Partizipation und Selbstbestimmung
in einer inklusiven Erziehungshilfe –
zwischen bewährten Konzepten und neuen Anforderungen

LAMBERTUS



Laden Sie dieses Buch kostenlos auf Ihr Smartphone, Tablet und/oder Ihren PC und profitieren Sie von zahlreichen Vorteilen:

- **kostenlos:** Der Online-Zugriff ist bereits im Preis dieses Buchs enthalten
- **verlinkt:** Die Inhaltsverzeichnisse sind direkt verlinkt, und Sie können selbst Lesezeichen hinzufügen
- **durchsuchbar:** Recherchemöglichkeiten wie in einer Datenbank
- **annotierbar:** Fügen Sie an beliebigen Textstellen eigene Annotationen hinzu
- **sozial:** Teilen Sie markierte Texte oder Annotationen bequem per E-Mail oder Facebook

Aktivierungscode: hkki-2022

Passwort: 1108-9701

Download App Store/Google play:

- **App Store/Google play** öffnen
- Im Feld **Suchen Lambertus+** eingeben
- **Laden** und **starten** Sie die **Lambertus+ App**
- Oben links den Aktivierungsbereich anklicken um das E-Book freizuschalten
- Bei **Produkte aktivieren** den **Aktivierungscode** und das **Passwort** eingeben und mit **Aktivieren** bestätigen
- Mit dem Button **Bibliothek** oben links gelangen Sie zu den Büchern

PC-Version:

- Gehen Sie auf www.lambertus.de/appinside
- **Aktivierungscode**s oben anklicken, um das E-Book freizuschalten
- **Aktivierungscode** und **Passwort** eingeben und mit **Aktivieren** bestätigen
- Wenn Sie Zusatzfunktionen wie persönliche Notizen und Lesezeichen nutzen möchten, können Sie sich oben rechts mit einer persönlichen E-Mail-Adresse dafür registrieren
- Mit dem Button **Bibliothek** oben links gelangen Sie zu den Büchern



Bei Fragen wenden Sie sich gerne an uns:
Lambertus-Verlag GmbH – Tel. 0761/36825-24 oder
E-Mail an info@lambertus.de



Carolyn Hollweg | Daniel Kieslinger (Hg.)

**Partizipation und Selbstbestimmung
in einer inklusiven Erziehungshilfe –
zwischen bewährten Konzepten
und neuen Anforderungen**

LAMBERTUS

Der Druck dieser Publikation
wurde gefördert durch

Gefördert durch die
Aktion
MENSCH Stiftung



Bundesverband Caritas
Kinder- und Jugendhilfe e.V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© 2022, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau

www.lambertus.de

Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil

Druck: Elanders GmbH, Waiblingen

ISBN 978-3-7841-3486-4

ISBN eBook 978-3-7841-3485-7

Inhalt

Vorwort – Menschen mit Behinderungen und Elternschaft..... 7

Einleitung.....13

TEIL 1 – Inklusive Ansätze zwischen Partizipation und Selbstbestimmung

**Partizipation im Kontext der stationären Erziehungshilfe –
Machtverhältnisse auf dem Prüfstand21**

Remi Stork

**Inklusion jetzt! in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet:
„Selbstbestimmtes Interagieren junger Menschen in allen
Lebensbereichen“ zu ermöglichen!38**

Wolfgang Schröer

**Alles neu? Partizipation in den Hilfen zur Erziehung vor dem
Hintergrund des novellierten SGB VIII51**

Michael Macsenaere, Monika Feist-Ortmanns

**Partizipation, Mitbestimmung, Selbstbestimmung – drei Stufen
einer Leiter?66**

Liane Pluto

**„Das System bremst Dich aus.“
Selbstbestimmung und Empowerment aus Sicht von Menschen
mit (Sonder)Institutionserfahrungen – ein Beitrag in Einfacher
Sprache83**

Lucia Staib, Saskia Schuppener, Beate Schlothauer & Nico Leonhardt

TEIL 2 – Inklusive Ansätze in der Zusammenarbeit mit Eltern

**Alles eine Frage der Haltung!?
An den jungen Menschen orientierte, inklusive Elternarbeit111**

Björn Hagen

**Die Begleitung von Eltern mit einer sogenannten geistigen
Behinderung und ihrer Kinder130**

Miriam Düber, Constance Remhof

Der Blick auf die Heimerziehung aus Perspektive der Eltern151

Nicole Knuth

**Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten von Familien
mit Kindern mit Behinderung181**

Barbara Jeltsch-Schudel

Partizipation im Rahmen einer inklusiven Situationsanalyse208

Christina Rapp, Manuel Arnegger

**I did it my way – Teilhabe und Entscheidungsübernahme von
Adressat*innen in der Gewährung und Planung von Hilfen zur
Erziehung226**

Delia Godehardt

TEIL 3 – Inklusive Ansätze in der Partizipation junger Menschen

**Übergänge partizipativ gestalten – Anforderungen aus Sicht
des Careleaver e. V.241**

Andrea Edler

**Inklusive Entwicklung von Methoden und Technologien für
digitale Hilfen zur Alltagsbewältigung in der Behinderten- und
Erziehungshilfe248**

Isabel Zorn, Stefan Bente, Christian Kohls, Birgit Mager

**Partizipation auf „Augenhöhe“! Peerunterstützte Beteiligung
als Empowerment von Kindern und Jugendlichen in der
stationären Erziehungshilfe260**

Dayana Fritz

**Die Entwicklung eines Verhaltenskodex im Kontext der
stationären Kinder- und Jugendhilfe – ein Praxisbeispiel gelebter
Partizipation.....273**

Jessica Conrad, Eric Lacroix

Autor:innenverzeichnis.....290

Vorwort – Menschen mit Behinderungen und Elternschaft

1 Eltern mit Behinderungen und ihre (Un)Sichtbarkeit

Auch für Menschen mit Behinderung ist der Kinderwunsch ein wichtiges Lebensthema. Jahrzehntlang verzichteten viele von ihnen auf die Realisierung dieses Wunsches, weil u. a. die notwendige Unterstützung fehlte. Doch jetzt entscheiden sie sich immer häufiger für eigene Kinder.

Viele Menschen mit Behinderungen stehen also vor der Frage, wie sie ihre behinderungsbedingten Einschränkungen in einem Alltag mit Kind ausgleichen können. Sie fragen sich: Gibt es die nötigen Hilfsmittel? Bin ich auf Hilfe durch eine dritte Person angewiesen? Wer kann mich unterstützen? Partner*in, Nachbar*innen, Verwandte, bezahlte Kräfte? Habe ich überhaupt Anspruch auf Unterstützung? Werden sich die Helfer*innen in die Erziehung und die Haushaltsführung einmischen? Dies geht bis hin zu der Frage: Sind Freizeit- und Familienangebote barrierefrei für uns als Familie nutzbar?

In Deutschland leben circa 1,8 Millionen behinderte und chronisch kranke Eltern mit ihren minderjährigen Kindern zusammen in einem Haushalt. Bei circa 900.000 von ihnen liegt eine anerkannte Schwerbehinderung vor und bei weiteren 900.000 eine chronische Erkrankung mit Alltagseinschränkung ohne amtliche Feststellung (vgl. Teilhabebericht der Bundesregierung 2013). Es ist anzunehmen, dass die Zahl wächst. Einerseits beziehen wesentlich mehr geburtsbehinderte Menschen durch die verbesserte Lebenssituation heute eigene Kinder in ihre Lebensplanung ein. Andererseits gibt es durch das höhere Durchschnittsalter von Eltern heute eine steigende Anzahl von Menschen, die noch in der aktiven Elternphase eine chronische Erkrankung (z. B. Krebs, Multiple Sklerose, Rheuma) bzw. Behinderung erwerben und sich mit deren Folgen auseinandersetzen müssen.

So sind in den letzten Jahren behinderte und chronisch kranke Eltern sichtbarer geworden. Eine rollstuhlfahrende Mutter mit ihrem Kind auf dem Schoß oder ein Vater mit Blindenstock und Kind an der Hand gehören in größeren Städten inzwischen zum Stadtbild.

Behinderte und chronisch kranke Eltern sind Mütter und Väter wie andere Eltern auch. Sie wollen ihren Kindern genauso viel Liebe und Unterstützung geben. Aufgrund behinderungsbedingter und gesundheitlicher Einschränkungen, aber auch durch vielfältige Barrieren in der Gesellschaft, können Mütter oder Väter mit Behinderung bei der Wahrnehmung ihrer Elternrolle auf Hilfe angewiesen sein. Ebenso gestaltet sich ihr Alltag oftmals kräftezehrender und ist mit einem hohen organisatorischen Aufwand verbunden. Dennoch gibt es viele Familien mit behinderten Eltern, in denen zufriedene und selbstbewusste Kinder aufwachsen. Dies bestätigt auch die Dissertationsschrift „Wie Eltern mit Körper- und Sinnesbehinderungen erziehen“ von Cornelia Klößinger (2015).

Da alle Kinder die gleichen Entwicklungschancen haben sollen – auch, wenn ihre behinderten Eltern sie nicht bei allem selbst unterstützen können – braucht es Assistenz zur Unterstützung der Elternschaft. Hat eine Mutter z. B. eine halbseitige Lähmung, benötigt sie eventuell Assistenz, um ihr Kind zu wickeln. Die Assistenz gleicht die Beeinträchtigungen der Eltern aus. Sie ersetzt Arme, Beine, Augen oder Ohren. Die erzieherische Verantwortung bleibt bei den Eltern.

Nicht alle Eltern benötigen dieselbe Unterstützung im Zusammenleben mit ihren Kindern. Je nach Behinderungsart sind verschiedene Hilfeformen sinnvoll. In der Fachwelt der Behindertenhilfe wird zwischen folgenden Hilfen unterschieden:

- Elternassistenz – überwiegend für körper-, sinnesbehinderte und chronisch kranke Eltern,
- Begleitete Elternschaft – überwiegend für Eltern mit Lernschwierigkeiten,
- Hilfen für Eltern in seelischen Krisen und deren Kinder.

Es kann in einer Familie durchaus vorkommen, dass verschiedene Hilfen notwendig sind, wenn z. B. eine rollstuhlnutzende Mutter auch lange depressive Phasen hat oder ein Vater mit einer sogenannten „Lernbehinderung“ gemeinsam mit einer blinden Mutter Kinder erzieht.

2 Das Recht auf selbstbestimmte Elternschaft

Seit 2016, mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention, haben Menschen mit Behinderung auch in Deutschland das anerkannte Menschenrecht auf Familie und selbstbestimmte Elternschaft.

Die Unterstützung für Eltern mit Behinderung bei der Betreuung und Versorgung ihrer Kinder wird seit 2018 im neuen Bundesteilhabegesetz geregelt. Somit wird erstmals Elternassistenz ausdrücklich im Gesetz geregelt. Der Begriff Elternassistenz selbst steht allerdings nur in der Gesetzesbegründung. Positiv ist aber, dass die Unterstützung nicht an eine Behinderungsart gebunden ist. Es geht jetzt nach dem konkreten Bedarf, den Eltern haben, egal aufgrund welcher Behinderungsart sie die Unterstützung benötigen.

Diese Neuregelung stellt für Eltern mit Behinderung eine wesentliche Verbesserung gegenüber der bisherigen Rechtslage dar. Die Elternassistenz ist im Teil 1 des SGB IX im Paragraph 78 Absatz 3 geregelt und ist somit nicht ausschließlich Bestandteil der Eingliederungshilfe. In den meisten Fällen dürfte in der Praxis jedoch von einer Zuständigkeit der Eingliederungshilfe auszugehen sein.

Nach unserem Verständnis als Bundesverband behinderter und chronischer kranker Eltern wird unter Elternassistenz eine Unterstützungsleistung mit Anleitung durch den behinderten Elternteil verstanden. Der Begriff der Assistenz, den wir im Gesetz finden, ist nicht identisch mit der Sichtweise der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung.

Laut Gesetz kann Assistenz für Eltern auch pädagogische Unterstützung beinhalten. Gerade für Eltern mit seelischen Hindernissen ist noch immer unklar, von welcher Behörde sie für die Betreuung und Versorgung ihrer Kinder Unterstützung erhalten.

Die Elternassistenz kann, wie alle anderen Teilhabeleistungen der Rehaträger (z. B. Eingliederungshilfe SGB IX §§ 90 ff.), als „Sachleistung“ oder als „Persönliches Budget“ beantragt werden. Ausführliche Informationen dazu und über Organisationen der Elternassistenz können im „Ratgeber Elternassistenz“ des bbe e. V. nachgelesen werden. Auch zu anderen Themen gibt es Broschüren, z. B. über spezielle Hilfsmittel für Eltern mit Behinderung.

Gerade in Zeiten einer Pandemie sind Elternassistentenkräfte wichtiger denn je. Wenn Kitas und Schulen geschlossen sind, der Alltag mit Kindern durcheinandergerät, Eltern keine regelmäßigen Therapien wahrnehmen können, dann benötigen sie mitunter mehr Elternassistenten als vorher. Dann können die Eltern mit Behinderung einen Antrag auf aktuelle Bedarfsermittlung stellen. Da im Frühjahr 2020 wochenlang solche Beantragungen nur auf schriftlichem Weg bearbeitet wurden, war eine gut formulierte Begründung durch die Eltern besonders wichtig. Diagnosen sagen dabei weniger aus, als die sachliche Beschreibung der realen Beeinträchtigungen im Alltag mit den Kindern innerhalb und außerhalb der Wohnung. Das gilt auch für einen Erstantrag auf Elternassistenten, weil sich die Sachbearbeiter*innen nicht mit allen Behinderungsfolgen auskennen können.

3 Die Rolle von Selbstvertretungen – der Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern (bbe e.V).

Der Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern ist ein Selbstvertretungsverband. Er wurde 1999 von Eltern mit Behinderung gegründet. Beratung und Elternassistenten sind seine wichtigsten Tätigkeitsfelder. Wir beraten nach dem Peer-Counseling-Prinzip. Das heißt: Berater und Beraterinnen haben selbst eine Behinderung, sind Eltern und teilen viele Erfahrungen der Ratsuchenden.

In unseren Selbsthilfegruppen und in Familienseminaren bieten wir viele Möglichkeiten, Erfahrungen auszutauschen. Das gibt uns Rückhalt und stärkt unsere Fähigkeiten, auch die Interessen unserer Kinder im Blick zu behalten. Wir Eltern kümmern uns aktiv um die nötige Assistenz. So können sich die Kinder altersgerecht entwickeln und müssen nicht zu pflegenden Kindern werden.

Auch die nichtbehinderten Elternteile nutzen diese Möglichkeit, um gemeinsam Lösungen für Alltagsprobleme zu finden und unsere Kinder erleben bei den Treffen, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht allein sind.

Die Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung (EUTB*) ist seit 2018 ein weiteres Angebot des bbe e.V. Dort beraten wir zu allen Fragen im Leben behinderter Menschen und deren Angehörigen. Diese Beratung ist unabhängig von staatlichen Stellen oder Anbietern von Assistenz. Unsere EUTB*-Stelle im Havelland ist eine von 500 EUTB*-Stellen bundesweit, die durch Bundesmittel finanziert wird und kostenlos genutzt werden kann.

Der bbe bietet außerdem Fortbildungen an, damit Eltern sich bundesweit für die Interessen von Eltern mit Behinderung einsetzen können. Bei Vorträgen und Informationsveranstaltungen erreichen wir auch nichtbehinderte Menschen.

Unsere Homepage bietet viele weitere Informationen auch in Deutscher Gebärdensprache und in Leichter Sprache an.

Gefördert wird der Bundesverband vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales, von Aktion Mensch, von der Pauschalförderung der Krankenkassen für Selbsthilfeförderung sowie von vielen Mitgliedern und Unterstützer*innen mit Sach- und Zeitspenden.

Seit einigen Jahren sind Mitglieder des bbe in verschiedenen Gremien, Netzwerken und Forschungsvorhaben auf Bundes- und Landesebene eingebunden. Wir bringen unsere Interessen in Gesetzgebungsverfahren ein. Der bbe e.V. ist Mitglied im Dachverband „Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben Deutschland e.V.“ und vielen anderen Gremien, Forschungsvorhaben und Netzwerken.

Wir freuen uns daher ganz besonders, dass wir auch in dem Modellprojekt „Inklusion jetzt!“ die Perspektive des bbe einbringen können. Das Modellprojekt ist ein wichtiger Wegweiser für die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, um ihre Angebote stärker an den Bedarfen von Eltern mit Behinderungen auszurichten und so die bestehenden Leistungslücken und Leerstellen im Hilfesystem zu füllen. Der vorliegende Sammelband gibt dafür zahlreiche Anhaltspunkte, wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen.

*Kerstin Blochberger,
Geschäftsführung bbe e.V.
Dezember 2021*

Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. PDF-Download unter: www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf;jsessionid=E9E23A1F-04B53A9F7DEBE98FF0C2B128.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff 03.02.22].

Klößinger, C. (2015): Wie Eltern mit Körper- und Sinnesbehinderungen erziehen. Und was die Kinder dazu sagen. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Einleitung

Zu Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe ist im Grunde schon alles gesagt – mit dieser Feststellung eröffnete einer der Referierenden seinen Vortrag auf dem Praxisworkshop im Rahmen des Modellprojekts *Inklusion jetzt – Entwicklung von Konzepten für die Praxis*.

Die sich entfaltenden Diskussionen zeigten jedoch anderes: Insbesondere vor dem Horizont des im Modell zugrunde gelegten weiten Inklusionsbegriffs und der damit einhergehenden Subjektzentrierung (vgl. Hollweg/Kieslinger 2021, S. 15) zeigen sich Leerstellen, Verbesserungsbedarfe und institutionelle Hindernisse sowohl bei der Beteiligung von Eltern und Zugehörigen als auch bei der Partizipation junger Menschen im Hilfeprozess.

Mit dem vorliegenden Sammelband, dem zweiten in der Reihe *Inklusion in den Erziehungshilfen*, möchten wir auf diese Weiterentwicklungsbedarfe hinweisen, die durch die inklusive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe zudem an Komplexität gewinnen.

1 Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe

Mehr Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien – mit diesem Ziel stärkt das im Jahr 2021 verabschiedete Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) die Beratungs-, Beschwerde- und Beteiligungsrechte von Adressat*innen in der Kinder- und Jugendhilfe. Dafür sieht das Gesetz mitunter die verbindliche Einrichtung von Ombudsstellen, die Stärkung von Selbstvertretungen junger Menschen, Eltern und Familien in und außerhalb von Einrichtungen der Erziehungshilfe und eine Weiterentwicklung ihres Beschwerdemanagements vor. Gleichzeitig schreibt sich damit erstmals der Begriff der Selbstbestimmung programmatisch in die Zielbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe ein. Für das fachliche Handeln stellt sich an diesem Punkt vor allem die Frage, wie sich der Dreiklang von Partizipation, Mitbestimmung und Selbstbestimmung in ein Verhältnis bringen und im Alltag junger Menschen umsetzen lässt:

- Was bedeutet also eine selbstbestimmte Lebensführung junger Menschen im Kontext stationärer Erziehungshilfen?

- Welche Gelingensbedingungen und Herausforderungen bringen Partizipation und Selbstbestimmung junger Menschen in der Erziehungshilfe, aber auch in Systemen der Eingliederungshilfe mit sich?
- Wie kann das Verhältnis von gegenseitiger Angewiesenheit aufeinander mit einem autonomen Lebensentwurf harmonisiert werden?
- Und was können wir aus Praxisbeispielen über (neue) Konzepte einer beteiligungsorientierten Hilfeleistung lernen?

Darüber soll der vorliegende Sammelband Aufschluss geben. Er erscheint als Teil der Schriftenreihe „*Inklusion in den Erziehungshilfen*“ und stellt eine Zusammenschau von Perspektiven und Impulsen aus dem Modellprojekt „*Inklusion jetzt! – Entwicklung von Konzepten für die Praxis*“ bereit. Viele der Autorinnen und Autoren dieses Sammelbands sind auf unterschiedliche Art und Weise an dem Modellprojekt beteiligt: als Modellstandort (Jessica Conrad und Eric Lacroix, Iris Lindner und Bianca Flother, Christina Rapp und Manuel Arnegger, Dayana Fritz), als Teil des Projektbeirats (Björn Hagen, Wolfgang Schröer) oder als Referierende auf einem der Praxisworkshops des Projektes (Liane Pluto, Michael Macsenaere, Lucia Staib sowie der Verein Care Leaver e.V. vertreten durch Corinna Schwiieger auf einem Praxisworkshop und durch Andrea Edler in diesem Band). Ziel dieser Reihe ist es, die unterschiedlichen Perspektiven auf eine inklusive Leistungserbringung in den Hilfen zur Erziehung zu bündeln, den fachlichen Diskurs an die bestehende Praxis rückzubinden und damit nicht nur die am Modellprojekt beteiligten Fachkräfte, sondern auch darüber hinaus Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendhilfe in der Weiterentwicklung inklusiver Hilfen zu stärken. Durch die interdisziplinär zusammengesetzten Beiträge sollen insbesondere die verschiedenen Blickwinkel aus der Eingliederungs-, der sogenannten Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendhilfe füreinander fruchtbar gemacht werden.

2 Welche Anforderungen stellen sich mit dem Inklusionsanspruch an die Partizipation und Selbstbestimmung junger Menschen?

In der Kinder- und Jugendhilfe wird der Partizipationsdiskurs bislang vor allem aus dienstleistungsleistungstheoretischer Perspektive geführt (vgl. Schäuble/Wagner 2017). Die Co-Produktion Sozialer Arbeit macht die Beteiligung der Adressat*innen zu einer konstitutiven Voraussetzung. Diese

Perspektive wird auch durch das KJSG eingenommen und beispielsweise in der Gesetzesbegründung im Rahmen des § 10 SGB VIII dargelegt. Diese erläutert, dass „[d]em SGB VIII [...] ein Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe als sozialer Dienstleistung zugrunde [liegt, Anm. CH/DK], die sich an der Subjektstellung der Leistungsberechtigten und -empfänger orientiert und für die das Gestaltungsprinzip der Partizipation [...] konstitutiv ist“ (BT Drucksache 5/13 2020 S. 80).

Im Kontext von Inklusion wird Partizipation aber auch zu einer zentralen Voraussetzung sozialer Teilhabe. Aus einer inklusiven Perspektive heraus liegt der Fokus also weniger darauf, wie die Beteiligung junger Menschen und ihrer Familien für den Hilfeprozess nutzbar gemacht werden kann. Es geht vielmehr darum, sie bedingungslos in der Umsetzung ihrer Beteiligungsrechte zu unterstützen, und zwar auch dann, wenn dadurch organisationale Prozesse verlangsamt oder zumindest nicht effizienter werden (vgl. Graßhoff et al. 2017).

Bisherige Herausforderungen in der Umsetzung von Partizipationsansprüchen liegen vor allem darin, dass junge Menschen und ihre Familien zwar gehört werden, ihr Einfluss auf professionelle Entscheidungsfindungen im Rahmen von Hilfeprozessen aber immer wieder strukturell minimiert wird. Partizipation und Selbstbestimmung bewegen sich hier in einem grundlegenden Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle, Beteiligung und Kinderschutz, Aushandlung und Diagnose. Weitere Spannungen können sich ergeben, wenn die Ziele der Adressat*innen und jene der Professionellen nicht einfach zu harmonisieren sind. Dabei wird deutlich, dass Autonomie und Selbstbestimmung immer im Verhältnis zur strukturellen Eingebundenheit in gesellschaftliche Systeme zu denken sind. So kann Autonomie auch gelebt werden, wenn man ein Leben lang auf professionelle Unterstützung angewiesen ist. Dieses Spannungsverhältnis bringen Cohn und Farau treffend auf den Punkt, wenn sie feststellen, dass der Mensch „gleicherweise autonom und interdependent [ist, Anm. CH/DK]. Die Autonomie des Einzelnen ist um so größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewußt wird“ (Cohn/Farau 1984, S. 357).

Verstehen wir Inklusion als ein kritisches Korrektiv (vgl. Rohrman 2020), macht sie uns nicht nur auf diese strukturellen Widersprüche aufmerksam. Sie macht uns auch sensibel dafür, was wir voraussetzen, damit junge Menschen, ihre Eltern und Familien ihre Partizipationsansprüche im Rahmen von Hilfeleistungen wahrnehmen können, wo wir unsichtbare Hürden setzen und

Barrieren erhöhen, wo wir bestimmte Fähigkeiten auf- und andere abwerten. Zu diesen Voraussetzungen zählt beispielsweise das Sprechen der deutschen Sprache oder das Nutzen vorgegebener Beteiligungsstrukturen.

Damit Kinder, Jugendliche und Eltern mit und ohne Beeinträchtigungen ihre Beteiligungsrechte wahrnehmen können, braucht es insbesondere barrierefreie Formen der Kommunikation. Im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz wurde dafür an einigen Stellen der Passus der *Verständlichkeit*, *Nachvollziehbarkeit* und *Wahrnehmbarkeit* von Beratungs- und Beteiligungsformen verankert, in der Beteiligung und Beratung nach § 8 Abs. 4 SGB VIII, der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII, der Nachbetreuung nach § 41 SGB VIII und der Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII. In diesem Zusammenhang lassen sich drei grundlegende Einsichten inklusionssensibler Kommunikation festhalten: Erstens sind es nicht die Adressat*innen selbst, sondern die Fachkräfte, die dafür Sorge zu tragen haben, dass ihre Botschaften vom Gegenüber auch empfangen werden können. Zweitens kann das Gelingen der Kommunikation, ihre Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Wahrnehmbarkeit, wiederum nur aus der subjektiven Perspektive der Adressat*innen heraus bewertet werden. Die Selbsterfahrungen der jungen Menschen und Eltern müssen also stärker zum Ausgangspunkt gemacht werden, auch für Qualitätsentwicklungsprozesse in der Kinder- und Jugendhilfe. Das heißt drittens, dass sich die Kommunikationsformen an den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen und Familien orientieren müssen – sie sind also nicht zwangsläufig nur auf die verbalsprachliche Form zu reduzieren. Stattdessen gilt es, bestehende Kommunikations- und damit auch Partizipationsmöglichkeiten zu erweitern, z. B. durch Leichte Sprache, unterstützte Kommunikationsformen oder Gebärdensprache.

Auf organisationaler Ebene der öffentlichen und freien Jugendhilfe bedeutet das:

- Mitarbeitende in den unterschiedlichen Zugängen zu qualifizieren und zu sensibilisieren,
- ausreichend finanzielle, zeitliche, materielle und personelle Ressourcen für eine inklusionssensible Kommunikation mit jungen Menschen und Familien im Regelalltag, aber auch im Rahmen der Hilfe-, Gesamt- und Teilhabepflicht zur Verfügung zu stellen,
- die Zugänglichkeit zu Kinder-, Jugend- und Elternbeiräten gemeinsam zu reflektieren und zu erweitern,

- die Zusammenarbeit mit qualifizierten Sprachmittler*innen und Gebärdensprachdolmetscher*innen strukturell zu verankern,
- medizinisch-therapeutische, offene, niedrigschwellige und digitale Beratungsangebote auszubauen.

Mit der inklusiven Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe wird sowohl die ihr immanente Subjektzentrierung als auch die Notwendigkeit ihrer institutionellen Verankerung radikal gestärkt. Die Adressat*innen der Hilfearrangements sind als Expert*innen ihrer eigenen Lebensplanung wahr und ernst zu nehmen. Darum hat eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe immer zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Bedarfslagen zu vermitteln. Das bedeutet, dass „Inklusion anzustreben innerhalb der vorhandenen, auf Selektion basierenden Strukturen immer erfordern [wird, Anm. CH/DK], pragmatisch nach Lösungen zu suchen und Balanceakte miteinander zu vollführen“ (Boban et al. 2013, S. 75). „Eine so verstandene partizipative Verständigung über individuelle Bedarfe und Hilfen stellt kein lineares und ausschließlich legitimatorisches Geschehen dar, sondern wird als Unterstützung der Subjektbildung in den Sozialisationsprozessen von Kindern und Jugendlichen entwickelt und gestaltet“ (Hopmann et al. 2020, S. 345).

Diese partizipative Verständigung bezieht sich nicht nur auf die individuelle Ebene der Hilfeplanung, sondern auf die Gestaltung des Lebensumfelds junger Menschen insgesamt. Um dem sozialpädagogischen Leitziel der gleichberechtigten Teilhabe junger Menschen am Leben in der Gesellschaft gerecht werden zu können, ist deshalb z. B. auch in Betracht zu ziehen, inwieweit sich die Adressat*innen an der Konzeptionsentwicklung inklusiver Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen beteiligen können.

Der vorliegende Sammelband möchte somit Wege aufzeigen, wie diese Balanceakte gelingen können und in gemeinsamer Anstrengung von Adressat*innen und Professionellen zu einer effektiven inklusiven Kinder- und Jugendhilfe beitragen.

Diesem Anspruch folgend gliedert sich der Sammelband in drei Abschnitte, die kurz skizziert werden sollen.

2.1 Inklusive Ansätze zwischen Partizipation und Selbstbestimmung

Wie lassen sich nun also Partizipation und Selbstbestimmung in ein Verhältnis zueinander bringen? Worin liegt der Unterschied zwischen einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensführung junger Menschen begründet und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Konzepte, Verfahren und Leistungsangebote einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe? Was unter Partizipation verstanden wird, gestaltet sich in der Kinder- und Jugendhilfe durchaus unterschiedlich aus (vgl. Schäuble/Wagner 2017). In einer ersten Annäherung greift der Sammelband daher die terminologische Auseinandersetzung zwischen Partizipation, Mitbestimmung und Selbstbestimmung wie auch Fragen ihrer rechtlichen und pädagogischen Ausdeutung auf (Pluto, Schröer, Stork, Macsenaere/Feist-Ortmanns i. d. Bd.).

2.2 Inklusive Ansätze in der Zusammenarbeit mit Eltern

Für einen tiefergehenden Einblick in bewährte Partizipationskonzepte und neue Anforderungen ist es hilfreich, zwischen der Arbeit mit jungen Menschen und ihren Eltern zu differenzieren, zugleich aber die spezifische Dynamik in der Beziehungsarbeit zwischen beiden Parteien im Blick zu behalten. So haben Eltern z. B. ein Recht auf Beratung und Unterstützung, auch oder insbesondere dann, wenn die Kinder außerhalb der Familie untergebracht sind oder ihr Kontakt zeitweise zum Erliegen kommt (§ 37 SGB VIII, Godehardt in diesem Band). Welche Spezifika in der Arbeit mit Eltern hinzukommen, wenn den jungen Menschen und/oder Eltern eine Beeinträchtigung zugeschrieben wird, zeigen die unterschiedlichen Beiträge in diesem Band auf (Remhof/Düber, Knuth, Hagen, Arnegger/Rapp, Jeltsch-Schudel i. d. Bd.). Dabei werden sowohl theoretische Ansätze als auch fachliche und praxisbezogene Perspektiven verfolgt.

2.3 Inklusive Ansätze in der Partizipation junger Menschen

Wie Partizipationsprozesse mit jungen Menschen letztlich gestaltet und ihre Selbstbestimmung gefördert werden kann, wird in der Zusammenstellung unterschiedlicher Praxisbeispiele sichtbar: von der partizipativen Entwicklung digitaler Technologien für Hilfen zur Alltagsbewältigung bis hin zu Peer-to-Peer- und Empowermentansätzen (Zorn, Fritz, Conrad/Lacroix i. d. Bd.). Einen wichtigen Ausgangspunkt stellt dabei auch die verstärkte Förderung von und Zusammenarbeit mit Selbstvertretungen dar (Edler i. d. Bd.).

Die verschiedenen Ebenen der gesammelten Ansätze, Erfahrungen und Fallbeispiele in diesem Band machen nicht nur deutlich, inwiefern die praktische Umsetzung von Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe gelingen kann – sie ist auch dringend notwendig! Die Beiträge zeigen, dass sich Inklusion und Partizipation nur dann zusammenbringen lassen, wenn wir gemeinsam neue Wege gehen.

Wir danken daher allen Beteiligten für die Entstehung dieses Sammelbands und all denen, die mit uns diesen Weg beschreiten wollen!

Literatur

- Boban, I./Hinz, A. (Hg.) (2013): Inklusion und Partizipation – Herausforderungen für Schule. Theoretische Analysen, methodische Überlegungen, praktische Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ (2020): Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) (BT Drucksache 5/13 2020). <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/261/1926107.pdf> [Zugriff 23.03.2021].
- Cohn, R. C./Farau, A. (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie: Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Graßhoff, G./Karner, B./Schröer, W. (2017): Hilfeplanung als soziale Ermöglichungsstruktur. Sozialpolitische Lesarten. In: Schäuble, B./Wagner, L. (Hg.): Partizipative Hilfeplanung. Weinheim: Beltz Juventa. S. 218–230.
- Hollweg, C./Kieslinger, D. (2021): Einleitung. In: Dies. (Hg.) Hilfeplanung inklusiv gedacht. Ansätze, Praktiken, Konzepte. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 10–22.
- Hopmann, B./Schröer, W./Urban-Stahl, U. (2020): SGB VIII-Reform: Quo vadis Hilfe- und Teilhabeplanung mit jungen Menschen und ihren Eltern? In: Das Jugendamt 7–8/2020, S. 338–346.
- Rohrmann, A. (2020): Inklusion als Perspektive für die Kinder- und Jugendhilfe, Vortrag im Rahmen des Online-Seminars: Ist Inklusion verhandelbar? Das Recht auf Inklusion in den Hilfen zur Erziehung am 7.7.2020.
- Schäuble, B./Wagner, L. (2017): Partizipative Hilfeplanung. Theoretische und handlungsfeldbezogene Zugänge. In: Schäuble, B./Wagner, L. (Hg.): Partizipative Hilfeplanung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 9–14.

**TEIL 1 –
Inklusive Ansätze
zwischen Partizipation
und Selbstbestimmung**

Partizipation im Kontext der stationären Erziehungshilfe – Machtverhältnisse auf dem Prüfstand

Remi Stork

Zusammenfassung

Partizipation ermöglicht und sichert Offenheit und Vielfalt in institutionellen Erziehungsprozessen. Sie ist als Grundrecht von Kindern und Eltern in der Heimerziehung anerkannt und befindet sich doch immer wieder in der Gefahr, übersehen oder wenig ernst genommen zu werden. Eine inklusive Erziehungshilfe kann auf Erfahrungen mit Partizipation in Jugend- und Eingliederungshilfe aufbauen und muss eigentlich nur methodisch weiter gedacht werden: wie kann es gelingen, dass Einschränkungen, z. B. der Sinne, bei Kindern oder Eltern nicht zu Begrenzungen der Teilnahme-, Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten führen oder beitragen?

1 Einleitung

Wir schreiben das Jahr 2022. Einiges ist mittlerweile klar in der Jugendhilfe, manches ist erreicht. Wir wissen heute, dass es sinnvoll ist, stationäre Jugendhilfe so weit wie möglich als gemeinsames Projekt von Kindern, Familien und Fachkräften zu begreifen; nicht zuletzt deshalb, weil partizipativ gestaltete Hilfen erfolgreichere Hilfen sind. Die UN-Kinderrechtskonvention und das SGB VIII sichern jedem Kind – wie klein oder eingeschränkt auch immer – und seinen Eltern Grund- und Partizipationsrechte zu. Allerdings sind diese – mittlerweile fachlich weitestgehend geteilten – Grundannahmen noch nicht krisenfest. So haben wir in der Corona-Pandemie festgestellt, wie schnell es gehen kann, dass Rechte von Kindern und Eltern begrenzt und ausgehebelt werden. Plötzlich war es unmöglich, dass Kinder ihre Eltern besuchen konnten oder Eltern in der Wohngruppe ihre Kinder bei den Hausaufgaben begleiten – obwohl dies im Hilfeplan ausdrücklich so festgelegt wurde. Auch außerhalb der Pandemie zeigen Krisen die Grenzen von Gemeinsamkeit und

Kooperation auf. Nach wie vor werden – in ziemlich vielen Einzelfällen – Rechte und Interessen von jungen Menschen und Eltern im Kontext der Fremdunterbringung nicht gewahrt, wie Statistiken, Studien und Projekte immer wieder aufzeigen (vgl. die Beiträge in der Zeitschrift *Widersprüche* zum Thema „Neuer Autoritarismus“ (Heft 154 von Dezember 2019).

Wenn zahlreiche Einzelfälle zeigen, dass die Kinder- und Jugendhilfe immer wieder über die Köpfe der Adressat*innen hinweg entscheidet, deren Kompetenzen, Interessen und Rechte übersieht, muss man davon ausgehen, dass dieser Tatsache strukturelle Probleme zugrunde liegen, obwohl Gesetze, Konzepte und meist auch Haltungen aller Beteiligten Partizipation in der Jugendhilfe für grundlegend erachten.

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, welche partizipativen Strukturen junge Menschen und Eltern heute in der stationären Jugendhilfe erwarten dürfen, warum diese in der Regel noch schwach und wenig entwickelt sind und welche Veränderungen durch Einrichtungen und Träger, Jugendämter und Kommunen, Soziale Arbeit und Politik weiterhin gebraucht werden.

2 Demokratische Heimerziehung – Heimerziehung in der Demokratie

Die Geschichte der Heimerziehung ist bis in die 1970er-Jahre bestimmt von Unterdrückung und Gewalt gegenüber Kindern und Nichtberücksichtigung des Willens von Kindern und Eltern. Zugleich aber gab es schon vor mehr als 100 Jahren in vielen Ländern Versuche, elternlosen und verlassenen Kindern ein neues Zuhause zu geben, ihre Rechte zu schützen und sie aktiv in die Gestaltung des Lebensortes Heim und seine Entscheidungsprozesse einzubeziehen. Die Geschichte dieser Kinderrepubliken (vgl. Kamp 1995) lässt sich als Geschichte alternativer demokratischer Experimente lesen und verstehen und viele berühmte Pädagog*innen wie Korczak, Bernfeld, Wilker, Makarenko und Neill haben daran mitgewirkt. Wenn man Bernfelds Erzählung „Kinderheim Baumgarten“ heute liest, weiß man (fast) alles darüber, wie Heimerziehung gelingen kann. Die Bedürfnisse der Kinder sind ebenso zu achten wie ihre Interessen. Man muss ihnen das Leben in selbst gewählten Bezügen und Gemeinschaften ermöglichen und ihnen die Chance geben, ihre Konflikte (weitestgehend) selbst zu klären. Über die gemeinsame Herstellung einer äußeren Ordnung (Regeln) gelangt der Weg der/des Einzelnen und der

Gruppe schließlich zur Entwicklung der inneren Ordnung und ermöglicht umfassende intellektuelle, emotionale und geistige Entwicklung.

Die Geschichte der Kinderrepubliken steckt voller Anregungen zu demokratischer Heimerziehung in demokratischen Strukturen, auch wenn die Eltern und Familien damals noch wenig im Blick waren und wir als fachliche Gemeinschaft in der Jugendhilfe auch in späteren reformorientierten Epochen noch vieles gelernt haben, das einer demokratischen Heimerziehung hinzugefügt werden kann. Nun aber sind wir prinzipiell so weit, dass wir über demokratische Strukturen und Gesetze, Kommunikations- und Erziehungsmethoden, Verfahren und Haltungen verfügen, um eine demokratische Heimerziehung zu realisieren; ihr Kernprinzip lautet Partizipation.

Partizipation ist ein zunächst demokratietheoretisch zu verstehender Sammelbegriff, der Teilnahme und Teilhabe, Mitwirkung und Mitbestimmung in politischen und sozialen, vor allem auch in organisationalen Kontexten umfasst. Schnurr definiert weiter: „Durch Partizipation verbindet sich das mit Freiheitsrechten ausgestattete Subjekt mit dem Politischen und mit dem Sozialen. In Akten der Partizipation konstituieren und entwickeln sich Subjektivität und Sozialität zugleich“ (Schnurr 2018, S. 1127). Dieses Zitat von Schnurr weist auf wichtige Spannungsfelder hin, die mit dem Begriff der Partizipation verbunden sind. Mit Rechten ausgestattete Subjekte verbinden sich durch Partizipation mit anderen Subjekten, aber auch mit institutionellen, sozialräumlichen und politischen Kontexten. Sie setzen sich für ihre Belange ein, tun dies aber im Idealfall gemeinsam mit anderen und auch für sich und andere. Partizipation grenzt sich insofern ab von egoistischen Projekten der Einflussnahme und Machtausübung.

Die definitorischen Bemühungen von Schnurr und anderen Autor*innen verweisen auf die komplexen demokratietheoretischen und organisationssoziologischen Wurzeln des Begriffs Partizipation. Um daran in sozialpädagogischen Kontexten anschließen zu können, sollten wir diesen Begriff in den Diskursen der Jugendhilfe aufnehmen und den wesentlich einseitigeren, unkonturierteren und auch anspruchsloseren Begriff der ‚Beteiligung‘ nicht mehr nutzen: beteiligt ist man an vielem, aber mitgewirkt und mitbestimmt hat man dann häufig doch nicht.

Die gesetzlichen Grundlagen für eine demokratische Heimerziehung liegen in Deutschland mit dem SGB VIII vor – im internationalen Vergleich ist das eine gute Ausgangsposition. Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG)

hat nun 2021 nochmals die Rechte von Eltern auf eigenständige Unterstützung während der Jugendhilfemaßnahme stärker herausgestellt. Es stellt die öffentliche Anerkennung und Förderung von Selbstvertretungen der Adressat*innen in § 4a in Aussicht und verpflichtet in § 9a die Bundesländer zum Aufbau unabhängiger Beschwerdestrukturen.

3 Kinder- und Elternrechte als Basis der Partizipation

Damit Kinder, Jugendliche und Eltern in der stationären Jugendhilfe mitwirken und mitbestimmen können, müssen sie – wie auch die Fachkräfte – ihre Rechte gut kennen. Das bedeutet, dass ihnen in Jugendämtern, Beratungsstellen und Einrichtungen ihre Rechte erklärt werden müssen. § 8 Abs. 3 fordert seit Inkrafttreten des KJSG ausdrücklich, dass die Beratung und Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form erfolgen muss. Neben den bekannten Verfahrensrechten bei der Gewährung von Hilfen zur Erziehung sollten Eltern besonders über ihre Rechte aufgeklärt werden, die sie behalten, auch wenn ihre Kinder in stationärer Jugendhilfe leben. Für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen ist es wichtig zu verstehen, welche Rechte sie konkret haben: Darf ich mein Zimmer nach meinen Wünschen gestalten und eigene Möbel mitbringen? Darf ich mein Zimmer abschließen, jederzeit an den Kühlschrank, meine Hausaufgaben machen, wann ich möchte?

In dem Konzept „Kinderstube der Demokratie“ des Kieler Instituts für Partizipation und Bildung (www.partizipation-und-bildung.de [Zugriff am 17.02.22]) ist vorgesehen, dass die Erarbeitung einer Verfassung in Kindertageseinrichtungen die Basis des Partizipationskonzeptes bildet. Hierzu klären die Teams vor der Entwicklung partizipativer Strukturen und Verfahren in einem langen und intensiven Prozess genau, wie sie die Kinderrechte in ihrer Einrichtung verstehen, umsetzen und garantieren. Solche Verfassungen unterscheiden sich erheblich von den in der Jugendhilfe üblichen Gruppenregeln, da sie rechtebasierte Verabredungen festhalten, an die sich alle (Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte) halten müssen. Seit der Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahr 2012 haben auch einige Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung Kinderrechtekataloge erarbeitet – dies könnte die Basis für solche Verfassungen bilden; zusätzlich braucht es aber auch didaktische Konzepte, wie Kindern ihre Rechte immer wieder neu vermittelt werden können.

Die Rechte von Eltern fremduntergebrachter Kinder sind aktuell den Fachkräften und Eltern noch weniger bekannt und vertraut als die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Geschichte und Kultur von Heimerziehung sind bis auf den heutigen Tag geprägt von der Idee und dem Begriff der ‚Ersatzerziehung‘ und werden vielerorts noch immer als ‚Eltern ersetzende Hilfen‘ bezeichnet. Diese Begriffe – die nach 30 Jahren Kinder- und Jugendhilfegesetz endlich entsorgt werden sollten – verweisen darauf, dass stationäre Hilfen dann eingesetzt wurden, wenn Eltern ihre Chancen auf ambulante und familienunterstützende Hilfen nicht genutzt haben. Dieses Verständnis wird zwar offiziell in fachpolitischen Papieren und Konzepten immer weniger vertreten, ist aber kulturell und habituell in der Fachpraxis noch immer dominierend. Viele Fachkräfte in der stationären Jugendhilfe identifizieren sich mit den Aufgaben des Schutzes und des alternativen Lebensortes für traumatisierte Kinder, deren Eltern ihnen nicht helfen konnten oder wollten. Die Annahme, dass die Kinder es in der Wohngruppe besser haben sollen als zu Hause verleiht ihnen Kraft und Zufriedenheit angesichts einer oft schwierigen und fordernden alltäglichen Arbeit. Dass die mit der Erziehung ihrer Kinder überforderten und aus der Sicht mancher Fachkräfte gescheiterten Eltern auch nach der Unterbringung ihrer Kinder Eltern mit Rechten bleiben, wird wenig beachtet. Dabei sind insbesondere die circa 70 % der immer noch sorgeberechtigten Eltern nach § 1688 BGB mit starken Rechten ausgestattet. Sie bleiben rechtlich zuständig und verantwortlich für grundsätzliche Entscheidungen (z. B. für die Wahl der Schulform, die Behandlung von ernsthaften Krankheiten u. v. m.). Aus dem SGB VIII ist bekannt, dass sie ein Wunsch- und Wahlrecht für die Auswahl einer Hilfeform und einer Einrichtung haben, dass sie ein Beteiligungsrecht bei der Hilfeplanung und ein Recht auf eigenständige Unterstützung als Familie auch nach der Fremdunterbringung ihrer Kinder haben. Neben den Entscheidungsrechten bezüglich grundsätzlicher Lebens- und Erziehungsfragen der fremduntergebrachten Kinder verfügen sie nach dem BGB auch über ein Widerspruchsrecht in Bezug auf alltägliche Entscheidungen in den Wohngruppen. Fachkräfte der Heimerziehung sollten daher alle wichtigen Entscheidungen im Vorfeld mit den Eltern gemeinsam beraten, Eltern auf ihre Widerspruchsrechte hinweisen und ihnen Kontakte für Beschwerdestellen vermitteln, damit sie ihre Rechte auch ausüben können. Offenkundig verfügen bisher wenige Einrichtungen über Rechkataloge und Rechteschulungen für Eltern – ein Manko, das in der inklusiven Jugendhilfe der Zukunft sicher bearbeitet werden muss und wird, wenn Eltern die Partnerschaft und Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Trägern selbstbewusster gestalten.

4 Partizipation inklusiv – Zunahme von Komplexität

Die Partizipationsherausforderungen einer inklusiven Jugendhilfe werden weiter zunehmen – zugleich aber auch die Chancen von Partizipation. Vielfalt erhöht Ansprüche, Konflikte und Kompetenzen, wie die Kinder- und Jugendhilfe schon heute zeigt. In dem Film „Wir sind ein Team“ der Düsseldorf Graf-Recke-Stiftung (www.youtube.com/watch?v=eXP6MY-wKBc [Zugriff 17.02.22]), die bereits seit vielen Jahren inklusive Jugendhilfeangebote vorhält, kann man sehen und erleben, wie anspruchsvoll und bereichernd Partizipation in inklusiven Wohngruppen und Einrichtungen ist. Nicht nur methodisch müssen partizipative Verfahren weiterentwickelt werden, um allen Kindern, Jugendlichen und Eltern gerecht zu werden. Auch die Machtfrage wird noch komplexer und herausfordernder. In einer Wohngruppe für unbegleitete minderjährige Geflüchtete wurde zwischen Jugendlichen und Team diskutiert, ob man sich von der Belieferung mit warmem Essen durch eine Großküche unabhängig machen und selber kochen sollte. Die meisten Jugendlichen waren dafür, weil sie andere Gerichte kochen wollten und die Fachkräfte waren dafür, weil sie die Verselbstständigung fördern wollten. Allerdings war das jüngste Gruppenmitglied dagegen – ihm schmeckte das Essen aus der Großküche, er hatte Angst, dass das abwechselnde Kochen nicht funktionieren würde und er es auch nicht hinbekäme. Respekt gebührt zunächst Team und Jugendlichen, dass es gemeinsam gelang, bei diesem emotional aufgeheizten und existenziellen Thema alle zu Wort kommen zu lassen und eine Atmosphäre der Gleichberechtigung und Offenheit zu pflegen, bei dem auch der Kleinste sich traut, sich gegen die Machtstrukturen der Gruppe und des Teams zu stellen. Zugleich wurde durch diese Äußerung des Jüngsten deutlich, dass die üblichen Verfahren der Mehrheitsabstimmung nicht geeignet sind, um angemessene Entscheidungen zu treffen. Mit Hilfe der Methode der ‚Gerechten Gemeinschaften‘ (www.diakonie-rlw.de/sites/default/files/aktuelles/diakonie-gerechte-gemeinschaften-broschuere.pdf [Zugriff 17.02.2022]) gelang es dann, eine gemeinsame Lösung zu finden, die Autonomiebedürfnisse der Größeren, pädagogische Interessen des Teams und Bedürfnisse eines Einzelnen berücksichtigt – ein gutes Beispiel für eine partizipative und inklusive Konfliktbearbeitung.

Partizipation in inklusiven Settings erfordert insofern noch mehr Achtsamkeit in Bezug auf die Einzelnen und ihre Bedürfnisse und Kompetenzen sowie bessere Verfahren, die individuelle Besonderheiten stärker berücksichtigen. Inklusive Konzepte und Methoden werden sich aber auch stärker

dafür interessieren, dass alle Gruppenmitglieder unterschiedlich sind und Machtstrukturen und Hierarchien reflexiv bearbeitet werden müssen, um allen Kindern und Jugendlichen Entwicklungen zu ermöglichen.

5 Partizipation und Machtverhältnisse

Um Bedürfnisse, Wünsche, Rechte und Interessen nicht nur anzusprechen, sondern auch durchsetzen zu können, müssen Kinder, Jugendliche und Eltern über entsprechende Macht verfügen. Aus der Studie von Klaus Wolf über „Machtprozesse in der Heimerziehung“ (Wolf 1999) kennen wir die zentralen Machtquellen, über die die unterschiedlichen Akteur*innen in Wohngruppen verfügen können, z. B. die Macht über die Gewährung oder Versagung von materiellen Leistungen, über Zuwendung oder Zuwendungsentzug, körperliche Stärke und Verbündete in der Einrichtung und den Strukturen der Jugendhilfe. Auch Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stehen konstruktive Machtquellen in Konflikten zur Verfügung; sie können gute und überzeugende Argumente für ihre Ideen und Vorhaben äußern, sie können Kooperationspartner*innen (Lehrkräfte, Jugendamtsmitarbeitende und weitere) einbinden und sich an interne wie externe Beschwerdestellen wenden.

Die Studie von Wolf verdeutlichte aber auch, dass die Nutzung konstruktiver Machtquellen für Kinder, Jugendliche und Eltern oft viel schwieriger ist, als für die Fachkräfte. Die Fachkräfte verdeutlichen ihre Argumente auf der Basis von Konzepten und Fachlichkeit, sie sind bestens vernetzt mit Expert*innen und Leitung und haben es gelernt, ruhig und abgeklärt zu argumentieren. Für die Adressat*innen bedeutet das, dass sie lernen müssen, sich Machtquellen zu erschließen und konstruktive Macht auszuüben. Das gelingt am besten durch den Erwerb von Kompetenzen und den Aufbau von Erfahrungen – also, wenn man seine Rechte kennt, sich mit anderen zusammentut und sich regelmäßig über moralische Konflikte mit anderen auseinandersetzt.

Der Zusammenhang von Partizipationsmöglichkeiten und Machtverhältnissen wird auch anhand von Stufenleitern der Partizipation oder der Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger erfahrung- und erklärbar (vgl. Straßburger/Rieger 2014, S. 12–39 und Pluto i. d. Bd.). Sie greifen die Problematik auf, dass Partizipation nicht auf die Teilnahme von jungen Menschen und Eltern an Anhörungen und Aushandlungen begrenzt werden darf, sondern

eigentlich eine Öffnung von Entscheidungsprozessen erreichen müsse. In den Stufenleitern der Partizipation werden Reflexionskriterien vorgeschlagen, um zu prüfen, wie weitgehend die Mitbestimmungsmöglichkeiten eines Verfahrens reichen. Sie legen nahe, kritisch zu prüfen, ob ein Partizipationsangebot dazu geeignet ist, von den Adressat*innen angeeignet zu werden und Prozesse der Bemächtigung ermöglicht. Die höchste Stufe der Partizipationsleiter ist die Selbstbestimmung und die Leitern legen nahe, dass diese Stufe normativ betrachtet die beste Form von Partizipation darstellt. Diese These ist aber aus unterschiedlichen Gründen problematisch. Zunächst einmal sind Erfahrungen mit Macht und Ohnmacht in Aushandlungsprozessen in der Regel sehr unterschiedlich. Verschiedene Teilnehmende einer Gruppensitzung in der Wohngruppe werden ihre Partizipationschancen in derselben Sitzung höchst unterschiedlich bewerten. Und wenn die Fachkräfte sich bei Diskussionen und Abstimmungen enthalten, wächst der Grad der Selbstbestimmung nicht unbedingt – vielmehr können einzelne Jugendliche ggf. ihre Macht ausweiten, während andere sich ohnmächtiger als zuvor erleben.

Wohl aber verweisen Instrumente der Messung von Partizipationsstärke darauf, dass in der Jugendhilfe zentrale Themen und Entscheidungen außerhalb der Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder, Jugendlichen und Eltern liegen. Wenn in familiären oder individuellen Krisensituationen Entscheidungen über die Unterbringung in einer Wohngruppe zu treffen sind, sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten trotz der Rechte aller Akteur*innen in der Regel begrenzt. So sind ausreichende ambulante Hilfen oft nicht verfügbar, Alternativangebote der stationären Hilfen nicht bekannt oder zu teuer, die Bereitschaft von Fachkräften und Institutionen, junge Menschen und Eltern in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen gering oder von anderen Interessen überlagert. Insofern greift es zu kurz, davon auszugehen, dass Mitwirkung und Mitbestimmung von Kindern, Jugendlichen und Eltern deswegen schwierig wären, weil es an kompetenten Fachkräften und geeigneten Methoden der Partizipation mangle. Stärker in den Blick zu nehmen sind die Macht- und Interessensstrukturen, aber auch Konflikte, die Partizipation ermöglichen oder verhindern (vgl. Walther 2010).

Mit Partizipation sind immer auch widersprüchliche Erfahrungen und Aspekte, wie Streit, soziale Ausschließung oder Unterdrückung verbunden, wie Munsch und Müller verdeutlichen (2020, S. 12). Die Partizipationspraxis von Einrichtungen und Trägern lässt sich insofern nicht ausschließlich anhand von Konzepten und Verfahren beurteilen und die Qualität von Mitbestimmungsprozessen sich nicht unbedingt anhand von Stufenleitern

bemessen. Die handelnden Akteur*innen entscheiden letztlich auch selbst – allerdings abhängig von den zur Verfügung stehenden Machtmitteln –, ob sie sich aufeinander einlassen, sich verstehen und miteinander Lösungen finden wollen. Partizipation ist insofern mehr als eine Technologie, die bei kompetenter Anwendung auch bestimmte Erfolge produzieren kann – sie kann nur bedingt formalisiert oder standardisiert werden (vgl. ebd., S. 17).

Partizipation kann und sollte auch aus der Sicht der Adressat*innen betrachtet und bewertet werden. Das Gefühl, bei Planungen und Entscheidungen beteiligt zu werden, ist stets subjektiv und weicht von professionellen Bewertungen partizipativer Prozessgestaltung womöglich deutlich ab. Schwanenflügel weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche darüber hinaus Partizipation ganz anders fassen als Fachkräfte und Wissenschaftler*innen (Schwanenflügel 2015). Sie geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche es wichtiger finden, ob ihre Themen und Bedürfnisse im Alltag verhandelt werden, als dass sie in bestimmten Kontexten und Verfahren bearbeitet werden. Aus der Sicht der jungen Menschen käme es damit stärker darauf an, wie in Situationen des Alltags mit ihren Äußerungen und Bedürfnissen umgegangen wird als in Gruppensitzungen oder Hilfeplanverfahren – nach Munsch und Müller bedeutet dies, dass jeder Alltagsmoment Chancen der Partizipation bietet oder begrenzt und diese Erfahrung nur bedingt in reflexiven Runden korrigiert werden kann (Munsch/Müller 2020, S. 23), die zudem die Selbstbestimmung der Beteiligten durch ihre vorgegebenen Formen und Rituale stark beschränken. Partizipationsangebote wie Gruppengespräche und Heimräte werden trotz der Partizipationschancen, die sie bieten, nicht selten als Orte der Bevormundung und Entmündigung erlebt.

6 Partizipation im Alltag

Alltag in der Wohngruppe: zwei Jugendliche spielen ein Brettspiel, einer arbeitet im Garten, wieder andere machen ihre Hausaufgaben, während die übrigen Mädchen und Jungen für das Abendessen einkaufen. So kann man sich Heimerziehung vorstellen – und selbstverständlich bietet eine solche Normalität zahlreiche Partizipationsmöglichkeiten. Voraussetzung ist allerdings ein alltagsorientiertes Verständnis von Heimerziehung, das zwar weit verbreitet, aber nicht überall vorzufinden ist. Nicht selbstverständlich ist, dass zeitliche Strukturen selbst oder mitbestimmt werden können und das Gleiche gilt für Räume, Aktivitäten und Körper. In einer Wohngruppe zu leben,

heißt für Kinder, Jugendliche und Eltern, sich Strukturen einer Organisation anpassen oder auch unterwerfen zu müssen. Vielfach ist der zeitliche Rahmen für Einzelne und Gruppen vorgegeben und das Gleiche gilt – wenn auch seltener – für Raumgestaltung, Bekleidung und Programm. Der Alltag in Wohngruppen ist in jedem Fall deutlich stärker verregelt und fremdbestimmt als der Alltag in Familien.

Claudia Equit hat in einer Studie zum Thema Partizipation (Equit 2018) drei Idealtypen von Wohngruppen herausgearbeitet – vielfach wird man auf Mischformen davon stoßen. In Deutschland ist im internationalen Vergleich eine „aneignungsorientierte Wohngruppe“ (noch) sehr verbreitet. Hier stehen Konzepte der Lebensweltorientierung im Vordergrund und man setzt geradezu auf Selbstständigkeit, Individualität und Partizipation. Zimmer werden hier mehr oder weniger frei gestaltet, Zeittakte dürfen sich unterscheiden und – allerdings seltener – auch die Eltern sind herzlich eingeladen, sich in der Gruppe blicken zu lassen und mitzuarbeiten.

Bei einem zweiten Typ, der sogenannten fürsorgeorientierten Wohngruppe – nicht selten eine Intensivgruppe – sieht es deutlich anders aus. Der Alltag wird allgemeinen pädagogischen Zielen und Konzepten untergeordnet, er soll erst (wieder) erlernt werden. Häufig gibt es Stufensysteme der Berechtigung und Entrechtung und es herrscht die Ideologie, dass die äußere Struktur klar und unveränderbar sein sollte, um innere Strukturen aufzubauen und zu festigen. Bei diesem Typ der Wohngruppen gibt es häufig ebenfalls Partizipations- und Beschwerdemöglichkeiten, aber alltägliche Partizipation ist stark begrenzt, um das Konzept nicht zu gefährden.

Den dritten Typ der Wohngruppen bezeichnet sie als Typus der „Compliance“. Hier ist die Soziale Arbeit Teilnehmerin eines Auswärtsspiels – alle wichtigen Entscheidungen, Strukturen, Regeln werden aus medizinischen oder therapeutischen Gründen getroffen. In dieser von Expert*innen bestimmten Lebenspraxis bleibt für alltägliche Partizipation ebenso wenig Raum, wie in den fürsorgeorientierten Gruppen – wenn auch aus anderen Gründen.

Über die Verbreitung dieser drei Typen, bzw. ihrer in der Realität eher anzutreffenden Mischformen, gibt es keine empirischen Studien. Es ist auch unklar, wohin sich die stationäre Jugendhilfe entwickelt – auch unter den Vorzeichen der Inklusion. Inklusion könnte mit mehr Offenheit und Vielfalt und entsprechend mit mehr Alltagspartizipation einhergehen. Dies könnte

z. B. von aktiven und selbstbewussten Eltern eingefordert werden, deren Kinder heute vor allem in Einrichtungen der Behindertenhilfe untergebracht sind. Es könnte aber auch sein, dass eine stärkere Inklusion eine Ausbreitung von Wohngruppen nach dem Typus der Compliance mit sich bringt, in dem medizinisches, therapeutisches und heilpädagogisches Fachpersonal den Ton angibt.

Partizipationsansprüche im Alltag der stationären Jugendhilfe entfalten eine widersprüchliche Dynamik. Um sich positiv entwickeln zu können, selbstständig zu werden, müssen Kinder und Jugendliche ihr Leben in die Hand nehmen – Interessen entwickeln, möglicherweise auch Ziele und Perspektiven. Sie müssen also eigenständig und unabhängig von äußeren Strukturen, Regeln und Rahmungen werden. Einige junge Menschen schaffen es tatsächlich, innerhalb des gebotenen Rahmens ihren Weg zu finden. Andere brauchen mehr Freiraum für Experiment und Widerspruch und nicht wenige junge Menschen scheitern in Wohngruppen an diesem Dilemma.

7 Partizipation im Lebens- und Hilfeprozess

In Prozessen der Fremdunterbringung lassen sich Phasen identifizieren, in denen es typische Partizipationschancen für Kinder, Jugendliche und Eltern gibt oder geben könnte. Über diese prozessbezogenen Chancen, die quer zu Verfahren und Strukturen für Partizipation liegen, nachzudenken, kann hilfreich sein. So lassen sich Partizipationschancen in einem Erstgespräch und während der Problemkonstruktion des Hilfebedarfs ebenso herausarbeiten wie später bei der Wahl einer Einrichtung, dem Aufnahmeprozess, der weiteren Hilfeplanung, der Verselbstständigung und dem Abschied aus einer Wohngruppe (s. hierzu die Arbeitshilfe von Stephansstift und Diakonischer Jugendhilfe Kästorf o. J.).

Im Hilfeprozess bieten sich zahlreiche Schlüsselsituationen, bei denen die Frage der Partizipation virulent wird: Eine neue Fachkraft muss eingestellt werden, eine neue Jugendliche zieht ein, die Wohngruppe wird renoviert, die Eltern ziehen um, das Konzept des Trägers soll überarbeitet werden u. v. m. Alle diese Gelegenheiten lassen sich auch als Chancen begreifen, Kinder, Jugendliche und Eltern zu beteiligen; also gemeinsames Handeln auszuprobieren. Tatsächlich aber werden die Chancen solcher Veränderungen wenig systematisch als Partizipationschancen betrachtet und ergriffen.

Die Corona-Pandemie hat eindrücklich gezeigt, dass gesellschaftliche Veränderungen und Krisen in der Regel von der Jugendhilfe nicht als Chancen für Partizipation und gemeinsames Handeln erkannt und ergriffen werden. Kontakte zwischen Eltern und Kindern wurden ‚heruntergefahren‘, neue Regeln für Hygiene und Homeschooling erlassen. Krisengipfel mit allen Kindern und Eltern gab es wenige – man fügte sich. Allerdings gab es auch kreative Ideen, z. B. gemeinsame Workshops von Fachkräften und Eltern zur Verbesserung digitaler Kompetenzen und zu Onlinespielen von Eltern, Fachkräften und Kindern aus Wohngruppen.

8 Partizipation und Beschwerdemöglichkeiten

Seit Inkrafttreten des Bundeskinderschutzgesetzes im Jahr 2012 sind die Träger stationärer Einrichtungen von den betriebsurlaubsgewährenden Stellen verpflichtet, Konzepte für Partizipation und Beschwerdemöglichkeiten vorzuhalten und permanent weiterzuentwickeln. Erste Studien zeigten schon 2014 (Knuth/Stork), 2016 (Moos) und 2017 (Pluto), dass die Träger tatsächlich in wachsender Zahl an Beschwerdekonzepten arbeiteten und Beschwerdeverfahren auch tatsächlich etablierten. Diese setzten in der Regel sehr systematisch auf mehreren Ebenen an und ermöglichten Kindern, Jugendlichen und Eltern Beschwerden auf Gruppen- und Einrichtungsebene, bei bekannten Fachkräften und unabhängigen Ombuds- und Leitungspersonen. Der Zusammenhang zwischen Partizipation und Beschwerdemöglichkeiten wurde in den Einrichtungen ebenso gesehen wie beim Gesetzgeber und es entwickelte sich ein prinzipieller Optimismus, dass die Etablierung von Beschwerdemöglichkeiten einen Meilenstein für die Sicherung der Kinderrechte in Einrichtungen der Erziehungshilfe darstellen könnte (vgl. Urban-Stahl 2013). Mittlerweile ist allerdings eine gewisse Ernüchterung in der Fachszene eingetreten, da sich einerseits zeigt, dass die Anzahl der Beschwerden in den Einrichtungen nach der Einführung von Beschwerdeverfahren dauerhaft eher abnimmt und andererseits prinzipielle Probleme und Paradoxien von Beschwerdeverfahren immer offensichtlicher werden (vgl. Bastian 2017).

Neben den einrichtungsbezogenen Beschwerdemöglichkeiten etablierten sich nach und nach in fast allen Bundesländern mit den Ombudschaften für Jugendhilfe unabhängige Beschwerdestrukturen. Diese Ombudschaften sind nun durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz zukünftig Teil der

Regelstrukturen der Kinder- und Jugendhilfe und es ist zu hoffen, dass sie aus ihren prekären finanziellen und personellen Begrenzungen heraus- und in eine neue Phase der Anerkennung und Etablierung eintreten können. Allerdings sind die landesweiten Ombudsstellen in der Regel noch weit davon entfernt, in den Kommunen und Einrichtungen der Jugendhilfe präsent zu sein. Die Zahl der Beschwerden, die bei den unabhängigen Ombudschaften eintreffen, ist nach wie vor gering; insbesondere tun sich junge Menschen noch sehr schwer damit, sich selbst an diese Stellen zu wenden (vgl. den aktuellen Jahresbericht der Ombudschaft Jugendhilfe NRW aus dem Jahr 2020: ombudschaft-nrw.de/wp-content/uploads/2021/05/Jahresbericht-2020_Ombudschaft-Jugendhilfe-NRW.pdf [Zugriff 17.02.2022]).

Für die Entwicklung partizipativer Strukturen in der Jugendhilfe ist die rechtliche Anerkennung und Durchsetzung der Ombudschaften in § 9a SGB VIII ein großer Erfolg, auch wenn die neuen Beschwerdestellen sich erst noch flächendeckend ausbreiten und etablieren müssen. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Ombudschaften in der Zukunft aufstellen werden – eher als parteiliche Fachstellen für junge Menschen und Eltern oder eher als vermittelnde Instanzen bei Konflikten zwischen Leistungsempfängenden und Leistungswährenden einerseits und freien Trägern der Jugendhilfe andererseits.

9 Partizipation als Interessenvertretung

Das Kernanliegen der sogenannten „Großen Lösung“ ist es, bei der Zusammenführung der Leistungen aus Jugend- und Eingliederungshilfe das Beste oder zumindest die guten Ansprüche aus beiden Systemen zu erhalten und gegenseitig verfügbar zu machen. Die Tradition der Selbstorganisation und Selbstvertretung scheint in der Eingliederungshilfe eine größere Rolle gespielt zu haben, kann aber auch in der Kinder- und Jugendhilfe auf eine lange Geschichte zurückblicken. Im neuen § 4a des SGB VIII wird nun der öffentliche Träger aufgefordert, mit Selbstorganisationen der Kinder- und Jugendhilfe zusammenzuarbeiten und diese auch von sich aus anzuregen und zu fördern. Den einrichtungsbezogenen Selbstvertretungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in den Hilfen zur Erziehung kann diese Regelung neuen Schwung verleihen. In einer zunehmend dezentralen Heimerziehung taten sich Heimräte und Jugendparlamente in der Vergangenheit schwer, eine klare Zuständigkeit und Handlungsaufträge zu erkennen und einzufordern. Zwar wurde angesichts einer zunehmenden Offenheit für partizipative

Konzepte und Strategien in den letzten Jahren immer deutlicher erkennbar, dass Selbstvertretungen dazu beitragen können, dass die Bewohner*innen und ihre Eltern sich stärker mit den Einrichtungen identifizieren und sich positive Aneignungsprozesse ergeben. Doch blieb es in der Regel mühsam, solche Gremien lebendig zu halten, wenn die Leitungen der Einrichtungen den Mehrwert nicht erkannten und diese Lern- und Mitbestimmungsorte nicht ausdrücklich anerkannten und förderten.

Auch wenn zunächst offenbleibt, ob die Aufnahme der Idee der Selbstvertretung in das Gesetz eine Renaissance demokratischer Gremien in den Einrichtungen befördern kann, so sind doch die Kommunen nun als öffentliche Träger gefordert, ihrerseits einrichtungsübergreifend Strukturen der Selbstvertretung aufzubauen und zu fördern. Gerade für Eltern, deren Kinder in den Hilfen zur Erziehung betreut werden, kann es wesentlich interessanter sein, an ihrem Wohnort mit anderen Erwachsenen zusammenzukommen, die das gleiche Schicksal teilen. Aus Modellprojekten aktivierender Elternarbeit (vgl. Moos/Schmutz 2012) oder Qualitätsdialogen mit Eltern ist bekannt, dass sie sich zwar selten von sich aus aktiv in der Jugendhilfe engagieren, dies aber nicht bedeutet, dass sie daran nicht interessiert wären. Insofern kann man nur hoffen, dass sich in den nächsten Jahren an vielen Orten erste Experimente mit kommunalen Elternbeiräten ergeben, die sowohl zu Austausch und gegenseitiger Unterstützung unter den Eltern beitragen als auch beratende und anwaltschaftliche Funktionen für andere Eltern und die lokalen Fachpolitiker*innen übernehmen. Der langjährige New Yorker Direktor des Child Welfare Funds, David Tobis, hat in seinem Buch „From Pariahs to Partners“ (2013; dt. Kurzfassung 2021) von den beeindruckenden Erfahrungen und Erfolgen von Elternselbstvertretungen berichtet. Auch wenn das US-amerikanische System, in dem Eltern in den Selbstvertretungen von Fachkräften und Anwälten unterstützt werden, nicht einfach übertragbar ist, so machen die Erfahrungen aus New York doch Mut, ähnliche Versuche auch in Deutschland zu beginnen.

10 Fazit

Partizipation meint mehr als Beteiligung. Sie meint die rechthebewehrte Chance, sich in engen, regelgeprägten und fremdbestimmten Kontexten und machtgeprägten, oftmals recht ausweglosen Situationen Gehör zu verschaffen – allein und gemeinsam mit anderen. Zunächst fallen Fachkräften und

Wissenschaftler*innen die dazu bestimmten Orte und Verfahren ein: Hilfeplanung, Aufnahmeverfahren, Gruppensitzung, Heimparlament und andere. Diese Settings können und müssen konzeptionell und methodisch nach den besten Regeln der Kunst geplant und gestaltet werden und es ist sinnvoll, auch darüber nachzudenken, wie weitgehend einzelne Prozesse und Entscheidungen für Mit- und Selbstbestimmung von Einzelnen und Gruppen geöffnet werden können.

Es macht offenkundig allerdings einen erheblichen Unterschied, ob Kinder, Jugendliche, Eltern oder Fachkräfte gefragt werden, wie sie ihre Partizipationschancen beschreiben und bewerten. Ackermann und Robin haben in ihrer Forschung mit Jugendlichen als Co-Forschenden erlebt, wie die befragten jungen Menschen in Wohngruppen ihren Alltag als eng und fremdbestimmt beschrieben („wie im Knast“ oder „wie in einem Internat“), obgleich die Konzepte der Wohngruppen zugleich formal als lebensweltorientiert und partizipativ bezeichnet werden konnten (vgl. Ackermann/Robin 2017). Partizipation ermöglicht demnach nicht unbedingt großartige Erfahrungen des Gehörtwerdens, der Selbstbestimmung und der Macht, die Lebensumstände entscheidend mitzugestalten. Vielmehr reproduzieren sich Erfahrungen der Benachteiligung, des Überredet-werdens und der Ausgrenzung auch in Situationen und Verfahren, die zur Schaffung von Mitbestimmungschancen konzipiert wurden.

Munsch und Müller (2020) haben aber jüngst zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass Partizipation nicht auf die offiziellen Settings und Verfahren begrenzt werden darf, die dazu von Institutionen angeboten werden. Vielmehr müssen Kinder, Jugendliche und Eltern in der Heimerziehung im täglichen Alltag erleben, dass es um sie und ihr Leben geht – nicht um das Funktionieren einer Wohngruppe, einer Einrichtung oder eines Jugendamtes. Partizipationserfahrungen beschränken sich von daher nicht auf die Erlebnisse im Hilfeplangespräch oder dem Heimbeirat. Vielmehr müssen Alltagserfahrungen in den Blick genommen und reflektiert werden. Mit Munsch und Müller heißt das, „Partizipation als etwas zu verstehen, das sich in alltäglichen Praktiken ereignet – sowohl in Kontexten, die als Partizipation veranstaltet werden, als auch in solchen, in denen Partizipation nicht geplant und intendiert ist“ (Munsch/Müller 2020, S. 32).

Literatur

- Ackermann, T./Robin, P. (2017): Partizipation gemeinsam erforschen: Die Reisende Jugendlichen-Forschungsgruppe – ein Peer-Research-Projekt in der Heimerziehung. Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe, Band 18. Hannover: EREV-Eigenverlag.
- Bastian, P. (2017): Sozialpädagogische Urteilsbildung im Rahmen von Beschwerdeverfahren als doppelter Balanceakt. In: Bruning, A./Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (Hg.), Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S.77–92.
- Bruning, A./Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (Hg.) (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Equit, C. (2018): Organisationskulturen der Aneignung, Fürsorge und Compliance im Bereich Heimerziehung. In: Neue Praxis, Heft 1/2018, S. 16–29.
- Gies, M. u. a. (2016): Mitbestimmen, mitgestalten: Elternpartizipation in der Heimerziehung. Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe, Band 15. Hannover: EREV-Eigenverlag.
- Kamp, J.-M. (1995): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen: Leske & Budrich.
- Knuth N./Stork, R. (2014): Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten. Kann die Heimerziehungspraxis die neuen rechtlichen Ansprüche nach § 45 SGB VIII erfüllen? In: Forum Erziehungshilfen, Heft 4, S. 245–248.
- Liebel, M. (2015): Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Moos, M. (2016): Beschwerde und Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung. Abschlussbericht des Projektes „Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz – Ombudschaften. Mainz: ISM-Eigenverlag.
- Moos, M./Schmutz, E. (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Mainz: ISM-Eigenverlag.
- Munsch, C./Müller, F. (2020): Jenseits der Intention. Ambivalenzen, Störungen und Ungleichheit mit Partizipation zusammendenken. In: Dies.: Jenseits der Intention – Ethnographische Einblicke in Praktiken der Partizipation. Weinheim: Beltz.

- Pluto, L. (2017): Beteiligung und Beschwerden als Teil der Organisationsentwicklung. In: Bruning, A./Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (Hg.), *Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven*. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 126–146.
- Stork, Remi (2007): *Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. Weinheim und München: Juventa.
- Straßburger, G./Rieger, J. (Hg.) (2014): *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tobis, D. (2013): *From Pariahs to Partners. How Parents an Their Allies Changed New York City's Child Welfare System*. New York: Oxford University Press.
- Tobis, D. (2021): *Von Parias zu Partnern. Wie Eltern und ihre Verbündeten das New Yorker Kinder- und Jugendhilfesystem veränderten*. In: Gedik, K./Wolff, R. (Hg.): *Handbuch Kinderschutz in der Demokratie – Eckpfeiler guter Fachpraxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Walther, A. (2010): *Partizipation oder Nicht-Partizipation? Sozialpädagogische Vergewisserung eines scheinbar eindeutigen Konzepts zwischen Demokratie, sozialer Integration und Bildung*. In: *Neue Praxis*, Heft 2, S. 115–137.

***Inklusion jetzt!* in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet: „Selbstbestimmtes Interagieren junger Menschen in allen Lebensbereichen“ zu ermöglichen!¹**

Wolfgang Schröer

In gewisser Sicht ist es ganz einfach: Inklusion in Kindheit und Jugend bedeutet die Verwirklichung des Rechtes auf eine diskriminierungsfreie Teilhabe aller jungen Menschen in unserer Gesellschaft und die Ermöglichung einer selbstbestimmten Teilnahme in allen Lebensbereichen. Viele junge Menschen, die davon betroffen sind, dass dieses Recht bisher durchaus schleppend und begrenzt verwirklicht wurde, haben schon sehr viel Geduld bewiesen.

Diese jungen Menschen müssen auch immer wieder Diskussionen hinnehmen, die darüber reflektieren, ob Inklusion machbar oder gerade jetzt – z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe – umsetzbar sei. Es wird geforscht und reflektiert, ob die Qualifikationen in der Kinder- und Jugendhilfe vorhanden seien und die Verfahren Inklusion ermöglichen können. Damit sind insgesamt sehr wichtige Fragen angesprochen, deren Beantwortung auch für die jungen Menschen, die von den Verfahren und Organisationen Unterstützung erwarten, sehr folgeschwer sein können, da sie in der Konsequenz ihren Lebensalltag mitbestimmen.

Gleichzeitig ist es in der fachlichen Diskussion ebenso zentral, sich zu vergegenwärtigen, wer hier wie spricht und wer für sich in Anspruch nimmt oder in der Position ist, darüber entscheiden zu können, ob und wie Inklusion umgesetzt wird. Denn wer über Inklusion spricht, sollte sich bewusst machen, dass es um ein Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe geht und wir uns allein darum „streiten“ können, wie der beste Weg zu gestalten ist, um dieses Recht zu verwirklichen. Inklusion beginnt somit auch bereits in

¹ Weite Teile der folgenden Ausführungen sind bereits in Schröer 2021a in der Zeitschrift *Jugendamt*, Heft 7/8 (2021), S. 354–358 veröffentlicht.

den Fachdiskussionen. Auch hier gilt: Nicht über, sondern mit den jungen Menschen sowie ihren Selbstvertretungen die fachlichen Zugänge zu öffnen.

Diese Argumentation vertritt auch der ‚rights-based-approach‘ (Scheiwe et al. 2021) oder der sog. rechtebasierte Ansatz² in der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser weist darauf hin, dass Ausgangspunkt und Basis aller Verfahren, Leistungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe – ihrer Infrastruktur generell – die Rechte der jungen Menschen sein sollen, wie sie u. a. in den supranationalen Abkommen der UN-Kinderrechtskonvention sowie der UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen formuliert sind.³

Die Kinder- und Jugendhilfe ist damit aufgefordert, sich zu vergewissern, welche Rechte die jungen Menschen und Familien haben und wie diese – auch gegen die Kinder- und Jugendhilfe – zu verwirklichen sind. Es sind in diesem Zusammenhang die fachlichen Entwicklungen auch dahingehend zu prüfen, wie und ob Rechte begrenzt werden und wie diese Begrenzungen legitimiert werden. Im Ergebnis ist mit den jeweiligen Menschen, die bisher z. B. Barrieren erfahren mussten, zu überprüfen, ob die Veränderungen spürbar Verbesserungen für die jungen Menschen und z. B. ein Mehr an Selbstbestimmung in einer diskriminierungsfreien Teilhabe bedeuten.

1 Der Kampf um die Selbstbestimmung junger Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe

Das Recht auf „Selbstbestimmung“ junger Menschen ist als normative Grundausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) im Sommer 2021 gestärkt worden. Die Ermöglichung von „Selbstbestimmung“ junger Menschen muss darum als zentrale Orientierung in den

2 Der Ansatz ist nicht zu verwechseln mit der disziplinären Positionierung der „Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession“ (Staub-Bernasconi 2019). Es wird mit dem rechtebasierten Ansatz gerade die Spannung z. B. zwischen den Rechten der jungen Menschen und der Sozialen Arbeit in ihren jeweiligen empirischen Erbringungsverhältnissen thematisiert. Es wird nicht davon ausgegangen, dass Soziale Arbeit angesichts der ambivalenten empirischen Erbringungsverhältnisse a priori als eine Menschenrechtsprofession bezeichnet werden kann, sondern die Durchsetzung der Menschenrechte eine politische Praxis ist, an der sich auch sozialarbeiterische Initiativen beteiligen, dies sich aber auch wiederum gegen andere sozialarbeiterische Praxis richten kann.

3 Dies hat z. B. gerade das Zukunftsforum „Heimerziehung“ in einer beachtenswerten Schrift mit starken Impulsen für die Gestaltung einer nachhaltigen Kinder- und Jugendhilfe herausgestellt (Zukunftsforum Heimerziehung: Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“ 2021).

konzeptionellen, verfahrens-, leistungs- und angebotsbezogenen Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe neu akzentuiert werden. Damit hat sich das SGB VIII auch auf den Weg gemacht, an dem *Wie* der Ermöglichung von Inklusion zu arbeiten.

Das politische und fachliche Ringen um die Selbstbestimmung junger Menschen begleitet die moderne Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe seit ihrem Bestehen. Sie ist dabei nur schleppend vorangekommen und hat sich immer wieder mit Kompromissen begnügt. In den 1920er-Jahren mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz wurde als Kompromiss in den politischen Auseinandersetzungen der bis heute grundlegende Pfad eingeschlagen, der nicht das Recht junger Menschen auf Selbstbestimmung und Teilhabe in den Mittelpunkt stellte, sondern eine kompensatorische und schützende pädagogische Logik, die zwar in einigen Ausdeutungen fachlich durchaus mit einem „bildungsemanzipatorischen Anspruch“ (Niemeyer 2003, S. 95) versehen wurde, aber in einer paternalistischen Familienorientierung und korporatistischen Wohlfahrtslogik im 20. Jahrhundert gefangen blieb.

Letztlich wurde in der Weimarer Republik kein „Rechtssystem für den gesellschaftlichen Teilbereich Jugend“ verabschiedet, das die Rechte junger Menschen auf Selbstbestimmung stärkt und „durchaus vergleichbar mit der Entwicklung des Arbeitsrechts zur Regelung der Rechtsposition des Arbeitnehmers gegenüber Betrieb und Staat“ gewesen wäre. Wirklichkeit wurde ein „Jugendhilferecht, das den Maßnahmen von Erziehungsinstitutionen eine gesetzliche Grundlage geben sollte“ (Hering/Münchmeier 2000, S. 132 f.).

Treffend und – vielfach zitiert – hat Hornstein 2004 die Konstellation der 1920er-Jahre zusammengefasst: „Und seit der Zeit [...] ist Jugendpolitik konzentriert auf diesen Aspekt der Hilfe, des Schutzes, und wenn man mal sieht, was in diesen 100 Jahren in Bezug auf Jugend in Deutschland gemacht worden ist, da wird man sehen, welche große Bedeutung der Schutzgedanke hat. Deutschland hat im Grunde eine protektionistische Jugendpolitik, andere Dinge haben in dieser Politik keinen Platz, sind da nicht gegenwärtig“ (Hornstein 2004, S. 45-46).

Auch mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz im Jahr 1990 wurde die grundsätzliche Frage, „inwieweit das Kind oder der Jugendliche (nur) Objekt einer von Erwachsenen bestimmten zielgerichteten Handlung oder (auch) Subjekt einer von ihm selbst (mit)bestimmten Sozialisation ist“ (Niemeyer 2003, S. 95), nicht in die Richtung einer starken Subjektposition entschieden. Es

wurden zwar Beteiligungsrechte im Gesetz quasi als „Gegengifte“ (Beck 1988) gegen einen paternalistischen Objektstatus eingebaut (Schröer 2021b). Diese sollten die Kinder- und Jugendhilfe davor bewahren, nicht einem Erwachsenen-zentrierten und paternalistischen Erziehungs- und Sozialisationsverständnis zu verfallen und zumindest in den Verfahren anerkennen, dass der Subjektstatus des jungen Menschen soweit möglich Ausgangspunkt und emanzipatorische Zielperspektive der Kinder- und Jugendhilfe ist (kritisch dazu: Wölfel/Redmann 2020). Doch nur langsam, so Sachße, sei die Geschichte der Verrechtlichung von Erziehung – wie insgesamt das Fürsorgerecht – im 20. Jahrhundert bestimmt von einer „sukzessiven Ankoppelung an die herrschenden gesellschaftlichen Prinzipien von individueller Rechtssubjektivität, Freiheit und Gleichheit“ (Sachße 2018, S. 313).

Jetzt wird mit dem KJSG ein weiterer Schritt gegangen, auch weil vielfältige Untersuchungen in den vergangenen Jahren gezeigt haben, dass z. B. die Beteiligungsrechte junger Menschen nicht durchgängig in den Verfahren, Leistungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe verwirklicht wurden. Man könnte zugespitzt sagen, die Gegengifte waren zu schwach.

Ab jetzt heißt es in §1 SGB VIII: „Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ und in Absatz 3, Satz 2 ist ergänzt: Kinder- und Jugendhilfe soll „jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können.“

Es bleibt insgesamt die sozialpädagogische Grundfigur der Kinder- und Jugendhilfe erhalten. Doch es wird im SGB VIII Selbstbestimmung nicht nur als zu förderndes rechtliches Gut herausgestellt, sondern sie wird mit der Ergänzung in Absatz 3 auch als unhintergebares Element der Ermöglichung von Teilhabe von jungen Menschen anerkannt. Dabei ist ein weiter Begriff von Teilhabe angesprochen, der auf ein selbstbestimmtes Interagieren in der Teilnahme an allen Lebensbereichen des institutionellen Gefüges des Aufwachsens und der informellen Orte des Alltagshandelns abzielt und nicht nur auf ein enges Verständnis mit dem Fokus auf soziale Teilhabeformen jenseits der Bildungseinrichtungen, Erwerbsarbeit und Familien.

Indem nun im SGB VIII die Selbstbestimmung durch weitere Maßnahmen, wie in § 4 die Stärkung selbstorganisierter Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung oder § 9a die rechtliche Sicherstellung, dass Ombudsstellen einzurichten etc. sind sowie durch weitere Klärungen zu den Beteiligungs-, Schutz- und Beratungsrechten untersetzt wird, wird sie ebenfalls durch infrastrukturelle Maßnahmen unterstützt.

Damit ist ein Versprechen gegeben, das transparent und vor allem für die jungen Menschen in ihren Alltag nachvollziehbar verwirklicht werden muss. Es ist zu beweisen, dass der Anspruch weiter reicht, als nur bis zu einem bisschen Mehr an Mitbestimmung, wie bereits kritisch angemerkt wurde (Marks/Thole 2021).

Noch ist nichts gewonnen, könnte man sagen: Es ist muss sich noch zeigen, ob die aktuellen Änderungen mehr sind als ein kleiner Schritt in dem langen politischen Ringen um die Selbstbestimmung von jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Verfahren, Leistungen, Angebote und Infrastrukturen sind rechtlich aufgefordert, Selbstbestimmung im Spiegel der alltäglichen Teilhabe der jungen Menschen erfahrbar zu machen. Dies bedeutet auch, sich darüber klar zu werden, was unter Selbstbestimmung verstanden wird und welche Bedeutung sie für die unmittelbare soziale Leistungswirklichkeit und Infrastrukturen der Kinder- und Jugendhilfe in den unterschiedlichen Feldern und vor allem unterschiedlichen Lebenslagen und -bedingungen der jungen Menschen hat.

2 Soziale Teilhabe: Selbstbestimmtes Interagieren ermöglichen

Soweit von Selbstbestimmung junger Menschen im Kontext der gegenwärtigen Gesetzesänderung der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen wird, ist dies in der fachlichen und politischen Entwicklung grundlegend mit der inklusiven Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe verbunden. Es ist damit nicht gemeint, dies braucht nicht extra betont zu werden, dass die Selbstbestimmung junger Menschen allein an den Personenkreis der jungen Menschen mit Behinderungen geknüpft wäre. Dies wäre falsch verstandene Inklusion und würde der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und der UN-Kinderrechtskonvention ebenfalls nicht entsprechen. Vielmehr geht es darum, dass Selbstbestimmung sich nicht allein auf die

Verfahren und Methoden der Kinder- und Jugendhilfe bezieht und hier ein „selbstbestimmtes Interagieren“ erfahrbar werden muss, sondern sich insgesamt auf alle Lebensbereiche sowie die ganz unterschiedlichen Lebenskonstellationen junger Menschen und ihrer individuellen Voraussetzungen bezieht. Selbstbestimmung bemisst sich auch daran, wie sie gerade den jungen Menschen ermöglicht wird, die sich in den vorherrschenden Praktiken unserer Gesellschaft nicht ausdrücken und beteiligen können.

Seit Jahren weisen die Selbstvertretungen der Menschen mit Behinderungen auf die Selbstbestimmungsrechte in allen Lebensbereichen der Teilhabe unserer Gesellschaft hin: Diese Rechte sind – und dies ist ja die eigentliche Sprengkraft der UN-Konvention für die Menschen mit Beeinträchtigungen – *diskriminierungsfrei* zu verwirklichen (Enggruber et al. 2020). Mit anderen Worten: Es sind nicht nur alle jungen Menschen in den kommenden Jahren in den Leistungskreis der Kinder- und Jugendhilfe einzubeziehen, sondern es ist ein selbstbestimmtes Interagieren mit der sozialen Umwelt *diskriminierungsfrei* zu verwirklichen. Und dies gilt – so die UN-Konvention – für alle jungen Menschen, ob mit oder ohne Behinderungen.

Damit wird sich die Kinder- und Jugendhilfe langfristig von einer kompensatorischen Logik verabschieden und stärker daran orientieren müssen, wie sie ein selbstbestimmtes Interagieren junger Menschen mit der sozialen Umwelt in der Teilnahme an der Kindertagesbetreuung, Kinder- und Jugendarbeit, der Bildungseinrichtungen, der Ausbildung etc. letztlich im Alltag des institutionellen Gefüges *diskriminierungsfrei* und gleichberechtigt ermöglicht.

Diesbezüglich wird sie auch ihre Begriffe z. B. der Persönlichkeitsentwicklung neu konturieren müssen, wenn es z. B. in § 41 jetzt heißt: „Junge Menschen erhalten geeignete und notwendige Hilfe nach diesem Abschnitt, solange ihre Persönlichkeitsentwicklung eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche und selbständige Lebensführung nicht gewährleistet.“ Hier wurde ebenfalls neben den Begriffen „selbstständig“ und „eigenverantwortlich“ die *selbstbestimmte* Lebensführung im Gesetzestext neu verankert. Damit kann der Maßstab der Persönlichkeitsentwicklung nur sein: Inwieweit ermöglichen die sozialen Lebensbedingungen des jeweiligen persönlichen Lebens *diskriminierungsfrei* ein selbstbestimmtes Interagieren in der Teilhabe in allen Lebensbereichen?

„Persönlichkeitsentwicklung“ zu unterstützen, bedeutet damit auch, Barrieren abzubauen, die ein selbstbestimmtes Interagieren in der Bildungsteilhabe, Arbeitswelt, im Wohnen etc. im Alltag von jungen Menschen behindern.

Es muss somit gefragt werden, ob die sozialen Infrastrukturen und die Verfahren, Angebote und Leistungen, die die jungen Menschen erleben, eine entsprechende Teilhabe im persönlichen Leben befördern. Es wäre also zu eng, den Begriff Persönlichkeitsentwicklung so auszulegen, als wenn es um individuelle Entwicklungsdefizite gehen würde, die kompensatorisch ausgeglichen werden müssen und allein einer sog. Verselbstständigung entgegenstehen (s. unten Teil 3).

Auch die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen spricht diesbezüglich eine deutliche Sprache. Soweit eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen behindert wird, sind „angemessene Vorkehrungen“ zu treffen, durch die die jungen Menschen auch individuell unterstützt werden müssen. Individuelle Leistungen können in dieser Perspektive nicht nur kompensatorisch verstanden werden, sondern sie sind als ‚angemessene Vorkehrungen‘ so lange vorzuhalten, wie eine diskriminierungsfreie Teilhabe in allen Lebensbereichen nicht ermöglicht wird und dadurch der jeweilige junge Mensch behindert wird.

Dies hört sich abstrakt an, meint aber im Ergebnis, dass mit der Grundorientierung „Selbstbestimmung“ sich die Begründungsformen der Leistungsbewilligung im SGB VIII deutlicher auch daran orientieren müssen, wie den jungen Menschen ein selbstbestimmtes Interagieren mit der sozialen Umwelt in allen Lebensbereichen – auch in Bildung, beruflicher Ausbildung, letztlich im Alltag insgesamt – durch angemessene Vorkehrungen ermöglicht werden kann sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung durch ein Wegfallen der Hilfen beeinträchtigt werden könnte. Folgt die Kinder- und Jugendhilfe dieser Perspektive, sind damit aber auch Konsequenzen für ihr Hilfe- und Unterstützungsverständnis verbunden.

3 Independency is a quality of interdependency: Selbstbestimmung und Hilfe ist kein Widerspruch

Dieser Slogan kommt aus der internationalen Diskussion um „child and youth welfare“. Er lässt sich nur schwer in die deutsche Sprache übersetzen. Ungefähr könnte es folgendermaßen formuliert werden: Unabhängigkeit ist eine Qualität der Unterstützungs- und Abhängigkeitsbeziehungen, in denen jungen Menschen leben.

Warum ist dieser Satz für die Diskussion um Inklusion und Selbstbestimmung so wichtig? Er macht darauf aufmerksam, dass Unabhängigkeit und Selbstbestimmung nicht bedeutet, ohne Hilfen leben zu müssen. Im Gegenteil: Es ist eine Qualität der Unterstützungsbeziehungen und Hilfen, in denen Sozialisationsprozesse und das persönliche Leben von jungen Menschen stattfinden, dass sie Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ermöglichen. Kurzum: Selbstbestimmung wird grundsätzlich erst durch die Qualität der sozialen Beziehungen und Strukturen in den Teilhabenformen unserer Gesellschaft diskriminierungsfrei ermöglicht.

Zudem wird mit dem Satz herausgestellt, dass Selbstbestimmung auch immer dadurch beeinflusst wird, wie die sozialen Abhängigkeiten strukturell und alltäglich gestaltet sind. Damit wird auch ein Augenmerk auf die Machtbeziehungen und sozialen Unterschiede gelegt, in denen junge Menschen aufwachsen. Selbstbestimmung ist ohne einen sozialen Ausgleich, die Bekämpfung von Armutslagen, und die Bearbeitung der Machtasymmetrie in der „interdependency“ der pädagogischen Verhältnisse und Beziehungen nicht möglich.

Auch hier kann die Kinder- und Jugendhilfe wiederum von den Selbstvertretungen der Menschen mit Behinderungen lernen, in denen seit vielen Jahren dafür eingetreten wird – u. a. in der Perspektive von Assistenz – den Zusammenhang von Selbstbestimmung und Unterstützung gesellschaftlich anzuerkennen. Was dieser Zusammenhang z. B. für die Hilfen zur Erziehung bedeutet, wird gegenwärtig in dem Projekt „Inklusion jetzt“, in dessen Kontext ja auch dieses Buch steht, mit und für die Praxis entwickelt.

Soweit der Blick auf die stationären Erziehungshilfen gerichtet wird, fällt z. B. auf, dass seit einigen Jahren hinsichtlich der Übergänge ins Erwachsenenalter der Begriff „Verselbstständigung“ in einer instrumentell verkürzten Auslegung dominiert. „Verselbstständigung“ wird dann so verstanden, als wenn es ein Leben der jungen Menschen ohne Unterstützung der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet.

Bereits der 15. Kinder- und Jugendbericht hat diesem Verständnis deutlich widersprochen und Verselbstständigung als Kernherausforderung des Jugendalters begriffen (Deutscher Bundestag 2017). Wenn allerdings jetzt nicht mehr nur von Verselbstständigung gesprochen wird, sondern der Anspruch der Selbstbestimmung hinzukommt, wird einem instrumentellen Verständnis auch im Kinder- und Jugendrecht entgegenwirkt. Es wird

unterstrichen, dass z. B. die Erziehungshilfen den Auftrag haben, selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, dies bedeutet auch Hilfen zu bewilligen, durch die – wie bereits erwähnt – soziale Barrieren bearbeitet werden, die in individuellen Lebenskonstellationen ein „selbstbestimmtes Interagieren“ mit der sozialen Umwelt behindern.

Es wird folglich der Rechtsanspruch in § 41 nicht nur durch die neuen Formulierungen verstärkt, wie vielfach bereits beschrieben, sondern auch konkretisiert und erweitert. Es müssen jetzt Hilfen für junge Erwachsene bewilligt werden, die z. B. eine diskriminierungsfreie selbstbestimmte Teilhabe an einer regulären weiterführenden (hoch)schulischen und beruflichen Ausbildung oder in anderen Lebensbereichen erst ermöglichen.

Auch das Deutsche Institut für Jugendhilfe und Familienrecht (DIJuF 2021) stellt in seinen Fragen und Antworten (FAQ) zur SGB VIII-Reform heraus, dass die Bewilligung nach § 41 nicht an ein instrumentelles Verständnis von Verselbstständigung gekoppelt ist und auch keine Prognose zur Verselbstständigung ausschlaggebend für die Bewilligung von Hilfen sein darf: „Vielmehr wird im Rahmen des § 41 Abs. 1 SGB VIII nF nur zu prüfen sein, ob die Verselbstständigung des jungen Menschen gefährdet sein könnte. Dies bedeutet, dass der öffentliche Träger der Jugendhilfe eine ‚Gefährdungseinschätzung‘ im Hinblick auf die Verselbstständigung zu treffen hat: Ist diese gefährdet, so muss dem jungen Volljährigen in jedem Fall eine geeignete und notwendige Hilfe (weiterhin) gewährt werden, unabhängig von der Frage, ob oder bis wann das Ziel der Verselbstständigung erreicht werden kann. Der Anwendungsbereich des § 41 SGB VIII nF ist somit eindeutiger als bisher zukünftig auch für junge Menschen mit Behinderung eröffnet, denen eine Leistungsgewährung bislang teilweise mit dem Argument verweigert wurde, dass das Ziel der Verselbstständigung prognostisch nicht erreicht werden kann.“

Wird diese Klarstellung wiederum positiv gewendet, dann hat die Kinder- und Jugendhilfe in Zukunft auch stärker zu reflektieren, welche Folgen (Weinbach et al. 2017) z. B. die Begrenzung einer nicht adäquaten Unterstützung und Beteiligung in den Verfahren und Angeboten sowie eine Beendigung einer Hilfe für das selbstbestimmte Interagieren der jungen Menschen in den unterschiedlichen Lebensbereichen hat und ob dadurch die weitere Persönlichkeitsentwicklung gefährdet wird. Es muss dann für das junge Erwachsenenalter den Fokus zudem nicht mehr nur auf das „Leaving Care“ legen, sondern auch auf ein „Caring In“ und damit ebenfalls

auf Unterstützungsformen, die gerade auch im jungen Erwachsenenalter ein selbstbestimmtes Interagieren in der Teilhabe für alle junge Menschen ermöglichen.

Es wird damit für die Verfahren, Leistungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in den kommenden Jahren eine grundlegende Herausforderung werden, wie sie fachlich einerseits das Zusammenspiel von Hilfen *und* Selbstbestimmung – übrigens nicht nur in Bezug auf junge Erwachsene, sondern alle jungen Menschen – ausgestaltet, was nicht nur ein Mehr an Partizipation und Mitbestimmung bedeutet. Andererseits wird sie dabei ihre Koordinaten in den Zielbestimmungen und ihren Bildern von jungen Menschen zu überprüfen haben. Auch hier hat die Fachdiskussion in den letzten Jahren – und nicht zuletzt die Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie – deutlich werden lassen, dass es einen großen Bedarf gibt, sich neu zu vergewissern, wie junge Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen selbstbestimmt in den sozialen Zusammenhängen interagieren können und sie dabei in ihren Anliegen auch wahrgenommen und anerkannt werden.

Inklusion jetzt! bedeutet auch, die Selbstbestimmung aller jungen Menschen stärken

Kurz gesagt: In der Rechtsverwirklichung wird sich zeigen, ob das KJSG zu einer Stärkung der Selbstbestimmung junger Menschen führen wird. Die neuen gesetzlichen Veränderungen gehen einen deutlichen Schritt über die bisherigen Regulierungen hinaus. Ob mehr als nur ein neuer historischer Kompromiss im Ergebnis dabei herausgekommen ist, wird sich daran zeigen, wie Selbstbestimmung letztlich in den fachlichen Entwicklungen übersetzt wird.

Die Prüffrage wird sein, ob und wie junge Menschen in ihrer alltäglichen Teilhabe einen Unterschied merken werden. Wie wird in der Verfahrens-, Leistungs- und Angebotspraxis der Anspruch der Selbstbestimmung verarbeitet? Wird auch in der Rechtsprechung Selbstbestimmung so kodifiziert, dass die Verwirklichung in den Verfahren, Angeboten und Leistungen etc. eingefordert wird und die Folgen nicht verwirklichter Ansprüche angesprochen werden?

An dieser Entwicklung wird sich entscheiden, ob das Ringen um Selbstbestimmung in dieser Gesetzesreform ein substanzieller Schritt hin zu einer für die jungen Menschen erfahrbaren neuen Qualität selbstbestimmten Interagierens mit der sozialen Umwelt in und durch die Kinder- und Jugendhilfe geführt hat oder ob allein ein neues rhetorisches Gegengift verankert wurde.

Es ist eine Chance der Kinder- und Jugendhilfe, jetzt mit dem KJSG auf der Grundlage einer rechthebasierten Perspektive die Entwicklungen neu zu gestalten: Perspektivisch bedeutet dies, eine kompensatorische Ausrichtung zu überwinden und die Selbstbestimmung junger Menschen in den Teilhabeformen für alle jungen Menschen diskriminierungsfrei zu ermöglichen. Entscheidend wird dabei sein, dass sich Selbstbestimmung in der Rechtsdurchsetzung in den Verfahren und Infrastrukturen auf allen Ebenen für alle jungen Menschen ausdrückt.

Das Gesetz schafft keine neue Kinder- und Jugendhilfe, dies kann nur die Fachpraxis mit den jungen Menschen und ihren Familien. Das SGB VIII gibt einen Rahmen vor, der allerdings in eine neue Richtung weist. Es ist nun die alltägliche Fachentwicklung gefordert, mit diesem Gesetz mehr Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe und ein Mehr an Selbstbestimmung von jungen Menschen zu ermöglichen. Ob und wie diese kommt, liegt zwar auch an dem Gesetz, aber vor allem daran, was wir in der Kinder- und Jugendhilfe jetzt daraus machen.

Die UN-Konventionen haben eine rechthebasierte Grundhaltung in der Kinder- und Jugendhilfe bereits gestärkt. Sie geben dabei mit der Stärkung von Selbstbestimmung, aber auch dem Dreiklang von Schutz, Beteiligung und Förderung (protection, participation und provision) einen weiteren rechtlichen und fachlichen Orientierungspunkt vor, um – mitunter verengte Zugänge – zu überprüfen und fachlich zu evaluieren, wie die Rechte der jungen Menschen alltäglich verwirklicht werden. Die Verwirklichung der UN-Konventionen macht aber ebenfalls deutlich, dass es für die Durchsetzung und Ausgestaltung eine starke fachliche und kinder- und jugendhilfepolitische Praxis und ein großes Maß an zivilgesellschaftlichem Engagement z. B. von Selbstvertretungen und Fachverbänden braucht.

Letztlich – und damit ist auch die weitere Zukunft der Rechtsentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe angesprochen – ist es für ein selbstbestimmtes Interagieren von jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe und eine diskriminierungsfreie Teilhabe aber strukturell auch erforderlich, dass neben

dem Antragsrecht der Eltern die jungen Menschen ein durchgängig eigenes Antragsrecht erhalten. Gerade junge Menschen mit Beeinträchtigungen, die bereits entsprechende Rechte innehaben, sind auch ein gutes Beispiel, dass ein eigenes Antragsrecht nicht mit den Elternrechten kollidieren muss. Dieser Schritt würde die im Gesetz formulierte Stärkung der Selbstbestimmung junger Menschen strukturell noch weiter verankern.

Hilfe, Pflege, Assistenzen, Bildung, Begleitung können gerade ein selbstbestimmtes Interagieren mit der sozialen Umwelt in allen Lebensbereichen stärken oder ermöglichen. Die Wahrnehmung von Hilfen bedeutet nicht, dass die jungen Menschen in der Selbstbestimmung begrenzt oder defizitär sind, sondern die Selbstbestimmung wird mitunter dadurch erst möglich. Es wird auch die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des KJSG darauf zu achten haben, wie Selbstbestimmung konzeptionell, verfahrens-, leistungs- und angebotsbezogen verwirklicht wird. Es sollten an der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation Selbstvertretungen junger Menschen beteiligt werden, um mit ihnen erforschen zu können, ob in den Infrastrukturen ein Mehr an Selbstbestimmung erfahren wird – ob sie einen Unterschied merken. Zudem wird es in der Evaluation auch darum gehen müssen, wie in den Kommentaren zum SGB VIII und der Rechtsprechung die diskriminierungsfreie Teilhabe in allen Lebensbereichen und die Stärkung der „Selbstbestimmung“ junger Menschen in den und durch die Verfahren, Leistungen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe kodifiziert werden.

Literatur

- Beck, U. (1988): *Gegengifte – Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscher Bundestag (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- DIJuF (Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht) (2021): Fragen und Antworten zur SGB VIII-Reform: Ist es für die Hilfe für junge Volljährige nach der Neufassung des § 41 SGBVIII ausschlaggebend, ob die Verselbständigung mit der Hilfe erreicht werden kann, wie dies teilweise bisher verlangt wurde? www.dijuf.de/SGB-VIII-Reform-FAQ.html#jvc-FAQ2 [Zugriff 23.12.2021].

- Enggruber, R./Neises, F./Oehme, A./Palleit, L./Schröer, W./Tillmann, F. (2020): Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken. www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/expertise_uebergang-schule-beruf_2021.pdf [Zugriff 23.12.2021].
- Hering, S./Münchmeier, R. (2000): Geschichte der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Hornstein, W. (2004): Jugendpolitik – wider ihren Ruf verteidigt. Walter Hornstein im Gespräch mit Werner Schefold und Wolfgang Schröer. DISKURS (2).
- Marks, S./Thole, W. (2021): Kinder und Jugendliche stärken, ohne ihre Selbstbestimmung zu akzeptieren, geht nicht. www.ites-werkstatt.de/kinder-und-jugendliche-staerken-ohne-ihre-selbstbestimmung-zu-akzeptieren-geht-nicht/ [Zugriff 23.12.2021].
- Niemeyer, C. (2003): Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Weinheim, München: Juventa.
- Sachße, C. (2018): Die Erziehung und ihr Recht. Vergesellschaftung und Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland 1870–1990. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Scheiwe, K./Schröer, W./Wapler, F./Wrase, M. (Hg.) (2021): Der Rechtsstatus junger Menschen im Kinder- und Jugendhilferecht: Beiträge zum ersten Forum Kinder- und Jugendhilferecht. Baden-Baden: Nomos.
- Schröer, W. (2021a): „Stärkere Selbstbestimmung durch das KJSG“: werden die jungen Menschen den Unterschied merken? In: Das Jugendamt. Bd. 94, 7/8, S. 354–358.
- Schröer, W. (2021b): Stärkung eigenständiger Rechtsansprüche von jungen Menschen: zur reflexiven Modernisierung des Kinder- und Jugendhilferechts. In: Scheiwe, K. et al: Der Rechtsstatus junger Menschen im Kinder- und Jugendhilferecht: Beiträge zum ersten Forum Kinder- und Jugendhilfe. Baden-Baden: Nomos, S. 71–88.
- Staub-Bernasconi, S. (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinbach, H./Coelen, T./Dollinger, B./Munsch, C./Rohrmann, A. (Hg.) (2017): Folgen sozialer Hilfen: theoretische und empirische Zugänge. Weinheim, Basel: Juventa.
- Wölfel v., U./Redmann, B. (Hg.), Bildung am Rande. Warum nur gemeinsam mit Adressat_innen in der Jugendhilfe Bemächtigungsprozesse initiiert werden können. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“. Frankfurt a. M.: IGFH-Eigenverlag.

Alles neu? Partizipation in den Hilfen zur Erziehung vor dem Hintergrund des novellierten SGB VIII

Michael Macsenaere, Monika Feist-Ortmanns

Sage es mir,
und ich werde es vergessen.

Zeige es mir,
und ich werde mich daran erinnern.

Beteilige mich,
und ich werde es verstehen.

Lao Tse, 6. Jh. v. Chr.

Wie das Zitat belegt, wird Beteiligung bzw. Partizipation nicht erst in der Pädagogik des 21. Jahrhunderts, sondern schon im alten China eine hohe Bedeutung für menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse beigemessen. Auch die UN-Kinderrechtskonvention und das SGB VIII (s.u.) sprechen sich unmissverständlich für die Beteiligung und Partizipation junger Menschen aus: So formuliert die UN-Kinderrechtskonvention (BMFSFJ 2014) beispielsweise das Recht des Kindes auf freie Meinungsäußerung, „sich eine eigene Meinung zu bilden, [...] diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (vgl. Artikel 12). Dieses Recht schließt die Freiheit ein, sich ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben (vgl. Artikel 13), „auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (vgl. Artikel 31). In Anbetracht dieser hohen Bedeutung von Partizipation befasst sich der vorliegende Beitrag mit der Definition, ihrer Bedeutung in den Hilfen zur Erziehung, den Befunden hierzu aus der Wirkungsforschung, ihrer Beachtung im SGB VIII und ihrer Gestaltung in der (inklusiven) Praxis (auf der Grundlage von Macsenaere 2016 und Macsenaere/Feist-Ortmanns 2021).

1 Definition

Trotz der juristischen wie auch empirischen Bedeutung von Partizipation fällt auf, dass der Begriff sehr unterschiedlich verstanden und gebraucht wird (vgl. Pluto i. d. Bd.). Das betrifft sowohl den Inhalt als auch die Umsetzung(-sebene) sowie den damit verbundenen Umfang. Im Folgenden soll daher Partizipation in Bezug auf die Hilfen zur Erziehung definiert werden.

Wikipedia beschreibt Partizipation als „die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei allen das Zusammenleben betreffenden Ereignissen und Entscheidungsprozessen. So werden z. B. Hausregeln von Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen gemeinsam ausgehandelt“ (Wikipedia 2021).

Nach Wolff (2014) ist Partizipation „ein Sammelbegriff für demokratisch begründete Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung. [...] Sie dient als Instrument auch dazu, die Machtverhältnisse in einem demokratischen System in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten. Niemand soll die Möglichkeit bekommen, über andere Menschen zu bestimmen. Partizipation kennt jedoch verschiedene Niveaus, die zwischen Fremd- und Selbstbestimmung angesiedelt sind, d. h., der Grad der individuellen Einflussnahme kann zwischen den Polen Fremd- und Selbstbestimmung unterschiedlich sein. Partizipation verfügt somit über eine große Spannweite“ (Wolff 2014, S. 437). Wie aktuelle Ergebnisse der Wirkungsforschung zeigen, kommt dieser Spannweite eine tragende Rolle im Hinblick auf die Wirksamkeit der Hilfen zu (s. u.).

Jenseits dieser definitorischen Ansätze existieren eine Reihe von Stufenmodellen zur Partizipation, die zur Umsetzung in der Praxis gute Dienste leisten können. So differenziert Kühn (2013, S. 143–144) fünf Stufen der Partizipation:

Stufe 0 – Nicht-Information, Manipulation: Für ein traumatisiertes Kind besteht auf dieser Stufe ein erhöhter Gefährdungsfaktor, alte Erfahrungen im neuen Umfeld machen zu müssen. Dem Kind sind Prozesse und Maßnahmen nicht transparent, es erlebt, den Entscheidungen der Betreuer*innen und Fallverantwortlichen ausgeliefert zu sein („Wir werden das im Team besprechen!“).

Stufe 1 – Information (Mindestanforderung!): Das Kind wird umgehend über alle Dinge, die es betreffen – neue Entwicklungen und Planungen –, informiert. Das Kind erhält dadurch die Möglichkeit, Prozesse einschätzen zu lernen, das heißt eigene Ängste und Befürchtungen an reale Vorgänge und Erkenntnisse zu koppeln, die damit begreifbarer werden.

Stufe 2 – Mitsprache: Das Kind wird selbstverständlich nach seiner Sichtweise und Meinung gefragt, die Weichen stellen jedoch die Betreuungspersonen. Wichtig ist es, dem Kind das Angebot der Mitsprache zu machen, unter keinen Umständen darf es dazu gedrängt werden. Ein traumatisiertes Kind benötigt oft Zeit und positive Erfahrungen, um Mitsprache für sich ernst zu nehmen. „Keine Entscheidung, ohne das Kind gehört zu haben!“ bedeutet einen wichtigen Erfahrungssprung für einen Menschen, dem bislang Kontrolle und das Recht auf eigene Meinung verwehrt blieben.

Stufe 3 – Mitbestimmung: Wenn das Kind bereit und in der Lage ist, sich gleichberechtigt am Entscheidungsverfahren zu beteiligen, ist dies die Wiederaufnahme des dialogischen Prinzips, das dem Kind umfangreiche Kontroll- und Wahlmöglichkeiten gewährleistet.

Stufe 4 – Selbstbestimmung: Das Kind erlebt Eigenverantwortlichkeit, auch in Teilfragen. Wo immer es geht, ist Selbstbestimmung zu realisieren. Der Effekt ist eine zunehmend größer werdende Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit.

2 Die Bedeutung von Partizipation in den Hilfen zur Erziehung

Partizipation hat eine hohe Bedeutung im Rahmen der Hilfen zur Erziehung. Dies belegt auch die Auseinandersetzung der Erziehungshilfefachverbände mit dieser Thematik. Exemplarisch hierzu einige Auszüge aus einem Positionspapier der Caritas Kinder- und Jugendhilfe (BVkE) (Dörnhoff/Hiller/Scheiwe 2013) zum Thema Partizipation:

„Beteiligung ist mehr: Partizipation wird [...] als ein Lernfeld zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen verstanden, die eine moderne Gesellschaft braucht. Dazu zählen soziale Kompetenzen, angemessene Interessenvertretung und konstruktive Konfliktlösungen. Partizipation stärkt die Persönlichkeit und

entfaltet das Entwicklungspotenzial junger Menschen. Sie führt somit zur Ausbildung von Ressourcen und Schutzfaktoren. Zudem ist gelungene Beteiligung ein Instrument der Prävention, das unter anderem Gewalt verhindern kann. Neben diesem präventiven Effekt zeigen zudem viele Praxisbeispiele nachhaltige Wirkungen bei der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und dessen Gestaltung bieten partizipatorische Strukturen und Prozesse beste Voraussetzungen.

Beteiligung ist Teil des Leitungskonzeptes: Beteiligungsförderliche Strukturen und Prozesse basieren auf einer Einrichtungskultur, die im Wesentlichen vom gelungenen, zielorientierten Zusammenspiel zwischen Leitung und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abhängt. Auch die Mitarbeiter[*innen, Anm. d. Verf.]vertretung spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Insofern kann sich ein von Beteiligung geprägtes pädagogisches Milieu mit Kindern und Jugendlichen nur dann entwickeln, wenn eine Beteiligungskultur in unseren Diensten und Einrichtungen Teil der Grundhaltung, des Leitbildes und konzeptionell abgesichert ist“ (Dörnhoff/Hiller/Scheiwe 2013).

Offenheit und Dialog sollten daher das Klima in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe prägen. Dazu gehört mitunter, dass die Rollen zwischen Erwachsenen und jungen Menschen geklärt sind und Beteiligung als ein Prozess verstanden wird. Der Umgang mit Beschwerden sollte dabei mit dem Anspruch auf kurzfristige Klärung und Beantwortung im unmittelbaren pädagogischen Kontext einhergehen, aber auch in einem abgestuften Verfahren anderen Vertreter*innen der Einrichtung und auch Personen außerhalb der Einrichtung vorgetragen werden.

Die dahinterstehenden Beteiligungsrechte beziehen sich sowohl auf individuelle Lebenssituationen als auch auf institutionelle Vorgaben. Ersteres umfasst Fragen der persönlichen Entwicklung, der Erziehung, der Perspektivklärung und der Gestaltung der jeweiligen Entfaltungsräume. Letzteres umfasst Interessenvertretungen, Programme und Projekte und die gemeinsame Gestaltung des Alltags in der Gruppe und in der Familie. Beide Ebenen schlagen sich in differenzierten Strukturen und Prozessen nieder. Eine gelungene Beteiligungskultur wird schließlich von vielen kleinen und größeren Abstimmungen, Klärungen und Unterstützungen im Alltag, aber auch von strukturierten Formen der Verantwortungsübernahme, Gesprächsrunden, Konferenzen und Projekten getragen.

Gelungene Kooperations- und Beteiligungsformen zwischen Fachkräften, jungen Menschen und deren Eltern und Familien sind nicht zuletzt ein wesentlicher Faktor für den Erfolg von Erziehung, Bildung und Hilfeprozessen. Junge Menschen und ihre Angehörigen sind daher nicht als Empfangende von Partizipationsbemühungen zu reduzieren, sondern als aktiver Part eines zielorientierten pädagogischen Prozesses zu adressieren (Dörnhoff/Hiller/Scheiwe 2013).

Auf der Basis dieses Positionspapieres wurden in den letzten Jahren in vielen Einrichtungen Partizipationsmodelle gestaltet. Das Raphaelshaus in Dormagen entwickelte beispielsweise ein Partizipationskonzept auf Gruppen- und Einrichtungsebene durch eine Arbeitsgruppe, bestehend aus sechs jungen Menschen, drei Personen aus der Gruppenleitungskonferenz und zwei Personen aus der Leitungskonferenz. Das daraus resultierende Konzept wurde im Rahmen des BVkE-Partizipations-Awards – einem bundesweiten Wettbewerb für gelebte Partizipation in Erziehungshilfeeinrichtungen – prämiert.

Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (2011) postuliert in ihren Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe folgenden Passus zur Partizipation:

„Die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen zählt zu den wichtigen Einflussfaktoren, die zu seelischer Gesundheit führen. Kinder und Jugendliche bilden eine positive Motivation vor allem dann aus, wenn sie Erfahrungen auf folgenden drei Ebenen machen:

- Erleben von Autonomie – Ich kann etwas entscheiden.
- Erleben von Kompetenz – Ich kann etwas bewirken.
- Erleben von Zugehörigkeit – Ich gehöre dazu und werde wertgeschätzt.

In ihrem alten Lebensumfeld von Gewalt, Vernachlässigung und/oder Missbrauch haben traumatisierte Kinder und Jugendliche eine extreme, existenzielle Form des Kontrollverlustes erfahren. Sie leben in der Erwartung, keinen Einfluss auf sich oder ihr Umfeld zu haben. Ihre Selbstwirksamkeitserwartung ist stark herabgesetzt, teilweise kaum vorhanden. Gerade für diese Mädchen und Jungen ist es unerlässlich, Strukturen und Ansätze zu schaffen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend, die höchst mögliche Teilhabe gewährleisten:

- „Ich will wissen, was Du Dir wünschst.“
- „Du bist der/die Spezialist/in für Dich.“
- „Wir werden gemeinsam eine Lösung finden.“

(Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (2011))

3 Herausforderungen bei der Umsetzung von Partizipation in der Praxis

In Anbetracht der herausragenden Bedeutung von Partizipation fällt auf, dass die Beteiligungsmöglichkeiten von Kind zu Kind erheblich differieren (IKJ 2017). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Dialogprozesses zur SGB VIII-Reform wurde z. B. erhoben, wie junge Menschen und deren Eltern die eigene Information und Beteiligung im Rahmen des Hilfesystems einschätzen und welche Erwartungen sie hier im Hinblick auf eine Modernisierung des Kinder- und Jugendhilferechts haben. Eine angemessene Information und Beteiligung bei der Hilfeplanung und -gestaltung werden von über 95 % der befragten Hilfeadressat*innen als Erwartung an den Reformprozess gerichtet. Aber nicht einmal die Hälfte der befragten jungen Menschen und Eltern gibt an, dass sie ausreichend und verständlich über den Sinn der Hilfe informiert worden seien, und nur 38 % sind der Ansicht, dass sie bei der Hilfeplanung mitentscheiden konnten. Insgesamt attestieren über 95 % der Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe in der Erhebung einen Änderungsbedarf bei den Partizipationsrechten. Diese Einschätzung wird jedoch nur von gut 40 % der befragten Fachkräfte geteilt, die der Auffassung sind, dass es verbindlichere Vorgaben zur Partizipation von jungen Menschen und Eltern an der Hilfeplanung geben sollte (vgl. Feist-Ortmanns/Macsenaere 2020, S. 37).

Es verwundert wenig, dass sich vergleichbare Disparitäten auch auf institutioneller Ebene widerspiegeln: Einige Einrichtungen messen Partizipation nur eine geringe Bedeutung bei, andere hingegen bieten möglichst jedem jungen Menschen im Alltag intensive und individuell zugeschnittene Beteiligungsmöglichkeiten. Initiativen zur Förderung von Partizipation und ihrer Verankerung im pädagogischen Alltag (wie z. B. der BVKE-Beteiligungspreis) sind in Anbetracht der vorliegenden Befunde sicherlich sinnvoll. Auch eine fachliche und gesetzliche Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung, die nicht nur Kosten, sondern auch die Qualität und die daraus resultierenden Ergebnisse in den Blick nimmt, sollte sich des Themas Partizipation und seiner aktuellen Disparitäten annehmen. Dies gilt uneingeschränkt auch in Zeiten einer Pandemie, wo Beteiligung als pädagogisches Handlungsprinzip eine besondere Bedeutung zukommt (Wolff 2021).

4 Partizipation als empirisch erwiesener Wirkfaktor

Empirische Wirkungsstudien belegen, dass Partizipation in der Erziehungshilfe einen hoch einflussreichen Faktor für den Erfolg der Hilfe darstellt. Dabei ist allerdings der Partizipationsgrad entscheidend: Schon die Jugendhilfe-Effekte-Studie (Schmidt et al. 2002) zeigte bei einer nur niederschwelligen Beteiligung keinen Einfluss auf die Effektivität der untersuchten Hilfen – ganz im Gegensatz zur aktiven Kooperation der jungen Menschen. Eine aktuelle Auswertung der Evaluation Erzieherischer Hilfen (EVAS) (IKJ 2017) belegt den erdrückenden Zusammenhang zwischen Partizipation und Effektivität: Für einen Extremgruppenvergleich wurden von insgesamt 22.425 abgeschlossenen Hilfen zwei Gruppen selektiert. Zum einen das Quartil (25 %) mit den höchsten Partizipationswerten über die gesamte Hilfe, zum anderen das Quartil mit den niedrigsten Partizipationswerten. Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass mit hoher Partizipation herausragende Effektstärken erreicht werden: Es werden insgesamt deutliche positive Entwicklungen erzielt, in hohem Maße Ressourcen aufgebaut und Defizite reduziert. In der Gruppe mit niedrig ausgeprägter Partizipation hingegen werden über den gesamten Hilfeverlauf negative Entwicklungen erreicht, Ressourcen vermindert und Defizite verstärkt. Dieser drastische und durchgängig signifikante Unterschied gilt im Übrigen für sämtliche untersuchte Ressourcen- und Defizitkategorien. Partizipation stellt also einen zentralen Wirkfaktor dar, niedrige Partizipation ist hingegen als Risikofaktor zu bewerten.

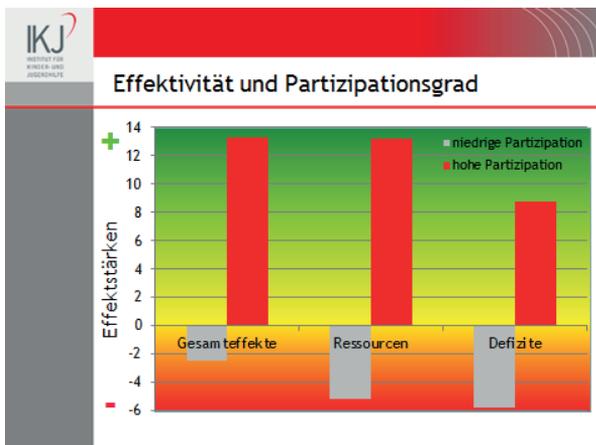


Abbildung 1: Effektivität und Partizipationsgrad

Ähnliche Zusammenhänge lassen sich auch im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Dialogprozess „Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe“ im Rahmen der SGB VIII-Novellierung identifizieren. Welche zentrale Bedeutung die Befähigung und die Ermöglichung von Partizipation für alle Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe hat, zeigt sich hier in drei elementaren Zusammenhängen. Erstens im Zusammenhang von Partizipation und Zufriedenheit: Je besser die Gesamtpartizipation durch die Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe bewertet wird, desto höher fallen alle Zufriedenheitswerte aus ($p < 0,05$). Zweitens im Zusammenhang von Partizipation und Zusammenarbeit: Je besser die Gesamtpartizipation bewertet wird, desto besser schätzen die Adressat*innen die Zusammenarbeit ein ($p < 0,01$). Und drittens im Zusammenhang von Partizipation und positiven Entwicklungsverläufen von jungen Menschen: Je besser die Gesamtpartizipation erlebt wird, desto positiver sind die Entwicklungsverläufe der jungen Menschen ($p < 0,01$). Diese Befunde zeigen, dass die Information und Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien ein zentraler Einflussfaktor für wirksame, kooperative und zufriedenstellende Hilfeverläufe ist (vgl. Feist-Ortmanns/Macsenaere 2020, S. 36).

5 Die Bedeutung von Partizipation im SGB VIII

Die Information und Partizipation der Hilfeadressat*innen war auch schon im SGB VIII vor seiner Novellierung präsent, wie die nachfolgenden Auszüge exemplarisch belegen:

- „Die Leistungsberechtigten haben das Recht, zwischen Einrichtungen und Diensten verschiedener Träger zu wählen und Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe zu äußern. Sie sind auf dieses Recht hinzuweisen“ (vgl. § 5).
- „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen.“ „Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden“ (vgl. § 8).
- „[...] [D]as Kind oder der Jugendliche sind vor der Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe und vor einer notwendigen Änderung von Art und Umfang der Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen hinzuweisen.“ „Ist

Hilfe außerhalb der eigenen Familie erforderlich, so sind die in Satz 1 genannten Personen bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle zu beteiligen. Der Wahl und den Wünschen ist zu entsprechen, sofern sie nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden sind“ (vgl. § 36).

- Eine Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung ist zu erteilen, wenn „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten [...] [statt, Anm. d. Verf.] finden“ (vgl. § 45).

In Anbetracht der vorliegenden empirischen Befunde aus der Wirkungsforschung und der wissenschaftlichen Begleitung des Dialogprozesses „Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe“ ist es erfreulich, dass viele Regelungen des nun im Jahr 2021 verabschiedeten Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) diesen Befunden entsprechen und damit die Beteiligung und Beratung von jungen Menschen und ihren Familien weiter gestärkt werden.

Die weitreichendste Veränderung bringt der neue Paragraph 4a über „Selbstorganisierte Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung“ mit sich. Durch ihn soll „die Augenhöhe“ zwischen Adressat*innen und Professionellen im Hilfesystem maßgeblich gefördert werden.

„§ 4a – Selbstorganisierte Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung

(1) Selbstorganisierte Zusammenschlüsse nach diesem Buch sind solche, in denen sich nicht in berufsständische Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe eingebundene Personen, insbesondere Leistungsberechtigte und Leistungsempfänger nach diesem Buch sowie ehrenamtlich in der Kinder- und Jugendhilfe tätige Personen, nicht nur vorübergehend mit dem Ziel zusammenschließen, Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe zu unterstützen, zu begleiten und zu fördern, sowie Selbsthilfekontaktstellen. Sie umfassen Selbstvertretungen sowohl innerhalb von Einrichtungen und Institutionen als auch im Rahmen gesellschaftlichen Engagements zur Wahrnehmung eigener Interessen sowie die verschiedenen Formen der Selbsthilfe.

(2) Die öffentliche Jugendhilfe arbeitet mit den selbstorganisierten Zusammenschlüssen zusammen, insbesondere zur Lösung von Problemen im Gemeinwesen oder innerhalb von Einrichtungen zur Beteiligung in diese

betreffenden Angelegenheiten, und wirkt auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit diesen innerhalb der freien Jugendhilfe hin.

(3) Die öffentliche Jugendhilfe soll die selbstorganisierten Zusammenschlüsse nach Maßgabe dieses Buches anregen und fördern“ (KJSG 2021).

Darüber hinaus wird das Ziel der „Selbstbestimmung“ von Kindern und Jugendlichen betont, beispielsweise in Paragraf 1 Abs. 1 sowie Abs. 3 Nr. 2 (neu) oder in Paragraf 24 Abs. 1 Nr. 1 KJSG. Auch der uneingeschränkte Beratungsanspruch nach Paragraf 8 Abs. 3 KJSG trägt zur Stärkung der Stellung von jungen Menschen bei.

Zudem wird mit mehreren Regelungen den Ergebnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Dialogprozesses entsprochen, dass Hilfeadressat*innen des Öfteren in einer für sie nicht verständlichen, nicht nachvollziehbaren oder nicht wahrnehmbaren Form informiert werden:

- § 8: „Beteiligung und Beratung von Kindern und Jugendlichen nach diesem Buch erfolgen in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form.“
- § 10a Beratung: „Zur Wahrnehmung ihrer Rechte nach diesem Buch werden junge Menschen, Mütter, Väter, Personensorge- und Erziehungsberechtigte, die leistungsberechtigt sind oder Leistungen nach § 2 Absatz 2 erhalten sollen, in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form, auf ihren Wunsch auch im Beisein einer Person ihres Vertrauens, beraten.“
- § 36 Hilfeplan: „Es ist sicherzustellen, dass Beratung und Aufklärung nach Satz 1 in einer für den Personensorgeberechtigten und das Kind oder den Jugendlichen verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form erfolgen.“
- § 41a Nachbetreuung: „Junge Volljährige werden innerhalb eines angemessenen Zeitraums nach Beendigung der Hilfe bei der Verselbständigung im notwendigen Umfang und in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form beraten und unterstützt.“
- § 42 Inobhutnahme: In Absatz 2 Satz 1 werden nach den Wörtern „während der Inobhutnahme“ die Wörter „unverzüglich das Kind oder den Jugendlichen umfassend und in einer verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form über diese Maßnahme aufzuklären,“ eingefügt (KJSG 2021).

6 Die Gestaltung von Partizipation in der (inkluisiven) Praxis

Mit dem KJSG wurden also die Beteiligungsrechte der Hilfeadressat*innen gestärkt. Wie aber kann Partizipation auf dieser Grundlage besser gestaltet werden und was sind begünstigende Faktoren für eine gelingende Partizipation? Hierzu liegen bislang wenig empirisch fundierte Aussagen vor. In einer EVAS-Auswertung (IKJ 2017) wurde daher erstmals ein Screening zu dieser Fragestellung durchgeführt. Dabei erwiesen sich sowohl die Ausgangslage wie auch die Hilfeausgestaltung als bedeutsam. Hinsichtlich der Ausgangslage gelingt Partizipation signifikant besser bei einem niedrigen Alter der Adressat*innen, bei Hilfebeginn, bei Mädchen und wenn nur eine geringe Hilfevorerfahrung, eine geringere Defizitbelastung, höhere Ressourcen, keine Straffälligkeit bzw. Verurteilungen und kein Drogenkonsum vorliegen. Auch wenn das Sorgerecht bei beiden Elternteilen liegt, werden höhere Partizipationswerte erreicht. Jenseits dieser empirisch belegten Einflussfaktoren muss bedacht werden, dass Partizipation soziale Kompetenzen bzw. einen Grad von Entwicklungsreife voraussetzt, die bei bestimmten Störungsbildern (Sucht, Delinquenz, Borderlinestörungen, frühen Bindungstraumatisierungen usw.) nur in Ansätzen gegeben sind.

Hinsichtlich der Hilfestaltung fällt auf, dass Partizipation im Rahmen von Sozialpädagogischer Familienhilfe überproportional gut gelingt. Dieser Befund ist zumindest zum Teil über die oben beschriebenen Ausgangslagen erklärbar. Über alle Hilfearten hinweg zeigt sich, dass hohe Partizipationsgrade eine planmäßige Beendigung der Hilfe begünstigen und Abbrüche reduzieren, was wiederum mit einer höheren Hilfedauer einhergeht (IKJ 2017). Auch für eine traumapädagogische Arbeit in den Hilfen zur Erziehung wird Partizipation eine bedeutsame Rolle zugeschrieben (Macsenaere 2016; Weiß/Kessler/Gahleitner 2016). Zudem sind auch die Kooperationsbereitschaft und die tatsächlich erfolgte Kooperation von jungen Menschen und Eltern erhöht (IKJ 2017). „Zu erklären ist dieses unter anderem auch mit dem positiven Einfluss der Alltagspartizipation auf die wahrgenommene Beziehungsqualität zu den Bezugspersonen beim freien Träger. Eine positive Einschätzung dieser Beziehung wirkt sich wiederum förderlich auf die Kooperationsbereitschaft der jungen Menschen im gesamten Hilfeprozess aus. Außerdem zeigt sich ein positiver Einfluss der institutionellen Beteiligungsmöglichkeiten wie z. B. der Mitbestimmung der Regeln des Zusammenlebens, der Freizeitangebote, der Essensplanung und der individuellen Freiräume auf die Selbstbestimmungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen“ (ISA 2009, S. 57).

Wie die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Dialogprozesses zur SGB VIII-Novellierung zeigen, fühlen sich junge Menschen und ihre Familien im Rahmen der Hilfeplanung oft nicht informiert und beteiligt (s. o.). Es besteht also offensichtlich Handlungsbedarf, in der Hilfeplanung die Adressat*innen stärker zu aktivieren – oder noch besser die Hilfeplanung von ihnen und ihren Bedarfen aus zu gestalten. Vor diesem Hintergrund hat das Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit mehreren Kommunen die auch in einfacher Sprache nutzbare Methode „WirkMit!“ (s. Abbildung) entwickelt: Auf der Basis des Capability Approaches (Sen/ Nussbaum 1993) werden damit die Hilfeadressat*innen in einer spielerischen Form befähigt, ihre Lebenssituation und Hilfebedarfe auch nonverbal durch das Setzen von Spielsteinen zu äußern. Dies stellt dann die Grundlage für eine basale multiperspektivische sozialpädagogische Diagnostik und Hilfeplanung dar. Damit kann sich der junge Mensch und seine Familie als gehört, beteiligt und selbstwirksam erleben.

Die beschriebene Methode wurde auch im Rahmen des Modellprojektes WirkBe, Wirkungsorientierte Behindertenhilfe durch Selbstevaluation, aufgegriffen und für die inklusive und partizipative Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderung adaptiert und erfolgreich erprobt – auch mit Menschen mit schwerst-mehrfach Behinderungen. Die Rückmeldungen der betroffenen Menschen wie auch der Fachkräfte hierzu sind sehr ermutigend und legen nahe, diesen Weg zu einer partizipativeren Eingliederungshilfe weiter zu beschreiten.



Abbildung 2: Multiperspektivische sozialpädagogische Diagnostik und partizipative Hilfeplanung mit der Methode „WirkMit!“

7 Resümee

Die Beteiligung von jungen Menschen ist nicht nur im SGB VIII und der UN-Kinderrechtskonvention fest verankert. Ihr kommt auch hinsichtlich der Wirksamkeit der Hilfen zur Erziehung eine herausragende Rolle zu: Geringe Partizipation geht einher mit negativen Hilfeverläufen; hohe Partizipation hingegen mit stark ausgeprägter Effektivität. Trotz dieser eindeutigen Ergebnislage wird die Beteiligung der jungen Menschen im Einzelfall wie auch auf Einrichtungsebene zum Teil völlig unterschiedlich umgesetzt – mit entsprechenden Auswirkungen auf die Effektivität. Dass sich nur weniger als die Hälfte aller jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe angemessen informiert und beteiligt fühlt, sollte ein Ansporn für weitreichende Veränderungsprozesse in der Hilfelandschaft sein. Das nun vorliegende Kinder- und Jugendstärkungsgesetz liefert hierfür eine gute Grundlage. Nun braucht es einen gelingenden Praxistransfer und ein beteiligungsorientiertes Change-Management der Akteur*innen in der Erziehungshilfe. Ein Beispiel hierzu stellt die neu entwickelte und mittlerweile erprobte Methode „Wirk-Mit!“ dar, mit der eine inklusivere und partizipativere Hilfeplanung sowohl in der Jugendhilfe als auch in der Eingliederungshilfe gestärkt wird.

Literatur

- Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Gnarrenburg: BAG Traumapädagogik.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2014): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin: BMFSFJ.
- Bundestag (2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl121s1444.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl121s1444.pdf%27%5D__1636462715244 [Zugriff 14.12.2021].
- Dörnhoff, N./Hiller, S./Scheiwe, N. (Hg.). (2013): Zauberwort Partizipation. Im Alltag von Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe Partizipation leben. Freiburg: Lambertus.
- Feist-Ortmanns, M./Macsenaere, M. (2020): Abschlussbericht „Mitreden – Mitgestalten: Die Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe“. www.mitreden-mitgestalten.de/informationen/dokument/

- abschlussbericht-mitreden-mitgestalten-die-zukunft-der-kinder-und-jugendhilfe. [Zugriff 14.12.2021].
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe [IKJ] (2017): EVAS-Auswertung zur Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Mainz: Eigenverlag.
- ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.). (2009): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung (Bd. 09). docplayer.org/22765449-Jugendhilfe-band-09-wirkungsorientierte-praxishilfe-zur-wirkungsorientierten-qualifizierung-der-hilfen-zur-erziehung.html [Zugriff 14.12.2021]
- Kühn, M. (2013): Traumapädagogik und Partizipation. In: J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hg.), Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (S. 138–148). Weinheim: Beltz Juventa.
- Macsenaere, M. (2016): Partizipation. In: W. Weiß, T. Kessler, & S. B. Gahleitner (Hg.), Handbuch Traumapädagogik (S. 106–114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Macsenaere, M./Feist-Ortmanns, M. (2021): Stimmt es eigentlich, dass Partizipation zu Recht eine solch große Bedeutung zukommt? Newsletter Nachgehakt. BVkE & IKJ. Eigenverlag.
- Schmidt, M./Schneider, K./Hohm, E./Pickartz, A./Macsenaere, M./Petermann, F. et al. (Hg.). (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sen, A./Nussbaum, M. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. B. (Hg.) (2016): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wikipedia (2021): Partizipation. Verfügbar unter <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Hauptseite&oldid=220483682> [Zugriff 23.02.2022].
- Wolff, M. (2014): Partizipation und Beteiligung in den Erziehungshilfen. In M. Macsenaere/K. Esser/E. Knab/S. Hiller (Hg.), Handbuch der Hilfen zur Erziehung (S. 437–443). Freiburg: Lambertus.
- Wolff, M. (2021): Eigentlich nichts Neues?! Beteiligung als pädagogisches Handlungsprinzip in Zeiten einer Pandemie. *Unsere Jugend*, 73(1), S. 3–10.

Partizipation, Mitbestimmung, Selbstbestimmung – drei Stufen einer Leiter?

Liane Pluto

Kaum ein Thema hat – nicht nur in der Fachdiskussion der Hilfen zur Erziehung – über so lange Zeit eine solche Konjunktur wie Partizipation (vgl. z. B. Blandow/Gintzel/Hansbauer 1999, Stork 2007, Wolff/Hartig 2013, Moos 2012, Equit/Flösser/Witzel 2017, Eberitzsch/Keller/Rohrbach 2021) und erhält allseits eine hohe Zustimmung. Die meist damit verbundene Forderung nach der Verbesserung von Beteiligungsmöglichkeiten für junge Menschen geht in der Regel von dem Befund aus, dass der bisher erreichte Stand an Beteiligung und beteiligungsfördernden Strukturen nicht ausreichend ist (vgl. z. B. Equit/Flösser/Witzel 2017).

Bei genauerer Betrachtung wird offensichtlich, dass unter Beteiligung ganz unterschiedliche Dinge verstanden werden (vgl. auch Stork i. d. Bd.): Die einen sehen darin vor allem parlamentarische Verfahren oder institutionelle Beteiligungsformen, wie die Mitarbeit im Heimrat oder Vollversammlungen. Für die anderen umfasst es die alltägliche Mitsprache in der Wohngruppe bis hin zu der Frage, wie die gemeinsame Kommunikation gestaltet wird. Wiederrum andere Verständnisse heben darauf ab, dass Partizipation als Mittel zur Demokratieerziehung verstanden oder mit freiwilligem Engagement gleichgesetzt wird. Von manchen wird betont, dass mit Beteiligungsrechten gleichermaßen auch Pflichten einhergehen. Diese kleine Aufzählung verdeutlicht bereits, dass es für eine Auseinandersetzung mit Partizipation in den Hilfen zur Erziehung hilfreich ist, sich darüber zu verständigen, was Beteiligung wirklich heißt, welche Voraussetzungen und Kontextbedingungen notwendig sind und welche Hürden existieren.

Der nachfolgende Beitrag befasst sich zunächst mit den rechtlichen und theoretischen Grundlagen für Partizipation, beschreibt dann Modelle für Partizipation und benennt am Ende einige Voraussetzungen für gelingende Partizipation in den Hilfen zur Erziehung.

1 Rechtliche Grundlagen für Partizipation in den Hilfen zur Erziehung

Die rechtliche Perspektive ist für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ein zentraler Bezugspunkt. Die bisherige Auseinandersetzung hat gezeigt, dass eine wichtige Zukunftsaufgabe darin besteht, Kinder und Jugendliche – egal in welcher Lebenssituation sie sich befinden – stärker als bisher als Träger*innen subjektiver Rechte anzusehen und aus dieser Sichtweise heraus auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen (vgl. auch Zukunftsforum Heimerziehung 2021, für einen Überblick der Rechte von Kindern und Jugendlichen vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2019). Dafür hilft es, Partizipation vor allem in seiner rechtlichen Bedeutung zu sehen und nicht die funktionalen und instrumentellen Zwecke in den Vordergrund zu stellen, wie das laut Sandra Reitz (2015) häufiger in pädagogischen Kontexten geschieht.¹ Sie argumentiert dabei, dass „das rechthebasierte Verständnis von Partizipation [...] zu größerer Akzeptanz und damit auch zum Gelingen von Partizipation [führt], denn es nimmt Kinder und Jugendliche als Träger von Menschenrechten wahr. Kinder und Jugendliche fühlen sich so ernst genommen und werden darin gestärkt, sich auch zukünftig für ihre eigenen Rechte sowie für die Rechte von anderen einzusetzen“ (Reitz 2015, S. 5). Einer der zentralen rechtlichen Referenzrahmen ist die UN-Kinderrechtskonvention.

Zu wenig Beachtung der UN-Kinderrechtskonvention

Leitgedanke des 1989 verabschiedeten Übereinkommens über die Rechte der Kinder ist die Vorstellung von Kindern als Subjekt und Träger*innen eigener, unveräußerlicher Grundrechte, die nicht erworben oder erst verdient werden müssen. Artikel 3 enthält den Leitgedanken des Übereinkommens: die „best interests of the child“, die im Deutschen mit „Wohl des Kindes“ übersetzt werden und einen Vorrang begründen (vgl. auch Hagen i. d. B.). Alle Unterzeichnerstaaten verpflichten sich, „alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte der Kinder“ zu treffen. Um die besten Interessen zu ermitteln, legt das Übereinkommen nahe, die Meinungsäußerungen des Kindes zu achten.

¹ „In pädagogischen Kontexten wird Partizipation häufig funktional oder instrumentell verstanden, als Mittel für einen anderen Zweck. Überspitzt formuliert wird Partizipation unter anderem verstanden als „Heilmittel gegen Demokratieunlust und Gewalt“ (vgl. Reitz 2015).

In Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist das zentrale Beteiligungsrecht verankert, das Recht, gehört zu werden². Weitere Beteiligungsrechte sind unter anderem, dass Kinder ein Recht haben auf freie Meinungsäußerung (Art. 13), auf freien Zugang zu Informationen und Medien, sich friedlich zu versammeln und Vereinigungen zu bilden (Art. 15). Die Staaten sollen das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit achten (Art. 14) und die Privatsphäre und persönliche Ehre von Kindern wahren (Art. 16).

In der UN-Kinderrechtskonvention werden drei Gruppen von Rechten unterschieden: Schutzrechte, Rechte auf Förderung und Beteiligungsrechte. In der Auseinandersetzung mit den Kinderrechten werden die Schutzrechte und die Beteiligungsrechte mitunter als miteinander unvereinbar angesehen. Selbstverständlich besteht die Aufgabe beispielsweise von Fachkräften darin, Kinder vor Gefahren zu schützen. Dies rechtfertigt jedoch keine generelle Beschränkung von Beteiligungsmöglichkeiten. Die Betonung des Schutzkonzeptes in der Beziehung zu Kindern, insbesondere wenn diese bevormundend verstanden werden, hat die Anerkennung von Partizipationsrechten auch insofern erschwert, weil auf die fehlenden Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen verwiesen und damit ein sich selbst bestätigender Zirkel etabliert wird: Indem Kindern fehlende Kompetenzen zugeschrieben werden, gelten sie als verletzlich und schutzwürdig. Dies wiederum ermächtigt Erwachsene, für sie zu handeln. Damit werden Kinder wiederum in ihrer verletzlichen Rolle bestätigt und können nicht zeigen, dass sie sich selbst auch beteiligen können und dies bestätigt aus Sicht der Erwachsenen die fehlenden Kompetenzen.

Frederike Wapler kritisiert, dass die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland – obwohl sie bereits so lange besteht – noch zu wenig Beachtung findet und keine wirkliche Befassung mit ihr stattfindet: „Punktuell werden Debatten intensiv und kontrovers geführt, während in anderen Rechtsbereichen, die für das Leben von Kindern wesentlich sind (etwa im Schulrecht, im Recht der öffentlichen Sozialleistungen oder im Jugendmedienschutz), eine zuweilen frappierende Nichtbefassung zu beobachten ist“ (Wapler 2019). Vor allem die Rechtsprechung müsste sich stärker an der UN-KRK orientieren, um eine Stärkung von Kinderrechten zu erreichen. Am ehesten hat die UN-KRK nach ihrer Einschätzung in das SGB VIII Eingang gefunden.

² „(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.“

Beteiligung im SGB VIII und als Schwerpunkt der Änderungen des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG)

Mit dem SGB VIII hat die Kinder- und Jugendhilfe eine vergleichsweise gute rechtliche Ausgangsbasis für die Verwirklichung von Partizipation. Die entscheidende und zentrale Vorgabe, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen, ist § 8 SGB VIII. Dass Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand beteiligt werden sollen, beschreibt keine Einschränkung für Beteiligung, sondern die Aufforderung, Beteiligungsmöglichkeiten so zu gestalten und anzupassen, dass sich Kinder und Jugendliche in jedem Alter und mit jedem Entwicklungsstand beteiligen können.

Einen zentralen Stellenwert für die Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung und das damit verknüpfte Hilfeverständnis hat insbesondere § 36 SGB VIII (Mitwirkung, Hilfeplan). Dass die Hilfeplanung im Laufe der Jahre eine große Bedeutung für die Beteiligung erlangt hat, zeigt sich empirisch auch daran, dass Jugendliche die Hilfeplanung und das Hilfeplangespräch als entscheidenden Ort von Beteiligung betrachten (vgl. Albus u. a. 2010, KVJS 2016). Dies mag vor dem Hintergrund der mit der Beteiligung in der Hilfeplanung verbundenen Herausforderungen und bekannter Verbesserungsbedarfe zunächst überraschen, zeigt jedoch zugleich, dass der Beteiligungsanspruch einen hohen Stellenwert erlangt hat.

Immer wieder wurden in den vergangenen Jahren seit Bestehen des SGB VIII rechtliche Regelungen zur Verbesserung von Beteiligungsmöglichkeiten ergänzt, verändert und nachgeschärft. So haben z. B. die Aufarbeitungsprozesse und auch die fragwürdigen Praktiken in einigen Einrichtungen aufgezeigt, dass weitere Verbesserungen zur Sicherung des Schutzes und der Rechte der Kinder und Jugendlichen notwendig sind (vgl. z. B. Andresen/Heitmeyer 2012, Keupp u. a. 2017). Im letzten Gesetzesveränderungsvorhaben des SGB VIII, dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG), lag ein ausdrücklicher Schwerpunkt auf der Verbesserung der Beteiligungsmöglichkeiten (vgl. auch Macsenaere/Feist-Ortmanns in diesem Band). Im Gesetzesentwurf vom 25.01.2021 wird diesbezüglich klar formuliert: „Partizipation von Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern ist ein grundlegendes Gestaltungsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe; ihre gelingende Umsetzung ist [...] essentiell für die Erfüllung ihres Auftrags. Daher ist diesem Auftrag stets immanent, die Adressatinnen und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe in der Wahrnehmung ihrer

Subjektstellung zu unterstützen bzw. sie hierzu zu befähigen“ (Deutscher Bundestag 2021, S. 3).

Verschiedene Änderungen im KJSG setzen an der Stärkung der Rechte von Kindern und Jugendlichen an. So wird z. B. in § 37b Absatz 2 SGB VIII das Jugendamt verpflichtet, Beschwerdemöglichkeiten für Pflegekinder vorzuhalten sowie Kinder bzw. Jugendliche über die Beschwerdemöglichkeiten zu informieren. § 8 Absatz 4 SGB VIII sieht nun einen uneingeschränkten Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Beratung vor. Der Gesetzgeber konkretisiert darüber hinaus an mehreren Stellen im Gesetz, dass die bisherigen Vorgaben zu Beratung, Aufklärung und Beteiligung von jungen Menschen und ihren Familien in für die Adressatinnen und Adressaten verständlicher, nachvollziehbarer und wahrnehmbarer Form zu gestalten sind.

Zwei zentrale Stellen sind im KJSG für die Hilfen zur Erziehung besonders von Bedeutung:

Der neu geschaffene § 4a SGB VIII besagt, dass die öffentlichen Träger Selbstvertretungen junger Menschen (selbstorganisierte Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung) fördern sollen. Damit sind auch Vertretungsformen innerhalb der Hilfen zur Erziehung eingeschlossen (z. B. Heimräte oder Gruppensprecher*innen). Das bedeutet eine Aufwertung institutioneller Beteiligungsformen und Interessenvertretungen junger Menschen, zumal auch in § 71 Absatz 2 SGB VIII ergänzt wurde, dass dem Jugendhilfeausschuss in Zukunft als beratende Mitglieder selbstorganisierte Zusammenschlüsse nach § 4a SGB VIII angehören sollen und ihre Beteiligung auch im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften nach § 78 SGB VIII vorgesehen ist. Damit dies in den Kommunen gut umgesetzt werden kann, müssen sich die Jugendämter zunächst einen Überblick verschaffen, welche Selbstvertretungsgruppen es bei ihnen gibt und dann Konzepte zu deren Beteiligung entwickeln. Ein Blick in die Empirie zeigt, dass es bislang nur in etwa 40 % der Einrichtungen gewählte Vertretungen gibt (vgl. Pluto 2021). Mit den gesetzlichen Regelungen werden solche Beteiligungsformen generell gestärkt und erhalten die rechtlich verankerte Möglichkeit, auch außerhalb der Einrichtung Unterstützung zu erfahren und in ihrer Interessenvertretung unterstützt zu werden. Möglicherweise trägt dies wiederum auch dazu bei, dass die Attraktivität von Selbstvertretungen bei jungen Menschen steigt.

In § 9a SGB VIII (Ombudsstellen) sind die Länder aufgefordert, sicherzustellen, dass sich junge Menschen und ihre Familien zur Beratung sowie zur Vermittlung und Klärung von Konflikten im Zusammenhang mit

Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe an eine unabhängige Ombudsstelle wenden können. In vielen Bundesländern sind in den vergangenen Jahren bereits Ombudsstellen errichtet worden (vgl. Bundesnetzwerk Ombudschaft 2021). In den kommenden Jahren wird es darauf ankommen, die Existenz dieser Stellen weiter abzusichern, für die Bekanntheit bei den Adressat*innen zu sorgen und deren Inanspruchnahme zu einem selbstverständlichen Element der Wahrnehmung eigener Interessen werden zu lassen. Die Daten der DJI-Erhebung bei stationären Einrichtungen (2019) lassen den Schluss zu, dass in einem großen Teil der stationären Einrichtungen noch nicht für die Möglichkeit geworben wird, sich an eine unabhängige Ombudsstelle/Beschwerdestelle außerhalb der Einrichtungen zu wenden bzw. eine solche Ombudsstelle/Beschwerdestelle im Umfeld nicht existiert, obgleich in den letzten Jahren auch ein Anstieg festzustellen ist.

Parallel finden beide Regelungen in einer weiteren Ergänzung des § 45 SGB VIII eine Bestärkung: Die bereits zur Voraussetzung gemachten Verfahren der Beteiligung werden um Selbstvertretungen ergänzt und die Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten auch außerhalb der Einrichtung zur Anforderung für den Erhalt der Betriebserlaubnis gemacht. Alle diese Regelungen zielen darauf, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, sich außerhalb der Einrichtung bzw. des Hilfeangebotes im Bedarfsfall Unterstützung für ihre Interessen zu holen und damit die Gefahr für das Ausnutzen des bestehenden Machtgefälles etwas zu reduzieren (vgl. Urban-Stahl 2015).

2 Das Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Beteiligung

Die zu Beginn dargestellte Kritik von Sandra Reitz (2015) an einem instrumentellen Partizipationsverständnis in pädagogischen Kontexten markiert eine zentrale Schwierigkeit. Die Fokussierung auf die pädagogische Perspektive verführt dazu, die politische und machtbezogene Dimension (Wolf 1999) von Partizipation zu vernachlässigen. Wird Beteiligung vor allem als pädagogische Aufgabe gesehen, steigt das Risiko, dass Beteiligungsgelegenheiten begrenzt oder künstliche Beteiligungsgelegenheiten arrangiert werden. Dafür gibt es zahlreiche Beispiele auch in den Hilfen zur Erziehung, z. B. von Erwachsenen vorgegebene Themen für Gruppenversammlungen, das Einschränken von Themen, über die mitbestimmt werden kann oder

auch das Einführen demokratischer Verfahren, wie Gruppensprecher*innen „von oben“. Dies kann einer der Gründe sein, warum Kinder und Jugendliche zurückhaltend in ihrer Beteiligungsmotivation sind und wiederum nicht selten für Enttäuschungen bei Fachkräften sorgen, die sich die Förderung von Beteiligung zum Ziel gesetzt haben (vgl. Pluto 2007). Die Beispiele von Kinderrepubliken (wie z. B. Kamp 1995), die als radikale Modelle von Partizipation angesehen werden können, zeigen wiederum, dass deren Besonderheit im Ernstcharakter, der Zurücknahme des Pädagogischen und der Abgabe von Macht liegt.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern Pädagogik und Politik überhaupt zusammenzubringen sind. Michael Winkler schreibt deshalb: „Insofern schließt Pädagogik die Beteiligten von der Macht aus, um sie ihnen dann vielleicht zu geben. Politisch gesehen ist das ein unerträglicher und eigentlich unvorstellbarer Zustand, pädagogisch aber möglicherweise nicht zu vermeiden“ (Winkler 2000, S. 197). Im Hilfealltag geht mit diesem unauflösbaren Spannungsfeld die Aufforderung einher, pädagogische Situationen auf ihr Machtungleichgewicht zu prüfen und die Seite der Adressat*innen zu stärken.

Nichtsdestotrotz bleibt der Beteiligungsanspruch eine pädagogische Anforderung. Das bedeutet, Beteiligung als lernbar zu betrachten und Kinder und Jugendliche als Lernende zu begreifen. Zugleich haben es die Fachkräfte dabei mit einer paradoxen Anforderung zu tun: Das, was sie erreichen möchten, also die Partizipation, müssen sie immer bereits voraussetzen. Beteiligung ist nicht nur das ferne Ziel, sondern ist bereits die Anforderung für die pädagogischen Prozesse selbst. Das heißt, als Fachkraft muss man immer bereits annehmen, dass das Kind oder der*die Jugendliche in der Lage ist, zu partizipieren und selbst Verantwortung zu übernehmen.

Neben diesen rechtlichen und pädagogischen Perspektiven lohnt ein Blick auf andere Perspektiven (vgl. auch Olk/Roth 2007), da sich daraus auch Anforderungen für die Gestaltung einer beteiligungsorientierten Praxis ableiten lassen und Schwierigkeiten und Herausforderungen greifbar werden, weil sie in einem institutionellen Alltag umgesetzt werden, in pädagogischen Kontexten mit spezifischen Machtverhältnissen zu tun haben und vieles mehr.

2.1 Demokratische Institutionen

Der ursprüngliche Kontext, in dem der Begriff Partizipation verwendet wurde, sind die formal verfassten Verfahren und Handlungen, durch die Bürger*innen Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen (vgl. Kaase 2003). Im Zuge einer breiten Demokratisierung erfuhr der Verwendungskontext des Begriffes eine Erweiterung und wird mittlerweile auch für die nicht verfassten Formen der politischen Beteiligung und des zivilen Engagements, für die Mitwirkung an der Gestaltung des Lebensumfeldes (z. B. in der Kommune) und die Mitgestaltung in Institutionen verwendet. In diesen Kontexten geht es um den Einfluss auf gesellschaftliche Entscheidungen, die (Mit)Gestaltung von Lebensverhältnissen und um die Beteiligung an Macht und den Ausgleich von Macht.

Für die Alltagsgestaltung und Umsetzung des Rechtes auf Partizipation lässt sich aus einer politischen, demokratiebezogenen Perspektive weitere Überzeugungskraft gewinnen. Eine demokratische Gesellschaft ist nur dann wirklich demokratisch, wenn auch alle ihre gesellschaftlichen Teilbereiche diesen Prinzipien folgen. Als öffentlich verantwortete und organisierte Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft müssen Angebote und Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung als Teil dieser Gesellschaft selbst auch demokratisch organisiert und demokratischen Prinzipien verpflichtet sein (vgl. Stork 2007). Dazu gehört es, Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zu schaffen und sie zu ermutigen, sich an der Gestaltung des Lebensumfeldes, also der Einrichtung, zu beteiligen. Folgt man einem breiteren Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform, das auf Dewey zurückgeht (vgl. Himmelmann 2004), kann die Gestaltung der Hilfeangebote – sei es in einer Tagesgruppe oder auch in einer stationären Einrichtung – als eine „Gesellschaft im Kleinen“ angesehen werden (Aghamiri/Hansen 2012). Um eine demokratische Teilung und Kontrolle von Macht systematisch zu etablieren und damit auch dazu beizutragen, Machtmissbrauch durch Fachkräfte zu verhindern, braucht es demokratische Strukturen und Verfahren, die alle kennen und zur Durchsetzung ihrer Rechte nutzen.

In Bezug auf Kinder und Jugendliche ist die demokratische Perspektive zudem wichtig, weil sie es sind, die nicht nur in der Gegenwart, sondern auch zukünftig die demokratische Gesellschaft gestalten und tragen sollen. Das heißt, auch die Hilfen zur Erziehung haben wie alle anderen pädagogischen Institutionen die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen Lerngelegenheiten zu

schaffen, damit sie demokratische Prinzipien, Verfahren und Kompetenzen kennenlernen und entwickeln können.

2.2 Die Perspektive auf das Individuum

Studien und theoretische Ansätze, z. B. Ergebnisse zur Selbstbildung oder auch Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie belegen, wie zentral Beteiligung für ein gelungenes Aufwachsen ist. Kinder und Jugendliche wollen positive Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und streben nach einer Erweiterung ihrer Handlungsspielräume. Für die Jugendlichen ist es somit wichtig, an den sie umgebenden Dingen beteiligt zu sein. Es ist vor allem die Erfahrung der eigenen Kompetenz, die Erfahrung mit der jeweiligen Rolle und die Veränderung in den Beziehungen zu den Erwachsenen im Sinne einer veränderten erlebten Qualität der Beziehung, die für Kinder und Jugendliche die Partizipationserfahrung ausmachen.

3 Modelle von Beteiligung

Es gibt nicht die eine gültige Definition von Beteiligung. Deren definitorische Bestimmung hängt auch davon ab, in welchem Kontext von Beteiligung die Rede ist. Im politisch-parlamentarischen Kontext sind damit andere Prozesse, Verfahren und Anforderungen verbunden als in der Schule oder den Hilfen zur Erziehung.

In den Hilfen zur Erziehung sind folgende Aspekte von Bedeutung: die Beteiligung an den Entscheidungen über das eigene Leben und die Beteiligung daran, „Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung“ (Fatke 2007, S. 20) zu erhalten oder wiederzuerlangen, Beteiligung an der Gestaltung des Lebensumfeldes, Beteiligung an der Entwicklung von Rahmenbedingungen und Strukturen für Beteiligung und ein Beitrag zur Erziehung zur Demokratie.

Zudem gibt es unterschiedliche Ansätze, Partizipation genauer zu fassen (vgl. zusf. Schnurr 2001; Abeling et al. 2003). Diese Modelle, wie z. B. die Stufenleiter, die von Arnstein (1969) vor allem in Bezug auf Planungsprozesse mit dem Ziel entwickelt wurde, staatliche Bevormundung zu begrenzen, bieten bei der Übertragung auf Praxiskontexte die Chance, Sensibilität hinsichtlich der Risiken und Hürden, die mit der Realisierung verbunden

sind, zu entwickeln (vgl. ausführlich zum Modell von Arnstein Abeling et al. 2003). Die Partizipationsleiter besteht in diesem Modell aus acht Stufen. Diese reichen von manipulativen und therapeutischen Kontexten über Informationsvermittlung und -austausch (placation, consultation, informing) bis zu Partizipation (citizen control, delegated power, partnership). Diese Stufen werden in drei Gruppen zusammengefasst „keine Beteiligung“, „Scheinbeteiligung“ und „Bürgermacht“ und nur Letztere wird als echte Beteiligung angesehen. Schröder hat die Leiter (Dekoration, Alibi-Teilnahme, Teilhabe, Zugewiesen-informiert, Mitwirkung, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Selbstverwaltung) bezogen auf die legitimatorischen Aspekte, die Beteiligung oft auch erfährt, verändert (vgl. Schröder 1995).

Welche Handlungen, welches Verhalten oder welche Strukturen als partizipativ gelten, hängt jedoch immer auch von der Bewertung der jeweiligen Situation ab, davon, wer sie vornimmt und welche Interessen damit verknüpft sind.

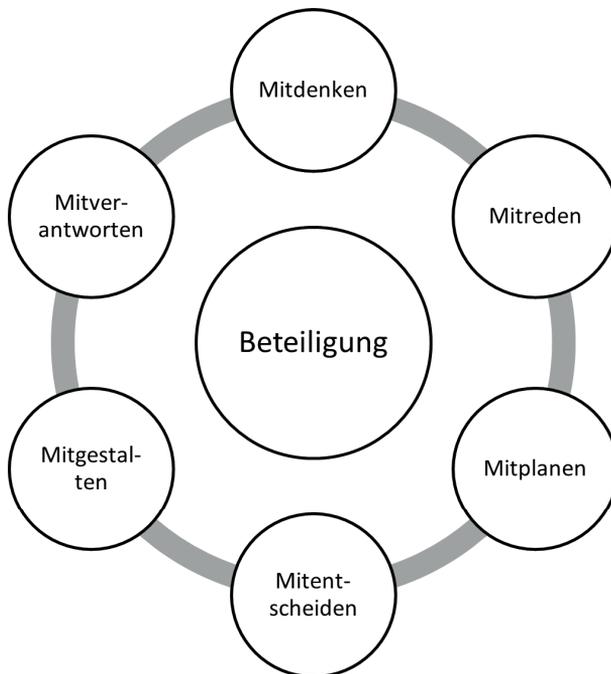


Abbildung 1: Partizipationskreis, Pluto 2007, S. 53

Für die Praxis der Hilfen zur Erziehung ist der Partizipationskreis ein Modell, das die Aufmerksamkeit darauf lenkt, welche Anforderungen an Beteiligungsprozesse zu richten sind (vgl. Pluto 2007, S. 53). Die einzelnen Elemente dieses Kreises beschreiben Anforderungen, wie die Entwicklung von Ideen, Kommunikation, Planung, Entscheidung, Gestaltung und Übernahme von Verantwortung.

Alle diese Elemente sind wichtige Bestandteile von Beteiligung und nur wenn diese Elemente auch Teil des Prozesses sind, dann sind gelingende Partizipationsprozesse wahrscheinlicher.

Ein Beispiel dafür ist die Neugestaltung des Gruppenraumes. Wird davon ausgegangen, dass für eine partizipative Neugestaltung alle diese Elemente dazu gehören, dann würden sowohl gemeinsame Gespräche zwischen Fachkräften und Adressat*innen über die unterschiedlichen Vorstellungen stattfinden und gemeinsam entschieden werden, welche Vorstellungen umgesetzt werden sollen als auch die Realisierung gemeinsam geplant (z. B. wer wann was einkaufen geht, wie hoch das Budget ist, welche Unterstützung man benötigt) und umgesetzt werden (z. B. gemeinsamer Einkauf, gemeinsames Streichen der Wände).

Bleibt Partizipation bei Mitdenken und Mitreden stehen, wie es z. B. dann geschieht, wenn Kinder und Jugendliche zwar nach ihren Wünschen gefragt (z. B. für das Ziel des gemeinsamen Ausflugs), aber nicht in den weiteren Umgang mit den in Erfahrung gebrachten Wünschen einbezogen werden, wird es wahrscheinlicher, dass Kinder und Jugendliche unzufrieden mit der Beteiligung sind. Ihnen fehlt die Information, wie mit ihren Wünschen umgegangen wurde und warum diese ggf. nicht realisiert werden. Für Kinder und Jugendliche ist es dann auch schwieriger, ihre Vorstellungen und Wünsche in einen größeren Kontext zu stellen. Sie sind an dieser Stelle für Widersprüche besonders sensibel. Werden sie einerseits aufgefordert, sich zu beteiligen und stoßen sie andererseits sofort an Grenzen, weil Dinge nicht verändert werden sollen oder können, dann verlieren sie nachvollziehbarerweise die Lust und den Glauben daran, ihre Umgebung mitgestalten zu können (vgl. Pluto/Seckinger 2013).

4 Wie gelingt Beteiligung?

Die Bilanz zur Realisierung von Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung fällt gemischt aus. In den letzten 20 Jahren hat sich vieles zum Positiven verändert, aber zugleich muss konstatiert werden, dass der Anspruch in manchen Einrichtungen nur unzureichend umgesetzt wird. So ist Beteiligung bei bestimmten Fragestellungen wie der Freizeitgestaltung und der Hilfeplanung selbstverständlicher als bei der Auswahl des Personals (vgl. z. B. Straus/Sierwald 2008, KVJS 2016, Pluto 2021). Auch gibt es noch einen Anteil an Einrichtungen, die skeptisch hinsichtlich der Einführung institutionell verankerter Beteiligungsmöglichkeiten sind.

Beteiligung hat nicht zwingend eine und nur diese Form, wie z. B. ein Kinder- und Jugendparlament. Jede Einrichtung muss ihren eigenen Weg finden, den gemeinsamen Alltag so zu gestalten, dass er weitreichende Beteiligung ermöglicht und die entsprechenden Strukturen dafür bereithält und absichert. Und dennoch ist es nicht beliebig, wie Partizipation realisiert wird. Ein Heimrat mit ausgetüftelter Geschäftsordnung, also auf hohem formalen Niveau, aber ohne Akzeptanz und Unterstützung seitens der Fachkräfte, wird der Sicherung von Beteiligung nicht dienen können. Ein im Alltag eingebundenes, lebendiges Gremium, das mit Kompetenzen und Ressourcen ausgestattet ist, wird dagegen aller Voraussicht nach ein wichtiges Element einer beteiligungsorientierten Einrichtung sein.

Eine große Aufgabe für die Realisierung von Beteiligung liegt in der täglichen Praxis und diese hat weniger mit dem hierarchischen Modell einer Treppe, an deren Ende die perfekte Beteiligung steht, zu tun. Die übergeordnete Frage und Zielperspektive ist, wie Mitwirkung und Beteiligung unter den Bedingungen von Schutz und Sorge so organisiert werden können, dass sie für alle – also für Kinder, Jugendliche, Eltern und Fachkräfte – ein ganz selbstverständliches Element der Alltagsgestaltung sind. Konkret sind damit Fragen danach verbunden, wie unterschiedliche Interessen miteinander in Einklang gebracht werden können, wie ausreichend Beteiligungsgelegenheiten eröffnet werden können und wie angemessene Formen der Beteiligung je nach Alter der Kinder und Jugendlichen aussehen. Beteiligung wird dann gelingen, wenn sie gelebt wird: Das heißt, wenn sie ein elementarer Bestandteil eines Angebotes bzw. einer Einrichtung ist und bei der Freizeitgestaltung genauso wie in der Teambesprechung der Mitarbeitenden, bei der Vorbereitung des Hilfeplangesprächs genauso wie bei der Gestaltung des Kontaktes zu den Eltern realisiert wird.

Die größte Herausforderung besteht sicher darin, im komplexen, manchmal krisenhaften, auf jeden Fall nicht einfachen Alltag immer wieder neu die Motivation und ein Konzept für Beteiligung zu entwickeln. Mit Konzept ist keine Checkliste gemeint, sondern formulierte Leitlinien an pädagogisches Handeln, die situationsgerecht umgesetzt werden müssen.

Eine Einrichtung partizipativ zu gestalten, ist für alle ein Lernprozess, bei dem in jedem Fall mit Überraschungen, aber auch mit Rückschlägen gerechnet werden muss. Beteiligungsprozesse können nur ergebnisoffen gestaltet werden, was auch bedeutet, dass die Ergebnisse den Fachkräften nicht immer gefallen müssen. Dann heißt es, dies auszuhalten oder zu überlegen, wie damit so umgegangen werden kann, dass neue, für die Einrichtung besser geeignete Lösungen gefunden werden. Aber es heißt nicht automatisch, dass Beteiligungsprozesse misslungen sind. Das Entscheidende, aber auch besonders Schwierige ist, dass es den festen Willen aller braucht, sich immer wieder neu auf den Weg zu machen, auch wenn man das Gefühl hat, doch gerade eben alles erst diskutiert und geklärt zu haben. Partizipation ist ein nicht endender, immer wieder neu zu gestaltender Prozess.

Zugleich braucht es auch institutionelle Beteiligungsformen, die die Schaffung demokratischer Strukturen unterstützen sowie Transparenz und Nachvollziehbarkeit herstellen helfen. Ein Instrument dabei sind Beschwerdeverfahren. Beschwerdeverfahren können dazu beitragen, die Einrichtung immer wieder an die Bedürfnisse der Kinder, Eltern und Mitarbeitenden anzupassen. An Beschwerdeverfahren, die in einem solchen Verständnis wirksam werden sollen, sind einige Anforderungen geknüpft: Es muss ein transparentes nachvollziehbares Verfahren im Umgang mit Beschwerden geben, klare Verantwortlichkeiten, an wen die Beschwerden zu richten sind und wer sich mit der Bearbeitung befasst, eine Angabe dazu, bis wann eine Beschwerdekklärung herbeigeführt wird, eine Überprüfung, ob der Beschwerde tatsächlich abgeholfen wurde, eine Dokumentation der Beschwerden, damit sie für die Organisationsentwicklung genutzt werden können und eine regelmäßige Auseinandersetzung mit Beschwerdeinhalten (vgl. Urban-Stahl/Jann 2014).

Auch auf der Ebene der Mitarbeitenden ist Beteiligung notwendig. Fachkräfte brauchen Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten, damit diese sich auf partizipative Prozesse einlassen können, ohne permanent in unauflösbaren Widersprüchen zu enden. Denn wenn Sie selbst nichts gestalten können, dann haben sie auch in Verhandlungssituationen mit ihren Adressat*innen keine Spielräume. Es ist nur schwer vorstellbar, dass dieselben

Mitarbeitenden, die ihre eigenen Einflussmöglichkeiten als begrenzt ansehen, Kinder und Jugendliche ermutigen können, sich aktiv einzubringen. Fachkräfte brauchen somit selbst Rahmenbedingungen, die es ihnen erleichtern, partizipativ zu handeln. Dazu gehören z. B. ausreichende Handlungsspielräume. Müssen alle Entscheidungen mit der Leitung rückgekoppelt werden, kommt es vielfach gar nicht zu Aushandlungsprozessen mit den Kindern und Jugendlichen, denn diese werden mit dem Verweis auf die Klärung auf Leitungsebene verschoben. Haben die Mitarbeitenden kein Verhandlungsmandat, sinken ihre Möglichkeiten, auf die Wünsche und Bedürfnisse der Adressat*innen einzugehen.

Damit die Organisation als Ganzes die Realisierung von Partizipation unterstützen kann, muss die Aufforderung, partizipativ zu denken und zu handeln, in den institutionellen Strukturen fest verankert werden. Das betrifft die Hierarchien, die Frage, wie Entscheidungen zustande kommen, genauso wie die Organisation von Personalgewinnung, die Einarbeitung von Mitarbeitenden, Fortbildung, Supervision.

Zukünftig sollte das Augenmerk auch stärker auf die ambulanten Hilfen gerichtet werden. Vieles, was bislang fachlich diskutiert und entwickelt wurde, bezieht sich auf die stationären Hilfen. Die Rahmenbedingungen sind jedoch andere als jene, unter denen als Sozialpädagogische*r Familienhelfer*in beteiligungsorientiert mit einer Familie gearbeitet werden kann, z. B. wie die Beteiligung im Alltag aussehen kann, wie institutionelle Beteiligungsformen eingeführt werden können und wie genügend Zeit für Beteiligung bei oft eng gesteckten Hilfezielen bleibt.

Schließlich bedeutet die anstehende inklusive Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe für das Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung auch, sich u. a. damit auseinanderzusetzen, wie sich das Arbeitsfeld auf neue Zielgruppen einstellen kann, welche Arbeitsformen und Methoden notwendig sind und wie die Zusammenarbeit mit anderen Arbeitsfeldern, wie z. B. der Eingliederungshilfe, aussehen sollte. Dies bedeutet auch darüber nachzudenken, wie Beteiligungsgelegenheiten so ausgestaltet werden, dass sich Kinder und Jugendliche mit Behinderung gleichermaßen beteiligen können. Hinsichtlich der Frage, wie man sich der Wünsche, Interessen und Bedürfnisse versichert, werden für die Entwicklung passgenauer Beteiligungsformen konzeptionelle Weiterentwicklungen notwendig.

Literatur

- Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (2003): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.), Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess (225–309).
- Aghamiri, K./Hansen, R. (2012): Eine Verfassung für das Heim – wie man Rechte auf demokratische Mitentscheidung verankert. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Kiel (Eigenverlag), S. 61–68.
- Albus, S./Greschke, H./Klingler, B./Messmer, H./Micheel, H.-G./Otto, H.-U. & Polutta, A. (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII“.
- Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.) (2012): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blandow, J/ Gintzel, U. & Hansbauer, P. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster: Votum Verlag.
- Bundesnetzwerk Ombudschaft (2021): Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe. Informationen zu ombudschaflichen Strukturen im Bundesgebiet.
- Deutscher Bundestag (2021): Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Drucksache 19/26107 vom 25.01.2021. dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/261/1926107.pdf [Zugriff 07.07.2021].
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2019): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V. Berlin.
- Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2021): Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Theoretische und empirische Zugänge zur Perspektive betroffener junger Menschen: Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit, Ausgabe 1, S. 113–154.
- Equit, C./Flößer, G./Witzel, M. (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt a.M.

- Fatke, R. (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Bertelsmann Verlag, S. 19–38.
- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Edelstein, W./Fauser, P. (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.
- Kaase, M. (2003): Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In: U. Andersen, & W. Woyke (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich.
- Kamp, J.-M. (1995): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen: Leske & Budrich.
- Keupp, H./Straus, F./Mosser, P./Gmür, W./Hackenschmied, G. (2017): Sexueller Missbrauch und Misshandlungen in der Benediktinerabtei Ettal. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung. Wiesbaden.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg [KVJS] (2016): Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (2012): Demokratie in der Heimerziehung. Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Kiel (Eigenverlag).
- Moos, M. (2012): Beteiligung in der Heimerziehung. Einschätzungen aus Perspektive junger Menschen und Einrichtungsleitungen. Mainz.
- Olk, T. & Roth, R. (2007). Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München.
- Pluto, L. (2021): Institutionelle Beteiligungsgelegenheiten für junge Menschen in der Heimerziehung in Deutschland: Ein quantitativer Blick auf die vergangenen 20 Jahre aus der Sicht von Einrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 16. Jg., H. 2, S. 161–175.
- Pluto, L./Seckinger, M. (2003): Die Wilde 13. Scheinbare Gründe, warum Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe nicht funktionieren kann. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hg.): Beteiligung ernst nehmen.

- Reitz, S. (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Policy Paper Nr. 31. Berlin
- Schnurr, S. (2001). Partizipation. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hg.), Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Aufl., (1330-1345) Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stork, R. (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. München/Weinheim.
- Straus, F./Sierwald, W. (2008): Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus Sicht von Jugendlichen. www.diebeteiligung.de/beteiligung/wissenschaft/forschung [Zugriff 05.11.2020].
- Urban-Stahl, U./Jann, N. (2014). Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. München: Ernst Reinhardt.
- Urban-Stahl, U. (2015): Beschwerdeverfahren und Ombudschaft in Einrichtungen der erzieherischen Hilfen. In: Fegert, Jörg M./Wolff, M. (Hg.): Kompendium „Sexueller Missbrauch in Institutionen“. Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Beltz, Juventa, Weinheim und Basel, S. 661–672.
- Wapler, F. (2019): Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Eine Untersuchung am Beispiel des Kindeswohlprinzips (Art. 3 Abs. 2 KRK) und der Beteiligungsrechte (Art. 12 KRK). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Jg., H. 3, S. 252–273.
- Winkler, M. (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung: Vierteljahrszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 40. Jg., Heft 2, S. 187–209.
- Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie. Münster: Votum.
- Wolff, M. & Hartig, S. (2013): Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021): Zukunftsimpulse für die „Heimerziehung“. Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten! Frankfurt am Main.

„Das System bremst Dich aus.“ Selbstbestimmung und Empowerment aus Sicht von Menschen mit (Sonder)Institutionserfahrungen – ein Beitrag in Einfacher Sprache

Lucia Staib, Saskia Schuppener, Beate Schlothauer &
Nico Leonhardt

Zusammenfassung

Selbstbestimmt über das eigene Leben entscheiden zu können, ist nicht für alle Menschen selbstverständlich. Menschen, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe leben und/oder arbeiten, erleben oftmals viel Fremdbestimmung. In diesem Beitrag wird berichtet, welche Erfahrungen Menschen mit Behinderungserfahrungen in der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) und in einem inklusiven Hochschulprojekt gemacht haben. Die Teilnehmenden in dem Projekt forschen gemeinsam zum Thema Empowerment. Die ersten Ergebnisse werden hier vorgestellt.

Dieser Beitrag ist in Einfacher Sprache.

1 Einleitung

In diesem Beitrag soll es um Selbstbestimmung und Empowerment aus der Sicht von Menschen mit (Sonder)Institutionserfahrungen¹ gehen. Gemeint sind hier junge Erwachsene, die Berufserfahrungen in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) gesammelt haben und jetzt an der Universität arbeiten. An der Universität durchlaufen sie eine berufliche Qualifizierung zu Bildungs- und Inklusionsreferent*innen.

Wir möchten der Frage auf die Spur gehen:
Welche Erfahrungen von Selbstbestimmung und Empowerment wurden im System der Behindertenhilfe und im System Hochschule gemacht?

Zu Beginn gehen wir darauf ein, welche Hindernisse durch Fremdbestimmung es in verschiedenen Einrichtungen gibt. Danach werden Erlebnisse von Selbstbestimmung und Empowerment von Menschen mit Institutionserfahrungen aus einer WfbM und einer Universität geschildert. Diese Erlebnisse wollen wir diskutieren:

1 Mit Sonderinstitutionserfahrungen sind Erfahrungen des Lernens, Arbeitens und Wohnens in ‚Sonder-Einrichtungen‘ gemeint. Das sind zum Beispiel Sonderschulen, Wohnheime für Menschen mit Behinderung, Werkstätten für behinderte Menschen.

Das Wissen aus der Theorie zu Empowerment soll durch die Perspektive (sonder)institutionserfahrener Menschen bereichert werden. Wir möchten daher ‚Empowerment neu buchstabieren‘. Zum Schluss erfolgt ein Ausblick auf die Frage: Was ist wirklich wichtig im Zusammenhang mit Selbstbestimmung und Empowerment?

2 Hindernisse durch Institutionen

Einrichtungen der Behindertenhilfe sollen Menschen unterstützen bei der gesellschaftlichen Teilhabe und Selbstbestimmung. Aber sie sind ‚Sondereinrichtungen‘, denn die Menschen leben und arbeiten dort meist abgetrennt von Menschen ohne Behinderungserfahrungen. Es gibt ein großes Risiko, dass die Fremdbestimmung in solchen ‚Sondereinrichtungen‘ sehr hoch ist. Das merkt man daran, dass die Menschen in den Einrichtungen oft nicht viel mitbestimmen oder selbst entscheiden können. Die Regeln werden meist aufgestellt von Menschen ohne Behinderungserfahrungen, die als Leitungskräfte und Betreuungspersonen arbeiten. Sie haben auch die Möglichkeit, Macht auszuüben gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrungen (vgl. Sierck 2019).

Selbstbestimmung scheint zwar ein wichtiger Anspruch in der Behindertenhilfe zu sein. Aber manchmal gibt es keine echte Selbstbestimmung,

sondern nur ‚Scheinselbstbestimmung‘. Das bedeutet, dass Bewohner*innen zwar etwas sagen, aber nicht wirklich mitmachen dürfen. Dass sie zwar Dinge auswählen dürfen, aber keine wirklich wichtigen Entscheidungen treffen können. Dass sie nicht gehört werden, wenn es um bedeutsame Veränderungen, wie zum Beispiel Regeln im Einrichtungsalltag geht. ‚Scheinselbstbestimmung‘ führt nicht dazu, dass sich Menschen aus unterdrückenden Lebens- und Arbeitsverhältnissen befreien können (vgl. Schönwiese 2018). Echte Selbst- und Mitbestimmung bedeutet, dass man zum Beispiel Regeln kritisch hinterfragen darf. Sie bedeutet, dass man sich beschweren darf und dabei ernst genommen wird. Sie bedeutet, dass man zum Beispiel auch Betreuungspersonen in ihrem Verhalten kritisieren darf. Echte Selbstbestimmung muss alle Formen der Fremdbestimmung kritisch hinterfragen und abbauen können (vgl. Schuppener et al. 2021).

Die Universität ist auch eine ‚Sondereinrichtung‘. Auch hier gibt es Machtverhältnisse, die kritisch angeschaut werden müssen: In der Universität darf Lehre und Forschung nur mitgestalten, wer selbst Abitur und einen Hochschulabschluss hat. Hier werden also sehr viele Menschen ausgeschlossen. Seit ein paar Jahren sollen die Universitäten sich aber auch in Richtung Inklusion weiterentwickeln. Deshalb gibt es Ansätze, wo auch Menschen ohne Hochschulabschluss in der Universität mitmachen

dürfen, wie zum Beispiel an der Universität Leipzig im QuaBIS-Projekt. Auf das Projekt gehen wir jetzt kurz ein.

3 Zum QuaBIS-Projekt

Die Abkürzung QuaBIS steht für Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen. Es ist ein Projekt, in dem versucht wird, die Universität offener, vielfältiger, inklusiver zu machen. An der Universität Leipzig werden in diesem Projekt fünf Personen mit Behinderungserfahrungen ausgebildet. Sie werden zu Bildungs- und Inklusionsreferent*innen ausgebildet. Sie sind Expert*innen für verschiedene Themen. Jede Person hat eigene Themen, die sie bearbeitet, zum Beispiel Leichte Sprache oder Selbstbestimmung. Es gibt aber auch viele gemeinsame Themen, an denen die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen arbeiten, zum Beispiel Inklusion oder Empowerment. In der Ausbildung arbeiten sie darauf hin, später selbst Seminare zu gestalten. Die Ausbildung dauert 3,5 Jahre. Das Projekt hat das Ziel, inklusive Entwicklungen anzustoßen und für verschiedene Themen zu sensibilisieren. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen sollen später in drei verschiedenen Aufgabenfeldern arbeiten:

- (1) Sie halten Seminare und Vorlesungen an Universitäten.

- (2) Sie gestalten Angebote für andere Einrichtungen, wie zum Beispiel Workshops, Vorträge, Beratungen oder inklusive Stadtführungen.
- (3) Sie forschen gemeinsamen mit Wissenschaftler*innen². Das tun sie gerade unter anderem mit Lucia Staib zum Thema Empowerment. Hierbei wird danach gefragt, ob und wie durch Projekte wie QuaBIS Empowerment stattfindet. Einige Ergebnisse sind im Abschnitt ‚Empowerment neu buchstabiert‘ aufgeschrieben.

4 Was heißt Selbstbestimmung und Empowerment in der Wissenschaft?

Selbstbestimmt leben heißt, soviel Kontrolle über sein Leben zu haben, wie möglich. Selbstbestimmung heißt nicht, dass man selbstständig sein muss: Es gibt das Recht auf Unterstützung bei Selbstbestimmung, denn jeder Mensch ist auf andere Menschen angewiesen. Jeder Mensch hat das Recht, selbst Entscheidungen treffen zu können und sein Leben in größtmöglicher Unabhängigkeit zu führen (vgl. Schuppener 2016). Hierbei geht es zum

² Gemeinsam Forschen nennt man auch Partizipatives Forschen. Das ist ein besonderer Forschungsansatz. Dabei sollen Menschen nicht beforscht werden. Sie sollen mitforschen. Das Ziel ist es, die Lebensrealität der Menschen zu verstehen und zu verändern (vgl. Unger 2014). So können die Sichtweisen und Meinungen der Menschen am besten mit einbezogen werden. Diese Forschungsweise entspricht dem Grundsatz: „Nichts über uns ohne uns“ (s. ISL e. V. 2021). Das ist eine Forderung von Selbstvertreter*innen.

Beispiel auch darum, nicht durch Betreuer*innen bevormundet zu werden oder durch Regeln in einer Einrichtung unterdrückt zu werden. Im Gegenteil: Betreuer*innen müssen sich an der Selbstbestimmung des Gegenübers orientieren (vgl. Schuppener et al. 2021).

Um Selbstbestimmung zu erfahren, muss ich mich auch als selbstwirksam erleben können (vgl. Schuppener 2011). Das bedeutet, dass meine Entscheidungen ernst genommen werden und ich selbst Einfluss habe. Zum Beispiel auf meine Freizeitgestaltung. Ein selbstbestimmtes Handeln muss aber auch erstmal gelernt werden. Gerade wenn ich viel Fremdbestimmung erlebt habe, braucht es Unterstützung beim Erlernen von Selbstbestimmung. Das kann durch Empowerment passieren: Empowerment bedeutet ins Deutsche übersetzt ‚Ermächtigung‘ oder ‚Befähigung‘. Für den deutschen Sprachraum gibt es jedoch keinen eindeutigen Begriff, der die unterschiedlichen Bereiche des Konzepts wiedergibt. Unter Empowerment wird im Allgemeinen verstanden, dass Menschen in benachteiligten Positionen ihre eigenen Kräfte und Ressourcen erkennen und Selbstwirksamkeit erlernen. Als Menschen in benachteiligten Positionen werden zum Beispiel Menschen mit Fluchterfahrung, mit Migrationshintergrund oder mit Behinderungserfahrungen genannt. Sie sollen ihre eigenen Fähigkeiten ausbilden oder wiedergewinnen, um ein selbstbestimmtes

und selbstgestaltetes Leben zu führen (Theunissen 2013, S. 27). Die eigene Stärke wird als Ausgangspunkt genommen, um wieder Kontrolle über das eigene Leben zu bekommen. „Empowerment zielt auf die (Wieder)Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags“ (Herriger 2020, S. 20). Es gibt verschiedene Zugänge, was man unter Empowerment verstehen kann. Empowerment meint zum einen, Dinge aus der eigenen Kraft heraus zu verändern. Andererseits kann man Empowerment auch politisch verstehen: Menschen schließen sich zusammen, erkennen ihre politische Macht und setzen sich für ihre Belange ein. Ein anderer Zugang nennt sich Empowerment als reflexiver Prozess. Er beschreibt, wie Menschen selbstständig ihre Angelegenheiten in die Hand nehmen und erkennen, was sie können und was sie erreichen möchten. Der vierte Begriffszugang nennt sich Empowerment im transitiven Sinne. Das bedeutet, wie einzelne Menschen oder Gruppen dabei unterstützt werden können, ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen.

Es gibt aber auch Kritik am Konzept Empowerment. Zum Beispiel wird kritisiert, dass nur auf den Menschen an sich geschaut wird und nicht auf das System um den Menschen herum. Oftmals gibt es keine politische Einordnung: Also wieso die Strukturen einer Gesellschaft so sind, dass sich Menschen in einer Randposition in der Gesellschaft befinden.

Deshalb denkt man oft, dass man selbst sich ändern muss – und nicht das System oder die Gesellschaft. Menschen, die einer Randgruppe zugeordnet werden, können ihre Situation oft nicht selbst verändern. Weil es ein gesellschaftliches Problem ist und nicht ein privates Problem (vgl. Mohseni 2020). Diese Strukturen führen zu gesellschaftlicher Ungleichheit (vgl. Bröckling 2003, siehe Mohseni 2020). Empowerment ist dann nur eine Korrektur an der Oberfläche – aber an der Situation ändert sich nichts.

Nun möchten wir Erlebnisse von Selbstbestimmung, Fremdbestimmung und Empowerment vorstellen. Beate Schlothauer hat hierzu drei Arbeitskollegen aus dem QuaBIS-Team interviewt. Die Arbeitskollegen heißen Frank Pöschmann, Steffen Martick und Tom Hoffmann. Für das Interview wurden vier Fragen zu den Themen Selbstbestimmung, Fremdbestimmung und Empowerment gestellt. Auch die Meinung von Beate Schlothauer wird in dem Text mit beschrieben. In dem folgenden Kapitel soll es also um die Erfahrungen aus der Werkstatt für behinderte Menschen und der Universität gehen.

5 Was denken Bildungs- und Inklusionsreferent*innen über Selbstbestimmung und Empowerment?

Zuerst wurden die Personen gefragt, was sie unter Empowerment verstehen. Tom Hoffmann und Frank Pöschmann verbinden Empowerment und Selbstbestimmung damit, eigene Entscheidungen treffen zu können. Während Frank Pöschmann es allerdings eher auf sich und seinen Alltag bezieht, sieht es Tom Hoffmann mehr als etwas Gesellschaftliches. Zum Beispiel hat Frank Pöschmann gesagt: „Empowerment bedeutet, man empowert selber und man bestimmt über sein eigenes Leben, was man gerne machen möchte.“ Tom Hoffmann bezieht es aber eher auf die Gesellschaft insgesamt, indem er sagt: „Ich würde sagen, Empowerment ist da, um die Schwächeren oder die am Rande der Gesellschaft zu stärken und zu ermutigen, dass sie nicht so sehr mehr am Rande sind. Also im Grunde ist Empowerment eigentlich ganz was Gutes.“ Und zu Selbstbestimmung sagt er: „Wo fang ich da an? Ich denke generell: Wir haben keine Selbstbestimmung. Nur eine Selbstentscheidungskraft aus Beeinflussung, die man jeden Tag unbewusst und bewusst wahrnimmt. Kann man da selbst entscheiden, wo man hingehen möchte.“ Er betont dabei auch, dass man nie ganz selbstbestimmt sein kann, dass man immer auch beeinflusst wird. Beate Schlothauer betont, dass „Empowerment für jede Person etwas anderes

bedeuten“ kann. Für sie ist es empowernd, selbst Entscheidungen zu treffen und für sich selbst zu bestimmen. Das geht allerdings für sie nicht immer, da es auf die Umstände ankommt.

Auf die Frage, wo die Personen schon mal Empowerment erlebt haben, gab es auch unterschiedliche Meinungen. Alle drei haben Empowerment in ihrem bisherigen Lebensweg sehr unterschiedlich erlebt. Tom Hoffmann erfährt es für sich täglich und sagt: „Eigentlich erlebe ich Empowerment jeden Tag und das ist auch jeden Tag auf der Welt so, wenn ein Mensch für einen anderen kämpft oder unterstützt oder die Gruppe ähnliche Entscheidungen haben können.“ Frank Pöschmann beschreibt es für sich nur in geringem Umfang. Es wird aber deutlich, dass Empowerment in allen Lebensphasen eine Rolle spielen kann. Steffen Martick hat zum Beispiel geantwortet: „Überall. Zum Beispiel erlebt man Empowerment in der Schule, indem die Lehrer einem was beibringen und wir es dann später anwenden. Oder in einer Ausbildung, wenn wir unseren Beruf erlernen, den wir dann durchführen. Oder zu Hause, wenn wir lernen zu laufen und zu sprechen. Das ist ja auch eine Art von Selbstbestimmung und Empowerment. Dass wir uns mitteilen können, was wir möchten.“ Beate Schlothauer verbindet Empowerment auch ganz stark mit ihrer Arbeit an der Universität, weil sie dabei eigene Entscheidungen treffen kann.

Die vier Bildungs- und Inklusionsreferent*innen haben vorher in einer Werkstatt für behinderte Menschen gearbeitet. Daher war die nächste Frage, ob sie in der Werkstatt selbst bestimmen konnten.

In der Werkstatt wurden die Selbstbestimmungsmöglichkeiten sehr unterschiedlich erlebt. Bis zu einer bestimmten Stufe scheint es für Steffen Martick solche Möglichkeiten gegeben zu haben. Er betont: „Bis zu einem gewissen Punkt ja, aber ab einem gewissen Punkt wurde man eingeschränkt. Zum Beispiel wenn man nicht so sehr selbstständig ist, ist die Werkstatt dafür gut geeignet, dass man Selbstständigkeit lernt. Aber wenn man einen gewissen Punkt dabei erlernt hat oder gelernt hat und man sich dort weiterentwickeln möchte, bremst dieses System, was ja eigentlich dich fördern sollte oder könnte, bremst dich ja aus. Also würde ich sagen, ja und nein.“ In allen Aussagen wird deutlich, dass die Struktur der Werkstatt eine völlig selbstbestimmte Entwicklung nicht ermöglicht. Vielmehr scheint die Institution Erfahrungen von Fremdbestimmung zu fördern. Tom Hoffmann betont dazu, dass sich dabei gesellschaftliche Tendenzen in der Werkstatt verstärken und sagt: „Wie ich schon gesagt habe, sind wir generell fremdbestimmt und haben nur Entscheidungsmöglichkeiten. In der Werkstatt wird das nochmal bewusster, wie sehr die Menschen über einen bestimmen.“ Ähnlich sehen das auch Frank Pöschmann und Beate Schlothauer.

Sie sagen, man konnte nicht selbst bestimmen. Für sie war sehr Vieles vorgegeben und eingrenzend. Beate Schlothauer sagt sogar, dass man „zurückgewiesen“ wurde. Zum Beispiel durften sie nicht bei Aufgabenverteilungen mitreden und wurden immer für dieselben Aufgaben eingeteilt.

Ähnlich ist es auch bei Erfahrungen zu Empowerment in der Werkstatt für behinderte Menschen. Auch in diesen Antworten zeigt sich, dass die Werkstatt eher begrenzend auf die Möglichkeiten der Mitarbeitenden wirkt. So scheint es für die Kolleg*innen nicht den Raum zu geben, eine eigene Stimme entwickeln zu können und für die eigene Meinung umfänglich eintreten zu können. Die Struktur der Werkstatt scheint also Empowerment nicht unmöglich zu machen. Sie scheint sie aber auch nicht zu fördern. Und manchmal grenzt sie diese auch ein. Das wird an der Aussage von Steffen Martick sehr gut deutlich: Ein bisschen ja, aber die Struktur der Werkstatt tut die Menschen viel mehr einengen, als sie zu fördern.“ Außerdem sagt er: „Also bis zu einem gewissen Punkt tut die Werkstatt empower, aber ab einem gewissen Punkt nicht mehr. Wobei da das nicht-empowern einen größeren Anteil hat, finde ich.“ Beate Schlothauer beschreibt dazu, dass sie sich sogar oft „zurechtgewiesen“ gefühlt hat.

Zusammenfassend kann man aus diesen Erfahrungen und Meinungen einiges erkennen. Es wird zum Beispiel deutlich, dass die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf Selbstbestimmung und Empowerment in ihren Lebenswegen gemacht haben. Man kann aber auch einige Gemeinsamkeiten erkennen. Alle sehen es sehr ähnlich, dass durch Selbstbestimmungsmöglichkeiten auch Empowerment ermöglicht werden kann. Für alle gibt es auch einen großen Unterschied zwischen den Erfahrungen in der Werkstatt und der Universität. In der Werkstatt scheint es fremdbestimmende Strukturen zu geben. Möglichkeiten selbst zu bestimmen scheint es eher weniger zu geben. Das wirkt sich auch wieder negativ auf Empowermentprozesse aus. In der Universität gibt es für die Personen mehr Möglichkeiten, eigene Meinungen einzubringen und Dinge mitzubestimmen.

An den Aussagen soll deutlich werden, dass diese Erfahrungen von Selbstvertreter*innen sehr wichtig sind. Es sollte nicht über sie geredet werden, sondern mit ihnen. Ein kritischer Blick auf Institutionen ist den Personen sehr wichtig. So können mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten entstehen. Außerdem können ausschließende Dinge so sichtbar werden. Bei den Antworten sieht man aber auch, dass es wichtig ist, viele Meinungen zu berücksichtigen, weil die Lebenswege sehr individuell und unterschiedlich sind.

Im nächsten Kapitel möchten wir noch mehr auf das Thema Empowerment im QuaBIS-Projekt eingehen. Es werden erste Ergebnisse unserer Forschung zu Empowerment vorgestellt und Grenzen aufgezeigt.

6 „Empowerment neu buchstabiert“

Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen sind ein aktiver Teil von Hochschule und gestalten diese durch ihre Arbeit mit. Ihr Handlungsspielraum hat sich sicherweitert. Sie werden dazu qualifiziert, an der Universität zu lehren und zu forschen. Sie übernehmen mehr Verantwortung und haben neue Bereiche kennengelernt. Doch führt dies zu Empowerment? Und wenn ja, auf welche Ursache ist das zurückzuführen? Im gemeinsamen Forschungsprojekt „Forschen zu Empowerment“ beschäftigen wir uns mit der Frage:

Werden durch inklusive Hochschulprojekte Empowermentprozesse hervorgerufen?

QuaBIS ist ein inklusives Hochschulprojekt. Es gibt noch weitere ähnliche Projekte in Deutschland. Diese wollen wir untersuchen. Dabei haben wir verschiedene Ziele. Wir wollen zum Beispiel herausfinden:

- Wie inklusive Hochschulprojekte die persönliche Entwicklung beeinflussen,
- was empowert, anregt und unterstützt,

- was hemmt und Grenzen setzt,
- welche Ursache das hat, also was Empowermentprozesse hervorruft,
- welche Rahmenbedingungen unterstützen und welche einschränken.

Was Empowerment ist und wie man Menschen empowert, wird vor allem aus dem Blickwinkel von zum Beispiel Sozialarbeiter*innen oder Pädagog*innen festgelegt. Jedoch ist hier in den letzten Jahren eine Veränderung zu beobachten: Menschen mit Behinderungen nehmen sich den Raum, der ihnen zusteht.³ Trotzdem werden Menschen, die ‚empowert werden sollen‘, selten in die Diskussion über die Theorie einbezogen. Dabei sind sie diejenigen, die am besten sagen können, was für sie zum Beispiel unterstützend ist. Durch unsere gemeinsame Forschung wollen wir das ändern. Wir wollen herausfinden, was aus Sicht der sogenannten Zielgruppe als Empowerment wahrgenommen wird und darunter verstanden wird.

In einem ersten Schritt haben wir uns mit der Idee und dem Vorgehen des gemeinsamen Forschungsprojekts beschäftigt. Hier haben wir auch über eigene Gedanken, Ideen und Wünsche für das gemeinsame Arbeiten gesprochen. Wir haben

3 Zum Beispiel @angrycripples (Instagram): Eine Empowerment-Plattform von Menschen mit Behinderung.

festgelegt, dass wir regelmäßig darüber sprechen und nachdenken, wie es uns mit dem gemeinsamen Forschen und dem Zusammenarbeiten geht. Zu Beginn haben wir uns dann mit verschiedenen Texten und Autor*innen beschäftigt, die etwas über Empowerment geschrieben haben.

In zwei Gruppendiskussionen wurde über Empowerment im QuaBIS-Projekt gesprochen. Dazu wurde gemeinsam ein Leitfaden für die Diskussion aufgestellt (s. Kuckartz 2018). Im Leitfaden stehen alle Dinge, die wir gerne zum Thema Empowerment im QuaBIS-Projekt besprechen wollten. Die Diskussionen wurden aufgenommen und aufgeschrieben, um sie dann mit der Methode Qualitative Inhaltsanalyse auszuwerten (s. Kuckartz 2018). Mit dieser Methode kann man herausfinden, was zu welchem Bereich gesagt wurde und was das bedeutet.

In den Diskussionen wurde darüber gesprochen, was im QuaBIS-Projekt die eigene Weiterentwicklung beeinflusst und was unter Empowerment verstanden wird. Außerdem wollen wir herausfinden, was tatsächlich unterstützt und eine Entwicklung anregt. Aber auch, was hemmt und einschränkt. Darüber hinaus wollen wir erforschen, was aus Sichtweise der sogenannten ‚Zielgruppe‘ überhaupt als Empowerment und empowernd wahrgenommen wird.

Erste Ergebnisse werden hier vorgestellt. Manchmal sind Aussagen der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen aufgeschrieben. Die Sprecher*innen werden mit den Buchstaben A bis E angegeben.

Veränderungen, die die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen wahrnehmen, sind vor allem eine persönliche Weiterentwicklung. Diese wird positiv wahrgenommen. Sie formulieren Ziele für ihre berufliche Situation (zum Beispiel Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt) und die eigene Arbeitsweise (zum Beispiel eigenständig Seminare und Workshops vorbereiten, Studierende begleiten und prägen).

Die bisherige Zeit im QuaBIS-Projekt wird als ein neuer Lebensabschnitt gesehen. In diesem Abschnitt werden aber nicht nur Veränderungen wahrgenommen, sondern auch Auswirkungen. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen merken, dass sie in Seminaren und Veranstaltungen positive Reaktionen, Wertschätzung und Anerkennung für ihre Arbeit bekommen.

Als Ursache für diese Veränderungen wird unter anderem der persönliche Austausch auf Augenhöhe im Projekt genannt. Auch Anpassungen und Unterstützungen in der Qualifizierung sind Ursachen für Veränderungen. Und, dass ein Sinn in der eigenen Arbeit gesehen wird.

Zudem berichten die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen davon, dass sie *Selbstbestimmung* erfahren, „bis zu einem gewissen Grad aber eben.“ (Sprecher*in D). Sie können in der Gestaltung von Seminaren, Workshops und der inhaltlichen Ausgestaltung mitbestimmen und entscheiden. Die eigenen Gedanken und Blickwinkel werden einbezogen. Es wurde aber auch Kritik geäußert. Selbstbestimmung sei zwar da, aber Inhalte und organisatorische Dinge werden vorgegeben. Fristen müssen eingehalten werden. Die Ziele und der rote Faden der Qualifizierung werden durch das Qualifizierungsteam vorgegeben, geplant und durchgeführt.

Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen sprechen auch von *Emanzipation*. Im Laufe der Qualifizierung hat sich die Qualität der eigenen Seminare verbessert und sie sind selbstsicherer geworden. Die Erfahrung und die Selbstsicherheit mit den neuen Aufgaben sind gestiegen. „Man könnte auch sagen, dass wir wo wir hier angefangen haben-. Waren wir so klein und dann groß geworden. Genau, wir sind mit unseren Aufgaben gewachsen. Also sprich, am Anfang haben wir noch-, standet ihr im Vordergrund und jetzt tretet ihr mehr und mehr in den Hintergrund. So dass ihr nur noch uns unterstützt, wenn Unterstützung gebraucht wird oder wenn der Bedarf da ist“ (Sprecher*in D).

Als Antworten auf die Fragen, was als *förderlich* beziehungsweise *unterstützend* wahrgenommen wurde, nannten die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen,

- dass es keine Reduzierung auf die Behinderung gibt,
- dass Anpassungen zur Erarbeitung von Aufgaben vorgenommen werden und Hilfestellungen und Assistenz gegeben werden,
- das auf Augenhöhe miteinander gesprochen wird – im QuaBIS-Team, in der Universität und mit den Studierenden,
- die Mitarbeitenden und ihre Ansprüche,
- eigene Ziele: zeigen, was man kann und das Können ausbauen wollen.

Hemmende Dinge wurden vor allem in Bezug auf Vorgaben bei der Arbeit genannt. Die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen müssen Vorgaben erfüllen, zum Beispiel wie und bis wann Aufgaben erledigt werden müssen und Fristen einhalten. Zudem ist der rote Faden in der Qualifizierung vorgegeben, genauso wie Inhalte, die bearbeitet und besprochen werden. „Aber manchmal ist das leider hier nicht so einfach selbstbestimmt zu sein, weil ihr das vorlebt. Aber in manchen Dingen können wir selber entscheiden, weißt du?“ (Sprecher*in F). Eine weitere Sache, die einschränkt, sind die Hierarchien. Eine Universität

ist Top-Down, also von oben nach unten aufgebaut. Das bedeutet, es gibt verschiedene Entscheidungsebenen. Wer weiter oben in der Hierarchie ist, kann mehr entscheiden als die weiter unten. Man spricht hier auch von Machtstrukturen. Es werden zum Beispiel von der Universitätsleitung Entscheidungen getroffen, die von den Mitarbeitenden umgesetzt werden müssen. Diese Entscheidungen betreffen dann indirekt auch die Arbeit im QuaBIS-Projekt. Ein*e Bildungs- und Inklusionsreferent*in sagt dazu: „Weil es gibt ja eine gewisse Hierarchie und deswegen sind wir nicht an allen Entscheidungsprozessen beteiligt. Weil bestimmte Entscheidungsprozesse, bestimmte Hierarchieebenen nur machen dürfen. Das fängt eben oben beim Unidirektor [...] Und die ganz wichtigen Entscheidungen werden immer oben getroffen. Die detailreichen Entscheidungen bauen sich von oben nach unten auf. Die Details werden dann ganz unten ausgearbeitet, sodass das Fertige, was erarbeitet worden ist zum Beispiel, wird oben entschieden ob das genommen wird oder nicht“ (Sprecher*in D). Auch im QuaBIS-Projekt gibt es Strukturen und Hierarchien. Sie beeinflussen, wer wieviel entscheiden und mitsprechen kann. Trotzdem sehen die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen einen Unterschied zwischen der Universität selbst und dem QuaBIS-Projekt: „Aber hier ist es keine zu starre Hierarchie, sondern mehr eine flache Hierarchie“ (Sprecher*in D).

Der *Begriff Empowerment* wird verstanden und wahrgenommen als Druck, Anspruch und Antrieb, aber auch als Inspiration, Anregung und Energie. Außerdem wird Empowerment auch mit Selbstbestimmung und Ziele erreichen verknüpft. Und es wird als etwas Fließendes und Dynamisches beschrieben. Empowerment hat keinen Leitfaden. Es ist abhängig von den Personen und deren Haltung. Für jeden Menschen bedeutet Empowerment und empowert werden etwas anderes.

Der *Ursprung von Empowerment* wird zum einen in den Eltern gesehen, die einem Ziele vorgeben und einen befähigen, sich entwickeln zu können. Zum anderen wird Empowerment als ein Einfluss von außen wahrgenommen, der an einen herangetragen wird. Dieser Einfluss regt an und führt zu einer Reaktion. Diese Reaktion wird dann in eine Aktion umgesetzt. Der Antrieb von außen wird umgewandelt und wird zur eigenen Normalität: „Dann ist das ein Antrieb von außen und nicht von innen. Jetzt hat sich das mittlerweile umgewandelt, dass der Antrieb von innen kommt“ (Sprecher*in D).

Empowerment wird von den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen jedoch nicht nur als ein Einfluss von außen wahrgenommen. Empowerment bedeutet etwas abgeben und etwas dazubekommen. Es wird besonders deutlich, dass sich die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen nicht nur

als Adressat*innen von Empowerment wahrnehmen, sondern auch als Akteur*innen im Kontext von Empowerment sehen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Zugang zu Universität und die aktive Mitgestaltung von Universität zu einer Weiterentwicklung bei den Bildungs- und Inklusionsreferent*innen führt. Durch das Öffnen von Bereichen, von denen Menschen mit Behinderung größtenteils ausgeschlossen sind, kann eine individuelle Veränderung angestoßen werden. Emanzipation und Selbstbestimmung werden stärker. Allerdings ist die Universität durch gesellschaftliche Ansprüche geprägt. Das bedeutet: Man muss viel leisten, um an der Universität arbeiten zu können und manche Strukturen sind schwer zu verändern. Das führt dazu, dass viele Dinge vorgegeben werden. Das kann Empowerment einschränken. Auch in der QuaBIS-Qualifizierung zeigt sich das (Vorgaben von Strukturen, Einhalten von Fristen und weitere). Deshalb braucht man Möglichkeiten, um darüber zu reflektieren. Dazu gehört auch eine kritische Betrachtung der eigenen Arbeit und des Projekts.

7 Ausblick

„Reden dürfen und gehört werden ist nicht dasselbe“
(Rapetti 2021, S. 47).

Jede Einrichtung muss sich selbstkritisch reflektieren, ganz egal, ob es eine Werkstatt für behinderte Menschen, eine Universität oder irgendeine andere Einrichtung, zum Beispiel eine Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, ist. Das gilt auch für Projekte, wie zum Beispiel das QuaBIS-Projekt. Überall finden sich Machtstrukturen. Diese müssen angeschaut und abgebaut werden, damit es nicht zu Unterdrückung und Bevormundung kommt. Dazu braucht es eine ‚Selbstbestimmungs- und Empowerment-Kultur‘. Die braucht es besonders in Einrichtungen der Behindertenhilfe, aber auch in Einrichtungen der Erziehungs- und Eingliederungshilfe. Mit ‚Kultur‘ ist gemeint: eine Offenheit, sich als Einrichtung selbst in Frage zu stellen. Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Betreuer*innen müssen sich selbstkritisch hinterfragen und ihr Handeln auch in Frage stellen lassen. Nur so können Machtverhältnisse offengelegt und verändert werden. Eine solche ‚offene Reflexionskultur‘ braucht Verbindlichkeit: „Es genügt nicht, mitmachen zu können oder zu dürfen“ (Rapetti 2021, S. 57). Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit (Sonder)Institutionserfahrungen müssen mitentscheiden dürfen. Und ihre Entscheidungen müssen einen Einfluss haben. Sie sollen zum Beispiel die Regeln in Einrichtungen von Beginn an mitentwickeln dürfen. „Es geht nicht um das Mitmachen, es geht ums Machen selbst“ (Rapetti 2021, S. 57). Darin liegt der Unterschied zwischen „reden dürfen“ und „gehört werden“.

Selbstbestimmung und Empowerment ernst zu nehmen bedeutet:

- Beziehungen in einer Einrichtung anschauen und kritisch reflektieren,
- Entscheidungsmacht fair (neu) verteilen,
- Voraussetzungen schaffen, dass ALLE entscheidungsfähig sind/werden,
- getroffene Entscheidungen umsetzen,
- Regeln und Rituale festlegen, damit Selbstbestimmung jederzeit möglich ist,
- sich als Einrichtung immer wieder neu hinterfragen.

Menschen dürfen sich in Einrichtungen nicht ohnmächtig und ausgebremst fühlen. Sonst ist das System falsch und muss verändert werden. Darüber sollte sich jedes Projekt und überall, wo Menschen miteinander arbeiten und leben, bewusst sein. Entscheidungsmacht zu verteilen bedeutet, dass man gemeinsam überlegt, wie man alle Stimmen gleichwertig berücksichtigt. Und wie man sich darum kümmern kann, dass sich niemand in den Vordergrund drängt. Menschen mit (Sonder)Institutionserfahrungen dürfen nicht nur etwas sagen können, sondern ihre Stimmen müssen wirklich gehört werden und einen Einfluss haben.

Literatur

- angrycripples [@angrycripples] (2021): @angrycripples (Instagram). www.instagram.com/angrycripples/ [Zugriff 03.12.2021].
- Bröckling, U. (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan, Jg. 31, Heft 3, S. 323–344.
- Herriger, N. (2020): Empowerment in der sozialen Arbeit: Eine Einführung (6., erw. und aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- ISL e. V. (2021): Selbstbestimmt Leben – das Original. <https://isl-ev.de/index.php/component/content/article/45-organisation/das-original-isl/48-selbstbestimmt-leben-das-original> [Zugriff 16.03.2021].
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mohseni, M. (2020): Empowerment-Workshops für Menschen mit Rassismuserfahrungen. Theoretische Überlegungen und biographisch-professionelles Wissen aus der Bildungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Rapetti, N. (2021): Mitmachen um jeden Preis? Partizipation, Herrschaft und das Bundesteilhabegesetz. In: Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 41, Heft 159, S. 47–60.

- Schönwiese, V. (2018): Der Kampf um die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen hat Geschichte. In: *Stimme der Minderheiten*, Nr. 106/2018, S. 23–24.
- Schuppener, S. (2011): Empowerment und Identitätsentwicklung bei Menschen mit Behinderungserfahrungen. In: Kulig, W., Schirbort, K. & Schubert, M. (Hg.): *Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 209–221.
- Schuppener, S. (2016): Selbstbestimmung. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 108–112.
- Schuppener, S.; Schlichting, H.; Goldbach, A. & Hauser, M. (2021): *Pädagogik bei zugeschriebener Geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sierck, U. (2019): *Macht und Gewalt – Tabuisierte Realitäten in der Behindertenhilfe*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Unger, H. (2014): *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Theunissen, G. (2013): *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen*. Freiburg i. Br.: Lambertus.

**TEIL 2 –
Inklusive Ansätze in der
Zusammenarbeit
mit Eltern**

Alles eine Frage der Haltung!?

An den jungen Menschen orientierte, inklusive Elternarbeit

Björn Hagen

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag beschreibt die Anforderungen an eine inklusiv gedachte Elternarbeit aus der Perspektive der jungen Menschen. Hierbei erfolgt eine differenzierte Betrachtung der Grundlagen auf der Mikroebene der Eltern, jungen Menschen und Familien einerseits und auf der Mesoebene der Konzepte der Elternarbeit mit dem Hintergrund von Bindungswissen und systemisch-lösungsorientierter Praxis andererseits. Der Mesoebene liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde, sie ist geprägt durch eine konstruktive Zusammenarbeit und eine ressourcenunterstützende Sichtweise. Eine Handlungsmaxime auf dieser Ebene ist die Präsenz der Fachkräfte, die sich an den Grundbedürfnissen der jungen Menschen nach Schutz und Beteiligung orientieren. Auf einer Makroebene nimmt der Beitrag die UN-Kinderrechts- und Behindertenrechtskonvention in den Blick. Gesondert wird auf die gesetzlichen Grundlagen und Aufgaben der Elternarbeit aus dem SGB VIII eingegangen. Die inklusive Elternarbeit bezieht sich auf alle jungen Menschen, unabhängig von ihren Besonderheiten und spezifischen Bedürfnissen.

Beispiel

Anna, 11 Jahre, lebt seit drei Jahren in einer inklusiven Mädchenwohngruppe. Die Erzieherin Frau Pascal schildert, dass die Kontakte zu den Eltern von Unregelmäßigkeiten geprägt sind. Auch halten sich die Eltern nicht an Absprachen. Zum Beispiel sind sie entgegen der Ankündigung nicht zum Sommerfest gekommen. Anna hat sich auf den Besuch sehr gefreut und in ihrer Enttäuschung hat sie sich an dem Tag in ihrem Zimmer eingeschlossen und war für die Erzieherin nicht ansprechbar. Bei den Besuchen in dem Haushalt der Eltern kommt es häufig zu heftigen verbalen Auseinandersetzungen zwischen den Eltern untereinander und ihrer Tochter, sodass Anna

verstört in die Wohngruppe zurückkehrt. Die Gespräche mit Anna zeigen, dass sie sehr an ihren Eltern und ihrem Bruder hängt. Für die Erzieherin stellt sich die Frage, wie die Elternarbeit zukünftig aussehen soll.

1 Ausgangssituation

Das Beispiel zeigt die Komplexität der Elternarbeit auf, den Widerspruch zwischen dem Anspruch auf kontinuierliche Elternarbeit und der Wirklichkeit des Alltags in der Wohngruppe, die Zerrissenheit von Anna und die Perspektive der Eltern, die in die pädagogische Arbeit einfließen. In diesem Spannungsfeld zeichnen sich die Grundlagen der Elternarbeit ab.

Sie werden auf den nachfolgenden Seiten mit Blick auf ihre rechtlichen und theoretischen Rahmenbedingungen, Handlungsmaximen, Konzepte und Formen der Elternarbeit dargestellt. Ein zusammenführendes Modell dieser Gesichtspunkte beschreibt die Grundlagen der Elternarbeit aus der Sicht junger Menschen. In Beteiligungswerkstätten, nicht nur der Erziehungshilfe, wird deutlich, welche hohe Bedeutung die jungen Menschen dem Kontakt zu ihren Eltern beimessen.

Die bestimmende Perspektive in diesem Artikel ist also vom jungen Menschen her gedacht. Diese Perspektive kann sich von den beteiligten Erwachsenen, der Mutter, dem Vater, den Erzieher*innen, den Sozialarbeiter*innen im Jugendamt, den Lehrkräften und anderen unterscheiden. Wie das Beispiel von Anna zeigt, gilt es hier die Elternarbeit aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu fokussieren.

2 Rechtliche Grundlagen

2.1 Die UN-Kinderrechtskonvention und die Perspektive der jungen Menschen

Mit Blick auf die rechtlichen Grundlagen der Elternarbeit können zunächst einmal die Bereiche des Völker-, Bundes- und Landesrechts differenziert betrachtet werden.

Art. 3 UN-KRK: Wohl des Kindes

„(1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleich viel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Dieses Zitat aus der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) fällt nahezu zeitgleich in die Diskussion zur Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. 1989 beschlossen die UN-Vertreter*innen nach einer 10-jährigen Diskussion die Konvention, die die Bedürfnisse und Interessen der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Diese Konvention wurde von Deutschland 1992 mit dem Vorbehalt ratifiziert, dass der Artikel 3 keine unmittelbare Geltung hat. Der Vorbehalt wurde 2010 zurückgenommen. Seit 2014 besteht ein Individualbeschwerdeverfahren, welches den jungen Menschen ermöglichen soll, bei einer Verletzung ihrer Rechte, die sich aus der UN-Kinderrechtskonvention ergeben, zu klagen, wenn die nationalen Rechtswege ausgeschöpft sind.

Der englische Originaltext verwendet den Ausdruck „best interests of the Child“ und wird in Deutschland mit dem Kindeswohl als unbestimmtem Rechtsbegriff umschrieben (vgl. Deutscher Bundestag 2018). Wesentlich ist die Subjektstellung des jungen Menschen, sie spielt eine aktive Rolle, die auch für die Elternarbeit aus der Sicht des Kinder- und Jugendhilfegesetzes zentral ist. Artikel 5 der UN-KRK (Respektierung des Elternrechts) beinhaltet, dass die Vertragsstaaten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder Sorgeberechtigten zu achten haben. In Artikel 9 (Trennung von den Eltern; persönlicher Umgang) wird festgelegt, dass regelmäßige persönliche Beziehungen und ein unmittelbarer Kontakt zu beiden Elternteilen gepflegt werden können, soweit dies nicht dem Wohl des Kindes widerspricht. Damit sind die wesentlichen Eckpfeiler von Elternarbeit angesprochen: das Wohl des Kindes und regelmäßige Kontakte zu den Eltern.

Beteiligungsstrukturen wie Selbstvertretungen und Interessensgemeinschaften müssen diesen Blickwinkel der jungen Menschen einnehmen, um der subjektiven Perspektive Rechnung zu tragen. Hierbei sind die Lebensumstände, Grundrechte und Grundbedürfnisse ebenso zu berücksichtigen wie die individuelle persönliche Situation. Als Konsequenz für die Elternarbeit ist diese also individuell aus der Sicht der jungen Menschen auszugestalten.

2.2 UN-Behindertenrechtskonvention und Inklusion

Artikel 7 UN-BRK: Kinder mit Behinderungen

„(1) Die Vertragsstaaten treffen alle erforderlichen Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen Kindern alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen können.

(2) Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist am 26. März 2009 in Deutschland ratifiziert worden. Das Leitbild dabei ist Inklusion. „Best interests of the Child“ wird in Deutschland auch für die UN-BRK mit Wohl des Kindes übersetzt. Elternarbeit ist demnach für alle jungen Menschen zu gewährleisten und in Abhängigkeit ihrer persönlichen Lebenssituation auszugestalten. Für die völkerrechtliche Perspektive der UN-KRK und UN-BRK kann also letztlich im Rahmen der Elternarbeit festgehalten werden, dass die handlungsleitende Perspektive das Kindeswohl – „best interests of the child“ – ist. Das erfordert, blicken wir einmal auf das Eingangsbeispiel zurück, das konsequente Aufgreifen der Situation von Anna mit ihren inneren Zweifeln, Wünschen und Bedürfnissen.

2.3 Das Grundgesetz und Elternarbeit

Artikel 6 Grundgesetz

„(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.

(4) Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft.

(5) Den unehelichen Kindern sind durch die Gesetzgebung die gleichen Bedingungen für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft zu schaffen wie den ehelichen Kindern.“

Durch Artikel 6 des Grundgesetzes (GG) werden Ehe und Familie besonders geschützt. Es heißt in Absatz zwei „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“. Diese Schutzverpflichtung des Staates für die Ehe und Familie wird in Absatz drei dahingehend konkretisiert: „Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur aufgrund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.“

Das klassische Abwehrrecht, das staatliche Eingriffe untersagt, wird verknüpft mit der Verpflichtung, Ehe und Familie zu fördern. Das Elternrecht beschreibt die freie Entscheidung über die Pflege und Erziehung ihrer Kinder. Dieses pflichtgebundene Recht muss sich nach dem Wohl der Kinder richten und in ihren Interessen ausgeübt werden. Die Grenze liegt in dem Wohl des Kindes. Dieses ist für die Elternarbeit entscheidend, da sich das beschriebene Spannungsverhältnis auch im Grundgesetz wiederfindet. Bei einer Verletzung der Rechte des Kindes wacht das staatliche Wächteramt über das Kindeswohl und ist zum Einschreiten verpflichtet. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder das Kind aus anderen Gründen verwahrlost. Damit soll den negativen Erfahrungen aus der Zeit des Nationalsozialismus begegnet werden, als Kinder aus rassistischen oder politischen Gründen durch den Staat von ihren Eltern getrennt wurden.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass sich die Diskussion um Kinderrechte an diesem Artikel 6 festmacht, da die jungen Menschen nicht als Träger eigener Rechte angeführt werden, sondern im Kontext der Rechte der Eltern und dem staatlichen Wächteramt. Als Folge der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts bereits im Jahre 1968 ist das Kind „ein Wesen mit eigener Menschenwürde und dem Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne des Artikel 1 Absatz 1 Grundgesetz“. Die Diskussion rankt sich nun darum, ob diese Rechtsposition ausdrücklich noch eine Verankerung im Grundgesetz kennen muss.

Aus Sicht der Elternarbeit kann also festgehalten werden, dass sie zum einem in dem Spannungsfeld zwischen dem staatlichen Wächteramt und dem natürlichen Recht der Eltern stattfindet und dass zum anderen ein Anspruch auf Schutz und Fürsorge der Gemeinschaft besteht.

2.4 Das Bürgerliche Gesetzbuch und Elternarbeit

§ 1666 BGB: Gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls

„(1) Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind.

(2) In der Regel ist anzunehmen, dass das Vermögen des Kindes gefährdet ist, wenn der Inhaber der Vermögenssorge seine Unterhaltspflicht gegenüber dem Kind oder seine mit der Vermögenssorge verbundenen Pflichten verletzt oder Anordnungen des Gerichts, die sich auf die Vermögenssorge beziehen, nicht befolgt.

- (3) Zu den gerichtlichen Maßnahmen nach Absatz 1 gehören insbesondere
1. Gebote, öffentliche Hilfen wie zum Beispiel Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe und der Gesundheitsfürsorge in Anspruch zu nehmen,
 2. Gebote, für die Einhaltung der Schulpflicht zu sorgen,
 3. Verbote, vorübergehend oder auf unbestimmte Zeit die Familienwohnung oder eine andere Wohnung zu nutzen, sich in einem bestimmten Umkreis der Wohnung aufzuhalten oder zu bestimmende andere Orte aufzusuchen, an denen sich das Kind regelmäßig aufhält,
 4. Verbote, Verbindung zum Kind aufzunehmen oder ein Zusammentreffen mit dem Kind herbeizuführen,
 5. die Ersetzung von Erklärungen des Inhabers der elterlichen Sorge,
 6. die teilweise oder vollständige Entziehung der elterlichen Sorge.
- (4) In Angelegenheiten der Personensorge kann das Gericht auch Maßnahmen mit Wirkung gegen einen Dritten treffen.“

Der zitierte Paragraph macht deutlich, welche Situationen als Gefährdung des Kindeswohls gelten können. In Absatz 1 heißt es: „Wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes oder sein Vermögen gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage, die Gefahr abzuwenden, so hat das Familiengericht die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind.“ Als Tatbestandsmerkmale im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) finden sich nun die missbräuchliche Ausübung der elterlichen Sorge, die Vernachlässigung, das unverschuldete Elternversagen und das Verhältnis eines/einer Dritten.

Aus der bundesrechtlichen Perspektive des GG und des BGB heraus wird das Recht und die Pflicht der Eltern festgelegt, die Kinder zu erziehen. Hierüber wacht die staatliche Gemeinschaft mit dem Blick auf das Kindeswohl. Dieses kann nach dem BGB körperlich, geistig und seelisch gefährdet sein.

2.5 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz und Elternarbeit

§ 1 SGB VIII: Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

„(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst Ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

(3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Abs. 1 insbesondere

1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
2. jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihres Alters und ihrer individuellen Fähigkeit in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können,
3. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
4. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen,
5. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Das Thema Elternarbeit ist essenziell für die Kinder- und Jugendhilfe, wenn es darum geht, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern und ihr Recht auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit umzusetzen. Mit den völkerrechtlichen Grundlagen und dem GG sowie BGB ist die Basis für die Umsetzung im SGB VIII deutlich geworden. Die Frage der Formate, der Umsetzung dieser Aufgaben, wird im Gesetz nicht ausgeführt und hierauf wird in Ziffer 4 eingegangen.

Für die bundesrechtliche Perspektive des SGB VIII wird das Thema Elternarbeit an zahlreichen Stellen im SGB VIII angeführt. Die Tabelle 1 gibt einen exemplarischen Überblick. Daraus ergeben sich u. a. die Aufgabenbereiche der Beratung, der Unterstützung, der Konfliktbewältigung, der Bewältigung von Alltagsproblemen, der Stärkung der Elternverantwortung, des Wohls des Kindes, der Förderung der Beziehung und der Begleitung der Erziehungsverantwortung.

Paragraph im SGB VIII	Aufgabe der Jugendhilfe
§ 1 Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe	Eltern und Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen
§ 4a Selbstvertretung	Selbstorganisierte Zusammenschlüsse anregen, fördern und mit ihnen zusammenarbeiten
§ 8a Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung	Erziehungsberechtigte soweit nach fachlicher Einschätzung erforderlich einbeziehen, auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken
§ 16 Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie	Erziehung unterstützen, Konfliktsituationen lösen, Eltern in den Bereichen Medienkompetenz, Gesundheit, Hauswirtschaft, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Teilhabe und Partizipation stärken
§ 17 Beratung und Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung	Beratung mit Blick auf die Wahrnehmung der Elternverantwortung
§ 22a Förderung in Tageseinrichtungen	Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses für das Wohl des Kindes
§ 27 Hilfe zur Erziehung	Hilfe für die Erziehung zum Wohl des Kindes
§ 28 Erziehungsberatung	Klärung und Bewältigung von Problemen, Lösung von Erziehungsfragen
§ 28a Betreuung und Versorgung eines Kindes in Notsituationen	Unterstützung der Familien zum Wohl des Kindes
§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe	Betreuung, Begleitung bei Erziehungsaufgaben, Bewältigung von Alltagsproblemen, Lösung von Konflikten und Krisen
§ 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform	Verbesserung der Erziehungsbedingungen
§ 37 Beratung und Unterstützung der Eltern, Zusammenarbeit bei Hilfen außerhalb der eigenen Familie	Beratung und Unterstützung sowie Förderung der Beziehung zu ihrem Kind
§ 37a Beratung und Unterstützung der Pflegeperson	Beratung und Unterstützung

Tabelle 1: SGB VIII und exemplarische Aufgaben der Jugendhilfe im Rahmen der Elternarbeit, eigene Darstellung

In der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe sind diese Eckpunkte der gesetzlichen Rahmenbedingungen oftmals nicht spannungsfrei zu erreichen, da sie sich widersprechen können. Hinzu kommt, dass die Kinder- und Jugendhilfe sich im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen beständig weiterentwickelt, was beispielsweise bereits 2010 im dem Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI) deutlich wurde. In der damit verbundenen Internetrecherche und Expertise „Zusammenarbeit mit Eltern in stationären Hilfen zur Erziehung“ wird zum Ausdruck gebracht, dass mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990 die Eltern zu den Adressat*innen der Hilfen zur Erziehung und damit auch der stationären Hilfen zur Erziehung geworden sind. Die Aufgaben bestehen darin, die Erziehungskompetenz zu stärken und zu unterstützen und die Eltern darin zu unterstützen, die Erziehung (wieder) weitgehend eigenständig übernehmen zu können.

Das Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen, welches 2021 verabschiedet wurde, schreibt die Elternarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe weiter fort. Ein exemplarischer Gesichtspunkt ist das Thema Inklusion und Beteiligung der Eltern im Hilfeplanverfahren (vgl. Hagen/Hollweg 2021). Die Tabelle 2 fasst die gesetzlichen Grundlagen für die Elternarbeit zusammen.

Landesgesetzgebung zum SGB VIII

Bundesrecht: GG u.a. Artikel 6, BGB u.a. §1666, SGB VIII u.a. §1
--

Völkerrecht: UN-KRK u.a. Artikel 3 und UN-BRK u.a. Artikel 7
--

Tabelle 2: Gesetzliche Grundlagen der Elternarbeit, eigene Darstellung

3 Grundlagen für die Konzepte der Elternarbeit

In Anlehnung an Jesper Juul kann auf den Punkt gebracht werden, worum es in der Elternarbeit der Kinder- und Jugendhilfe geht: „Alle Kinder benötigen unbedingt eine tragende Beziehung zu den Eltern“ (Juul 2016). In der Kinder- und Jugendhilfe können die Mitarbeitenden einen Beitrag dazu leisten, damit diese tragende Beziehung gerade auch in herausfordernden Situationen wieder geschaffen wird. Die Aufgaben sind bei den gesetzlichen Grundlagen beschrieben worden. Die Frage ist, wenn die kinderrechtsorientierte

Perspektive eingenommen wird, welches Menschenbild und welche Handlungsmaximen können als Grundlagen dienen?

3.1 Menschenbild

Vor dem Hintergrund der an den jungen Menschen orientierten Perspektive mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen wird hier das humanistische Menschenbild für die Konzepte der Elternarbeit zugrunde gelegt. Behavioristische und psychoanalytische Theorien sind neben der humanistischen Sichtweise Grundlagen für die Beratungskonzepte in der Sozialen Arbeit.

Das humanistische Menschenbild stellt das Interesse der Eltern nach konstruktiver Veränderung und Selbstverwirklichung in den Mittelpunkt. Die Eltern werden mit ihren Fähigkeiten, ihrer Entscheidungskompetenz und Interaktionsfähigkeit angenommen. Mutzeck (2008) führt in diesem Kontext die folgenden Kompetenzbereiche auf:

- Reflexivität mit dem Nachdenken und Überlegen
- Rationalität mit dem Abwägen von Entscheidungen und begründbarem Handeln
- Emotionalität mit der Selbstbetroffenheit und Stimmungen
- Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenz mit Bezug auf die Umwelt und innerem Erleben
- Handlungskompetenz mit gestaltender und selbststeuernder Rolle
- Autonomie mit dem Vermeiden von Bevormundung und Einschränkungen der Entscheidungsfreiheiten

Diese grundsätzlichen Fähigkeiten können durch Entwicklungen und Erfahrungen der Eltern eingeschränkt und unterschiedlich ausgeprägt sein. Insbesondere wenn eine Inkohärenz, ein Widerspruch auftritt, kommt es zu Spannungen. Zum Beispiel zwischen dem Erleben im Rahmen einer stationären Hilfe für Anna mit der Fremdunterbringung und dem eigenen Elternbild einer zusammenlebenden Familie.

Das Menschenbild bestimmt das Vorgehen in der Elternarbeit und ist für die Umsetzung der Konzepte handlungsleitend: „Wenn Fachkräfte über ein ressourcenorientiertes und optimistisches Menschenbild verfügen und ihre Klienten auch in Lebenskrisen oder bei abweichendem Verhalten auf der Basis dieses Menschenbildes wahrnehmen, werden sie konstruktiver und

ressourcenorientierter auf sie zugehen, als wenn ihr Menschenbild skeptisch, pessimistisch oder defizitorientiert ist [...]“ (Widulle 2020, S. 52).

Eine an den Kindern orientierte Elternarbeit greift diese Sichtweise der Ressourcen in den Familien auf, sie berücksichtigt die Schwierigkeiten, Widerstände und Abwehrmechanismen bei den Elternkontakten genauso wie die Lösungsmöglichkeiten, Ressourcen und Veränderungen.

3.2 Handlungsmaximen

Mit Blick auf die Handlungsmaximen, die sich unter Berücksichtigung des humanistischen Menschenbildes anführen lassen, sollen zwei Aspekte an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden: *Gleichwürdigkeit und Zugewandtheit*. Gleichwürdigkeit und Zugewandtheit sind wesentlich, nicht nur zwischen den Erwachsenen und den Kindern, sondern auch zwischen den Eltern und den Mitarbeitenden in der Kinder- und Jugendhilfe, um anzuerkennen, dass die Beteiligten von gleichem Wert sind. Der zweite Aspekt, der die Beziehung zwischen den Professionellen und den Eltern beschreibt, ist Zugewandtheit, um die Familiendynamiken zu verstehen und damit auch den Bedürfnissen der jungen Menschen gerecht werden zu können.

Der zweite Aspekt beinhaltet die *Präsenz*, die von Haim Omer (2016) als ein Teil von wachsender Sorge der Eltern für ihre Kinder umschrieben wurde. Übertragen auf die Kinder- und Jugendhilfe geht diese wachsende Sorge von den Fachkräften aus und für die jungen Menschen. Omer differenziert dabei zwischen offener sowie fokussierter Aufmerksamkeit und (Schutz-)Maßnahmen (vgl. Omer 2016, S. 14). Auf der Grundlage des oben beschriebenen humanistischen Menschenbildes wird durch diese Präsenz in den Konzepten der Elternarbeit zum einen die Perspektive der Kinder und Jugendlichen und zum anderen die Sichtweise der Eltern wahrgenommen. Durch die Transparenz über die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Beteiligten kann die Klarheit geschaffen werden, welche Ziele bei der Elternarbeit im Mittelpunkt stehen. Mit Blick auf das eingangs benannte Fallbeispiel bedeutet Präsenz auch, Anna im Verständnis ihrer Erwartungen an die Elternkontakte zu unterstützen und das Verdeutlichen ihrer Erwartungen gegenüber den Eltern.

Gleichwürdigkeit beschreibt das Ernstnehmen der Bedürfnisse der Eltern und jungen Menschen und das Verstehen. Damit ist nicht das Erfüllen der unterschiedlichen Ansprüche verbunden. Angelehnt an Jasper Juul beschreibt Nicole Wilhelm, dass jeder Mensch die gleiche Würde besitzt (vgl. Wilhelm

2019, S. 49). Im Rahmen der Elternarbeit bezieht sich das also sowohl auf die Familie als auch auf die beteiligten Erziehenden. Das humanistische Menschenbild eröffnet den Zugang der Anerkennung dessen, dass die Eltern ihr Bestes tun wollen. Gleichwürdigkeit beschreibt den Respekt, dieses anzuerkennen und mit Präsenz die Aufgaben der Erziehenden und die Bedürfnisse der jungen Menschen zu vertreten. Zugewandtheit ist mit Interesse und Aufmerksamkeit in der Elternarbeit verbunden.

„Freundlich über Eltern zu denken, die ihre Kinder schlagen oder mit Worten niedermachen, das klingt vielleicht ein wenig so, als müsse man ein ‚Heiliger‘ oder eine ‚Heilige‘ sein, um so zu denken und zu fühlen. Vielmehr haben wir vielleicht den Eindruck, es sei doch ganz normal, abwertend über solche Eltern zu denken. ‚Man denkt automatisch ...‘, genau das ist der Punkt. Wir denken doch automatisch, weil wir es gewöhnt sind, so zu denken. [...] Genauso spüren wir auch das Gewicht der gegenseitigen Abwertung nicht mehr, denn wir tragen es schon, seit wir selbst Kinder waren. Sich gegenseitig oder sich selbst abzuwerten, fühlt sich deshalb für viele Menschen normal an, so als könne es gar nicht anders sein“ (Wilhelm 2019, S. 63–64).

4 Konzepte der Elternarbeit

In dem 1877 veröffentlichten Roman *Anna Karenina* von Leo Tolstoi lautet der erste Satz „Alle glücklichen Familien gleichen einander, jede unglückliche Familie ist auf ihre eigene Weise unglücklich“ (Tolstoi 1877). Wenn man diesen Satz ernst nimmt für die Elternarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, bedeutet dieses auch Respekt vor den schwierigen Situationen, die im Zusammenleben auftreten können. Während für eine glückliche Familie Faktoren wie Liebe, Geborgenheit, Kommunikation, Finanzen und Wohnen stimmen müssen, braucht es bei einer unglücklichen Familie nur einen Bereich, der nicht passt. Wenn die jungen Menschen nun in schwierigen Lebenslagen durch das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz unterstützt werden sollen, bedeutet das auch eine Elternarbeit, die anerkennt, dass bei der Vielzahl von Rahmenbedingungen, in denen die jungen Menschen leben und ihren Wechselwirkungen es dazu kommen kann, dass die Familien Hilfen benötigen.

Davon betroffen sind immerhin 1,1 Mio. Kinder und Jugendliche, die unter schwierigen Umständen aufwachsen sowie 360.000 Kinder und Jugendliche mit einer seelischen, geistigen oder körperlichen Behinderung in Deutschland. Hinzu kommen die 31.000 Care Leaver*innen, die nach dem 18. Geburtstag aus der Kinder- und Jugendhilfe entlassen werden, sowie circa drei bis vier Mio. junge Menschen, die in einer Familie mit einem psychisch oder suchterkrankten Elternteil aufwachsen (vgl. BMFSFJ 2019, o. S.; AkjStat 2021). Es gibt also viel zu tun im Kontext der Elternarbeit der Kinder- und Jugendhilfe.

Pädagogische Konzepte für die Orientierung an den jungen Menschen und dem Kindeswohl unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen müssen die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten ebenso berücksichtigen wie die Aufträge der Stärkung der Erziehungskompetenz, der Konfliktbewältigung etc. Hierbei ist auch der sozialökologische Kontext der Lebensbedingungen (Wohnen, Arbeiten, soziale Beziehungen etc.) einzu-beziehen.

Eine *systemisch-lösungsorientierte* Sichtweise kann diese Perspektiven und Aufträge berücksichtigen und Widersprüchlichkeiten stehenlassen, wenn konsequent die Subjektorientierung eingenommen wird.

Bindungswissen für die Elternarbeit ist für den Zugang zu ihnen wesentlich und stellt eine Verbindung zu den genannten Konzepten dar. Die Forschung macht ersichtlich, dass wir früh bereits eigene Gefühle unterdrücken können. Die Wurzeln der Bindungstheorie liegen in der Betrachtung der Beziehung von Kleinkindern zu ihren Eltern. John Bowlby hat beobachtet, dass die Kinder auf die Trennung von ihrer Mutter alle ähnlich reagierten, etwa mit Weinen und Traurigkeit. Daraus hat er geschlossen, dass es biologische Wurzeln für die emotionale Sicherheit und Verlässlichkeit gibt. Hieraus werden innere Arbeitsmodelle entwickelt, die konstant bleiben, aber im Lebenslauf noch veränderbar sind (Sydow 2008, S. 264). Diese Sichtweise der möglichen Veränderungen von Bindungserfahrungen wird durch die Forschung zur Epigenetik, dem Fachgebiet der Biologie, das die Faktoren der Veränderungen von Genen untersucht, bestätigt. Die Erfahrungen und daraus abgeleitete Muster sind veränderbar, was ebenfalls durch die Resilienzforschung unterstrichen wird. Vertrauen, Geborgenheit und das Erleben von Verlässlichkeit können z. B. dazu beitragen, unsichere Bindungsmuster zu verändern (vgl. Sautter 2016, Trost 2021).

Eltern in der Kinder- und Jugendhilfe haben oftmals in ihrer Biografie erlebt, dass die Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz voneinander abweichen: „Die eigenen Bedürfnisse werden so mit der Zeit immer weniger wahrgenommen, stattdessen identifiziert sich das Kind mehr und mehr mit den Bedürfnissen der Bezugspersonen.“ Rogers schreibt dazu: „Dies ist aus unserer Sicht die grundlegende Entfremdung im Menschen. Er ist nicht er selbst; er ist seinen natürlichen organismischen Bewertungen der Situation untreu. Nur um sich die positive Beachtung der anderen zu erhalten, verfälscht er einige wertvolle Erfahrungen und nimmt sie lediglich auf der Ebene der Bewertungen anderer wahr“ (in: Weinberger 2017, S. 26–27).

Die Hirnforschung hat das uns immanente Bestreben nach Kohärenz, der Übereinstimmung zwischen dem Handeln, welches von dem Cortex gesteuert wird, und dem Erleben der Gefühle im Mandelkern als Teil des limbischen Systems beschrieben. Das Bindungswissen und die Hirnforschung machen die erlebte Inkongruenz und die oftmaligen Schwierigkeiten der Eltern mit dem Annehmen der Hilfe und auch das zurückhaltende Einlassen des jungen Menschen auf die Unterstützung leichter verstehbar, ganz nach dem alten heilpädagogischen Grundsatz „erst verstehen und dann erziehen“.

Die Themen Resonanz Erfahrungen und Spiegelungen zeigen beispielhaft die Bedeutung der Neurobiologie auch für die Elternarbeit auf. Was für Erfahrungen haben die Eltern in der Kindheit selbst gemacht? Welches sind ihre zentralen Bindungspersonen gewesen? Zu wem konnten sie in dem Alter Vertrauen entwickeln und was war hierbei für sie wichtig? Diese Fragen über den eigenen Erfahrungshintergrund können ihnen auch Aufschluss über die Beziehung zu ihrem Kind geben. Das Mentalisieren ermöglicht es den Eltern mit Blick auf das Fallbeispiel eventuell, sich in ihre Kinder hineinzusetzen und das Erleben von Anna mit ihrer Enttäuschung ebenso nachzuvollziehen, wie das eigene Erleben mit der Situation, dass ihre Tochter in der Wohngruppe lebt. Ziel der Elternarbeit ist es, Widerstände nachzuvollziehen, sichtbar zu machen und eine Kongruenz zwischen der Hilfe und Akzeptanz der Beteiligten herzustellen (vgl. Sautter 2016, Trost 2021). Aus Sicht der Einrichtung sind die Herausforderungen, die mit der Elternarbeit für Anna verbunden sind, nachvollziehbar. Das wechselhafte Verhalten der Eltern kann ebenfalls mit deren Perspektive verstanden werden. Aus der Sicht von Anna steht die Verlässlichkeit der Eltern und die Kontinuität der Elternarbeit im Mittelpunkt. Hierfür ist die Präsenz der Erzieher*innen ebenso notwendig, um die Situation von Anna gegenüber den Eltern zu verdeutlichen, wie die Gleichwürdigkeit der Erziehungsberechtigten. Zugewandtheit kann die

verschiedenen Perspektiven miteinander verschränken, ohne die notwendige Klarheit zu verlieren.

4.1 Die systemische Sichtweise in der Elternarbeit

Das Zusammenspiel in der Familie im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe ist nur in dem Gesamtkontext ihrer Wechselwirkungen nachzuvollziehen. Das System Familie versucht seine Stabilität zu erhalten und Einwirkungen von außen können bei offenen Familiensystemen eher Resonanz finden als bei geschlossenen Strukturen. Die Wechselwirkungen der Beteiligten sind durch die Fachkräfte beeinflusst. Ihre Haltung und Grundannahmen fließen in die Elternarbeit ein. Das System Familie erscheint als Ganzes und lebt durch das Zusammenspiel der Beteiligten. Die Art und Weise, wie die Erzieher*innen mit Annas Eltern reden, geprägt durch Gleichwürdigkeit und Zugewandtheit, fördern einen respektvollen Umgang in der Familie. Präsenz ermöglicht das Deutlichmachen von Grenzen ohne persönliche Entwertungen. Grundsätzlich erlaubt diese Sichtweise, mit dem System und dem, was die Beteiligten mitbringen ohne Vorbedingungen zu arbeiten, ihre Muster im Zusammenwirken zu erkennen und die vorhandenen Ressourcen zu stärken.

Dadurch wird die *lösungsorientierte* Elternarbeit unterstützt. Die Orientierung liegt bei den Gesichtspunkten, die die Beteiligten als Ziel anstreben und weniger in der Betrachtung dessen, warum es z. B. in der Vergangenheit schwierig war, zuverlässig die Absprachen mit Anna durch ihre Eltern einzuhalten. Zentral ist demnach der Perspektivwechsel von: „Warum hat es wieder nicht geklappt?“ zu: „Was brauchen Sie, damit Anna das Gefühl hat, sich auf Sie als Eltern verlassen zu können?“ (ebd.).

„An die Stelle des Rückblicks auf Vergangenheit treten die Vision von Zukunft und die Weckung einer ‚Sehnsucht nach Zukunft‘“. Die Ursache für das Problem mag in der Vergangenheit liegen, die Ursache für die Lösung liegt jedoch mit Sicherheit in der Zukunft. Analog formulierte eine Klientin ihre „Kehrtwende vorwärts“ folgendermaßen: „Ich habe mich entschieden. Das Leben kommt von vorn!“ (Bamberger 2015, S. 55).

Die *Verbindung zwischen der Bindungstheorie und den systemisch-lösungsorientierten Handlungsansätzen* ermöglicht, die individuellen biografischen Erfahrungen einzubeziehen, die Muster des Systems Familie zu erkennen und Veränderungen für die jungen Menschen anzustreben. Der Blick von der Dyade der Mutter-Kind-Beziehung aus der Bindungsforschung wird

so auf das System Familie erweitert. Ebenso ist eine Betrachtung der individuellen Einflüsse der Elternteile verknüpft mit dem Blick auf das Gelingende in den Familien. Die Mehrgenerationenperspektive und das Muster, wie Erfahrungswissen weitergegeben wird, ist so verknüpft mit dem Blick darauf, welche Funktionen die oftmals in die scheinbare Sackgasse führenden Lösungsansätze der Familien haben. Die Eltern können so eigene Beziehungserfahrungen zu ihren Eltern in ihrer Bedeutung für den Kontakt mit Anna erkennen. Der Blick auf das, was in Zukunft von der Familie gewollt ist, kann Lösungen für eine konstruktive Elternarbeit bereitstellen.

5 Formen der Elternarbeit

Elternarbeit findet in unterschiedlichen formellen und informellen Formen statt. Im Mittelpunkt steht das Zusammenwirken der pädagogischen Fachkräfte und der Eltern. Die formelle Form bezieht sich auf die in der Kinder- und Jugendhilfe vorgegebenen Strukturen und im pädagogischen Prozess gezielt veranlasste Elternarbeit. Die informellen Formen umfassen die nicht reglementierten Bereiche, in denen Eltern und Fachkräfte im Erziehungsalltag zusammenkommen.

Die Facetten der Elternarbeit können vom Jahresfest der Wohngruppe bis zu familientherapeutischen Gesprächen reichen. Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aus der Praxis von Kindertageseinrichtungen ist hierbei im Kontext der partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe nur begrenzt auf alle Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe, z. B. in stationären Kontexten, zu übertragen. Das angesprochene Spannungsverhältnis der Ausgangssituation, die zu diesen Hilfen geführt hat – zwischen Kindeswohl und staatlichem Schutzauftrag – trägt dazu bei, ein breites Verständnis von Elternarbeit zugrunde zu legen. Das Ziel ist sicherlich ähnlich wie in der Erziehungspartnerschaft, nämlich die Förderung der Entwicklung des Kindes gemeinsam in den Mittelpunkt zu stellen.

Die Eltern sind als Expert*innen für den Hintergrund der Familie, der Biografien und den aktuellen Kontext der Lebensbedingungen anzusehen. Elternarbeit bezieht sich demnach auf ein breites Feld der Kontakte zwischen den Mitarbeitenden in den Hilfen zur Erziehung und den Eltern. Aufgrund der Individualität muss die Elternarbeit jedoch in das System der Lebenssituation der jungen Menschen und Familien passen. Dieses erfordert Klarheit

und Transparenz über die Ziele, die ich als Fachkraft mit der Elternarbeit verfolge, die Inhalte, die ich hierbei in den Mittelpunkt stelle und Methodenvielfalt bei der Umsetzung. Ein weiterer wesentlicher Gesichtspunkt ist die Kontinuität, in der die Elternarbeit stattfindet, um tragfähige Beziehungen zu den Beteiligten zu unterstützen.

6 Diskussion der Grundlagen der Elternarbeit und Ausblick

Die Grundlagen der Elternarbeit können in einem sozial-ökologischen Modell zusammenfließen (Hagen 2001, S. 11–26):

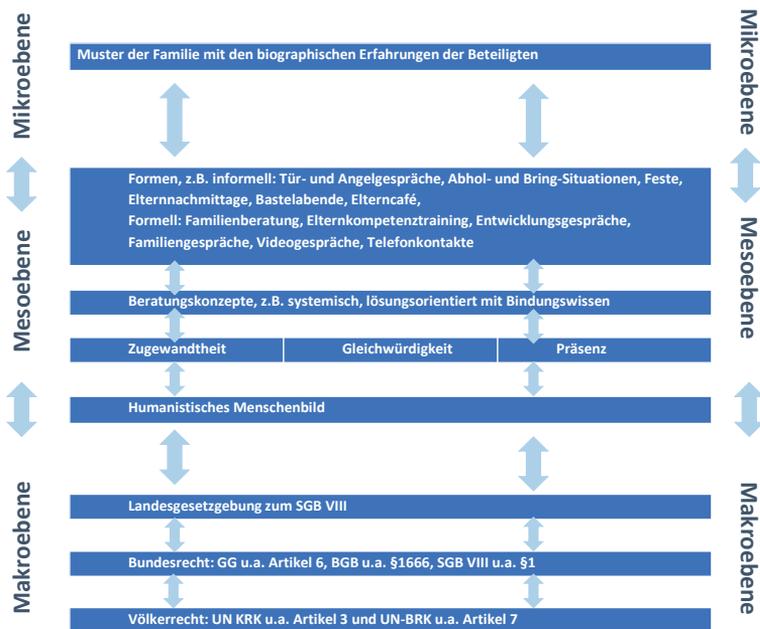


Abbildung 2: Sozial-ökologische Grundlagen der Elternarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, Mikroebene: Familiensystem und individuelle Erfahrungen der Beteiligten, Mesoebene: Beratungskonzepte der

Elternarbeit, Menschenbild, Formen der Elternarbeit, Makroebene:
Gesetzliche und völkerrechtliche Grundlagen

Die Perspektive aus der Sicht des jungen Menschen ist für die Elternarbeit handlungsleitend. Dieses kann sich von den Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Mutter, des Vaters, der Eltern, der Lehrkräfte, der pädagogischen Fachkräfte etc. unterscheiden. Wesentlich ist es nach diesem Modell, die Perspektive des jungen Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Die hierbei eventuell auftretenden Widersprüche und abweichenden Zielsetzungen sind zu thematisieren. Spannungsverhältnisse, z. B. zwischen Kinderschutz und dem Interesse nach Elternkontakten, lassen sich nicht immer auflösen. Deutlich wird, dass Elternarbeit je nach Lebenssituation, Lebensalter, Vorgeschichte und individuellen Besonderheiten unterschiedlich ausfällt und gestaltet werden muss.

Die Verantwortungsübernahme durch die Beteiligten verändert sich im Verlauf des Prozesses der Elternarbeit. Es kann daher nicht vom richtigen, sondern vom situationsangemessenen Handeln gesprochen werden. Dieses ist durch die Beteiligung des jungen Menschen laufend zu reflektieren und ggf. anzupassen.

Durch die Entwicklungsaufgaben der jungen Menschen mit den Übergängen im Lebenslauf, den sich modifizierenden familialen Konstellationen, z. B. durch Trennungen, Geschwisterkinder, sich verändernden geschlechtlichen Rollen und den sich ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, etwa unter der Corona-Pandemie, muss sich die Elternarbeit an diese Ausgangssituation anpassen. Eines bleibt aus der Sicht der jungen Menschen: Das Bedürfnis nach Sicherheit, Beteiligung, Kontinuität und Verlässlichkeit der beteiligten Erwachsenen. Anna bringt es mit dem Satz auf den Punkt: „Ich möchte eigentlich nur eine Familie, in der ich mich wohl fühlen kann.“ Elternarbeit, die dies unterstützt, bleibt unabhängig vom inklusiven Hilfebedarf und Lebensalter der jungen Menschen.

Literatur

AkjStat (2021): Kinder- und Jugendhilfereport 2021. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/Kinder-_und_Jugendhilfereport_Extra_2021_AKJStat.pdf [Zugriff 08.02.2022].

- Bamberger, G. (2015): Lösungsorientierte Beratung. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Bericht zur Zukunft der Kinder- und Jugendhilfe. www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/bericht-zur-zukunft-der-kinder-und-jugendhilfe-142418 [Zugriff 08.02.2022].
- Dejure (o. J.): Gesetzesübersicht. dejure.org/ [Zugriff 03.12.2021].
- Deutscher Bundestag (2018): Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag. Sachstand zum Kindeswohl in Artikel 3 Absatz 1 UN-Kinderrechtskonvention. WD 9 – 3000 – 068/17.
- Juul, J. (2016): Elterncoaching. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hagen, B./Hollweg, C. (2021): Blickpunkt Praxis. In: Jugendhilfe, 5, S. 524–531.
- Hagen, B. (2001): Gewalt gegen alte Menschen aus sozialökologischer Perspektive. Regensburg: Roderer Verlag.
- Mutzeck, W. (2008): Kooperative Beratung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Omer, H. (2016): Wachsame Sorge. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sautter, C. (2016): Systemische Beratungskompetenz. Ravensburg.
- Sydow, K. v. (2008): Bindungstheorie und systemische Praxis. Familiendynamik, 33, S. 260–273.
- Tolstoi, L. (1877): Anna Karenina. Münster.
- Trost, A. (2021): Bindungswissen für die systemische Praxis. Kontext, 52, S. 224–242.
- Weinberger, S. (2017): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Widulle, W. (2020): Gesprächsführung in der sozialen Arbeit. Heidelberg.
- Wilhelm, N. (2019): Miteinander leben. Windberg: Mathias Voelchert GmbH.

Die Begleitung von Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung und ihrer Kinder

Miriam Düber, Constance Remhof

Zur rechtlichen Ausgangssituation und sich damit verbindenden Chancen und Grenzen für die Unterstützungspraxis

Zusammenfassung

Die Begleitung von Eltern, denen eine geistige Behinderung zugeschrieben wird, gewinnt im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Prozesses der inklusiven Ausgestaltung des SGB VIII – zunehmend an Bedeutung. Der Beitrag skizziert in diesem Kontext relevante allgemeine und spezielle rechtliche Grundlagen und ihre Bedeutung für die Unterstützungspraxis. Darüber hinaus werden notwendige Weiterentwicklungsbedarfe auf unterschiedlichen Ebenen skizziert und die Chancen und Grenzen rechtlicher Rahmenbedingungen und Reformen diskutiert.

1 Einführung

Die Elternschaft von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung¹ ist geprägt von einer langen Geschichte der Tabuisierung und löst nach wie vor z. T. große Unsicherheiten im Unterstützungssystem aus. Die Lebenssituation der Eltern ist häufig gekennzeichnet von Stigmatisierung, Erfahrungen gesellschaftlicher Benachteiligung und der Infragestellung ihrer

¹ Gemeint sind Menschen, die im sozialrechtlichen Sinne als geistig behindert gelten. Um zugleich auf das – nicht zuletzt durch die Selbsthilfe kritisierte – Stigmatisierungspotenzial hinzuweisen, betonen die Autorinnen im Rahmen des Artikels durch den Zusatz „sogenannt“, dass es sich um eine Zuschreibung handelt.

elterlichen Fähigkeiten. Dabei spielen insbesondere zwei vorurteilsbehaftete Annahmen eine wesentliche Rolle: die Vorstellung, dass sich eine kognitive Beeinträchtigung unmittelbar negativ auf die Erziehungskompetenz auswirkt und die negative Prognose, dass Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung die für die Elternrolle notwendigen Kompetenzen nicht erlernen können. Dies steht im Widerspruch zu empirischen Erkenntnissen und vielfältigen positiven Beispielen aus der Praxis. Grundlage des Gelingens ist dabei in den meisten Fällen eine angemessene Unterstützung der Familien.

Da bestehende Probleme in der Praxis in Spannung zu vorhandenen rechtlichen Grundlagen stehen, soll im Rahmen dieses Beitrags die rechtliche Ausgangssituation der Familien verdeutlicht werden. Dabei soll sowohl auf wichtige Regelungen eingegangen werden, die alle Eltern betreffen als auch auf rechtliche Grundlagen, die besondere Bedeutung für Eltern mit Behinderung haben. Hiervon ausgehend werden Herausforderungen in der Unterstützungspraxis systematisiert und Chancen und Grenzen rechtlicher Rahmenbedingungen diskutiert.

2 Relevante rechtliche Grundlagen

2.1 Zum Schutz der Familie, zur Rolle der Eltern und des Staates

Das Grundgesetz sichert Familien einen besonderen „Schutz der staatlichen Ordnung“ (Art. 6 Abs. 1 GG) zu, der immer auch – wie das Bundesverfassungsgericht mit einer Vielzahl an Entscheidungen untermauert – als Schutz „vor störenden Eingriffen des Staates“ (Henrich 1999, S. 22) zu verstehen ist. Der sechste Artikel des Grundgesetzes betont, dass Kindererziehung und -pflege natürliches Recht als auch die *Pflicht* der Eltern ist, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht².

Der besondere Charakter des Elternrechts besteht darin, dass dieses im Gegensatz zu anderen Grundrechten keines ist, „das eigennützig allein im Interesse des Grundrechtsinhabers besteht, sondern [...] ein fremdnütziges

2 „Die Verfassung legt dem Staat auf, über das Kindeswohl und die Pflege und Erziehung der Kinder durch ihre Eltern zu wachen (Art.6 Abs.2 S.2 GG). Dieses Wächteramt hat der einfache Gesetzgeber in die Zuständigkeit des Familiengerichts (§ 1666 f. BGB), des Vormundschaftsgerichts (§ 1796 BGB) und des Jugendamtes (§ 8a SGB VIII) verwiesen“ (Zinsmeister 2006).

Recht im Interesse der Kinder“ (Schone 2021, S. 109 f.). Mit dem elterlichen Recht verbindet sich also immer auch die elterliche *Pflicht* zu einer Erziehung und Pflege des Kindes, die der Entwicklung zu einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Persönlichkeit dient (vgl. ebd.).

„Richtschnur der elterlichen Sorge bildet das Wohl des Kindes (vgl. §§ 1626 Abs.3, 1666, 1697a BGB). Die Eltern (oder der Vormund) haben sich in ihrer Pflege und Erziehung also vorrangig an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes zu orientieren. Beim Kindeswohl handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff, der im Gesetz nicht positiv bestimmt ist. Allerdings finden sich eine Reihe von Anhaltspunkten, die die Grenzen zur Kindeswohlgefährdung deutlich markieren, also eine Negativbestimmung vornehmen“ (Zinsmeister 2006).

Neben dem Elternrecht begründet das in Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG verankerte Wächteramt „zugleich die Befugnis und die Pflicht der staatlichen Gemeinschaft, die Eltern bei der Ausübung ihrer Erziehungs- und Pflegerechte zu kontrollieren, ihnen Hilfe und Unterstützung anzubieten, ggf. aber auch in ihre Rechte einzugreifen“ (Schone 2021, S. 110).

Artikel sechs des Grundgesetzes stellt klar, dass Kinder gegen den Willen ihrer Eltern nur dann von der Familie getrennt werden dürfen, „wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen“ (Art 6 Abs. 3). Dabei geht es um eine *Abwendung* tatsächlicher Gefahren, nicht jedoch um die Gewährleistung einer besseren Förderung, wie nicht zuletzt durch Rechtsprechung deutlich wird (vgl. z. B. OLG Hamm 2013). Gemäß § 1666 a Abs. 1 BGB sind „Maßnahmen, mit denen eine Trennung des Kindes von der elterlichen Familie verbunden ist, [...] nur zulässig, wenn der Gefahr nicht auf andere Weise, auch nicht durch öffentliche Hilfen, begegnet werden kann.“

2.2 Zur Präzisierung von Rechten für Menschen mit Behinderung

Vor dem Hintergrund eines besonders hohen Risikos für Menschen mit Behinderungen, keine gleichberechtigte Teilhabe zu erfahren³, gibt es die Notwendigkeit, ihre Rechte im Hinblick auf Familiengründung und

3 So machen insbesondere Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung beispielsweise sehr häufig Stigmatisierungs- und Fremdbestimmungserfahrungen, sie lernen, wohnen und arbeiten vielfach in besonderen Einrichtungen, sind sozioökonomisch benachteiligt bzw. dauerhaft von Sozialleistungen abhängig, und haben erschwerten Zugang zu für sie verständlichen Informationen.

Elternschaft zu schützen und zu präzisieren. Im Folgenden sollen dabei insbesondere themenrelevante Grundlagen der UN-Behindertenrechtskonvention und im Betreuungsrecht (von denen viele Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung betroffen sind) skizziert werden.

Um die Rechte und die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu stärken, wurde das – innerhalb von vier Jahren international und unter aktiver Mitwirkung von Menschen mit Behinderung und deren Verbänden entwickelte – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006 bei der UNO-Generalversammlung verabschiedet und 2009 von Deutschland (wie von vielen weiteren Staaten) ratifiziert (vgl. Aichele 2010, S. 1). Dabei handelt es sich bei der UN-BRK nicht um eine Konvention, die gesonderte Rechte für Menschen mit Behinderungen formuliert – vielmehr geht es darum, die Menschenrechte für diesen Personenkreis zu präzisieren und staatliche Maßnahmen für den Schutz und die Wahrung dieser Rechte zu formulieren bzw. zu konkretisieren (vgl. ebd., S. 2). Innerhalb der Konvention ist neben der Partizipation und Selbstbestimmung der Leitgedanke der Inklusion zentral: soziale Vielfalt wird als wichtiger kultureller Wert betrachtet – demzufolge sollten gesellschaftliche Strukturen so gestaltet werden, dass sie „der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade auch von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden“ (ebd., S. 3) und somit eine Teilhabe aller Menschen ermöglichen. Dies gilt auch für die Förderung von Familien. So hat sich Deutschland durch die Ratifikation der UN-BRK auch dazu verpflichtet, sicherzustellen, dass Eltern mit Behinderung und ihre Kinder Angebote zur staatlichen Förderung von Familien (wie z. B. Familienbildung, Erziehungsberatung, Kindertagesbetreuung, Schulsozialarbeit oder Hilfen zur Erziehung) als Teil der öffentlichen Infrastruktur möglichst barrierefrei und inklusiv nutzen können (vgl. KSL NRW 2020, S. 16).

„Für Eltern mit Beeinträchtigungen geht es darum, dass ihnen der Zugang zu Angeboten im Sozialraum ebenso ermöglicht wird, wie diese Eltern ohne Beeinträchtigungen offenstehen. Wichtig ist auch die diskriminierungsfreie Ausgestaltung aller Leistungen, damit Eltern mit Beeinträchtigungen so wenig wie möglich auf die Inanspruchnahme besonderer, behinderungsspezifischer Leistungen angewiesen sind“ (Deutscher Verein 2014, S. 10).

Auch in der Sozialgesetzgebung spiegelt sich dieser Anspruch durchaus, so gibt es ein Benachteiligungsverbot bei der Inanspruchnahme sozialer Rechte (§ 33c SGB I), wobei die Leistungsträger dazu verpflichtet sind, dafür Sorge zu tragen, dass die „erforderlichen sozialen Dienste und Einrichtungen

rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung stehen“ (§ 17 SGB I) und möglichst barrierefrei gestaltet sind (vgl. ebd.).

Artikel 23 der UN-Behindertenrechtskonvention – Achtung der Wohnung und der Familie – verpflichtet die Vertragsstaaten dazu „wirksame und geeignete Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen in allen Fragen, die Ehe, Familie, Elternschaft und Partnerschaften“ zu treffen. Sie sollen gewährleisten, dass „das Recht aller Menschen mit Behinderungen [...] eine Familie zu gründen, anerkannt wird“, sie eine „freie und verantwortungsbewusste Entscheidung über die Anzahl ihrer Kinder und die Geburtenabstände“ treffen können, sie „Zugang zu altersgemäßer Information sowie Aufklärung über Fortpflanzung und Familienplanung“ haben und „gleichberechtigt mit anderen ihre Fruchtbarkeit behalten“ (UN-BRK Art. 23 Abs. 1). „Die Vertragsstaaten unterstützen Menschen mit Behinderungen in angemessener Weise bei der Wahrnehmung ihrer elterlichen Verantwortung“ (UN-BRK Art. 23 Abs. 2).

Auch hier wird betont, dass eine Trennung von Eltern und Kind gegen den elterlichen Willen nur aufgrund einer Gefährdung des kindlichen Wohles und auf Grundlage einer gerichtlich nachprüfaren Entscheidung zulässig ist (UN-BRK Art. 23 Abs. 4). Darüber hinaus wird klargestellt, dass das Kind „in keinem Fall [...] aufgrund einer Behinderung [...] eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden“ darf (ebd.). Dies bedeutet, dass allein die Tatsache, dass die Eltern eine Form der Beeinträchtigung haben, noch keinen Eingriff in die Familie zulässt. Vielmehr müssen angemessene Hilfen angeboten werden. Erst wenn diese nicht ausreichen oder die Eltern nicht bereit sind, diese in Anspruch zu nehmen, sind Beschränkungen der elterlichen Sorge gerechtfertigt und müssen im Einzelfall begründet werden (vgl. KSL 2020, S. 41).

Auch im Betreuungsrecht finden sich Grundlagen, die für (werdende) Eltern mit Behinderungen von Bedeutung sind. Dabei muss zunächst betont werden, dass eine rechtliche Betreuung keinen direkten Einfluss auf die elterliche Sorge hat. Sie tangiert nicht unmittelbar die Angelegenheiten des Kindes (vgl. KSL 2020, S. 96). Das bedeutet, dass Eltern, die unter einer rechtlichen Betreuung stehen, die elterliche Sorge ausüben können. Lediglich

eine Geschäftsunfähigkeit⁴ führt zum Ruhen⁵ der elterlichen Sorge (§ 1673 BGB), wobei dies die wenigsten Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung betrifft (vgl. Zinsmeister 2006). Dabei ist wichtig zu betonen, dass „alleine aus der Tatsache, dass [...] [Eltern] rechtlich als geschäftsunfähig gelten, [...] noch nicht auf eine Kindeswohlgefährdung geschlossen werden [kann], die die Trennung von Eltern und Kind erforderlich macht“ (Zinsmeister 2006). Sind geschäftsfähige Eltern nicht oder nur eingeschränkt in der Lage, ihrer elterlichen Verantwortung nachzukommen, ist es Aufgabe der rechtlichen Betreuungsperson, soziale Unterstützung zu organisieren. Sofern dies nicht ausreicht, kann das Familiengericht eine Ergänzungspflegschaft gemäß § 1909 BGB einrichten. Sollte auch dies nicht genügen, wird ein*e Vormund*in eingesetzt (vgl. KSL 2020, S. 96).

Das Institut der rechtlichen Betreuung darf in diesem Zusammenhang nicht mit einer Entmündigung gleichgesetzt werden, vielmehr soll es Menschen – im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe – dazu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt nach eigenen Wünschen zu gestalten (vgl. ebd., S. 93), wobei im Zuge des Gesetzes zur Reform des Vormundschafts- und Betreuungsrechts die Selbstbestimmung und Autonomie der Betroffenen ab 2023 nochmals deutlich gestärkt werden. Dies betrifft nicht nur Fragen der Elternschaft, sondern bereits Fragen der Familienplanung:

„Rechtliche Betreuer haben den Willen und Wunsch einer Betreuten, schwanger zu werden oder eine bereits bestehende Schwangerschaft auszutragen, zu respektieren und nach Möglichkeit zu unterstützen, § 1901 Abs. 2 Satz 2 BGB. Die Wünsche der Betreuten sind allenfalls dann nicht beachtlich, wenn sie ihrem Wohl zuwiderlaufen (§ 1901 Abs. 3 Satz 1 BGB). Entscheidend ist hierbei alleine das Wohl der Betreuten, nicht das mutmaßliche Wohl des ungeborenen bzw. nicht gezeugten Kindes. Diese einseitige Betonung des Elternrechts ist keine betreuungsrechtliche Besonderheit. Es wäre mit Art. 6 Abs. 1 GG, Art. 1 Abs.1 und Art. 2 Abs.1 GG nicht zu vereinbaren, dass der Staat die Fortpflanzung der Bürgerinnen und Bürger kontrolliert und steuert“ (Zinsmeister 2012, S. 230).

4 Gemäß § 104 BGB ist geschäftsunfähig „wer sich in einem die freie Willensbestimmung ausschließenden Zustand krankhafter Störung der Geistestätigkeit befindet, sofern nicht der Zustand seiner Natur nach ein vorübergehender ist.“

5 Dies bedeutet, der Elternteil ist nicht berechtigt, sie auszuüben (§ 1675 BGB) und die elterliche Sorge wird dem anderen Elternteil übertragen (§ 1678 BGB) oder der/die Minderjährige erhält einen Vormund (§ 1773 BGB).

Sollte eine selbstbestimmte Entscheidung über Fragen der Verhütung oder Familienplanung nicht möglich sein, so ist es Aufgabe der Betreuungsperson ihre*n Betreute*n (z. B. durch verständliche Informationsvermittlung) im Sinne einer ‚unterstützten Entscheidungsfindung‘ dazu zu befähigen (vgl. KSL 2020, S. 95).

Nicht zuletzt angesichts einer in der Eugenik wurzelnden Geschichte der Sterilisationen von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung (vgl. z. B. Onken 2006) wurde diese mit der Einführung des Betreuungsgesetzes 1992 mit hohen rechtlichen Hürden verbunden. Bei minderjährigen Menschen ist diese grundsätzlich verboten, während sie bei volljährigen dauerhaft einwilligungsunfähigen⁶ Personen nur erfolgen darf, wenn davon auszugehen ist, „dass es ohne die Sterilisation zu einer Schwangerschaft kommen würde, infolge dieser Schwangerschaft eine Gefahr für das Leben oder die Gefahr einer schwerwiegenden Beeinträchtigung des körperlichen oder seelischen Gesundheitszustands der Schwangeren zu erwarten wäre, die nicht auf zumutbare Weise abgewendet werden könnte, und die Schwangerschaft nicht durch andere zumutbare Mittel verhindert werden kann“ (§ 1905 BGB). Ein solcher Eingriff darf keinesfalls gegen den artikulierten Willen des/der Betreuten durchgeführt werden. So betont § 1905 Abs. 1 BGB, dass diese*r dem Willen nicht „widersprechen“ dürfe. Dies setzt jedoch voraus, dass Widerspruch in irgendeiner Art und Weise artikuliert wird. Im Zuge der Reform des Betreuungsrechts wurde die rechtliche Hürde insofern nochmals erhöht, als das § 1830 des Gesetzes zur Reform des Vormundschafts- und Betreuungsrechts nun fordert, dass der Eingriff „dem natürlichen Willen⁷ des Betreuten“ *entsprechen* muss. Während im aktuellen BGB eine mögliche Trennung von Mutter und Kind wegen Gefährdung des Kindeswohls auf Grundlage des § 1666 BGB nach der Geburt als „schwerwiegende Gefahr für den seelischen Gesundheitszustand der Schwangeren“ (§ 1905 Abs. 1 Nr. 5 S. 2) gewertet wird, der eine Sterilisation begründen könnte, wird dieser Passus im Zuge der Rechtsreform gestrichen. Für eine Sterilisation einwilligungsunfähiger Personen muss stets ein*e gesonderte*r Sterilisationsbetreuer*in bestellt werden (§ 1899 Abs. 2 BGB) und der Eingriff bedarf der Zustimmung des Betreuungsgerichtes (§ 1905 Abs. 2).

6 „Die Einwilligungsfähigkeit ist eine Ausprägung der rechtlichen Handlungsfähigkeit und bezeichnet das für die Rechtswirksamkeit der Einwilligung erforderliche Mindestniveau der Entscheidungsfähigkeit“ (Bundesärztekammer 2019).

7 Dabei geht es bei dem ‚natürlichen‘ im Gegensatz zum ‚freien‘ Willen in diesem Kontext „gerade nicht um einen von Einsichts- oder Steuerungsfähigkeit getragenen Willen“ (Beckmann 2013, S. 605).

2.3 Zum Recht auf Unterstützung in der Elternrolle

Jede*r Personensorgeberechtigte*r hat Anspruch auf Hilfen zur Erziehung (vgl. §§ 27 bis 35 SGB VIII), „wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). Dabei geht es nicht nur um die Förderung elterlicher Rechte und Pflichten, sondern auch um die Sicherstellung des kindlichen Rechts „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII § 1 Abs. 1)⁸, wobei mit dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJStG) der Aspekt der Selbstbestimmung und -vertretung deutlich stärker als bisher rechtlich verankert wurde.

Hilfen zur Erziehung richten sich grundsätzlich an *alle* Familien, wenn ein erzieherischer Bedarf⁹ besteht. Das Jugendamt erbringt sie „ohne Rücksicht auf die Ursache, d. h. unabhängig davon, ob der erzieherische Bedarf durch eine Behinderung oder andere soziale Faktoren bedingt ist“ (KSL 2020, S. 43). Der im SGB VIII aufgeführte Leistungskatalog (§§ 28–35 SGB VIII) ermöglicht ein breites Spektrum an unterschiedlichen Hilfen und ist zudem als beispielhafte Aufzählung zu verstehen. Das bedeutet, dass auch andere Hilfen als die im Gesetz aufgeführten Beispiele beansprucht werden können, was insbesondere im Hinblick auf die bedarfsgerechte Unterstützung von Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung von Relevanz sein dürfte (vgl. KSL 2020, S. 20). Die Intensität und Dauer der Unterstützung richtet sich dabei nach dem erzieherischen Bedarf der Familien, wobei es keine zeitliche oder finanzielle Obergrenze gibt. Ist es beispielsweise erforderlich, dass eine Unterstützung bis zur Volljährigkeit der Kinder erforderlich ist, um das kindliche Wohl zu gewährleisten, darf diese nicht aus Kostengründen abgelehnt werden (vgl. ebd., S. 44).

Neben den Hilfen zur Erziehung zeigt sich in der Praxis, dass auch die gemeinsamen Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder nach § 19 SGB VIII für Eltern(teile) mit einer sogenannten geistigen Behinderung zunehmend an Relevanz gewinnen. Diese Form der Unterstützung richtet sich an „Mütter

8 „Vorrangiges Ziel der Hilfen zur Erziehung ist es, Eltern darin zu unterstützen, ihrer Erziehungsverantwortung besser gerecht zu werden. Daher nennt § 27 SGB VIII als Anspruchsinhaber der Leistungen die Personensorgeberechtigten. Dies ändert freilich nichts daran, dass sich Hilfe zur Erziehung vorrangig an die Kinder und Jugendlichen als Leistungsadressaten richten“ (Zinsmeister 2006).

9 Besteht (aufgrund einer Beeinträchtigung) jedoch nur ein Bedarf bei der Pflege und Versorgung eines Kindes (und kein pädagogischer), wäre das Jugendamt nicht zuständig (vgl. bbe e. V. 2019, S. 55)

oder Väter, die allein für ein Kind unter sechs Jahren zu sorgen haben oder tatsächlich sorgen, [...] wenn und solange sie auf Grund ihrer Persönlichkeitsentwicklung dieser Form der Unterstützung bei der Pflege und Erziehung des Kindes bedürfen“ (§ 19 Abs. 1 SGB VIII).

„In welcher Form der Elternteil und die Kinder von der Jugendhilfe nach Paragraph 19 SGB VIII betreut werden sollen, hat der Gesetzgeber bewusst offengelassen. Entgegen einer weitverbreiteten Ansicht handelt es sich bei der gemeinschaftlichen Wohnform keineswegs zwingend um eine stationäre Wohnform. Auch in der eigenen Wohnung oder ambulant betreuten Wohngemeinschaften kann unterstützt werden“ (KSL 2020, S. 48).

Die räumliche Trennung bestehender Partnerschaften von Eltern mit Behinderungen, die in der Vergangenheit immer wieder praktiziert wurde, damit einer der beiden Elternteile aufgrund des hohen Unterstützungsbedarfs die Leistung in Anspruch nehmen kann, ist dabei jedoch – wie die Rechtsprechung deutlich macht – eindeutig rechtswidrig, da sie gegen Grundrechte der Familie verstößt (vgl. ebd., S. 49). Im Zuge der aktuellen SGB VIII-Reform durch das KJSG im Juni 2021 wurde der Einbezug des anderen Elternteils deutlich gestärkt und betont, dass eine gemeinsame Betreuung der Eltern in der Wohnform möglich ist, „wenn und solange dies zur Erreichung des Leistungszwecks erforderlich ist“ (§ 19 Abs. 2 SGB VIII).

Unabhängig von den konkreten Hilfeleistungen, die erbracht werden, kann prognostiziert werden, dass „von einer inklusiven Ausgestaltung der Kinder- und Jugendhilfe [...] nicht nur Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, sondern auch Familien mit einem oder mehreren behinderten Elternteilen profitieren [werden]“ (KSL 2020, S. 41). Die Verankerung des Inklusionsgedankens im SGB VIII und die Vorbereitung der Gesamtzuständigkeit durch das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz könnte dabei ein wichtiger erster Schritt sein, um für die Zielgruppe der Eltern mit Behinderungen zu sensibilisieren und deren Rechte zu stärken. Dabei soll in diesem Zusammenhang jedoch nochmals betont werden, dass Eltern mit Behinderungen – wie alle Eltern – einen Anspruch auf Leistungen haben, wenn die Voraussetzungen vorliegen und damit seit jeher zur Adressat*innengruppe der Kinder- und Jugendhilfe zählen. Eine Chance bieten die rechtlichen Änderungen jedoch insbesondere im Hinblick auf die Kooperation der beiden unterschiedlichen Leistungssysteme, die Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung in der Regel nutzen. So wird in § 36 Abs. 3 explizit betont, dass „öffentliche Stellen, insbesondere andere Sozialleistungsträger, Rehabilitationsträger oder die Schule“ am Hilfeplanverfahren beteiligt

werden können. Kritisiert werden kann jedoch durchaus, dass „Hilfen für Eltern mit Behinderungen nicht vollumfänglich mitgedacht werden, bzw. die Möglichkeit von Komplexleistungen nicht deutlich formuliert wird“ (ISL e. V./bbe e. v. 2020, S. 2).

Chancen verbinden sich für Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung außerdem mit der Reform des SGB IX im Zuge des Bundesteilhabegesetzes (BTHG). So umfassen Leistungen der Assistenz (vgl. § 113 Abs. 1 Nr. 2 SGB IX) erstmalig explizit auch Leistungen für „Mütter und Väter mit Behinderungen bei der Versorgung und Betreuung ihrer Kinder“ (§ 78 Abs. 3 SGB IX).¹⁰ Elternassistenz ist eine Leistung zur sozialen Teilhabe, deren Aufgabe es ist „die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 90 Abs. 5 SGB IX). Sie richtet sich insbesondere an die Eltern und nur mittelbar an das Kind/die Kinder. Dabei wird zwischen Assistenz und qualifizierter Assistenz unterschieden. Erstere meint die „vollständige und teilweise Übernahme von Handlungen zur Alltagsbewältigung“ (§ 78 Abs. 1 Nr. 1 SGB IX). Die Unterstützung hat dabei keine pädagogische Ausrichtung und die Eltern leiten ihre Unterstützer*innen konkret an. Diese Form der Assistenz wird in der Regel von Müttern und Vätern mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen genutzt. Die qualifizierte Assistenz zielt dagegen auf „die Befähigung der Leistungsberechtigten zu einer eigenständigen Alltagsbewältigung“ (§ 78 Abs. 1 Nr. 2 SGB IX), hat dadurch eine klare pädagogische Ausrichtung und muss durch Fachkräfte erbracht werden¹¹. Sie richtet sich insbesondere an Eltern mit psychischen oder kognitiven Beeinträchtigungen, wobei an dieser Stelle betont werden soll, dass die Form der Beeinträchtigung unabhängig von der benötigten Form der Assistenz betrachtet werden sollte. So können Eltern mit einer körperlichen Behinderung beispielsweise einen Bedarf an qualifizierter Assistenz haben und für Mütter und Väter mit einer kognitiven Beeinträchtigung können in Einzelfällen Formen nicht-pädagogischer Unterstützung ausreichend sein oder sie nutzen beide Arten der Assistenz in unterschiedlichen Bereichen (z. B. qualifizierte Assistenz in Erziehungs- und Assistenz in Haushaltsfragen) (vgl. BAG BE 2019, S. 2 f.). Dabei hängt der Unterstützungsbedarf nicht allein von der Beeinträchtigung ab, sondern die individuellen Lebensumstände (z. B. Wohnsituation, soziales Umfeld,

¹⁰ Auch vor der Reform deckte der offene Leistungskatalog diese Leistungen zwar prinzipiell ab (vgl. z. B. Zinsmeister 2006), nun sind sie aber konkret verankert.

¹¹ Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch nicht, dass die vollständige/teilweise Übernahme von Handlungen immer durch Personen erbracht werden muss, die keine Fachkräfte sind – vielmehr ist der konkrete Bedarf im Einzelfall entscheidend (vgl. Axmann u. a. 2020, S. 80).

regionale Infrastruktur) spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. bbe e. V. 2019, S. 22).

Sofern die leistungsberechtigten Eltern einverstanden sind, kann eine Gesamtplankonferenz durchgeführt werden (§ 119 Abs. 4 SGB IX), bei der die „Träger der Eingliederungshilfe, der Leistungsberechtigten und beteiligte Leistungsträger gemeinsam auf der Grundlage des Ergebnisses der Bedarfsermittlung [...] über [...] die Wünsche der Leistungsberechtigten [...] den Beratungs- und Unterstützungsbedarf [...] [und] die Erbringung der Leistungen“ beraten (§ 119 Abs. 2 SGB IX). Gibt es Hinweise dafür, dass die Bedarfe der Eltern durch andere Leistungsträger, das soziale Umfeld oder ehrenamtlich abgedeckt werden können, so werden die entsprechend zuständigen Stellen oder Personen mit Einverständnis des/der Leistungsberechtigten am Verfahren beteiligt (§ 119 Abs. 4 SGB IX).

Aus Sicht der Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft „darf der positiv zu bewertende Anspruch auf Elternassistenz nach dem SGB IX nicht dazu führen, dass das Recht auf Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII für Eltern mit Behinderung in Frage gestellt wird“ (Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft u. a., S. 2)¹². Vielmehr müsse es weiterhin darum gehen, „Angebote der Jugendhilfe inklusiv auszugestalten“ (ebd.) und „das Verhältnis von Assistenzleistungen zur sozialen Teilhabe und Hilfen zur Erziehung zu klären“ (ebd.). Gerade bei Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung ist es dabei möglich und in der Regel auch üblich, dass sie einen Anspruch auf Leistungen der Eingliederungs-¹³ und Jugendhilfe haben, was in der Vergangenheit immer wieder zu Konflikten um Zuständigkeiten führte, die durch die neuen Regelungen im SGB IX aller Voraussicht nach nicht gelöst wurden (vgl. Axmann u. a. 2020, S. 80). So tragen die Regelungen im Rahmen der Reform des SGB VIII und IX zwar zu einer möglichen Zusammenarbeit im Hinblick auf die Hilfe- bzw. Teilhabe- und Gesamtplanung

12 Zumal in diesem Zusammenhang betont werden sollte, dass bei Leistungskonkurrenz (also dem Anspruch bei zwei unterschiedlichen Leistungsträgern auf Leistungen, die kongruent sind) gemäß § 10 Abs. 4 SGB VIII, Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe vorzuziehen sind. Eine Ausnahme bilden Leistungen an Eltern mit Behinderungen, die noch nicht 27 Jahre alt sind; hier gehen im Falle der Leistungskonkurrenz Leistungen der Eingliederungshilfe vor (vgl. hierzu auch Zinsmeister 2006).

13 Einen Anspruch auf Eingliederungshilfe (im Sinne einer Pflichtleistung) haben Personen, „die wesentlich in der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt sind (wesentliche Behinderung) oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind“ (§ 99 SGB IX Abs. 1). „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können“ (§ 2 SGB IX Abs. 1). Bei der Beurteilung, ob eine geistige Behinderung wesentlich ist, muss vor allem berücksichtigt werden, inwieweit sie sich im Einzelfall auf die Teilhabe(chancen) auswirkt, wobei der ermittelte IQ herangezogen wird, jedoch nicht als alleiniges Kriterium fungieren darf (vgl. Axmann u. a. 2020, S. 28 f.).

bei, es bleibt jedoch nach wie vor bei zwei parallelen Planungsverfahren, was sich auf Eltern durchaus belastend auswirken kann (vgl. bbe e. V. 2020, S. 2)¹⁴. Aus fachlicher Sicht ist es dabei kaum möglich, die Bedarfe der Familien im Hinblick auf Leistungen der Eingliederungs- und Jugendhilfe klar abzugrenzen (vgl. BAG BE u. a. 2019, S. 5), wie folgendes Beispiel demonstriert:

„Eine Mutter braucht Unterstützung bei der Zubereitung der altersgerechten Mahlzeit ihres Kleinkindes und der anschließenden Einnahme der Mahlzeit. Die Fachkraft leitet die Mutter beim Kochen an (bzgl. der Auswahl und Menge der benötigten Lebensmittel, dem Vorgang des Kochens, der Lagerung der Reste). Beim Einnehmen der Mahlzeit gibt die Fachkraft Tipps zum Vorgang des Fütterns. Im Anschluss findet ein Austausch zwischen Mutter und Fachkraft bzgl. der Selbständigkeit des Kindes in Bezug auf das Essen statt. Gleichzeitig werden Regeln und Grenzsetzungen reflektiert. Diese Unterstützung ist gleichzeitig Hilfe in Bezug auf Haushaltsführung, Hilfe bei der Versorgung des Kindes und Hilfe zur Erziehung“ (ebd.).

Zu Problemen kann es daher bei Doppelzuständigkeiten nach wie vor kommen, „wenn es nicht gelingt, die Assistenzleistungen für Mütter und Väter mit Behinderungen bezogen auf die individuelle Familiensituation in ein sinnvolles Verhältnis zu den Hilfen zur Erziehung zu setzen“ (BAG BE u. a. 2019, S. 3). So betont die Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft in einer gemeinsamen Stellungnahme zur Auslegung des BTHG im Hinblick auf Elternassistenz, dass es insbesondere einer Klärung des Verhältnisses der unterschiedlichen parallelen Planungsverfahren¹⁵ bedarf, wobei für eine konstruktive Zusammenarbeit grundlegende Kenntnisse der Fachkräfte über den jeweils anderen Bereich notwendig seien (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft u. a., S. 4). Darüber hinaus befürwortet sie, die fachliche Aufsicht kombinierter Hilfen beim Jugendamt zu verankern, „da hier die Fachkompetenz für die kindliche Entwicklung liegt“ (ebd.). Die Hilfe sollte als Komplexleistung betrachtet und nach Möglichkeit wie aus einer Hand erbracht werden, wobei ausgehend von der Bedarfsermittlung Finanzierungsanteile prozentual aufgeteilt werden könnten (vgl. ebd., S. 5). Bezogen auf Nordrhein-Westfalen gibt es – mit Blick auf das dortige Ausführungsgesetz und den bestehenden Landesrahmenvertrag – erste Handlungsempfehlungen zu einer konkreten Zusammenarbeit zwischen Jugendämtern

14 In diesem Zusammenhang riet Zinsmeister in einem Rechtsgutachten bereits 2006 dazu, „ähnlich wie bei der Frühförderung [...] auch bei der Unterstützung behinderter Eltern in der Erziehung eine gesetzliche Verzahnung der erforderlichen Hilfen zur Komplexleistung“ zu forcieren, wozu sie konkrete Vorschläge anbringt (Zinsmeister 2006).

15 Der Hilfeplanung nach dem § 36 SGB VIII, ggf. der Teilhabeplanung nach den §§ 1 ff. SGB IX und der Gesamtplanung nach den §§ 117 ff. SGB IX.

und den Landschaftsverbänden, die im Rahmen des Modellprojektes Begleitete Elternschaft Nordrhein-Westfalen erarbeitet wurden (vgl. Sprung, Riesberg 2020).

3 Chancen und Grenzen rechtlicher Rahmenbedingungen und Reformen

Die Veränderung rechtlicher Grundlagen kann durchaus ein wichtiger Impuls für Veränderungen in der Praxis sein. Dies zeigt sich beispielhaft im Hinblick auf die Verankerung der Elternassistenz im SGB IX. Obwohl der offene Leistungskatalog im SGB IX zwar bereits vor der Reform Hilfen für Eltern mit Behinderung abdeckte, ist durch die konkrete Verankerung dieser Leistung spürbar, dass die Diskussion in der Fachpraxis deutlich an Dynamik gewinnt und sich immer mehr Träger auf den Weg machen, Konzepte für den Personenkreis zu entwickeln. Dabei sind Rechtsreformen in diesem Zusammenhang vielfach auch Ausdruck notwendiger fachlicher Weiterentwicklungen und Ergebnis politischer Arbeit.

Viele Probleme liegen jedoch auch auf einer anderen Ebene, wie sich am Beispiel der Sterilisationspraxis verdeutlichen lässt. So offenbarte die Studie zur „Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland“ aus dem Jahr 2012 (vgl. Schröttle u. a. 2012) dass – trotz der skizzierten veränderten rechtlichen Lage – ein nicht zu vernachlässigender Anteil (17 %) der befragten Frauen mit einer sogenannten geistigen Behinderung, die in Einrichtungen leben (n=318), sterilisiert waren und das obwohl sie z.T. (14 %) noch keinerlei sexuellen Erfahrungen hatten (vgl. Runge 2013, Zinsmeister 2012). „Die Sterilisation erfolgte prophylaktisch, ohne dass ein konkretes Schwangerschaftsrisiko bestanden hätte“ (Zinsmeister 2012, S. 231). Keine der befragten Frauen berichtete von einem gerichtlichen Verfahren, gleichzeitig gab nur die Hälfte an, sich eigenständig für den Eingriff entschieden zu haben, vielmehr gibt es Hinweise darauf, dass vielen der Frauen der Eingriff von außen nahegelegt wurde, bis hin dazu, dass sie sich hierzu gedrängt fühlten (vgl. Runge 2013, Zinsmeister 2012). Im gleichen Jahr wurden bundesweit insgesamt nur 32 Sterilisationen nach §1905 genehmigt (Bundesamt für Justiz 2018). Dies verdeutlicht, dass die hohen rechtlichen Hürden durchaus dazu führen, dass

„die bereits vor dem Nationalsozialismus begonnene und nach 1945 fortgeführte unheilvolle Tradition der Sterilisation behinderter Menschen wirksam durchbrochen werden konnte. Doch tatsächlich werden behinderte Frauen in Deutschland noch immer weitaus häufiger und in durchschnittlich jüngerem Lebensalter sterilisiert als nicht behinderte Frauen“ (Zinsmeister 2012, S. 230).

Hierbei greifen Mechanismen, bei denen veränderte rechtliche Rahmenbedingungen nur bedingt Veränderungen bewirken können.

Gleiches gilt für die professionelle Unterstützung von Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung. Hier zeigen sich in der Praxis Weiterentwicklungsbedarfe, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen liegen.

Die hier skizzierten Weiterentwicklungsbedarfe basieren insbesondere auf den Erkenntnissen des abgeschlossenen Modellprojektes „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in NRW“, dessen Ergebnisse und die daraus entwickelten umfassenden Arbeitsmaterialien unter www.begleitete-elternschaft-nrw.de [Zugriff 18.10.2021] nachzulesen sind.

3.1 Veränderungsbedarfe

Sensibilisierung

Die Studienlage und Erfahrungen aus der Praxis zeigen deutlich, dass eine kognitive Beeinträchtigung keine generalisierenden Schlüsse im Hinblick auf eine Elternschaft zulässt und Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung in vielen Fällen die notwendigen Kompetenzen mit einer angemessenen Unterstützung erlernen können. Dennoch verknüpft sich die Familiengründung von Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung nach wie vor mit Ängsten, Unsicherheiten und Stereotypen – bis hin dazu, dass es in Einzelfällen immer wieder zu pauschalen Verknüpfungen zwischen dem Vorliegen einer kognitiven Beeinträchtigung und einer Kindeswohlgefährdung kommt. Dies muss nicht zuletzt vor dem historischen Kontext betrachtet werden, denn die deutsche Geschichte ist davon geprägt, dass die Elternschaft genau dieses Personenkreises – auch über die NS-Zeit hinaus – viele Jahrzehnte lang sehr gezielt verhindert wurde. Auch wenn das Leben in einer Partnerschaft und auch die Entwicklung der eigenen Sexualität für viele Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung zunehmend

zur Normalität gehören, ist die Zahl derjenigen, die *Eltern* werden nach wie vor gering. Dies führt dazu, dass Fachkräfte aus der Jugendhilfe häufig keine Berührungspunkte mit der Zielgruppe haben, während Fachkräfte im Bereich der Hilfen für Menschen mit Behinderungen in der Regel kaum über Erfahrung in der Begleitung von *Familien* verfügen. Mangelndes Wissen, fehlende positive Beispiele und eine daraus resultierende Unsicherheit führen z. T. dazu, dass einseitig mögliche Risiken betont, während die Wünsche und Bedürfnisse der Familien selbst nicht hinreichend berücksichtigt werden.

Grundlagen, die die Rechte der Eltern und Kinder präzisieren und einordnen, können Fachkräften Orientierung geben und sie ermutigen, durch ihr fachliches Handeln zur Umsetzung dieser Rechte beizutragen. Gleichzeitig vermögen es rechtliche Grundlagen nur bedingt, grundlegende Unsicherheiten bei Fachkräften abzubauen. Diese beruhen nicht selten auf tief verankerten, sich gesellschaftlich reproduzierenden Vorstellungen über die zugeschriebene „geistige Behinderung“, die in der Regel mit pauschalisierenden, defizitorientierten und individualisierenden Denkmustern verknüpft sind.

„Geistige Behinderung kennzeichnet [...] einen phänomenologisch-klassifikatorischen Prozeß [sic!], also einen Vorgang der Registrierung von an anderen Menschen beobachtbaren ‚Merkmalen‘, die wir, in Merkmalsklassen zusammengefaßt [sic!], zu ‚Eigenschaften‘ des anderen machen. Dieser Prozeß [sic!] abstrahiert schon in dem Moment, in dem er getätigt wird, von der Realität seiner Instrumentalisierung im historisch-gesellschaftlichen Kontext; er bedenkt das Leid der Ausgrenzung bis hin zur physischen Vernichtung, die die Betroffenen erfahren haben, nicht, als könne eine solche Aussage ‚wertneutral‘, oder, wie man auch sagen könnte, rein wissenschaftlich gemacht werden. Die Feststellung ‚Geistige Behinderung‘ ist eine auf einen anderen Menschen hin zur Wirkung kommende Aussage schlechthin“ (Feuser 1996, S. 4).

Um hier entsprechende Prozesse der Bewusstseinsbildung anzustoßen, bedarf es zum einen Reflexionsräume für die Auseinandersetzung mit eigenen Bildern, Ängsten und Annahmen¹⁶ und die Vermittlung von Wissen¹⁷ (z. B. im Hinblick auf Möglichkeiten passender Unterstützung für die Zielgruppe). Zum anderen könnten Begegnungen mit der Zielgruppe, Einblicke in ihre

16 Siehe hierzu auch die im Modellprojekt Begleitete Elternschaft NRW entwickelte Leitlinie zur professionellen Haltung unter: begleitete-elternschaft-nrw.de/leitlinie-5-professionelle-haltung/ [Zugriff 18.10.2021]

17 Siehe hierzu auch das im Modellprojekt Begleitete Elternschaft NRW entwickelte Curriculum Begleitete Elternschaft mit Kompetenzprofil der Fachkraft Begleitete Elternschaft unter: begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Curriculum%20mit%20Kompetenzprofil_bf.pdf [Zugriff 18.10.2021]

Lebenswelten und insbesondere die Kenntnis positiver Beispiele für die Unterstützung der Eltern dazu beitragen, Unsicherheiten und Stereotype abzubauen und einen individuellen Blick auf die jeweiligen Personen und Familien zu entwickeln. Die „geistige Behinderung“ kann dabei eine wichtige Reflexionsfolie sein, denn ihre Zuschreibung ist in der Regel sehr folgenreich. So ist die Lebenssituation der meisten Menschen, denen man eine „geistige Behinderung“ zuschreibt nach wie vor durch ein Leben und Arbeiten in Sonderwelten und durch Erfahrungen sozioökonomischer Benachteiligung und Stigmatisierung gekennzeichnet. Dies wirkt sich nicht zuletzt deutlich auf die Teilhabe(chancen) von Familien aus. Gleichzeitig handelt es sich bei der Gruppe der Menschen, welche im sozialrechtlichen Sinne als „geistig behindert“ gelten, um eine enorm heterogene und die kognitive Beeinträchtigung an sich lässt keine direkten Schlüsse auf beispielsweise mögliche Defizite, Ressourcen und die kindliche Entwicklung zu.

Kooperation

Die Unterstützung von Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung und ihren Kindern bewegt sich an der Schnittstelle zweier unterschiedlicher Hilfesysteme mit je ganz eigenen Logiken und Verfahren. In der Praxis wird immer wieder deutlich, dass es in der Vergangenheit zu Problemen kam, insbesondere in Fragen der Zuständigkeit und Finanzierung.

Wie bereits betont, kann die Verankerung von Elternassistenz im SGB IX und die Möglichkeit der Kooperation zwischen Jugendamt und Leistungsträger der Eingliederungshilfe hier durchaus eine Chance sein, um zum einen eine vielfach vorliegende Doppelzuständigkeit zu bekräftigen und zum anderen neue Formen der Zusammenarbeit zu etablieren. Dennoch bleibt es bei zwei parallelen Verfahren und demnach sind die Akteur*innen vor Ort in hohem Maße dazu aufgefordert, jeweils im individuellen Fall die Hilfen sinnvoll miteinander in Bezug zu setzen und umfassende Kooperationsprozesse anzustoßen, zu entwickeln und zu erhalten. Dabei gilt es, die regional sehr unterschiedlichen Bedingungen zu berücksichtigen und die verschiedenen Akteur*innen mit einzubeziehen. Kooperationsprozesse liegen dabei auf unterschiedlichen Ebenen. Neben der fallbezogenen Zusammenarbeit ist auch eine fallübergreifende Netzwerkarbeit relevant, insbesondere um Informationen auszutauschen, Klarheit in Verfahren, Abläufe und Zuständigkeiten zu bringen und den Akteur*innen damit mehr Handlungssicherheit zu geben. Darüber hinaus kann eine fallübergreifende Kooperation sehr relevant für die Abstimmung und Weiterentwicklung einer lokalen Angebotsstruktur

sein. Während sich die fallbezogene Zusammenarbeit insbesondere auf die unterschiedlichen Leistungsträger, -erbringer und Familien konzentriert, spielen bei der übergreifenden Netzwerkarbeit durchaus auch weitere Akteur*innen (wie z. B. beratende/koordinierende Angebote für Eltern/Menschen mit Behinderung, Bildungseinrichtungen, Freizeitangebote oder das Gesundheitswesen) eine wichtige Rolle. In der Praxis wird dabei immer wieder deutlich, dass es Fachkräften z.T. an recht grundlegendem Wissen über den jeweils anderen Arbeitsbereich mangelt. Daher sind ein gegenseitiges Kennenlernen der Akteur*innen, der Austausch von Wissen, aber auch eine Sensibilisierung für die Handlungslogiken in den unterschiedlichen Bereichen häufig eine wichtige Basis. Im Hinblick auf die Unterstützung der Zielgruppe, die sich häufig mit einer hohen Komplexität verbindet, ist es dabei besonders wichtig, konkrete Ansprechpartner*innen zu benennen und konkrete Vereinbarungen zu treffen.¹⁸

Angebote

Die Unterstützungslandschaft gestaltet sich für Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung regional sehr unterschiedlich und häufig unübersichtlich. Es mangelt vielfach an frühzeitigen, passenden, wohnortnahen Angeboten oder bestehende Angebote sind nicht bekannt. So kommt es in der Praxis immer wieder dazu, dass (werdende) Eltern an ein spezialisiertes Angebot verwiesen werden und dafür ihr bisheriges soziales Umfeld verlassen müssen oder Familien (phasenweise) nicht zusammenleben können, weil es nicht gelingt, angemessen auf ihren Unterstützungsbedarf zu reagieren. Angebote, die den Bedürfnissen von Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung Rechnung tragen, müssen einerseits Selbsthilfepotenziale und Entwicklungsprozesse fördern, andererseits jedoch langfristig ausgelegt sein und dabei ggf. auch kompensatorisch fungieren. So sind viele Eltern mit Behinderung bis zur Volljährigkeit ihrer Kinder auf Unterstützung angewiesen und werden bestimmte an sie gestellte Anforderungen als Eltern vor dem Hintergrund ihrer Beeinträchtigung ggf. auch nie eigenständig bewältigen können. Gleichzeitig ist wichtig, dass Hilfen flexibel auf Bedarfslagen reagieren, sich die unterstützende Begleitung anpasst und auch beendet wird, wenn sie nicht mehr notwendig ist. Viele Eltern sind auf praktische Unterstützung angewiesen, die sich in ihrem Lebensalltag abspielt und sich durch

¹⁸ Siehe hierzu auch die im Modellprojekt Begleitete Elternschaft NRW entwickelten Materialien zur Gestaltung von Verfahrensabläufen und regionaler Zusammenarbeit und die Leitlinie zu Kooperation und Vernetzung; unter begleitete-elternschaft-nrw.de/arbeitsmaterialien/ und begleitete-elternschaft-nrw.de/leitlinie-11-kooperation-und-vernetzung/ [Zugriff 18.10.2021]

Wiederholungen, Erinnerungen, leicht verständliche Sprache und Visualisierungen auszeichnet. Neben der inhaltlichen Ausgestaltung der Unterstützung ist für ihren Erfolg die positive Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften und Eltern von zentraler Bedeutung. Die Angst, dass sie den an sie gestellten Erwartungen nicht gerecht werden können und ihr Kind fremduntergebracht werden könnte, ist bei den Eltern allgegenwärtig. Daraus resultieren Anpassungsstrategien. Ausgehend von dem Wissen, dass ihre elterliche Kompetenz vielfach infrage gestellt wird, vollbringen sie dabei z. T. eine Balanceleistung, die davon geprägt ist, sowohl die elterlichen Kompetenzen als auch eine Kooperationsbereitschaft gegenüber dem Unterstützungssystem zu demonstrieren, um das Zusammenleben mit ihren Kindern nicht zu gefährden (vgl. Düber 2021). Professionelle Unterstützung sollte daher so ausgestaltet sein, dass sie von den Eltern angenommen werden kann und als respektvoll, wertschätzend, unterstützend, ermutigend und stärkend wahrgenommen wird.

Die hier skizzierten rechtlichen Grundlagen machen deutlich, dass Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung Adressat*innenengruppe der Jugend- und Eingliederungshilfe sind und es wichtiges Ziel sein muss, die vorhandenen Angebote im Sozialraum an ihre Bedürfnisse anzupassen und sie nicht an spezialisierte Angebote außerhalb ihres Lebensumfeldes zu verweisen. Ziel muss die (Weiter)Entwicklung personenzentrierter, individueller Angebote und Konzepte unter Berücksichtigung der lokalen Strukturen¹⁹ sein, bei denen – neben den rechtlichen Veränderungen als Motor dieser Entwicklungen – jedoch insbesondere Prozesse der Bewusstseinsbildung umfassender Kooperationsstrukturen im Vordergrund stehen.

4 Fazit

Die Veränderungen der gesetzlichen Grundlagen stärken die Position von Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung und haben das Potenzial, positive Veränderungen in der Praxis anzustoßen. Aufgrund von vielfältigen Weiterentwicklungsbedarfen auf anderen Ebenen kommt es jedoch nach wie vor zu Problemen in der Praxis, die in Spannung zu bestehendem Recht stehen, wie z. B. die Verknüpfung des Vorliegens einer kognitiven

¹⁹ Siehe hierzu auch die im Modellprojekt Begleitete Elternschaft NRW entwickelten Leitlinien zu Anforderungen an ein Unterstützungskonzept und zur Qualitätsentwicklung in der Begleiteten Elternschaft unter begleitete-elternschaft-nrw.de/leitlinie-10-anforderungen-an-ein-unterstuetzungskonzept/ und begleitete-elternschaft-nrw.de/leitlinie-12-qualitaetsentwicklung/ [Zugriff 18.10.2021]

Beeinträchtigung mit der Gefährdung des Kindeswohls oder der Verweis von Eltern an weit entfernte, spezialisierte Angebote. Damit rechtliche Grundlagen erfolgreich in der Praxis umgesetzt werden können, bedarf es deshalb auch der Sensibilisierung des sozialen Umfeldes und des professionellen Unterstützungsnetzwerks der Familien. Dies kann dazu beitragen, dass Vorurteile und Stereotype und in der Folge Unsicherheiten – insbesondere bei Fachkräften – abgebaut werden können. Damit kann die einseitige Fokussierung auf Defizite und mögliche Risiken verhindert und eine ressourcenorientierte und differenzierte Sichtweise auf die Eltern ermöglicht werden. Weiterhin müssen im Kontext von professioneller Unterstützung der Familien neue Formen der Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, vor allem jedoch zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Eingliederungshilfe, etabliert werden; Klarheit in Bezug auf Verfahrensabläufe und Zuständigkeiten erzeugt und die fallübergreifende Netzwerkarbeit optimiert werden. Nicht zuletzt ist es unabdingbar, dass die Angebotsstruktur professioneller Unterstützungsangebote weiterentwickelt und ausgebaut wird, sodass ausreichend wohnortnahe, passgenaue und flexible Hilfen für die Familien zur Verfügung stehen. Diese Veränderungsbedarfe aufzugreifen und umzusetzen, kann einen essenziellen Beitrag dazu leisten, dass Eltern mit einer sogenannten geistigen Behinderung zukünftig gleichberechtigt und selbstbestimmt Elternschaft planen und leben können.

Literatur

- Aichele, V. (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt, Umsetzung und ‚Monitoring‘ – Ein Überblick. In: Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 8/2010 vom 30.04.2010. www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_aichele_100430_b.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Axmann, J./KrohnAicher, L./Leonhard, B./Schumacher, N./Seligmann, C./Welke, A. (2020): Recht auf Teilhabe. Ein Wegweiser zu allen wichtigen sozialen Leistungen für Menschen mit Behinderung. Herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Beckmann, Rainer (2019): Der ‚natürliche Wille‘ – ein unnatürliches Rechtskonstrukt. In: JuristenZeitung, Jg. 68, H. 12. www.jstor.org/stable/23467376 [Zugriff 22.09.2021], S. 604–608.
- Bundesamt für Justiz (2018): Betreuungsverfahren – Zusammenstellung der Bundesergebnisse für die Jahre 19992 bis 2017. www.bundesjustizamt.de/DE/SharedDocs/Publikationen/Justizstatistik/Betreuungsverfahren.

- pdf;jsessionid=934E102A12723368D7B12CA7727B2AA1.2_cid500?__blob=publicationFile&cv=14 [Zugriff 18.10.2021].
- Bundesarbeitsgemeinschaft Begleitete Elternschaft, Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern e.V., Modellprojekt Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in NRW (Hg.) (2019): Stellungnahme zur Auslegung des BTHG im Hinblick auf Begleitete Elternschaft und Elternassistenz. www.mobile-dortmund.de/files/2019.03.15_stellungnahme_bthg.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Bundesärztekammer (Hg.) (2019): Hinweise und Empfehlungen der Bundesärztekammer zum Umgang mit Zweifeln an der Einwilligungsfähigkeit bei erwachsenen Patienten. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 116, H. 22. www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/Recht/Einwilligungsfahigkeit.pdf [Zugriff 07.09.2021].
- Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern – bbe e.V. (Hg.) (2019): Elternassistenz. Unterstützung für Eltern mit Behinderung und chronischen Erkrankungen. Ratgeber für die Beantragung und Organisation personeller Hilfen zur Betreuung und Versorgung der Kinder. Ratgeberreihe – Band 4. www.behinderte-eltern.de/pdf/bbe_Ratgeber_Elternassistenz_PDF-UA.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.) (2014): Empfehlungen des Deutschen Vereins für eine praxiserorientierte Unterstützung von Eltern mit Beeinträchtigungen und deren Kinder. www.deutscher-verein.de/de/uploads/empfehlungen-stellungnahmen/2014/dv-32-13-elternassistenz.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. Vortrag vor den Abgeordneten zum Nationalrat in Österr. Parlament am 29. Okt. 1996 in Wien. bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html [Zugriff 18.10.2021].
- Henrich, D. (1999): „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung“ (Art. 6 Grundgesetz): Verfassungsnorm und Lebenswirklichkeit. In: Zeitschrift für Familienforschung, Jg. 11, Heft 1. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-323060 [Zugriff 07.09.2021], S. 21–31.
- Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. – ISL / Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern – bbe e.V. (Hg.) (2020): Gemeinsame Stellungnahme der Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e.V. – ISL und des Bundesverbandes behinderter und chronisch kranker Eltern – bbe e.V. zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen – Kinder- und Jugend-Stärkungsgesetz – KJSG. www.behinderte-eltern.de/pdf/Stellungnahme_ISL_BBE_KJSG_Entwurf.pdf [Zugriff 22.09.2021].

- Kompetenzzentren Selbstbestimmt Leben (KSL) NRW (Hg.) (2020): KSL KONKRET #3. Eltern mit Behinderung. Informationen zu Bedarfslagen, Rechtsansprüchen und Unterstützungsangeboten. www.ksl-nrw.de/public/2020/08/200617_KSLkonkret_Eltern.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Oberlandesgericht Hamm (OLG Hamm) (2013). Beschluss vom 12.07.2013. openjur.de/u/640768.html [Zugriff 11.02.2019].
- Onken, U. (2006): Sterilisation von Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Pixa-Kettner, U. (Hg.): Tabu oder Normalität. Eltern mit geistiger Behinderung und ihre Kinder. Heidelberg: Edition S, S. 51–72.
- Runge, K. (2013): „Der Arzt wollte. Ich dann auch.“: Frauen mit geistiger Behinderung werden auch heute noch zur Sterilisation gedrängt. In: Menschen 4/2013, S. 38–40.
- Schone, R. (2021): Begleitete Elternschaft im Spannungsfeld von Elternrecht und Kindeswohl. In: Düber, M./Remhof, R./Riesberg, U./Rohrmann, A./Sprung, C. (Hg.): Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung. Weinheim: BELTZ JUVENTA. S. 108–122.
- Schröttle, M./Hornberg, C. u. a. (2012): Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Behinderungen in Deutschland. Eine repräsentative Studie. Forschungsprojekt des Interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterforschung (IFF) der Universität Bielefeld im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Kurzfassung: www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=186150.html [Zugriff 18.10.2021].
- Sprung, Christiane/Riesberg, Ulla (2020): Handlungsempfehlungen des Modellprojekts Begleitete Elternschaft für Jugendämter und Landschaftsverbände, Hg. von MOBILE Selbstbestimmtes Leben Behinderter e.V. begleitete-elternschaft-nrw.de/pdf/Handlungsempfehlungen%20BE_bf.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Zinsmeister, J. (2006): Staatliche Unterstützung behinderter Mütter und Väter bei der Erfüllung ihres Erziehungsauftrages. Rechtsgutachten im Auftrag des Netzwerks behinderter Frauen Berlin e.V., Februar 2006. www.elternassistenz.de/doku/rechtsgutachten.pdf [Zugriff 22.09.2021].
- Zinsmeister, J. (2012): Zur Einflussnahme rechtlicher Betreuerinnen und Betreuer auf die Verhütung und Familienplanung des Betreuten. In: BtPrax – Betreuungsrechtliche Praxis 6/2012.

Der Blick auf die Heimerziehung aus Perspektive der Eltern

Nicole Knuth

Ergebnisse einer Beteiligungswerkstatt aus dem Projekt „Zukunftsforum Heimerziehung“

Der Perspektive von Eltern auf die Heimerziehung wird eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Arbeitsfeldes zugeschrieben. Der vorliegende Beitrag fasst zentrale Befunde einer Elternwerkstatt zusammen, die Wahrnehmungen von Herausforderungen der Eltern und Fachkräfte in der Heimerziehung erhoben und diskutiert hat. Hieraus ergeben sich Notwendigkeiten, die Heimerziehung in Bezug auf das gesamtgesellschaftliche Ansehen und die strukturellen Rahmenbedingungen zu verändern sowie Haltungsänderungen der Mitarbeitenden anzuregen.

1 Einleitung

Im Rahmen des „Zukunftsforums Heimerziehung“¹ wurden zentrale Entwicklungsbedarfe und Strukturmerkmale gelingender Heimerziehung herausgearbeitet, um so eine Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes voranzutreiben.²

Ein zentraler Baustein des Projekts war die Durchführung unterschiedlicher Beteiligungswerkstätten, bei denen Adressat*innen und Fachkräfte in der Heimerziehung an der Bearbeitung von Fragen und Themen zur Weiterentwicklung der Heimerziehung beteiligt wurden.

1 Das „Zukunftsforum Heimerziehung“ ist eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Initiative, die von 2019 bis 2021 durchgeführt wurde.

2 Die von der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH) moderierte Initiative hat zahlreiche Publikationen und ein Abschlusspapier „Zukunftsimpulse für die Heimerziehung“ veröffentlicht, die online und als Printmedien zur Verfügung stehen (archiv-projekt-zfh.igfh.de/). [Zugriff 04.02.2022]

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Beteiligungswerkstatt mit Eltern und Fachkräften aus unterschiedlichen Einrichtungen der Heimerziehung vorgestellt und diskutiert. Zu dieser Werkstatt wurden Eltern und Fachkräfte eingeladen, um sowohl in getrennten als auch in gemeinsamen Formaten zu Themen von Eltern zu arbeiten. Ziel war es, die Perspektive der Mütter und Väter selbst sowie die Wahrnehmung derer durch die Fachkräfte einzufangen und in Form von konkreten Forderungen zusammenzufassen (vgl. Knuth 2020).³ Der vorliegende Beitrag wird sich vor allem auf die Perspektiven von Eltern auf die Heimerziehung beziehen und ergänzend Sichtweisen von Fachkräften auf Eltern anführen. Konsequenterweise steht die Fokussierung auf Eltern als Adressat*innen der Heimerziehung im Vordergrund. Dies darf nicht dazu führen, andere Perspektiven, z. B. die der Kinder und Jugendlichen, aus dem Blick zu verlieren. Im Rahmen des „Zukunftsforums Heimerziehung“ wurden deshalb Blickwinkel unterschiedlicher Adressat*innen der Heimerziehung einbezogen und in einem Abschlusspapier zusammengefasst (vgl. Zukunftsforum Heimerziehung 2021).

Der Beitrag wird zunächst das methodische Vorgehen der Gruppendiskussionen der Beteiligungswerkstatt einordnen. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst sowie die im Rahmen der Werkstatt identifizierten zentralen Herausforderungen für die Weiterentwicklung der Heimerziehung in Bezug auf die Rolle und den Umgang mit Eltern diskutiert, um abschließend eine Auswahl an Entwicklungsbedarfen der Heimerziehung zu bilanzieren.

2 Zum methodischen Vorgehen

Lange Zeit war die Sicht der Adressat*innen sowohl für die Praxisentwicklung als auch für die Forschung der Heimerziehung eher unterrepräsentiert (vgl. Oelerich/Schaarschuch 2006, S. 185 f.). In Bezug auf Eltern als Adressat*innen der Erziehungshilfen kommt Wilde (2014, S. 70) sogar zu dem Schluss: „In Bezug auf ihr Erleben der Fremdunterbringung ihrer Kinder sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse noch sehr dürftig und die Erlebensperspektive wird größtenteils übergangen oder nur randständig erwähnt.“ Aktuell wird zunehmend die Notwendigkeit gesehen, diese Forschungslücken zu schließen

3 Eine ausführliche Dokumentation der Werkstatt ist veröffentlicht (Knuth 2020). Mit Erlaubnis der IGfH wurden Teile der Dokumentation für diesen Beitrag übernommen.

und der Elternperspektive eine zentrale Bedeutung für die Weiterentwicklung der Praxis stationärer Erziehungshilfen zugeschrieben. Als Begründungen werden die vielfältigen und häufig langjährigen Erfahrungen der Eltern mit der Jugendhilfe angeführt (vgl. Gies u. a. 2016, S. 26), die helfen können, Impulse für die Weiterentwicklung der Praxis zu generieren. Hinzu kommt, dass durch die Sichtbarmachung der Adressat*innenperspektive Verstehensprozesse angeregt werden können, die auch für Organisationsentwicklungsprozesse von zentraler Bedeutung sind (vgl. Ackermann/Robin 2017).

Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen der Beteiligungswerkstatt u. a. zwei nach Lamnek (2005) beschriebene „ermittelnde“ Gruppendiskussionen durchgeführt. Diese Form der Gruppendiskussion zielt auf die Ermittlung der Meinungen, Einstellungen und Begründungen einzelner Teilnehmender in der Gruppensituation ab. Gleichzeitig werden aber auch überindividuelle Einstellungen, also die Meinungen und Begründungsmuster der ganzen Gruppe deutlich und können in ihrer gruppenprozessualen Entstehung nachvollzogen werden (vgl. Lamnek 2005, S. 31 ff.). Es wurde jeweils eine Gruppendiskussion mit den teilnehmenden Eltern der Werkstatt und eine mit den teilnehmenden Fachkräften durchgeführt. Beide Diskussionen dauerten etwa eine Stunde und wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und kategorisiert (vgl. z. B. Mayring 2015).

3 Sichtweisen und Perspektiven auf Heimerziehung

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Gruppendiskussionen thesenartig gebündelt, sodass sie Anhaltspunkte zur subjektiven Wahrnehmung von Eltern und Fachkräften im Kontext der Heimerziehung in Bezug auf eigene Erfahrungen in der Rolle als Eltern bzw. bezüglich Erfahrungen mit Eltern liefern. Die Auswertung der Ergebnisse hat einen explorativen Charakter und soll anregen, weitere vertiefende Studien zu Einzelaspekten durchzuführen. So werden z. B. eine Reihe gemeinsamer Erlebenskontexte, aber auch individuelle Unterschiedlichkeiten im Rahmen der geteilten Erfahrungen der Unterbringung eines oder mehrerer Kinder sichtbar. Weitere Studien, auch zu biografischen Zusammenhängen (vgl. Faltermeier 2019), sind in diesem Kontext nötig, um dementsprechende Verbindungen aufzuzeigen.

3.1 Wahrnehmungen von Eltern

Heimerziehung wird besonders in der Anfangszeit von Eltern als Krise erlebt.

„Am Anfang ging es mir auch so. Ich fand das furchtbar. Wir sind normal fünf in einer Familie. Wir haben noch zwei kleinere Kinder gehabt und es war ganz schrecklich, dass auf einmal nur noch für vier Mann gedeckt wurde und dann saß man da alleine. Kriege ich jetzt schon wieder Pipi in den Augen, weil das einfach so schlimm ist. Die Familie wurde auseinander gerissen und diese ganze Umstellung war schwer“ (In: Gr 1; 435–439)⁴.

Die Eltern beschreiben besonders die Aufnahmesituation des Kindes in die Heimerziehung als emotional belastend. Die Trennung von dem Kind ist häufig mit großer Trauer verbunden. Familiäre Routinen ändern sich schlagartig und erfordern erhebliche Anpassungsleistungen im Alltag von Eltern, die sie meist ohne Unterstützung bewältigen müssen.

Heimerziehung wird von den Eltern mit dem Verlust ihres Kindes verbunden, den sie als besonders krisenhaft empfinden, wenn ihnen keine Handlungsoptionen eingeräumt wurden, wie im Fall dieser Familie: „Der Luka kam erst in eine Auffangstation, sag ich mal. Und das fanden wir ganz furchtbar, weil in dem Moment hatten wir halt erstmal kein Sagen mehr, weil das eine Inobhutnahme dann erstmal war, weil Luka von sich aus ja weggelaufen ist. Und diese Einrichtung da fand ich gruselig, weil da ist er mit Drogen in Kontakt gekommen. [...] Und wir hätten am liebsten das direkt nach zwei Tagen rückgängig gemacht und ihn zurückgeholt, aber wir konnten nicht. Uns waren die Hände gebunden“ (In: Gr 1; 276–283).

Trotz der schweren Anfangszeit der Unterbringung und der Krise, die im Rahmen der Gruppendiskussion von vielen Eltern immer wieder angedeutet wird und weiterhin emotional belastet, wird die Heimerziehung als eine „gute“ Lösung eingeschätzt: „Ich bin auch froh, dass sie dort untergebracht ist“ (In: Gr 1; 5–59) bzw. resümiert: „Gut, ich hätte sie lieber bei mir, wer will das nicht? Aber wenn es ihr da besser geht. Klar, mache ich das auch mal mit“ (In: Gr 1; 401–402).

⁴ Die Angaben beziehen sich auf die Nummern des Interviews (hier: Gr 1 für Gruppendiskussion eins) sowie die Zeilen, denen das Zitat entstammt (hier: Zeilen 435–439). Alle Namen und Orte wurden vollständig anonymisiert. Alle Anmerkungen in den Interviews entstammen der Verfasserin.

Wohngruppen werden von Eltern positiv beschrieben, wenn sie den Eindruck haben, dass es ihren Kindern dort gut geht und sie Kontakt zu ihren Kindern halten können.

Die Wohngruppen, in denen ihre Kinder leben, werden von den Eltern fast ausschließlich positiv beschrieben: „Ich kann nur sagen, wie toll die Wohngruppe ist“ (In: Gr 1; 76). Gefühle der Erleichterung und der Dankbarkeit gegenüber dem Personal und der Einrichtung prägen die Beschreibung der Wohngruppen: „Für mich ist nicht alles so gut gegangen und ich bin auch froh, dass sie dort untergebracht ist“ (In: Gr 1; 58–59); „Also ich kann Gott danken, dass mein Sohn dahin gekommen ist“ (In: Gr 1; 37).

Als eine Begründung für diese positive Einschätzung der Wohngruppe führen die Eltern u. a. das Wohlergehen ihrer Kinder an „dann haben wir halt gemerkt, der Luka fühlt sich da wohl. Der wollte unbedingt dahin“ (In: Gr 1; 284–285). Gekoppelt wird das Wohlergehen der Kinder z. B. daran, dass es eine dauerhafte Bezugsbetreuung gibt, die Gruppengröße eher klein und familiär ist und die Kinder sich frei entfalten können.

Subjektiv bedeutsam ist für die Eltern auch, dass sie Kontakt zu ihren Kindern halten können und die Fachkräfte der Heimerziehung sie dabei unterstützen: „Der Kontakt ist immer aufrecht geblieben, auch wo ich getrunken hab und wo ich in Krankenhäusern war, hat die Wohngruppe mir immer ermöglicht, mit meinem Kind zu sprechen. Und mein Kind wollte das auch. Und da bin ich richtig glücklich und stolz drauf. Also nicht stolz, dass ich getrunken habe, sondern dass der Kontakt so ist“ (In: Gr 1; 88–91). Die Eltern machen deutlich, wie wichtig ihnen Besuchskontakte und die relative Nähe zur Einrichtung sind. Eltern nehmen aber auch lange Fahrwege in Kauf, auch wenn diese mit Schwierigkeiten verbunden sind, um ihre Kinder zu besuchen. Andere erwägen sogar, näher an die Einrichtung zu ziehen, um Besuchskontakte einfacher zu gestalten.

Eltern nehmen einen deutlichen Unterschied zwischen ihren eigenen Möglichkeiten und denen der Wohngruppe wahr, die sie ihren Kindern bieten können. Betont wird z. B., dass die Wohngruppen den Kindern mehr Freizeitunternehmungen ermöglichen, als sie es selbst, auch finanziell gesehen, könnten: „Ich kann es mir nicht wirklich leisten, mal eben so einen Tag auf dem Bauernhof. Oder für eine Reitstunde oder so was“ (In: Gr 1; 50–51). Auch die Unterstützung in Schulangelegenheiten durch die Wohngruppe wird als wertvoll eingeschätzt und außerhalb der eigenen Möglichkeiten

beschrieben: „Das könnte man selber gar nicht, was die mit den Kindern machen und unterrichtsmäßig und ja. Also ich kann nur sagen, Gott sei Dank, dass es solche Einrichtungen gibt“ (In: Gr 1; 77–79).

Dankbarkeit gegenüber dem Personal und der Einrichtung lässt Eltern nur zögerlich Wünsche nach Veränderungsmöglichkeiten äußern. So wird ihre Wahrnehmung eines Personalmangels in manchen Wohngruppen entschuldigt und der Wunsch nach mehr Personal eher defensiv genannt: „Was ich halt schade finde, also bei uns in der Gruppe war es leider so, dass da halt krankheitsbedingt auch immer, im Grunde unterbesetzt war und trotz allem es hat immer super geklappt, aber ich würde mir für die Menschen, die da arbeiten wünschen, dass die vielleicht noch ein bisschen mehr Personal bekommen“ (In: Gr 1; 483–486). Die Einstellung gegenüber der Personalfluktuations wird dagegen deutlicher angesprochen: „Ich finde, dass das Personal bleiben soll und nicht andauernd ein Wechsel, weil die Kinder machen zu Hause schon genug mit. Wenn da Leute immer wechseln, das finde ich grausam. Finde ich ganz schlimm auch für die Kinder“ (In: Gr 1; 214–216).

Eltern erleben den Beginn der Heimerziehung fremdgesteuert, ohne die Möglichkeit, ihr Wunsch- und Wahlrecht auszuüben. Sie sehen kaum Möglichkeiten sich zur Wehr zu setzen, wenn sie erleben, dass Beteiligungsrechte nicht eingehalten werden.

Aus Sicht der meisten Eltern hat fast immer das Jugendamt eigenständig die Entscheidung über die Unterbringung ihrer Kinder getroffen und auch die Einrichtung bestimmt. Keiner der Eltern kann von einer Auswahlmöglichkeit berichten: „Also die Auswahl hatten wir ehrlich gesagt auch nicht. Wir mussten ewig drauf warten bis irgendwelche Vorschläge kamen, dann kam erstmal ein Vorschlag Stadt G. Das war für uns erstmal so ‚Oh Gott, so weit weg?‘ und dann wurde das aber wieder überwunden und dann hieß es ‚Nein, wir haben hier genau die richtige Einrichtung für Sie‘“ (In: Gr 1; 613–616). Hilfreich war für die Eltern, dass es in den meisten Einrichtungen die Möglichkeit gab, sich die Einrichtung, z. T. mit den Kindern, anzusehen und manchmal für Kinder die Möglichkeit bestand, eine Nacht dort probeweise zu schlafen, um selbst einen ersten Eindruck zu bekommen und die Wünsche des Kindes berücksichtigen zu können.

Die Eltern erleben in den Einrichtungen vor allem Beteiligungsmöglichkeiten, die sich auf den unmittelbaren Lebensbereich ihres Kindes beziehen, etwa bei Arztbesuchen oder Schulterminen. Sie beschreiben es als wertschätzend,

dass Informationen an sie weitergegeben werden: „Das war jetzt auch mit der Schule so mit Laura. Konnte ich auch machen. Welche Schule sie besucht und so. Das war ganz gut“ (In: Gr 1; 448–449).

Allerdings äußern Eltern, dass sie sich auch andere Formen der Beteiligung vorstellen können, z. B. solche, die eine Beteiligung im Alltag ermöglichen, für die Fachkräfte aber aus Elternsicht zu wenig Zeitressourcen haben: „B7: Weil ich könnte mir auch vorstellen, dass die auch viel mehr Möglichkeiten hätten noch mehr Dinge zu machen oder auch mit Eltern mehr zusammen zu machen, wenn sie die Zeit dazu hätten. Aber die werden schon so von dem Verwaltungskram so aufgeessen, das also das ist wirklich, das ist eigentlich sehr sehr schade. B1: Ja genau. B7: Weil ich hätte z. B. gern auch am Wochenende einfach mal mit den Kindern gebacken oder so was gemacht oder. Aber dann platze ich da in so einen strukturierten Tagesablauf rein, will ich eigentlich auch gar nicht. Ich weiß, dass es auf der einen Seite vielleicht entlastend wäre, aber es ist halt wieder so ein Projekt noch on top. Wozu eigentlich keine Zeit da ist“ (In: Gr 1; 488–497).

Die Möglichkeiten, inwieweit Eltern sich auch kritisch einbringen können, werden von ihnen kontrovers diskutiert. Sie sind sich weitgehend einig, dass die Gefahr besteht, ein Widerstand ihrerseits könnte sich negativ auf das Kind auswirken: „I: Warum traut man sich nichts zu sagen? B6: Ja, dass das Kind hinterher B3: Schlechter behandelt wird als die anderen Kinder und ich hab da teilweise auch Sachen erlebt, also es ist echt schlimm. Muss man nicht unbedingt haben. Man traut sich dann auch nichts zu sagen“ (In: Gr 1; 306–310). Manche Eltern sehen keinen anderen Ausweg, als sich den Zwängen unterzuordnen: „Ich musste dann natürlich leider nachgeben, weil das Kind mit da drin war“ (In: Gr 1; 316–317). Andere gehen in Opposition und setzen sich vehement zur Wehr: „Mittlerweile bin ich eine Person, die stampft halt auf den Boden und sagt entweder so oder gar nicht, weil wenn man die ganze Zeit nur die Klappe hält oder den Mund hält, sag ich jetzt mal, bringt das auch keinem was“ (In: Gr 1; 310–312). Fraglich ist in beiden Fällen, inwieweit vor diesem Hintergrund überhaupt eine Beteiligung auf Augenhöhe möglich ist.

Die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt wird von vielen Eltern als problembehaftet beschrieben. Eltern haben häufig wenig Kontinuität bei Zuständigkeitsfragen erlebt. Sie fühlen sich mitunter unverstanden und der aus ihrer Sicht machtvollen Position des Jugendamts ausgeliefert.

Fast alle Eltern haben Probleme in der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt erlebt. Viele Eltern berichten von einer hohen Anzahl von Zuständigkeitswechseln ihrer fallverantwortlichen Fachkraft im Jugendamt: „Beim Jugendamt da wechseln gern mal die Verantwortlichen. Ich habe jetzt auch in den fünf Jahren, warte mal, fünf verschiedene Frauen gehabt und die eine weiß nicht was die andere tut“ (In: Gr 1; 369–371). In Bezug auf die Hilfeplanung ergänzt eine andere Mutter: „Also beim Hilfeplangespräch, da habe ich, weiß ich nicht, vier Mal jemand anderes gehabt. Und dann saß da eine und die wusste eigentlich gar nichts von meiner Tochter“ (In: Gr 1; 353–355).

Aus Sicht der Eltern ist das Vorgehen der Fachkräfte im Jugendamt stark personenabhängig und fast alle haben Erfahrungen mit Situationen, in denen sie der machtvollen Position des Jugendamts gegenüberstanden. Die Eltern fühlen sich mitunter den Entscheidungen ausgeliefert, manchmal diskriminiert und stigmatisiert: „Nur die Dame, die davor war, die hat jede Kleinigkeit versucht gehabt, mich zu unterdrücken nur weil ich es, weiß ich nicht, etliche Million auf dem Konto hab oder so, weil ich Hartz IV-Empfänger bin“ (In: Gr 1; 373–376). Entscheidungen erscheinen in diesen Fällen eher wahllos und können nicht nachvollzogen werden: „Ja, das ist, wie sagt man immer so schön, russisch Roulette“ (In: Gr 1; 695).

Wenig hilfreich beschreiben Eltern das Jugendamt zudem, wenn Hilfeplangespräche nicht stattfanden, häufig verschoben wurden oder Fachkräfte schwer erreichbar waren: „Wir haben jetzt auch schon die zweite Sachbearbeiterin. Die erste, da hat, die hat, ich weiß nicht, fünf Mal unser Hilfeplangespräch verschoben und dann haben wir ein Jahr lang gar keins gehabt. Und also es war, also diese Frau ging gar nicht. Ich weiß nicht, ob das daran liegt, dass die alle total überlastet sind und zu wenig Personal haben. Mag alles sein, aber für uns war es eigentlich unerträglich. Weil wir tausend Dinge hatten, die wir klären wollten und wir niemanden erreicht haben“ (In: Gr 1; 420–426).

Manchmal können Einrichtungen aus Elternsicht die empfundene Unzuverlässigkeit und Diskontinuität des Jugendamts kompensieren „Gott sei Dank, kann ich auch nur sagen, war die Zusammenarbeit mit der Einrichtung so gut, dass wir nachher gesagt haben, wir brauchen dieses Gespräch gar nicht“ (In: Gr 1; 426–428).

Eltern erfahren Heimerziehung sowohl als Form einer Beheimatung ihrer Kinder als auch als temporäres Angebot, um Schwierigkeiten zu überwinden. Mit dem Thema Rückführungen verbinden sie neue Eingriffe in ihre Familie, denen sie eher skeptisch gegenüberstehen.

Neben der oben beschriebenen gemeinsamen Erwartung an Heimerziehung, dass es ihren Kindern dort gut gehen soll, haben Eltern unterschiedliche Vorstellungen davon, wie lange ihr Kind dort leben wird. In der Gruppendiskussion wird deutlich, dass es Eltern gibt, die sich mit einer Rückführung zum jetzigen Zeitpunkt überfordert fühlen. Sie schätzen die Lebensumstände in der Heimerziehung als vorteilhafter für das Kind ein: „Wir hatten schon über Rückführung gesprochen, aber mein Kind ist da zwar jetzt im Moment Zuhause. Die sind sechs Kinder da. Die wohnen da zusammen. Jeder hat sein eigenes Zimmer. Und sie kommt jetzt in die Pubertät und wie gesagt, das alles geben, was die machen, das weiß ich nicht, ob ich das schaffen würde. Deswegen werde ich jetzt beim Hilfeplangespräch, das ist bald, sagen erstmal so wie es ist, ist gut und dann gucken wir nach einem halben Jahr, wie es ist. Also ich bin auch voll zufrieden eigentlich so“ (In: Gr 1; 115–121).

Andere dagegen hoffen auf die Rückführung und können sich eine dauerhafte Unterbringung nicht vorstellen: „Ich meine und ja von denen [den Fachkräften in der Einrichtung] aus steht nichts im Wege, dass er nach Hause kommt. Ja, jetzt muss nur halt, wie gesagt, das Jugendamt nur mitspielen. Ich würde mich da natürlich tierisch drüber freuen. Mein großer Sohn ist, das habe ich Ihnen ja wohl schon erzählt, im Juni ausgezogen und ja dann wäre ich auch wieder nicht mehr so alleine. Und würde die letzten Jahre, wo er jetzt groß wird, Pubertät und den Rest noch richtig mitbekommen und ich würde das schön finden“ (In: Gr 1; 250–255).

Die Eltern gehen in der Regel davon aus, dass nach der Heimerziehung weitere Hilfen unumgänglich sind. Allerdings haben die meisten schon verschiedene Hilfsangebote und Beziehungsabbrüche zu Fachkräften erlebt. Rückführungen verbinden sie mit Bedenken, sich erneut auf andere Fachkräfte einlassen zu müssen: „Also wenn ich ehrlich bin, wenn die jetzt zurückgeführt werden in die Familien zurück. Dass es dann nicht irgendeine Familienhilfe ist, die sich erst einarbeiten muss. Dass das z. B. dann von den Betreuern jetzt oder so irgendwie eher einer ist und dann langsam mit einer Familienhilfe dann irgendwie auseinander zu gehen“ (In: Gr 1; 521–524). Es besteht ein großer Konsens bezüglich der Skepsis gegenüber neuer Hilfsangebote und der Wunsch nach personeller Kontinuität, die sie mit positiven Erfahrungen

der Betreuung ihrer Kinder verbinden: „Das könnte ich mir vorstellen, weil heute ist der Betreuer, ab Morgen ist es eine Familienhilfe. So. Erstens man kommt nicht mit jeder Familienhilfe klar. Dann hat die eine Meinung und so und so und ich hab, ich hab das auch schon durch. Ich hab auch fünf verschiedene Familienhilfen gekriegt gehabt. Die eine hat aufgehört, weil sie kein Bock mehr hatte, die andere. Keine Ahnung eben. Das ist leider so“ (In: Gr 1; 526–530).

Eltern nehmen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen Ausgrenzung und Stigmatisierung wahr. Heimerziehung kann die gesellschaftliche Stigmatisierung verstärken.

Ein weiteres zentrales Thema für die Eltern ist an verschiedenen Stellen der Diskussion, dass sie in vielen gesellschaftlichen Bereichen ein großes Maß an Ausgrenzung und Diskriminierung wahrnehmen. Unterschiedliche gesellschaftliche Rollen- und Familienbilder prägen die Ansprüche an die Eltern. Sie nennen zahlreiche Beispiele aus dem Jugendhilfesystem selbst, „Gehst du nicht arbeiten, kriegst du Hartz IV, bist du in der untersten Schublade vom Jugendamt“ (In: Gr 1; 376–377), aber auch aus anderen Bereichen wie der Schule, dem Jobcenter und manchmal ihrem gesamten gesellschaftlichen Umfeld. Die Eltern berichten, dass diese Erfahrungen dazu beitragen können, dass sich eigene Schuldgefühle vergrößern und sie sich verstärkt ausgegrenzt fühlen. Dies steht im deutlichen Gegensatz zu ihrem Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung und ihrem Anliegen, eine Vorbildfunktion für das Kind einzunehmen: „Die Frau vom Jugendamt oder Allgemeiner Sozialer Dienst, also die war sogar eher der Meinung, dass ich doch zu Hause bleiben könnte. Es gibt ja genug staatliche Hilfen. Also ich möchte das ja selber gar nicht. Ich möchte meinem Kind ein Vorbild sein“ (In: Gr 1; 381–384).

Suchterkrankungen verstärken aus Sicht der Eltern Stigmatisierungen und Ausgrenzungsprozesse: „B6: Es kommt mir wirklich vor, dass sie von oben herabgucken, wo man dann z. B. Alkohol erwähnt. B3: Ja. oder Drogen, nur weil man früher mal ein bisschen mit 20 was mit Drogen zu tun hat. B4: Ja, das ist ja wie bei mir. Als Junkie abgestempelt. Ich krieg Methadon. Und wirst du als Junkie abgestempelt, kannst aber nichts dazu“ (In: Gr 1; 404–408). Vor diesem Hintergrund steht auch ein Anliegen einer Mutter, die sich „eine Anlaufstelle beim Jugendamt, die unvoreingenommen ist“ (In: Gr 1; 842) wünscht und deren Wunsch in der Gruppe auf Zustimmung stößt: „Ja, dass es irgendwie eine Stelle gibt beim Jugendamt. [...] wo man hingehen

kann, ohne dass man irgendwie abgestempelt wird. Das wäre gut“ (In: Gr 1; 732–734).

Als kontraproduktiv wird schließlich beschrieben, dass eine Kostenbeteiligung die gesamte Familie in finanzielle Nöte bringen kann und dieses den belasteten Beginn der Hilfe noch problematischer macht. Für die meisten Eltern sind „Auszeiten“, z. B. ein Urlaub, schwer zu organisieren, etwa wegen finanzieller Engpässe, sodass sie permanent Stress und Belastungen ausgesetzt sind.

3.2 Wahrnehmungen von Eltern durch Fachkräfte

Fachkräfte erleben Eltern zu Beginn der Unterbringung eher skeptisch und sehen es als ihre Aufgabe, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen.

Die Fachkräfte beschreiben unterschiedliche Wahrnehmungen von Eltern, deren Kinder in der Heimerziehung untergebracht sind: „Aus meiner Sicht nehme ich Eltern [...] oft als erstmal sehr vorsichtig wahr. Manchmal auch abwehrend. Manchmal auch sehr kritisch“ (In: Gr 2; 592–594).

Auf der einen Seite sehen die Fachkräfte, dass „Eltern wirklich in ihrer Ratlosigkeit und Hilflosigkeit alleine gelassen“ (In: Gr 2; 744–745) werden. Auf der anderen Seite beschreiben sie auch Druck, der von Eltern ausgehen kann, wenn diese sich ihnen gegenüber kritisch verhalten, indem die Eltern „die Schuld für das Verhalten der Kids sozusagen in die Schuhe [der Fachkräfte] schieben“ (In: Gr 2; 550–551).

Als zentralen Erklärungsfaktor für das Verhalten der Eltern in der Anfangszeit der Heimerziehung verweisen die Fachkräfte auf Vorerfahrungen der Eltern in der Jugendhilfe. Eine Fachkraft begründet dies wie folgt: „Weil natürlich die Eltern die Erfahrung gemacht haben, in vielen Fällen, dass man denen versprochen hat: ‚wir helfen euch mit der ambulanten Hilfe‘ oder mit was auch immer. Und am Ende hat sich herausgestellt, Kind ist doch im Heim. Und das heißt, man hat eigentlich Hilfe versprochen. Die hat es vielleicht gegeben, aber sie hat nicht gereicht. Das heißt, da gab es dann schon Fehleinschätzungen“ (In: Gr 2; 594–599).

Vor diesem Hintergrund sehen die Fachkräfte es als ihre Aufgabe, das Vertrauen der Eltern zurückzuerlangen: „Umso wichtiger, dass man das Vertrauen wieder zurückholt. Und ganz kleinschrittig musst du das tun mit diesen Eltern, weil die natürlich enttäuscht worden sind“ (In: Gr 2; 631–633).

Schuldgefühle der Eltern sind aus Sicht der Fachkräfte ein zentrales Thema. Die Fachkräfte diskutieren dieses im Kontext der Verpflichtung einer Verantwortungsübernahme von Eltern für die Situation der gesamten Familie.

Die Fachkräfte teilen die Beobachtung, dass nach der Aufnahme des Kindes in eine Wohngruppe der Weg und die Gründe für die Unterbringung oft nicht weiter thematisiert werden und eine gemeinsame Aufarbeitung nicht angeregt wird. Zudem haben ihrer Erfahrung nach Eltern sich in der Regel nicht freiwillig für die Heimerziehung entschieden: „Ich finde, dass oft verpasst wird, weil da keiner sich da zuständig fühlt, ist nämlich, über die Hintergründe, die Gründe weswegen es zur Herausnahme kam, zu sprechen. Weil, da gab es ja einen Tag X, wo das Kind herausgenommen wird. Da gibt es eine Entscheidung, die nicht die Eltern getroffen haben in der Regel, sondern andere und da wird dieses Thema weggepackt“ (In: Gr 2; 735–739).

Sie gehen davon aus, dass es zur Entlastung von Eltern und Kindern beiträgt, wenn sie mögliche Schuldgefühle von Eltern und Kindern ansprechen und bearbeiten: „Die Schuldfrage steht über allem finde ich. Die erwischt einen. Erwischt die Kinder. Erwischt die Eltern. Und manchmal wird sie auch aus einer Gruppe herausgestellt. Man muss ja immer rechtfertigen, warum was wie gelaufen ist. Das müssten die Eltern für sich vielleicht auch vor anderen Angehörigen, vielleicht auch vor anderen Kindern, die noch zu Hause sind“ (In: Gr 2; 757–761).

Die Diskussion zeigt, dass die Fachkräfte zwar mehrheitlich „Schuldzuschreibung“ gegenüber Eltern, beispielsweise innerhalb ihrer Teams, wahrnehmen, aber Unsicherheiten angedeutet werden, wie damit umzugehen ist. So gibt es „persönliche Grenzen“ (In: Gr 2; 925) bei Einschätzungen von Eltern und das Anliegen, dass Eltern Verantwortung übernehmen: „Aber dass jemand, der sein Kind körperlich misshandelt hat, auch eine Verantwortung dafür trägt, dass es von seinen Eltern getrennt wird. Finde ich, das darf Jugendhilfe schon auch sagen. Und ich finde, da soll und muss man auch nicht rumeiern“ (In: Gr 2; 921–924). Es gibt aber auch Fachkräfte, die sich gegen den Anspruch aussprechen, diese Thematik mit Eltern zu bearbeiten: „Also ich persönlich meide die Schuldfrage. Ich finde, ich habe nicht das Gefühl, dass

daraus irgendwie auch nur irgendetwas Gutes rauskommen kann, wenn man die Schuldfrage stellt. Sondern eher, dass sich die Fronten zwischen mir und den Eltern dann eher noch weiter verhärten“ (In: Gr 2; 773–776).

Die Wertschätzung und Zusammenarbeit mit Eltern wird von den Fachkräften als wesentlicher Gelingensfaktor der Hilfe beschrieben. Sie verweisen auf fehlende zeitliche Ressourcen, konzeptionelle Rahmenbedingungen und beteiligungsförderliche Haltungen, um diese Zusammenarbeit zu fördern.

Die Fachkräfte berichten, dass sie die Wertschätzung der Eltern als einen wesentlichen Gelingensfaktor der Hilfe erleben. Aus ihrer Sicht profitieren sie in der Einrichtung und auch die Fallführung im Jugendamt von einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern: „Ich habe die Erfahrung gemacht, wenn man wertschätzend mit den Eltern umgeht, dass sie dann gerne kommen, sich bei uns wohlfühlen und dass dadurch ja die Arbeit einfach mit den Eltern und die ganze Fallführung davon profitiert“ (In: Gr 2; 163–166). Darüber hinaus betonen die Fachkräfte, dass die Einbeziehung der Eltern für den „Entwicklungsprozess der Kinder“ (In: Gr 2; 225) förderlich ist.

Als hilfreich wird eine Einbindung der Eltern in den Alltag der Wohngruppe beschrieben, beispielsweise durch ein monatliches gemeinsames Abendessen mit Eltern, bei dem die Eltern auch untereinander ins Gespräch kommen und Kontakte knüpfen können. Auch gemeinsame Erlebnis- und Auszeiträume, wie Ausflüge und Ferienfreizeiten von Eltern und Kindern, werden als wichtig für den Hilfeprozess eingeschätzt.

Die Fachkräfte sind der Überzeugung, dass ein stärkeres „Miteinander“ (In: Gr 2; 218) entsteht, wenn Eltern in der Verantwortung belassen werden, beispielsweise wenn die Eltern selbst weiter Arzt- und Schultermine oder die Kleidungseinkäufe übernehmen.

Die Fachkräfte bewerten es als eine positive Errungenschaft, wenn Fachkräfte und Eltern gegenseitig den jeweils anderen, geteilten Lebensort akzeptieren und eine Form der „Patchwork-Pädagogik“ (In: Gr 2; 257) entsteht. Übernachtungsmöglichkeiten für Eltern können aus Sicht der Fachkräfte z. B. dazu beitragen, dass Kinder sich nicht mehr zwischen zwei Orten entscheiden müssen.

Mit psychisch erkrankten Elternteilen wird die Zusammenarbeit als schwieriger eingeschätzt: „Wo ich keine gute Erfahrung gemacht oder was ich immer sehr schwierig finde, ist halt die Arbeit mit den psychisch kranken Eltern. Die man ja auch sehr oft hat“ (In: Gr 2; 186–188). Die Fachkräfte weisen darauf hin, dass die Eltern oft nicht sagen können, dass es ihnen nicht gut geht und sie deshalb beispielsweise Termine mit der Gruppe und mit ihren Kindern nicht absagen. Aus Sicht der Fachkräfte ist ein offener Umgang mit dieser Problematik wünschenswert, gelingt aber nicht immer: „Wir versuchen die [Eltern] natürlich immer zu ermutigen, aber das ist halt auch nicht immer so einfach für die Eltern da dann zu sagen ‚Ja, ist so‘“ (In: Gr 2; 193–195).

Problematisch sehen die Fachkräfte, dass sie wenig Zeitressourcen in den Wohngruppen haben, um die beschriebene Form der Elternarbeit leisten zu können. Hinzu kommt, dass die Fachkräfte es mitunter als anstrengend erleben, andere Fachkräfte für eine beteiligungsorientierte Elternarbeit zu gewinnen. Viele Fachkräfte berichten von Kolleg*innen, deren Haltung eine wertschätzende Arbeit mit Eltern kaum möglich macht. Darüber hinaus ergibt sich, dass der Kostendruck der Einrichtungen aus Sicht der Fachkräfte zu überregionalen Belegungen führt, was wiederum den Grad der Beteiligung von Eltern in manchen Fällen, aber nicht immer, einschränkt.

Die Fachkräfte schätzen den Anteil der Arbeit mit den Eltern im Vergleich zu dem Anteil der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen als gering ein. Sie machen den Stellenschlüssel für diese ungleiche Verteilung verantwortlich und haben den Eindruck, dass sie Elternarbeit nur durch Überstunden umsetzen können.

Auf der Suche nach Lösungsmöglichkeiten schlägt eine Fachkraft vor, mehr Hilfen speziell für Eltern einzurichten: „Die [Eltern] bräuchten ja eigentlich, wie Jugendhilfe Erwachsenenhilfe, so als Pendant“ (In: Gr 2; 1002–1003). Gleichzeitig sehen die Fachkräfte aber, dass für Eltern die Vernetzung der Hilfen und die Nähe der Wohngruppe zum Wohnort der Eltern bedeutsam sind. So wird kritisch angemerkt, dass im Rahmen einer Spezialisierung von Hilfen die Wohngruppen ihre eigentlichen Aufgaben kaum mehr ausüben können: „Vor allen Dingen, weil Jugendhilfe auch so organisiert ist, dass man heute so ein bisschen dazu neigt, dass es für jeden einen Experten gibt. Also oft wird dann er doch zur Therapie geschickt oder zu einem, zu so einer Beratungsperson in der Einrichtung oder besser gesagt Psychologen und dann gibt es ja am Ende so ein ganzes Spinnennetz von Menschen, die mit dem

Fall beschäftigt sind. Und in der Gruppe bleibt dann manchmal wenig übrig“ (In: Gr 2; 989–995).

Das Machtgefälle zwischen Adressat*innen und Fachkräften prägt aus Sicht von Fachkräften die Zusammenarbeit mit Eltern.

Die Fachkräfte verweisen auf ein deutliches Machtgefälle zwischen Eltern und Fachkräften, dass sie kritisch einschätzen: „So wir [Fachkräfte] haben die Deutungshoheit und da kommt man, glaube ich, manchmal von ganz von Anfang an, ohne dass wir irgendwas sagen oder tun, eine Hierarchie rein, die irgendwie nicht gut ist. Also so empfinde ich es manchmal“ (In: Gr 2; 576–578).

Auch wenn die an der Gruppendiskussion beteiligten Fachkräfte es als ihre Aufgabe sehen, die Eltern mit einzubeziehen, berichten sie von zahlreichen Situationen, in denen sie eine Fremdbestimmung der Eltern erlebt haben. Vor allem das Wunsch- und Wahlrecht wird aus Sicht der Fachkräfte bei der Wahl der Maßnahme nicht flächendeckend beachtet: „Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass z. B. für die Frage jetzt, Wunsch- und Wahlrecht ist z. B. da echt mit Füßen getreten wird“ (In: Gr 2; 493–494).

Insbesondere gegenüber dem Jugendamt sehen sich die Fachkräfte aus den Einrichtungen nicht immer in der Lage, ihre eigene partizipative Grundhaltung durchzusetzen. Dennoch ist ihnen bewusst, dass es für die Eltern schwierig ist, mit den unterschiedlichen Vorgehensweisen von Fachkräften im Jugendhilfesystem umzugehen: „Wenn die Eltern dann die Erfahrung macht, sie gehen zum Hilfeplangespräch und werden behandelt wie auf dem Amt in der, in der sag mal in einem übleren Verständnis, so von oben herab und sehr direktiv und dann mit Smartzielen beackert werden und sowas. Dann glaube ich, dass das nicht hilfreich ist, wenn dann so widersprüchliche Erfahrungen auf Eltern einstürzen“ (In: Gr 2; 423–428). Es herrscht eine große Einigkeit, dass dieses zu einem „Bruch“ (In: Gr 2; 432) der Zusammenarbeit mit Eltern führen kann.

Laut ihrer Erfahrungen reagieren Eltern unterschiedlich, wenn Fachkräfte ihre Machtposition ausnutzen. Manche Eltern trauen sich nicht zu widersprechen, andere gehen in Opposition. Selbstkritisch beschreibt eine Fachkraft dieses als eine Art „Automatismus“: „Also, es gibt Unterschiede und ich habe manchmal das Gefühl, dass wir als Mitarbeiter uns fast automatisch ein Stück weit in der Hierarchie über sie stellen und dass sie das auch so

empfinden. Da und da gibt es mehrere Möglichkeiten, wie die Eltern darauf reagieren, dass sie dann z. T. sich selbst auch unfassbar klein fühlen. Also dass sie gar nicht sich trauen, ehrlich uns gegenüber zu sein, weil sie das Gefühl haben, wir sind hier die großen Mitarbeiter. Also wir sind die großen Erzieher und wir haben so viel Plan“ (In: Gr 2; 565–571).

Bei Schutzaufträgen äußern Fachkräfte Unsicherheiten im Umgang mit Eltern. Der Schutz von Kindern erscheint ihnen nicht immer mit einer Beteiligung der Eltern vereinbar.

Die Fachkräfte verweisen auf Spannungsfelder im Umgang mit Schutzaufträgen in der Heimerziehung, bei denen sich Unsicherheiten bei der Beteiligung von Eltern andeuten.

Eine Fachkraft beschreibt z. B. „Schutz“ und „Beteiligung“ als zwei Alternativen, zwischen denen es sich zu entscheiden gilt: „Letztendlich geht es um den Aufnahmegrund. Also wir haben ja auch einen Schutzauftrag. Und müssen dann teilweise die Kinder schützen vor ihren Eltern, also ich kann nicht einen Missbraucher sein Kind wieder ruhigen Gewissens an die Hand geben. Das ist natürlich ein entscheidendes Kriterium, in welchen Bereichen wie du interagierst. Also gehst du mehr auf Schutz oder gehst du mehr auf Beteiligung?“ (In: Gr 2; 391–396).

In diesem Zusammenhang werden traumapädagogische Konzepte eher als verunsichernd bewertet: „Die Traumapädagogen, mit denen habe ich immer Stress, weil die immer sagen, die Kinder sind ja nicht ohne Grund im Heim. Und die sagen dann immer dann ‚Du kannst doch nicht den Leuten die Kinder abends auf die Bettkante setzen, die die Kinder traumatisiert haben‘. Das stimmt natürlich auch. Das würde ich auch nicht machen. Aber die die Frage wo die Grenze ist, das ist schon eine, die nicht so einfach zu beantworten ist manchmal“ (In: Gr 2; 318–323).

In der Diskussion wird deutlich, dass die Fachkräfte den Anspruch haben, auch bei Schutzaufträgen den Eltern Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen, aber es werden durchaus Grenzen der Beteiligung gesehen und eine Fachkraft argumentiert: „Dann würde ich sagen, verstehe ich mich als Fachkraft in Kinder- und Jugendhilfe. Dann muss ich über die Nasenspitze des Kindes schauen. Und für das Kind eine Entscheidung treffen, dass das sicher aufgehoben ist“ (In: Gr 2; 359–362).

Aus Sicht von Fachkräften trägt eine fehlende gesellschaftliche Akzeptanz der Heimerziehung zur Stigmatisierung der Eltern bei.

Die Fachkräfte nehmen deutlich wahr, dass sich die Eltern häufig in prekären Lebenslagen befinden. Sie beschreiben Heimerziehung als Ausdruck von ökonomischer Ungleichheit: „Also ich glaube, die meisten Familien kommen aus dem Bereich von Armut, Bildungsferne“ (In: Gr 2; 1144–1145). In diesem Zusammenhang sehen die Fachkräfte auch deutliche Unterschiede zwischen ihrer eigenen Lebenssituation und der von Eltern in der Heimerziehung: „Sie [Die Eltern] unterscheiden sich z. T. von mir oder von uns, weil sie sie sehen ein Stückweit anders aus. Sie haben also, sie sprechen anders. Sie haben einen anderen Bildungshintergrund“ (In: Gr 2; 562–562).

Vor diesem Hintergrund wünschen die Fachkräfte sich, dass Heimerziehung eine Möglichkeit bietet, einen Ausweg aus Armut und Ausgrenzung zu schaffen. Stattdessen beschreiben die Fachkräfte aber, dass gerade die Heimerziehung zu einer weiteren gesellschaftlichen Stigmatisierung beiträgt: „Wie oft rege ich mich bei Filmen auf, wo es dann heißt das Kind muss ins Heim. Ja, dass das aber als Chance gesehen werden kann, das wird völlig verkannt“ (In: Gr 2; 1120–1121).

Die Fachkräfte sehen die Jugendhilfe selbst in der Pflicht dazu beizutragen, dieser Stigmatisierung entgegenzuwirken, beispielsweise durch eine positive Öffentlichkeitsarbeit. Sie wünschen sich ein „anderes Standing“ (In: Gr 2; 1124) der Heimerziehung, das diese als „Chance“ (In: Gr 2; 1128) versteht und nicht als Maßnahme, wenn alles andere nicht mehr funktioniert. Gleichzeitig beschreiben die Fachkräfte es als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, eine Grundlage für Familien zu schaffen, so „dass die die Chance haben, gar nicht in so Notsituation gelangen zu müssen“ (In: Gr 2; 1147–1148).

4 Herausforderungen der Heimerziehung bei der Zusammenarbeit mit Eltern

Es wurde bereits angedeutet, dass sich erst in den letzten Jahren ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse an der Erlebensperspektive von Eltern in der Heimerziehung entwickelt hat. So liegen einzelne Studien zur Situation (vgl. Faltermeier 2001/2017; Helming 2003; Wilde 2014) und den

Lebensgeschichten von Herkunftseltern⁵ (vgl. Redmann/Gintzel 2017) vor. Auch die Wahrnehmung von Eltern durch Fachkräfte wird in den Blick genommen (vgl. Schulze-Krüdener 2007). Insgesamt wird die Herkunftsfamilienforschung aber empirisch bislang wenig systematisch und damit kaum aussagekräftig eingeschätzt (vgl. Faltermeier 2019, S. 46f.). Im Gegensatz hierzu werden Diskussionen um die Möglichkeiten einer erfolgreichen Elternarbeit in der Heimerziehung schon seit Langem geführt (vgl. Schulze-Krüdener 2007, Gragert/Seckinger 2008; Conen 1992/2002, Moos/Schmutz 2012; Wocko 2015). Diese verweisen vor allem darauf, dass die Perspektive von Eltern in der Heimerziehung kaum wahrgenommen wird und deshalb erhebliche Defizite bei der Umsetzung von Elternarbeitskonzepten vorliegen. Vor diesem Hintergrund sollen drei ausgewählte Herausforderungen bezüglich der Situation von Eltern in der Heimerziehung diskutiert werden, die sich auch in den Ergebnissen der Gruppendiskussionen abbilden:

Schwierige Lebensverhältnisse von Eltern: Ausgrenzung und Stigmatisierung von Eltern in und durch Heimerziehung?

Junge Menschen in der Heimerziehung kommen zu einem großen Anteil aus Familien mit besonders belasteten Lebenslagen. Empirisch lässt sich ein relativ hoher Anteil an Kindern aus Einelternfamilien nachweisen. Zudem sind Herkunftsfamilien in fast der Hälfte der Fälle auf Transfergeldzahlungen angewiesen (Fendrich u. a. 2018, S. 26). Diese Situation prägt Kinder und Eltern in der Heimerziehung und unterstreicht, dass bei der folgenden Fokussierung auf die Eltern gleichzeitig die Lebensumstände der Kinder im Blick bleiben müssen. Letztlich beziehen sich Auswirkungen von belasteten Lebenslagen auf die gesamte Familie und nicht nur auf einzelne Mitglieder. Folgen von Armut sind vor diesem Hintergrund nicht neu für die Forschung in der Heimerziehung (vgl. bilanzierend z. B. Gabriel 2003, bezogen auf die Inanspruchnahme von Heimerziehung z. B. Bürger 2010) und insbesondere für die Forschung zu Herkunftsfamilien bedeutsam, wie z. B. Faltermeier (2019) oder Helming (2003) zeigen. Es wird u. a. auf biografisch erworbene Benachteiligungen verwiesen, also auf das Hineingeboren-werden in schwierige, soziale, finanzielle und familiäre Verhältnisse, die das Leben von Herkunftseltern prägen und problematische Bildungskarrieren, minderwertige Beschäftigungen und ausgrenzende Lebensbedingungen zur Folge haben.

5 Der Begriff „Herkunftseltern“ wird häufig für „leibliche Eltern“ verwendet, wenn deren Kinder in der Heimerziehung oder in Pflegefamilien untergebracht werden. Dieser Beitrag präferiert, von „Eltern“ zu sprechen. Wenn der Begriff „Herkunftseltern“ verwendet wird, ist damit keine Abwertung von Eltern gemeint. Vielmehr wird eine Begrifflichkeit verwendet, die bislang „gängig“ ist und auch im SGB VIII Anwendung findet (vgl. zur Wirkung von Sprache Dittmann/Schäfer 2019, S. 12).

Hinzu kommen Ausgrenzungstendenzen durch die Heimerziehung selbst bzw. durch das Kinder- und Jugendhilfesystem insgesamt. Faltermeier beschreibt diese (2019, S. 237 f.) wie folgt: „Nicht zu wissen, ‚wer‘ man ist (weder richtig Eltern noch richtig „Nicht-Eltern“), was man erwarten darf, was man zu tun hat, um ‚gut‘ zu sein (zum Kind, zum Jugendamt, zu den Pflegeeltern etc.), was als Perspektive angestrebt werden darf.“ Durch die Herausnahme eines Kindes durch die Kinder- und Jugendhilfe und die Unterbringung in einer Einrichtung der Heimerziehung oder Pflegefamilien verschärft sich häufig das Gefühl der Ausgrenzung von Eltern. Dieses wird u. a. mit dem Bruch in ihrer Biografie begründet, da die Eltern ihren eigenen Normalitätserwartungen des Mutter- oder Vaterseins nicht mehr entsprechen können und sich zudem gegenüber der Nachbarschaft, Freund*innen, der Schule und ihrem gesamten gesellschaftlichen Umfeld für die Trennung rechtfertigen müssen. Das gesellschaftliche Ansehen, aber auch eigene Ausgrenzungstendenzen des Jugendhilfesystems, erschweren die Situation und tragen zur weiteren Stigmatisierung der Eltern bei.

Im Gegensatz hierzu verweist die Familienforschung auf eine Öffnung der Privatheit von Familie und sieht darin auch eine Chance für benachteiligte Familien. So werden Betreuungsleistungen für Kinder, u. a. durch die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen, mittlerweile zur Normalität und dadurch (vgl. Bertram 2018, S. 1529) für einzelne Familien weniger stigmatisierend. Gleichzeitig wird allerdings auf eine stärkere Inpflichtnahme sowie eine individualisierte Verantwortungszuschreibung von Familien aufmerksam gemacht, z. B. in Bezug auf ihre Bildungs- und Erziehungsverantwortung, bei der Unterstützung von schulischen Belangen etc. Nicht alle Eltern können diesen gewandelten Anforderungen entsprechen, was auch mit einer Zunahme der Inanspruchnahme sozialer Dienste in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Fegter u. a. 2015, S. 4 f.).

Sowohl in der Gruppendiskussion der Eltern als auch der Fachkräfte wird die belastende Lebenssituation von Herkunftseltern thematisiert (s. Kap. 3.1 und 3.2). Eine Reihe von Eltern berichten von schwierigen Lebensverhältnissen, Suchterkrankungen und eigenen Heimerfahrungen, ohne dass biografische Fragen explizit gestellt wurden. Anspruchserwartungen an die Eltern unterschieden sich mitunter und erscheinen eher undurchsichtig, beispielsweise in Bezug auf eine Berufstätigkeit. Auch die Fachkräfte nehmen die schwierige sozial-ökonomische Situation der Eltern als bedeutsam für ihre Arbeit wahr und sehen deutliche Unterschiede zur eigenen Lebenssituation. Die Eltern teilen belastende Erfahrungen, die sich beispielsweise auf wahrgenommene

diskriminierende Erlebnisse im gesamten gesellschaftlichen Umfeld, aber auch auf das Kinder- und Jugendhilfesystem selbst beziehen. Sie leiden unter einer fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung, auch weil das Wohl ihrer Kinder ihnen am Herzen liegt und ihnen eine gesellschaftliche Akzeptanz helfen würde, zu legitimieren, dass sie mit der Fremdunterbringung des Kindes die richtige Entscheidung getroffen haben (vgl. hierzu auch Faltermeier 2019, S. 248) bzw. im Fall des Sorgerechtsentzuges für sie die richtige Entscheidung getroffen wurde.

Es stellt sich die Frage, wie mit der Herausforderung umzugehen ist, dass Heimerziehung noch immer Ausdruck „ökonomischer Ungleichheit“ ist. Wie kann Heimerziehung mit Folgen von Armut, Bildungsbenachteiligung, Stigmatisierung und möglicherweise auch gestiegenen Anspruchshaltungen von Fachkräften umgehen, ohne Ausgrenzungsprozesse zu legitimieren bzw. zu verschärfen? Wie kann Heimerziehung also im Sinne einer „Normalisierung“ (vgl. bereits Winkler 1990) einen gesellschaftlich anerkannten Ort schaffen, der Familien Chancen eröffnet, neue Perspektiven zu finden und schwierige Lebenssituationen zu überwinden?

Eltern in der Krise: Heimerziehung als Auslöser eines kritischen Lebensereignisses auch für Eltern?

Das Erleben der Heimerziehung als Krise besonders in der Anfangszeit wird von den Eltern der Gruppendiskussion als weitere zentrale gemeinsame Erfahrung geteilt. Unterschiedliche Forschungen bestätigen diesen Befund (vgl. Helming 2003 in Bezug auf Bereitschaftspflege, Faltermeier 2001/2019 und Wilde 2014 in Bezug auf Eltern, deren Kinder in Pflegefamilien untergebracht wurden sowie Gies u. a. 2016 in Bezug auf die Heimerziehung). Biografische Studien (vgl. Faltermeier 2019; Wilde 2014) zeigen Ursachen und Folgen der Herausnahme von Kindern und erklären Reaktionen der Herkunftseltern. So kommt z. B. Helming (2003, S. 173) in ihrer Studie zur Bereitschaftspflege zu dem Schluss, dass nur in Ausnahmefällen von einer Zustimmung der Eltern bei einer Herausnahme des Kindes ausgegangen werden kann, da Eltern diese eher als einen Eingriff in ihre Autonomie, statt als ein Hilfsangebot verstehen. In dieser Krise kann von Eltern also kaum erwartet werden, dass sie den Eingriff als legitim beurteilen. Wolf diskutiert ausführlich die Legitimation solcher sozialpädagogischen Interventionen und verweist darauf, dass sich Fachkräfte des „Charakters der Zumutung ihrer Handlungen bewusst sein“ (Wolf 2015, S. 72) müssen und ein Vertrauen der Adressat*innen die notwendige Zustimmung für die Intervention erheblich

erleichtert. Hierzu bedarf es z. B. ein nachträgliches Werben um Verständnis für die Intervention und einer ressourcenorientierten Arbeit. Im Gegensatz dazu zeigt sich, dass die Herausnahmen von Kindern häufig von Machtprozessen zugunsten der sozialen Dienste gesteuert werden, die dauerhafte Interaktions- und Kommunikationskrisen auslösen können. Wenn also in der Interaktion zwischen Jugendamt und Herkunftsfamilie unterschiedliche Sinn- und Relevanzsysteme aufeinandertreffen, wird die Verständigung schwierig bzw. z. T. ganz verhindert (vgl. Faltermeier 2001, S. 217). Je mehr Druck durch das Kinder- und Jugendhilfesystem auf Eltern ausgeübt wird, desto mehr lässt sich eine Distanzierung von Eltern beobachten (vgl. Gregert/Seckinger 2008, S. 8). Auch mögliche Vorerfahrungen der Eltern mit dem Kinder- und Jugendhilfesystem spielen hier eine Rolle (vgl. Pluto 2007, S. 128 ff.). Hinzu kommen organisatorische Rahmenbedingungen, wie die von den Eltern in der Gruppendiskussion mehrfach angesprochenen Zuständigkeitswechsel, die den Eltern kaum vertrauensvolle Kommunikation ermöglichen (vgl. Helming u. a. 2010, S. 112).

Die in der Gruppendiskussion der Eltern beschriebenen negativen Erfahrungen mit dem Jugendamt illustrieren anschaulich, welche Folgen der Verlust des Vertrauens in die Fachkräfte im Jugendamt haben kann: Die Eltern fühlen sich ausgeliefert und kaum handlungsfähig. Die Gruppendiskussion der Fachkräfte deutet an, dass sie die Hilflosigkeit der Eltern wahrnehmen. Sie haben Erfahrungen mit unterschiedlichen Reaktionen von Eltern und sehen es als ihre Aufgabe, das Vertrauen der Eltern zurückzugewinnen. Sie verweisen aber auch auf Machtstrukturen, Haltungen und organisatorische Rahmenbedingungen, die ihnen dieses Anliegen erschweren bzw. unmöglich machen. So sehen sie z. B. Grenzen bei der Arbeit mit Herkunftseltern, weil ihnen mitunter der Schutz von Kindern mit einer Beteiligung der Eltern nicht vereinbar erscheint. In diesem Zusammenhang argumentieren beispielsweise Urban-Stahl und Biesel (2018, S. 165 f.), dass gerade Eltern, die ihre Kinder schädigen, eine Atmosphäre benötigen, in der sie sich versorgt und unterstützt fühlen, sodass eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung entstehen kann.

Zu einigen Eltern finden die Fachkräfte der Gruppendiskussion keine Zugänge. Als Begründung führen sie u. a. psychische Erkrankungen der Eltern an und verweisen in diesem Zusammenhang auf die Problematik der Unsicherheit der Jugendhilfe im Umgang mit psychisch kranken Eltern, die bereits Schone und Wagenblass (2006) untersucht haben und zu der inzwischen eine Reihe Handlungsempfehlungen (vgl. Moos/Schmutz 2012,

S. 208 ff.) bzw. Forderungen zur Weiterentwicklung (vgl. Arbeitsgruppe psychisch- und suchtkranker Eltern 2019) vorliegen.

Die Gruppendiskussion der Eltern gibt zahlreiche Hinweise, dass diese Eltern Wege gefunden haben, sich mit der Herausnahme ihres Kindes zu arrangieren bzw. die Entscheidung zumindest im Nachhinein positiv zu bewerten. Die Eltern verknüpfen dieses vor allem mit der Verbesserung der Situation ihrer Kinder, deuten aber auch an, dass sie selbst von der Einrichtung profitieren, indem sie z. B. auf kontinuierliche Kontakte mit ihrem Kind verweisen. Der Zusammenhang zwischen einer Verbesserung der eigenen Situation und der Situation des Kindes wird beispielsweise von Wolf (2003, S. 263) in Bezug auf positive Hilfeverläufe im Rahmen der Forschung zur sozialpädagogischen Familienhilfe herausgestellt. Auch Tornow u. a. (2012) machen darauf aufmerksam, dass ein „Klima des Wohlbefindens“, u. a. wahrgenommen durch die Eltern, den Verlauf von stationären Hilfen von jungen Menschen grundlegend beeinflusst.

Vor diesem Hintergrund gilt zu fragen, ob und wie die Heimerziehung auf die Herausforderung reagieren kann, alle Eltern dabei zu unterstützen, die Krise der Unterbringung ihres Kindes zu bewältigen und eine Zusammenarbeit mit den Eltern zu ermöglichen. Dabei geht es vor allem darum, Rahmenbedingungen zu schaffen und Konzepte zu entwickeln, die es Herkunftseltern ermöglichen, ihre Handlungsfähigkeit wieder zu erlangen, mit der veränderten Situation produktiv umzugehen und neue Perspektiven zu entwickeln.

Strukturbedingungen und Handlungsfragen in der Heimerziehung als Stolperfalle bei der Zusammenarbeit mit Eltern?

Obwohl das SGB VIII als Dienstleistungsgesetz mit starken Elternrechten konzipiert wurde, lässt die Forschung darauf schließen, dass die Praxis der Hilfebeantragung, Hilfeplanung und Hilfedurchführung bis heute nicht von dieser Philosophie geprägt ist (vgl. Gies u. a. 2016, S. 115). Glinka und Schefold (2007, S. 153) kommen z. B. im Rahmen ihrer Studie zu dem Schluss, dass Eltern vor der stationären Unterbringung, z. B. während ambulanter Maßnahmen, meist im Mittelpunkt der Hilfen stehen. Nach der Fremdunterbringung verlieren ASD-Mitarbeitende Eltern aber häufig aus dem Blick und auch die Einrichtungen führen keine konzeptionell angemessene Elternarbeit durch, obwohl §37 SGB VIII die Träger der Erziehungshilfen zu einer Zusammenarbeit mit Eltern verpflichtet. Moss und Schmutz (2012,

S. 26) ergänzen, dass Hilfeplanziele bislang oftmals kindbezogen ausgerichtet sind und spezifisch elternbezogene Ziele meist nicht formuliert werden.

Beide im Rahmen der Werkstatt durchgeführten Gruppendiskussionen zeigen, dass die Realisierung der Elternrechte eine Herausforderung im Rahmen der Heimerziehung darstellt. So teilen die Eltern die Erfahrung, dass sie keine Möglichkeit gesehen haben, ihr im Rahmen des §37 SGB VIII vorgesehenes Wunsch- und Wahlrecht bei der Entscheidung über den Ort der Unterbringung auszuüben. Auch die Fachkräfte berichten von Situationen, in denen sie eine Fremdbestimmung der Eltern erlebt haben und Elternrechte übergangen wurden. In der Studie von Pluto (2007) zur Partizipation in den Hilfen zur Erziehung finden sich ähnliche Wahrnehmungen von Eltern und Fachkräften sowie Kindern und Jugendlichen. Als eine Erklärung für die schwierige Umsetzung von Beteiligungsmöglichkeiten wird hier auch auf die Notwendigkeit der Veränderung von Strukturen in der Heimerziehung verwiesen.

Die Herkunftsfamilienforschung deutet an, dass organisatorische Rahmenbedingungen Einfluss darauf haben können, dass der Zusammenarbeit und Beteiligung von Eltern trotz ihrer rechtlichen Verankerung eine untergeordnete Rolle zugeschrieben wird. Glinka und Schefold (2007, S. 153) stellen fest, dass Fachkräfte im Jugendamt ihre eingeschränkten Ressourcen nach der Fremdunterbringung eher nutzen, um Kinder und Jugendliche zu begleiten. Auch Helming u. a. (2010, S. 527) sehen beim ASD aufgrund der hohen Fallzahlen kaum die Möglichkeit, Herkunftseltern zu beraten. Die Autor*innen beziehen sich hierbei allerdings auf Eltern, deren Kinder in Pflegefamilien untergebracht sind. Bezüglich der Umsetzung von Elternarbeitskonzepten in Einrichtungen wird ebenfalls auf einen Mangel an Personalressourcen verwiesen (vgl. Glinka/Schefold 2007, S.153), obwohl auch die Wirksamkeitsforschung der Kooperation mit Eltern positive Effekte für die Hilfeverläufe (vgl. BMFSJ 2002, Albus 2010) zuschreibt.

Die Fachkräfte unserer Gruppendiskussion begründen mit fehlenden Personal- und Zeitressourcen ebenfalls die unzureichende Elternarbeit und argumentieren, dass Elternarbeit nur in Form von Überstunden zu leisten ist. Insbesondere der Gruppendiskussion der Eltern lässt sich zudem entnehmen, dass eine überregionale Belegung der Einrichtung und damit verbundene weite Fahrwege der Eltern zur Einrichtung eine zusätzliche organisatorische Rahmenbedingung schafft, die eine Hürde darstellt, mit der Einrichtung zusammenzuarbeiten. Insbesondere in Bezug auf Beteiligungskonzepte greift

die aktuelle Fachdebatte diese überregionale Belegungspraxis schon länger kritisch auf (vgl. Knuth/Stork 2014, Knuth 2019). Wohnortnähe als eine zentrale Variable, die es Eltern und Kindern ermöglicht, eine enge und sich immer wieder aktualisierende Beziehung aufrecht zu erhalten, wird schon im Rahmen der Forschung zu den integrierten Erziehungshilfen herausgestellt (vgl. Zeller 2003, S. 233).

Neben solchen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen wird aber vor allem die Haltungsfrage – also die Grundhaltung von Mitarbeitenden in der Jugendhilfe – für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern verantwortlich gemacht. Fragen der Haltung gelten als Teil der Persönlichkeit, beruhen auf lebenslangen Erfahrungen und allgemeinen Überzeugungen (vgl. Bourdieu 1976). Sie werden deshalb nicht als leicht bzw. schnell veränderbar eingeschätzt. Gerade in der Heimerziehung wird auf ein Bild von Eltern verwiesen, das noch immer von negativen Grundorientierungen geprägt ist. Wenn Eltern die Schuld am Elend der Kinder zugeschrieben wird, liegt die Konsequenz nahe, dass Heimerziehung eher als eine familienersetzende statt -ergänzende Leistung angesehen wird und Eltern aus dem Blick der Fachkräfte geraten (vgl. Gies u. a. 2016, S. 109).

Die Gruppendiskussion der Fachkräfte zeigt, dass die partizipativ orientierten Fachkräfte häufiger mit Haltungen von Kolleg*innen konfrontiert werden, die auf negative Wahrnehmungen von Eltern schließen lassen. Sie argumentieren, dass sie sich nur mit Mühe dagegen wehren können und mitunter auch keine Möglichkeiten sehen, eigene Einstellungen durchzusetzen. Sobald es um Kinderschutzfälle geht, zeigen selbst partizipativ orientierte Fachkräfte Unsicherheiten, die auch auf ein Fehlen von Konzepten und Methoden verweisen, und vernachlässigen möglicherweise mit Blick auf die Sicherung des Kindeswohls die Perspektive der Eltern, obwohl sie dieser in anderen Kontexten eine entscheidende Bedeutung zuschreiben.

Wenn strukturelle Bedingungen der Heimerziehung in den Blick genommen werden, gilt es also immer, diese in ihrer Wechselwirkung mit Haltungsfragen zu diskutieren. Gies u. a. (2016, S. 114) argumentieren in diesem Zusammenhang, dass substanzielle Veränderungen auf der einen Ebene nicht möglich sind, ohne zugleich die andere Ebene mit in den Blick zu nehmen. Die Heimerziehung steht also vor der Herausforderung, wie eine Organisationsentwicklung vorangetrieben werden kann, die eine beteiligungsorientierte Haltung gegenüber Eltern fördert und damit auch zu einer Realisierung ihrer Elternrechte beiträgt. Dieses schließt keinesfalls aus, dass auch rechtliche

Änderungen diese Entwicklung vorantreiben können, wie beispielsweise bei der Neuerung des §45 SGB VIII hinsichtlich der Konzeptentwicklung von Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche beobachtet werden konnte (vgl. Knuth/Stork 2014, S. 245).

5 Fazit

Es zeigt sich, dass Heimerziehung aus Sicht von Fachkräften und Eltern noch immer vor erheblichen Herausforderungen und Spannungsfeldern in Bezug auf die Unterstützung und Zusammenarbeit mit Eltern steht. Diese beziehen sich auf unterschiedliche gesellschaftliche, konzeptionelle und strukturelle Rahmenbedingungen der Heimerziehung, die auch im Rahmen der Herkunftsfamilienforschung deutlich werden und Ausgrenzungsprozesse von Eltern in der Heimerziehung zur Folge haben.

Der Einbezug der Perspektive von Eltern als eine Adressat*innengruppe der Heimerziehung sowie der Einbezug der Sichtweise von Fachkräften auf Eltern eröffnet die Möglichkeit, besser zu verstehen, wie Eltern die Heimerziehung wahrnehmen bzw. wie Fachkräfte die Situation von Eltern einschätzen. Diese Befunde gilt es in die Diskussion für Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Heimerziehung einzubeziehen, um sowohl die Situation von Kindern als auch die der Eltern in der Heimerziehung zu verbessern.

Zusammenfassend lassen sich drei zentrale Befunde thesenartig als Ergebnisse der Werkstatt festhalten, die als Forderungen für die Weiterentwicklung der Heimerziehung formuliert werden können:

1. Durch eine Lobbyarbeit für und mit Eltern gilt es, eine Veränderung des gesamtgesellschaftlichen Ansehens der Heimerziehung anzuregen, um die Ausgrenzung von Herkunftseltern innerhalb und außerhalb des Kinder- und Jugendhilfesystems abzubauen.

Heimerziehung ist als eine Unterstützungsleistung zu verstehen, deren Inanspruchnahme eine gesellschaftliche Legitimation braucht, wie beispielsweise die Hilfe von Ärzt*innen. Um das Image der Heimerziehung aufzuwerten, ist es erforderlich, Heimerziehung als lohnenden Lebensort anzuerkennen und nicht als „Restehilfe“ abzustempeln. Es bedarf der gesellschaftlichen Anerkennung von Eltern in der Heimerziehung und ihrer Entscheidung für

diese Hilfeform, um Stigmatisierungen und Ausgrenzungen in den ohnehin belasteten Lebenssituationen entgegen zu wirken.

Dazu muss Heimerziehung stärker in gesellschaftliche Diskussionen eingebracht und ihre Leistungen angemessen beschrieben werden. Eine gesellschaftspolitische Lobbyarbeit ist mit Blick auf das Kinder- und Jugendhilfesystem selbst und auf weitere gesellschaftliche Zusammenhänge zu stärken. Um diese Lobbyarbeit zu gestalten, gilt es, die Adressat*innen – also auch die Eltern – auf allen politischen Ebenen einzubeziehen. Dabei ist die Stärkung der Selbstvertretungen für Eltern von zentraler Bedeutung, deren Förderung aktuell durch das KJSG rechtlich verankert wurde (§4a SGB VIII). Es wird sich zukünftig zeigen, inwieweit diese rechtliche Änderung zu einem persönlichen und finanziellen Engagement insbesondere auf kommunaler Ebene führt, das zur Umsetzung dieser rechtlichen Neuerung dringend nötig ist.

2. Es bedarf einer konzeptionellen und rechtlichen Verankerung von neuen Formen der Zusammenarbeit mit Eltern, die gegenseitige Lernmöglichkeiten für Fachkräfte und Eltern, umfangreiche Beteiligungs- und Beschwerdeangebote sowie Vernetzungsangebote für Eltern ermöglichen.

Nur durch den Einbezug von Eltern kann ein gelingender Hilfeprozess in der Heimerziehung gestaltet werden. Eine Verankerung und tatsächliche Umsetzung von Konzepten zur Zusammenarbeit mit Eltern muss jedoch stärker vorangetrieben und als fachlicher Standard durchgesetzt werden. Dies bezieht sich sowohl auf Jugendämter als auch auf Orte, an denen die Hilfen für Kinder und Jugendliche gewährt werden, z. B. Wohngruppen. Um solche Prozesse zu unterstützen, ist eine weitere rechtliche Sicherung von Unterstützungsmöglichkeiten und Beteiligungsrechten von Eltern notwendig. Diese Notwendigkeit wurde ausführlich im Reformprozess des SGB VIII diskutiert und das KJSG stärkt die Beratungs-, Beteiligungs- und Beschwerderechte von Adressat*innen, auch durch den eigenständigen Beratungsanspruch von Eltern im §37 SGB VIII. Inwieweit dieser Anspruch aber in tatsächlich praxistauglichen Konzepten umgesetzt wird, bleibt abzuwarten.

Bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Unterstützung von Eltern gilt es schließlich, Übergänge in andere Hilfen, beispielsweise von stationären zu ambulanten Erziehungshilfen, genauer in den Blick zu nehmen und Beziehungsabbrüche durch fehlende personelle Kontinuitäten

zu vermeiden. Die Finanzierung der Begleitung von Übergängen muss gesichert und konzeptionell für Eltern und Kinder verankert werden.

Fachliches Wissen und Können um gegenseitige Lernmöglichkeiten für Fachkräfte und Eltern, umfangreiche Beteiligungs- und Beschwerdeangebote sowie Vernetzungsangebote für Eltern müssen in der sozialpädagogischen Ausbildung von Fachkräften verankert und in der Praxis weiter geschult werden. Heimerziehung braucht in diesem Zusammenhang kollegiale Beratungsangebote von Fachkräften untereinander sowie Reflexionsangebote mit Adressat*innen und Betroffenenorganisationen. Gleichzeitig ist die Förderung einer kontinuierlichen Begleitung von Wissenschaft notwendig, um die Praxis der Heimerziehung kritisch in den Blick zu nehmen und Verstehensprozesse der Adressat*innen weiterer Forschung zugänglich zu machen.

3. Es erfordert Organisationsentwicklungsprozesse, um Strukturen in der Heimerziehung zu verändern. Hierzu sind Zeit- und Personalressourcen zur Verfügung zu stellen, gleichzeitig Haltungsveränderungen anzuregen und die Wechselwirkung beider Aspekte zu beachten.

Heimerziehung braucht Organisationen, die personell und finanziell so aufgestellt sind, dass die geforderte Form der Zusammenarbeit mit Eltern ermöglicht werden kann. Notwendig sind außerdem Rahmenbedingungen, wie z. B. die Erreichbarkeit von sozialen Diensten in den Jugendämtern und Wohngruppen für Eltern und Kinder, personelle Kontinuität sowie eine sozialräumliche und alltagsorientierte Offenheit der Institutionen, um individuelle Hilfsangebote für Familien bieten zu können. Um strukturelle Veränderungen durchsetzen zu können, sollte neben der Verankerung von Konzepten und Methoden vor allem die Haltung der in den Organisationen tätigen Personen in den Blick genommen werden. Die Weiterentwicklung ist eng damit verknüpft, dass es gelingt, Machtasymmetrien zwischen Fachkräften und Eltern abzubauen und Eltern als Partner*innen im Erziehungsprozess zu verstehen. Eine Veränderung von Strukturen kann Haltungsveränderungen anregen, muss aber auch im Rahmen anderer Forderungen, wie etwa im Kontext von Lobbyarbeit und Ausbildungsfragen, im Blick behalten werden.

Literatur

- Ackermann, T./Robin, P. (2017): Partizipation gemeinsam erforschen: die reisende Jugendlichen-Forschungsgruppe (RJFG) ein Peer-Research-Projekt in der Heimerziehung. In: EREV (Hg.): Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 18. Hannover: Schöneworth Verlag.
- Albus, S. u.a. (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§78a ff. SGB VIII“. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): Schriftenreihe Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 10. Münster: Waxman.
- Arbeitsgruppe psychisch- und suchtkranker Eltern (2019): Abschlussbericht www.ag-kpke.de/wp-content/uploads/2019/12/Abschlussbericht-AG-Kinder-psychisch-krank-Eltern.pdf [Zugriff 04.09.2021].
- Bertram, B. und H. (2018): Familie, elterliches Wohlbefinden und die Zukunft von Kindern. In: Böllert, K. (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Bd. 2. Wiesbaden: Springer VS. S. 1497–1532.
- Biesel, K./Urban-Stahl, U. (2018): Lehrbuch Kinderschutz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage einer kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bürger, U. (2010): Armut und Familienstrukturen in den Herkunftsfamilien der AdressatInnen erzieherischer Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen, 16. Jg., Heft 5, S. 266–271.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hg.) (2002): Schriftreihe Band 219: Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin: Verlag W. Kohlhammer.
- Conen, M.-L. (2002): Elternarbeit in der Heimerziehung: eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfe (4. Aufl.). Frankfurt/Main: IGFH Eigenverlag.
- Dittmann, A./Schäfer, D. (2019): Zusammenarbeit mit Eltern in der Pflegekinderhilfe. Zum Anspruch auf Beratung und Unterstützung. Expertise für das Dialogforum Pflegekinderhilfe. Frankfurt. www.dialogforum-pflegekinderhilfe.de/fileadmin/upLoads/projekte/Dittmann_Sch%C3%A4fer_Zusammenarbeit_mit_Eltern_in_der_Pflegekinderhilfe_2019.pdf [Zugriff 04.09.2021].
- Faltermeier, J. (2019): Eltern, Pflegefamilie, Heim. Partnerschaften zum Wohl des Kindes. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Faltermeier, J./Stork, R. (2017): Interessenvertretungen von Eltern mit Kindern in Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen, 23. Jg., Heft 4, S. 217–220.
- Faltermeier, J. (2001): Verwirrte Elternschaft? Fremdunterbringung – Herkunftseltern – neue Handlungsansätze. Münster: Votum-Verlag.
- Fegter, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M. (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis. Sonderheft 12, S. 3–11.
- Fendrich u. a. (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Gabriel, T. (2003): Was leistet Heimerziehung? Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In: Gabriel, T./Winkler, M. (Hg.): Heimerziehung – Konzepte und Perspektiven. München: Ernst Reinhard Verlag. S. 167–195.
- Gies, M./Hansbauer, P./Knuth, N./Kriener, M./Stork, R. (2016): Mitbestimmen, mitgestalten: Elternpartizipation in der Heimerziehung. In: EREV (Hg.): Beiträge zu Theorie und Praxis der Jugendhilfe 15. Hannover: Schöneworth Verlag.
- Glinka, H.-J./Scheffold, W. (2007): Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung im Spiegel von Fallstudien. In: Homfeld, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Elternarbeit in der Heimerziehung. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 150–161.
- Gragert, N./Seckinger, M. (2008): Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in den Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen, 14. Jg., Heft 1, S. 4–9.
- Helming, E. u. a. (2010): Organisationsstrukturen und Schlüsselzahlen, in: Kindler, H. u. a. (Hg.): Handbuch Pflegekinderhilfe. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. S. 108–122.
- Helming, E. (2003): Die Eltern: Erfahrungen, Sichtweisen und Möglichkeiten, in: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Bereitschaftspflege – Familiäre Bereitschaftsbetreuung. www.bmfsfj.de/blob/94896/3b8de776569c9cf63956257f2e72001d/prm-24081-sr-band-231-data.pdf [Zugriff 04.09.2021].
- Knuth, N. (2020): Dokumentation und Auswertung der Beteiligungswerkstatt mit Eltern und Fachkräften im Rahmen des Projekts „Zukunftsforum Heimerziehung“. Frankfurt/M.: IGfH-Eigenverlag. archiv-projekt-zfh.igfh.de/wp-content/uploads/2020/03/Dokumentation_und_Auswertung_Beteiligungswerkstatt_Eltern_gesamt.pdf [Zugriff 07.09.2021].
- Knuth, N. (2019): Elternpartizipation: Eine Herausforderung für die stationären Erziehungshilfen. In: Unsere Jugend, 71. Jg., Heft 5, S. 59–68.

- Knuth, N./Stork, R. (2014): Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten. Kann Heimerziehungspraxis die neuen rechtlichen Ansprüche nach § 45 SGB VIII erfüllen. In: Forum Erziehungshilfen, 20. Jg., Heft 4, S. 245–248.
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussionen. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.
- Moos, M./Schmutz, E. (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projekts „Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe“. Mainz: Eigenverlag des ism.
- Oelerich, G./Schaarschuch, A. (2006): Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. Konturen sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hg.): Die Stimme der Adressaten. Weinheim/München: Juventa. S. 185–214.
- Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Redmann, B./Gintzel, U. (2017): Von Löweneltern und Heimkindern. Lebensgeschichten von Jugendlichen und Eltern mit Erfahrungen in der Erziehungshilfe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Schone, R. & Wagenblass, S. (2006): Wenn Eltern psychisch krank sind ... Kindliche Lebenswelten und institutionelle Handlungsmuster. Weinheim: Juventa Verlag.
- Schulze-Krüdener, J. (2007): „Mit der Elternarbeit geht es uns meist besser als ohne“ Eltern als unverzichtbare Kooperationspartner in der Heimerziehung? In: Homfeld, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Elternarbeit in der Heimerziehung. München: Reinhardt. S. 99–111.
- Wilde, C.-E. (2014): Eltern. Kind. Herausnahme. Zur Erlebensperspektive von Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Siegen: UniPrint.
- Winkler, M. (1990): Normalisierung der Heimerziehung. Perspektiven der Veränderung in der stationären Unterbringung von Jugendlichen. In: neue praxis, 20. Jg., Heft 5, S. 429–439.
- Wocko, K. (2015): Elternarbeit in der Heimerziehung: eine exemplarische Studie. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Wolf, K. (2015): Sozialpädagogische Interventionen in Familien. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wolf, K. (2003): Familien als Adressaten sozialpädagogischer Interventionen. In: Forum Erziehungshilfen, 9. Jg., Heft 5, S. 260–268.
- Zeller, M. (2003): Wie Eltern eine „WG um die Ecke“ erleben. In: Forum Erziehungshilfen, 9. Jg., Heft 5, S. 272–277.

Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten von Familien mit Kindern mit Behinderung

Barbara Jeltsch-Schudel

1 Einleitung

Der Titel dieses Beitrages suggeriert, dass Familien mit Kindern mit Behinderung belastet seien und deshalb entlastet werden müssten. Dies könnte bedeuten, dass Familien mit Kindern mit Behinderung als schwächer und hilfebedürftiger als andere Familien verstanden werden, dass sie als anders und besonders betrachtet werden – und wahrscheinlich auch als pathologisch, wenn dabei unterstellt wird, dass Familien mit Kindern mit Behinderung nicht in der Lage sind, ihre Aufgaben zu erfüllen, ein funktionierendes Familienleben zu gestalten (was immer dies im Einzelnen heißen mag).

Diesen Vorurteilen soll im Folgenden in mehreren Schritten nachgegangen werden: es wird erst geklärt, wie Behinderung und Familie verstanden und eingebettet werden und welche Erwartungen in unserer Gesellschaft an Familien gestellt werden. Die rechtlichen Bedingungen, die den Rahmen für das Familienleben abstecken, werden kurz dargestellt. Erst vor diesem differenzierteren Hintergrund lässt sich die Situation von Familien mit Kindern mit Behinderung skizzieren, lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Familien im Allgemeinen herausarbeiten und Belastungen sowie Bedarfe erkennen.

2 Zu den Begriffen „Behinderung“ und „Familie“

2.1 Behinderung

Zur Umschreibung des Verständnisses von „*Behinderung*“ geben die Definitionen der internationalen Klassifikationen die Grundlage, wobei in den Übersetzungen der Dokumente (bspw. der WHO) auf Deutsch der Begriff „Beeinträchtigung“ häufig synonym verwendet wird. „Behinderung“ kann nicht als Merkmal eines Menschen verstanden werden, lässt sich also nicht auf ein individuelles Modell reduzieren (s. hierzu Waldschmidt 2005, auch Jeltsch-Schudel, Schindler 2020). Dies wird im Bedingungsgefüge der ICF (der WHO) deutlich: Die verschiedenen Elemente spielen zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Hervorzuheben ist die *Partizipation*, also die Möglichkeit jedes Menschen, an allen Angeboten der Gesellschaft teilhaben und teilnehmen zu können. *Partizipation* wie auch *Inklusion*, also Zugehörigkeit zu unserer Gesellschaft und Kultur, und *Selbstbestimmung* sind Rechte, die allen Menschen zustehen. In der UN-Behindertenrechtskonvention, die von vielen Staaten unterzeichnet und ratifiziert wurde, sind diese Rechte festgehalten; Verpflichtung der Unterzeichnerstaaten ist es, sie umzusetzen. Für die Lebensqualität eines Menschen mit Behinderung sind diese Rechte grundlegend. Und damit selbstredend auch für ihre Familien.

2.2 Familie

Jeder Mensch hat eine Vorstellung von *Familie*. Diese ist von seinen eigenen Erfahrungen geprägt und daher individuell und kann sich in hohem Maße unterscheiden. Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, ökonomische Situation und politische Bedingungen führen dabei zu einer hohen Diversität des Verständnisses von Familie. Eine Definition für „Familie“ zu finden, welche alle möglichen unterschiedlichen Aspekte umfasst, ist daher äußerst schwierig, wenn nicht gar unmöglich.

Für die Lebenssituation von Menschen in „Familien“ ist jedoch relevant, welche Aspekte einbezogen und welche ausgeschlossen werden, weil davon ihre Lebensqualität beeinflusst wird. Kommt dazu, dass Kinder zumeist in Familien (irgendeiner Form) aufwachsen.

In der UN-Kinderrechtskonvention, die global erarbeitet wurde und insofern einem Konsens entspricht, ist die Überzeugung festgehalten, „dass der Familie als Grundeinheit der Gesellschaft und natürlicher Umgebung für

das Wachsen und Gedeihen aller ihrer Mitglieder, insbesondere der Kinder, der erforderliche Schutz und Beistand gewährt werden sollte, damit sie ihre Aufgaben innerhalb der Gemeinschaft voll erfüllen kann“ (UN-Kinderrechtskonvention, Präambel).

Es sind also die jeweiligen Staaten, die den erforderlichen Schutz und Beistand zu gewähren haben. Die folgenden Ausführungen fokussieren auf die Situation von Familien in den drei deutschsprachigen Ländern.

3 „Familie“ im Spiegel der deutschsprachigen Familienberichte

Zunächst wird einführend ein Blick auf das Verständnis des Begriffs „Familie“ in den familienpolitischen Unterlagen der Schweiz, Österreichs und Deutschlands geworfen.

Eine sehr offene und vage Definition findet sich im 2004 erschienenen Familienbericht der *Schweiz*: „... als Zusammenleben von Erwachsenen mit von ihnen abhängigen Kindern unter 25 Jahren“ (S. 23). Die Bedeutung der Familie für die Gesellschaft wird im Statistischen Bericht „Familien in der Schweiz“ von 2021 festgehalten: „Der Familie kommt als wichtige soziale Einheit und als erster Ort der Sozialisierung eine zentrale Rolle für die Gesellschaft zu. Innerhalb der Familie werden – namentlich durch Betreuung von Kindern sowie Unterstützung und Pflege von älteren Menschen – unersetzliche Beiträge für das gesellschaftliche Zusammenleben und das Funktionieren der Wirtschaft erbracht“ (Bundesamt für Statistik 2021, S. 7). Auch im 6. *Österreichischen* Familienbericht 2009–2019, der ebenfalls 2021 erschienen ist, wird auf die Bedeutung von Familien für die Gesellschaft verwiesen. Bereits im Vorwort hält die Bundesministerin für Frauen, Familie, Jugend und Integration fest: „Die Corona-Pandemie zeigt einmal mehr, dass Familien Eckpfeiler der Gesellschaft sind, die Halt geben, Schutz und Zuversicht bieten und einander in schwierigen Lebenslagen helfen. Familien als Orte der Liebe und Geborgenheit verdienen in jeder Konstellation Unterstützung und benötigen daher die bestmöglichen Rahmenbedingungen“ (Vorwort s. o.).

Der Neunte Familienbericht von *Deutschland* fokussiert auf das Thema „Eltern sein in Deutschland“ und hält fest, „dass Eltern ihre Kinder in unterschiedlichen Familienformen und Lebensmodellen erziehen, bilden und

betreuen. Es existieren diverse, z.T. auch widersprüchliche Vorstellungen davon, was gute Eltern und ein gutes Aufwachsen von Kindern ausmacht sowie darüber, wie sozialer Aufstieg gelingen und Abstieg vermieden werden kann“ (Deutscher Bundestag 2021, S. V). Deutlich wird, dass die Aufgabe der Eltern Erziehung, Bildung und Betreuung der Kinder umfasst, in einem Rahmen hoher Diversität.

Aus den zitierten Unterlagen lässt sich herauslesen, dass *Familie* für die Gesellschaft eine hohe Bedeutung besitzt, die sich nicht zuletzt an Aufgaben zeigt, die Familien für unsere Gesellschaft zu erfüllen haben. Diese betreffen selbstverständlich auch Familien mit Kindern mit Behinderung.

4 Familien heute

Familien mit Angehörigen mit Behinderung sind in erster Linie Familien wie andere auch (v. Kardoff/Olbrecht 2014). Dies bedeutet, dass die bereits genannten Aufgaben und Funktionen auch für sie Geltung haben. Wie von den betroffenen Familien die konkrete Umsetzung in der jeweils individuellen Situation gestaltet wird, wird im fünften Abschnitt genauer erörtert.

Im Folgenden geht es erst darum, die Herausforderungen und auch Belastungen, denen sich alle Familien in unserer Gesellschaft gegenübersehen, genauer zu beschreiben. Dabei werden vor allem soziologische Aspekte dargestellt, welche auf der Analyse von Familien mit Kindern allgemein basieren.

4.1 Herstellungsleistung: Doing Family

„Heute kann immer weniger davon ausgegangen werden, dass Familien eine selbstverständlich vorhandene, quasi natürliche Ressource für die Individuen sowie für Staat, Wirtschaft und Gesellschaft sind. Vielmehr ist Familie zur voraussetzungs-vollen Herstellungsleistung der Familienmitglieder geworden, an der auch kollektive Akteure mitwirken“ (Jurczyk/Thiessen 2011, S. 333).

Nicht nur die Situation von Familien, sondern damit auch die Aufwuchsbedingungen von Kindern veränderten sich historisch. Die Bedeutung, die der Lebensphase Kindheit und der Entwicklung der Kinder zugemessen wurde und die Veränderungen ihres Stellenwertes innerhalb der Familien, wandelten sich im Laufe der Zeit (Rosenbaum 2014; Ariès 1998). Damit verbunden

veränderten sich auch das Verständnis von Familie und die Aufgabenverteilung, die zu deren Funktionieren beitragen.

Jurczyk (2018) fasst diese Veränderungen in zwei Trends zusammen: Enttraditionalisierung und Individualisierung. Diese Trends führen zu Entgrenzungen, die die Erwerbsarbeit und die Familie betreffen. In der Erwerbsarbeit wird von den Beschäftigten zum einen eine allzeitliche, also eine 24/7 Verfügbarkeit erwartet, die diese selber verantworten müssen und die zu einem enormen Zeitdruck führt. Zum anderen ist der Arbeitsort variabel, was dazu führt, dass Flexibilität Erwerbstätiger auch in räumlicher Hinsicht erforderlich ist (s. auch Sennett 2000).

Die Entgrenzung der Familie ist auch darauf zurückzuführen, dass die „traditionelle Aufteilung von Ernährermodell und Hausfrauenehe aufgehoben“ (Jurczyk 2018, S. 153) ist. Diese doppelte Entgrenzung – in jener der Erwerbsarbeit wie in jener der Familie sind die beiden Trends erkennbar – zeitigt Konsequenzen für Familien.

„Der subjektive Sinn, der ‚Eigensinn‘ (...), der mit Familie verbunden wird – nämlich Zeit für persönliche Beziehungen, für Erziehung und Pflege von Familienangehörigen zu haben, sich nicht entlang zweckrationaler Kalküle verhalten zu müssen und ‚privat‘ sein zu dürfen –, lässt sich unter Bedingungen der späten Moderne offensichtlich immer schwieriger realisieren“ (Jurczyk 2014, S. 122).

Familien haben also Herstellungsleistungen zu erbringen, um die Aufgaben und Funktionen übernehmen zu können, die von ihnen erwartet werden (s. Familienberichte im dritten Abschnitt). Wie können sie dies tun?

Dazu ist zu beachten, dass sich Familien in Raum und Zeit bewegen und handeln. Mit Raum verbindet Morgan (2020) das Schlüsselwort „Daheim“ („home“), ein Ort, an dem sich der Mensch körperlich wohl und emotional aufgehoben fühlt. Damit verbunden ist der Aspekt der „mush time“ (ebd.), der Zeit, in der man ohne Termine, ohne vorgegebene Zwecke „in der Familie sein“ kann. In solchen Situationen, also im Beisammensein der Familienmitglieder daheim, können gemeinsame Erfahrungen gemacht werden, die intergenerationelle Bedeutung haben (ebd.). Dieser Raum, der „daheim“ bedeutet, ist nicht an einen Haushalt gebunden, sondern als soziales Geflecht zu verstehen (Finch 2007), indem familiäre Beziehungen aufgebaut, gestaltet, gelöst werden, prozesshaft angelegt und zeitlichen Veränderungen ausgesetzt.

Diese Überlegungen zu Zeit und Raum verweisen darauf, dass es sich nicht um ein Geschehen handelt, das der Familie gewissermassen zustößt, sondern um ein aktives Tun, welches nötig ist zur Herstellung von Familien. Diese Herstellungsleistung, das „Doing Family“, sieht Jurczyk (2014, 2018), in folgenden Grundformen:

„Zum Ersten sind dies die vielfältigen alltäglichen Praktiken und Abstimmungsleistungen im Rahmen des *Vereinbarkeits- und Balancemanagements*, das vielfältige organisatorische, logistische Abstimmungsleistungen der Familienmitglieder umfasst, um Familie im Alltag praktisch lebbar zu machen“ (2018, S. 146, Hervorh. i. Orig.), was die Co-Präsenz der Familienmitglieder voraussetzt (2014, S. 128). In dieser Grundform des Doing Family wird deutlich, dass es eine Leistung der Familie erfordert, um überhaupt in den entgrenzten Erwerbsarbeitsbedingungen gemeinsame Zeit in gemeinsamem Raum zu organisieren. Nur so kann das Funktionieren der Familie mit allen dazu notwendigen Aufgaben und deren Verteilung (s. auch Kap. zur Care-Arbeit) zustande kommen.

„Zum Zweiten geht es um das Doing Family als *sinnhafte Konstruktion eines gemeinschaftlichen Beziehungsgefüges* in einem spezifischeren sozialkonstruktivistischen Sinn“ (2018, S. 147 Hervorh. i. Orig.) In diesem Beziehungsgefüge werden die Bindungen und Beziehungen unter den als der Familie als zugehörig definierten Mitgliedern aufgebaut. Damit geschieht eine Grenzziehung, die der Entgrenzung der Familie aktiv entgegengesetzt werden muss. Nur so kann das zentral wichtige Wir-Gefühl („we-ness“) entstehen, das den Familienmitgliedern ermöglicht, sich als Familie zu verstehen.

4.2 Darstellung: Displaying family

Diese Abgrenzung und der Aufbau des Wir-Gefühls wirken nach innen, im Sinne der Selbstvergewisserung über die Zugehörigkeit zur Familie; sie wirken ebenso nach Außen, im Sinne einer Darstellung als Familie. Dies – das *Displaying Family* – kann als dritte Grundform des Doing Family verstanden werden. Es bedeutet, dass Individuen und Gruppen sich selber und relevanten Anderen zeigen, wie sie Familie herstellen und wie die familiären Beziehungen charakterisiert sind (Finch 2007).

Wesentlich ist nicht der Bezug zu einer bestimmten Wohnform oder einem gemeinsamen Haushalt, sondern vielmehr das Verständnis der Familie als einem sozialen Geflecht besonderer Art und dem Wissen darum, dass sich die

Mitglieder dieser je besonderen Art bewusst sind und sie nach Außen zeigen. Im Falle von Familien mit Kindern gibt es eine Vielfalt relevanter Anderer, die jedoch unterschiedliche Einflüsse auf die Kinder und deren Familien nehmen können. Fachpersonen des Bildungssystems etwa haben auf die Entwicklung von Kindern, die Chancen und Risiken für deren Zukunft eine erhebliche Wirkung. Und sie bauen ihre Einflussnahmen oft darauf auf, wie sie eine Familie wahrnehmen bzw. wie eine Familie sich ihnen als solche darstellt.

4.3 Care-Aufgaben und Generativität

Wie bereits erörtert, werden der Familie verschiedene Aufgaben zugeordnet, welche häufig als Care-Arbeiten zusammengefasst werden. Dabei ist zu beachten, dass es gerade in Familien immer um mehrere Beteiligte geht: um diejenigen, welche Pflege geben und um diejenigen, welche Pflege bekommen, also *Care-Givers* und *Care-Receiver*. Hinsichtlich der Veränderungen im Laufe der Zeit, im Laufe des Familienzyklus, spielen Rollenveränderungen mit, von der Kindheit, in der Care-Bedarf abnehmend vorhanden ist, über das Erwachsenenalter, in dem Care-Arbeit für andere geleistet wird, bis hin zum Alter, das durch Zunahme an Care-Bedarf gekennzeichnet ist. Verbunden damit verändern sich die Beziehungen und deren Machtverhältnisse innerhalb der Familien.

Was genau ist unter Care zu verstehen? Und: gibt es dafür einen deutschen Begriff? Dazu Ostner (2011, S. 462): „Anscheinend verweist *care* auf Phänomene, die es auch in Deutschland gibt, die man aber nicht mehr mit deutschen Worten ausdrücken zu können meint. Denn niemand kann ernstlich behaupten, dem Deutschen ermangele es an Worten und Wörtern, um „care“-relevante Phänomene einzufangen und auf den Punkt zu bringen. Man denke nur an die vielen Umschreibungen der Sorge und des Sorgens, des Kümmerns, auch des Kammers, der Pflege und Betreuung.“

Mit Bezug auf die Politikwissenschaftlerin Joan Tronto unterteilt Ostner in folgende drei Begriffsdimensionen von Care:

Care als Allerweltsreparaturarbeit: Damit sind alle Arbeiten gemeint, die das Leben erleichtern und einen ungestörten Ablauf erlauben, also Reproduktions- und Reparaturarbeit. Innerhalb der Familie werden solche Arbeiten vermehrt von Frauen durchgeführt, die Obsorge also, dass das familiäre Leben funktioniert.

Care als Beziehungs- und Gefühlsarbeit: Idealtypisch kann darunter die Sorgebeziehung zwischen Mutter und Kind, insbesondere Kleinkind verstanden werden. Diese Form von Care wird in Familien praktiziert – gerade auch im Zusammenhang mit dem vorher skizzierten Beziehungs- und Bindungsaufbau – aber auch außerhalb von Familien wie etwa in professionalisierten Betreuungsformen. Ostner konkretisiert professionelle Care folgendermaßen: „Hochschild (1983) hatte zwischen *Surface Acting* und *Deep Acting* unterschieden. Der erste Fall (*Surface Acting*) entspräche der Erzieherin, die ein Kind auf den Arm nimmt, obwohl sie es abstoßend findet; sie verändert beim Auf-den-Arm-Nehmen nicht ihr Gefühl gegenüber dem Kind, sondern bloß die Gefühlsdarstellung (ein falsches Gefühl wird vorgespielt). Im zweiten Fall, dem *Deep Acting*, wird die Situation umdefiniert: man versucht z. B. zu verstehen, was das ungemochte Kind so unbeliebt gemacht haben könnte, wodurch positive Gefühle für das Kind ermöglicht werden sollen (vgl. Dunkel 1988)“ (Ostner 2011, S. 469, Hervorh. i. Orig.).

Care als Social Care im Wohlfahrtsstaat: Jenen Menschen, die Care-Bedarf aufweisen, sollen entsprechende, angemessene Angebote gemacht werden. Diese beziehen sich vor allem auf zwei Gruppen: Kleinkinder und ältere Leute. Ob dabei mehr die Angebote im Sinne einer Unterstützung von Care-Givers in Familien oder im Sinne extrafamiliärer Einrichtungen realisiert werden, ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich und schlägt sich dementsprechend in Leitbildern der Sorge, *Cultures of Care* nieder (Ostner 2011, S. 472 f.).

Den Bezug zu Familien mit Kindern herstellend, lässt sich feststellen, dass Care-Arbeit innerhalb der Familie in verschiedenen Facetten vorkommt. Ausgehend davon, dass Kinder in Familien aufwachsen und sich in Familien entwickeln, zeigen sich weitere Dimensionen von Care-Arbeit.

Der Mensch ist als physiologische Frühgeburt (sensu Gehlen und sensu Portmann) auf eine Umgebung angewiesen, die ihm angemessene „Ermöglichungsbedingungen des Heranwachsens“ (King 2017, S. 18) zur Verfügung stellt. Dies bedeutet, dass seine Ausdrucksmöglichkeiten und seine Fähigkeit zur Responsivität wahrgenommen und beantwortet werden, und zwar in einer Art und Weise, die ihn Zugehörigkeit, Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren lässt (Jeltsch-Schudel 2009, 2020).

Mit *Umgebung* sind insbesondere die engsten Bezugspersonen, Mutter, Vater und weitere Personen gemeint, die als Familienmitglieder relevant sind (wie in *Doing Family* beschrieben). Insbesondere für die Elternteile stellt sich die

Aufgabe des *Doing Generation* als aktive Handlung (King 2015a). Entwicklungsaufgaben (sensu Havighurst) sind so gesehen nicht nur für Heranwachsende zu formulieren, sondern auch für die Eltern, die zur Lösung der Entwicklungsaufgaben ermöglichend und unterstützend beizutragen haben (King 2015a).

„Heranwachsende bewegen sich unausweichlich in dieser Dialektik von Angewiesenheit und Eigensinn. Und diese Relation von Angewiesenheit und Eigensinn verändert sich in ihrer Form und Balance im Verlauf des Heranwachsendens von der Geburt bis zur Adoleszenz. Es bedarf seitens der Fürsorgenden einer generativen Haltung der Ermöglichung – und zwar sowohl in Bezug auf die Angewiesenheit als auch in Bezug auf den Eigensinn. Also einer generativen Haltung, die der Bedürftigkeit *und* dem Großwerden des Kindes gemäss ist“ (King 2017, S. 18, Hervorgeh. i. Orig.)

Die Anforderungen, die sich den Eltern in ihrer Generativität stellen, verändern sich im Laufe des Heranwachsendens ihres Kindes. Ständige Anpassungen der Unterstützung sind vorzunehmen, Erfordernisse der zunehmenden Autonomie und Selbstständigkeit aufzunehmen. Wie die Zukunft der Kinder als Erwachsene sich zeigen wird, ist ungewiss, ist die stete Ungewissheit in der Erziehung. Zukunftsplanung ist mitzubedenken, jedoch – und das ist eine weitere Herausforderung an die Generativität – auf eine Zukunft hin, an der die Eltern nicht mehr teilnehmen werden (mindestens nach menschlichem Ermessen). King (2017, 2015b) verweist auf die Notwendigkeit einer produktiven Verarbeitung von intergenerationaler Ambivalenz.

Insofern ist Generativität zu verstehen als Weitergabe kultureller Werte und gleichzeitig als Ermöglichung der Weiterentwicklung der Kultur. Folgende kulturelle Dimensionen von Generativität sieht King (2015a, S. 37):

- „Generativität bezeichnet eine *Brücke* zwischen der individuellen Endlichkeit auf der einen Seite und dem Fortbestehen der Kultur.
- Generativität bezeichnet eine *symbolische Überschreitung* der individuellen Lebensgeschichte in der Generationenlinie, die sowohl kulturelle Weitergabe einschließt als auch die Ermöglichung und Entstehung des Neuen.
- Generativität beinhaltet ein Potenzial der *Versöhnung mit Begrenztheit* und Vergänglichkeit.
- Figurationen von Generativität und die Bewältigung intergenerationaler Ambivalenz unterliegen *historischen Veränderungen*“ (Hervorh. i. Orig.).

In diesen drei Unterkapiteln sind verschiedene Aspekte dargestellt, welche aus soziologischer Sicht die Situation von Familien mit Kindern heute kennzeichnen. Sie zeigen auf, dass von Familien Herstellungsleistungen erwartet werden, dass Familien bzw. Erwachsene mit Elternrolle verschiedene Aufgaben übernehmen müssen und dass deren Erfüllung eine wesentliche Funktion für den Weiterbestand unserer Gesellschaft hat.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich diese Herausforderungen, denen sich Familien heute zu stellen haben, leicht zu Überforderungen entwickeln und damit zu Belastungen der Familien mit Kindern werden können.

Im folgenden Kapitel wird die Situation von Familien mit Kindern mit Behinderungen vor dem Hintergrund der bereits sehr anspruchsvollen Situation von Familien mit Kindern in unserer heutigen Gesellschaft thematisiert, dabei werden Erkenntnisse aus eigener Forschung und aus Beobachtungen und Erfahrungen von Ausbildungspraktika erweiternd und vertiefend aufgegriffen.

5 Zur Situation von Familien mit Kindern mit Behinderung

„Was sie (Familien mit Kindern mit Behinderungen – BJS) von Familien ohne behinderte Kinder unterscheidet, ist die Vielzahl zusätzlicher Aufgaben und spezifischer Anforderungen im Zusammenleben mit einem behinderten Angehörigen und die größere Abhängigkeit der Lebenschancen ihrer Kinder und der Lebensbedingungen der Familien von Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung. Die Tatsache, Eltern von Kindern mit Behinderungen zu sein, macht sie zu einer besonders vulnerablen Personengruppe“ (Seifert 2020, S. 2).

Der Unterschied liegt also in der „Behinderung“ (s. auch Kap. 2.1), die mithin die ganze Familie betrifft. Dieses Bedingungsgefüge „Behinderung“ führt zu der Vielzahl von Aufgaben und Anforderungen, denen sich Familien mit Kindern mit Behinderung stellen müssen und die zu den bereits genannten Herausforderungen von Familien heute dazukommen. Dass diese Anhäufung der verschiedenen, sich auch verstärkenden Faktoren zu einer Situation mit insgesamt hohen Belastungen führt, ist offensichtlich. Gerade weil es sich um verschiedene, komplex zusammenspielende Faktoren handelt, kann von der

„Situation von Familien mit Kindern mit Behinderung“ nur im Sinne eines Sammelbegriffs die Rede sein; jede Familie muss ihre eigene Art und Weise finden, allen familiären und behinderungsbedingten Aufgaben zu begegnen.

Die bereits genannten Aspekte, die das Leben von Familien in unserer Gesellschaft bestimmen, werden im Folgenden auf Themen von Familien mit Kindern mit Behinderung bezogen, wie sie sich in der sonderpädagogischen Fachliteratur finden.

5.1 Care-Arbeit

Die Erkenntnis, dass ein Kind sich nicht wie andere entwickelt, erschüttert seine ganze Familie. Die Zeit der Diagnosestellung wird als Einbruch erlebt, der viele Fragen aufwirft. Die Vorstellungen und Wünsche über das künftige Familienleben werden erst einmal obsolet, was zu einer massiven Verunsicherung führt. Verschiedene Themen treten in den Vordergrund, die unerwartet und existenziell sind. Die Elternschaft wird infrage gestellt, die Gestaltung der Elternrolle lässt wenig Spielräume sichtbar werden, die eigene Lebensplanung wird (vorerst) verunmöglicht.

Die Kernaspekte der Generativität erhalten andere Dimensionen, indem unklar ist, wie die Zukunft aussehen wird, ob für eine Zukunft des Kindes überhaupt geplant werden kann, ob das Kind seine Eltern überleben wird.

Gleichzeitig stehen Aufgaben an, die unmittelbar die Gegenwart, also die konkrete Alltagsbewältigung betreffen. Es geht um basale Dinge wie Schlaf, Ernährung und häufig auch gesundheitliche Probleme. Sich damit zurechtzufinden, einen praktikablen Umgang zu entwickeln, erfordert einen kräftezehrenden Einsatz insbesondere der Mütter und kann die ganze Familie an Belastungsgrenzen bringen. Zentrale Aufgabe aller Eltern mit neugeborenen Kindern ist es ja, das Kind kennenzulernen, mit ihm eine Beziehung aufzubauen. Eine gelingende Interaktion, die für alle Beteiligten wesentliche Entwicklungsbedingung ist, erfordert, dass die Ausdrucksformen des Kindes wahrgenommen und aufgenommen werden, in dem Sinne, dass das Kind sich als zugehörig fühlt und sich als selbstwirksam erlebt. In gelingendem Fall erleben sich beide Seiten als zunehmend kompetent (Jeltsch-Schudel 2009, 2020). Dabei spielen auf Seiten der Eltern sensible und responsive Fähigkeiten eine wesentliche Rolle, anders ausgedrückt: die Elternliebe. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass „... Kern dessen, was elterliche Liebe ausmacht, eine ‚Unbedingtheit‘ annimmt, also eine Liebe, die ihre Zuwendung nicht

an Konditionen knüpft, sondern dadurch gekennzeichnet sei, dass sie etwa bereit ist, den Anderen um seiner selbst willen (nicht zweckgebunden) in seinem ‚So-und nicht-anders-Sein‘ anzuerkennen und anzunehmen“ (King 2015b, S. 44). Diese fürsorgende Elternschaft sei, so King weiter, charakterisierbar durch die Haltung, Kinder „als Gabe zu schätzen“ und dabei auch eine Art „Offenheit für das Unerbetene zu bewahren“ (King 2015a, S. 32).

Diese Umschreibung der Elternliebe umfasst Aspekte, die im Zusammenhang mit der Behinderungsdiagnose besondere Relevanz erhalten. Bereits der Aufbau einer gelingenden Interaktion kann erschwert sein, weil die Ausdrucksformen des Kindes nicht so einfach wahrgenommen werden und auf sie adäquat reagiert werden kann. Eine wichtige Erfahrung elterlicher Kompetenz kann beispielsweise darin liegen, ein Kind, das weint, beruhigen zu können. Bei Kindern mit Behinderungen kann es vorkommen, dass diese sich nicht beruhigen lassen, sondern durch stundenlanges Schreien ihre Eltern zur Verzweiflung bringen. Oder dass sie nur dann ruhiger werden können, wenn sie stundenlang herumgetragen werden. Dass dies kräftezehrend und belastend ist, ist offensichtlich (Jeltsch-Schudel 2009).

Damit wird auch die als Teil der Elternliebe genannte Annahme des „So-Seins“, also das Akzeptieren, dass ihr Kind anders als andere sein wird, dass für das Kind keine Zukunft antizipiert werden kann, zu einer existenziellen Herausforderung. Das Zurückstellen eigener Bedürfnisse und der eigenen Lebensplanung als Ausdruck der Generativität, bleibt so womöglich keine temporäre, sondern wird eine dauerhafte Aufgabe. Es bedeutet, dass Eltern nicht wissen, ob sich ihre Elternrolle im Sinne einer Loslösung verändern oder ob sie zu einer lebenslangen Verpflichtung wird. Damit kann sich die Care-Arbeit, die sich entlang dem „normalen“ Familienzyklus verändert, im Wechsel der Rollen von Care-Receivers zu Care-Givers, als persistierend erweisen, indem die Eltern lebenslang Care-Givers bleiben (s. Lindmeier 2011, v. Kardoff/Olbrecht 2014).

Die der Generativität innewohnenden kulturellen Dimensionen erhalten so eine andere Färbung, indem die Überschreitung der eigenen Lebensgeschichte infrage gestellt ist durch eine möglicherweise geringere Lebenserwartung des Kindes mit Behinderung.

Die hier skizzierten Erschwerungen und Belastungen sind Teile des Familienlebens von Familien mit Kindern mit Behinderung, allerdings in je individueller Ausprägung. Denn nicht jede Familie, ja nicht einmal jeder Elternteil

erlebt Ereignisse, Erfahrungen, Herausforderungen gleich. Die Bewältigung kritischer Lebensereignisse (Filipp 1981) ist von vielen verschiedenen Faktoren abhängig, von persönlichen und solchen, die mit Kontexten zusammenhängen (Jeltsch-Schudel 1988). Auch verändern sich die Belastungen im Laufe des Lebens. Sarimski (2018) stellt in einer Studie fest, in der er die elterlichen Belastungen bzw. den Stress zu mehreren Zeitpunkten untersuchte, „dass die hohe Belastung abnimmt. Das spricht dafür, dass den meisten Eltern eine befriedigende Gestaltung der Interaktion im Alltag gelingt und sie sich den erzieherischen Anforderungen gewachsen fühlen“ (Sarimski 2018, S. 86). Zukunftssorgen können bestehen bleiben, wenn sich die Behinderung des Kindes als schwer erweist, Entwicklungsfortschritte kaum wahrnehmbar sind oder Verhaltensauffälligkeiten den Alltag erschweren (Sarimski 2021).

Dennoch: Es sind nicht nur Belastungen, die das Leben von Familien mit Kindern mit Behinderung kennzeichnen. Begegnungen mit Eltern von Kindern mit Behinderungen (in Interviews oder in Beratungssituationen) zeigen, dass andere Aspekte für die Gestaltung des Familienlebens ebenso wichtig sind und auch als wertvoll betrachtet werden. Eltern berichten von Lernprozessen die sie machen, etwa indem sie stärker in der Gegenwart leben, einen Tag um den anderen nehmen, sich an kleinsten Fortschritten ihrer Kinder freuen. Der sorgenvolle Blick in eine sehr unsichere Zukunft, der insbesondere am Lebensbeginn des Kindes mit Behinderung stark belastet ist, kann im gemeinsamen Entwicklungsprozess des Kindes und seiner Eltern sich zu einer zunehmend realistischeren Einschätzung der Situation wandeln, die auch Hinweise auf künftige Möglichkeiten enthält.

In einem Langzeitprojekt, in dem die Entwicklung von drei Kindern mit Down-Syndrom untersucht und dokumentiert wird, zeigten sich diese Veränderungen deutlich. Die Mütter schilderten in einem Gruppeninterview (im Januar 2021) den Werdegang ihrer zum Zeitpunkt der Befragung 15-jährigen Kinder. Immer wieder mussten Entscheidungen gefällt werden. Die vagen Hoffnungen und Vorstellungen der Kleinkinderzeit, die in früher geführten Interviews geäußert wurden, veränderten sich durch die konkreten Erfahrungen im Bildungssystem, im sozialen Netz, im gesellschaftlichen Kontext und in der Beobachtung der Entwicklung des Kindes.

Die Mütter berichteten im Gruppeninterview davon, welche Bereiche des Lebens im Erwachsenenalter für ihre Kinder offen sind, wo Einschränkungen gegeben und Unterstützungsbedarf vorhanden ist. Diese realistische Einschätzung ihrer Kinder fußt auf einer genauen Kenntnis der Mütter ihrer

Kinder, von deren Entwicklung, von deren Ressourcen und deren Grenzen. Diese unterscheiden sich bei den drei Jugendlichen erheblich. Entsprechend verschieden formulierten die drei Mütter ihre Vorstellungen und Wünsche an die Zukunft ihrer Kinder.

Familien sind eingebettet in unsere Gesellschaft; sie verfügen über ein soziales Netz. Verwandte, Freund*innen und Nachbar*innen spielen für Familien mit Kindern eine wichtige Rolle, können sich als unterstützend oder auch als für das Familienleben erschwerend erweisen.

Familien mit Kindern mit Behinderung machen oft die Erfahrung, dass sich die Beziehungen in ihrem sozialen Netzwerk verändern, sich die einen als „wahre Freund*innen“ entpuppen, andere sich abwenden. Negative Reaktionen und ausschließende Verhaltensweisen sind schmerzlich, besonders dann, wenn sie von Personen aus der eigenen Herkunftsfamilie kommen. Denn Unterstützungen in konkreten Care-Aufgaben ebenso wie im Umgang mit psychischen Herausforderungen erhalten Familien (mit Kindern mit und ohne Behinderung) sehr häufig durch Großeltern oder Freund*innen. Familiäre Unterstützung ist wichtig – mehr noch als die fachliche (Sarimski 2018, 2021).

5.2 Displaying Family

Familien mit Kindern mit Behinderungen erleben häufig, dass sie von außen – oft auch mit taxierenden Blicken – beobachtet werden. Aussehen oder Verhalten ihres Kindes fallen auf, ziehen Aufmerksamkeit auf sich und damit geraten in solchen Situationen auch das Handeln und Verhalten der Eltern in den Fokus. Dabei werden Bewertungen vorgenommen, manchmal unausgesprochen, manchmal aber auch in einer direkten Art und Weise, die für die Eltern je nachdem verletzend oder erleichternd sein kann oder auch erfreulich.

Verletzend dann, wenn bspw. in solchen Bemerkungen oder Fragen Abwertungen oder Schuldzuschreibungen oder auch implizite Vorwürfe enthalten sind. Mütter von Kindern mit Down-Syndrom erzählen davon, dass sie gefragt worden seien, ob sie denn „den Test“ nicht gemacht hätten; ein „solches“ Kind sei doch heute vermeidbar.

Erleichternd kann es sein, wenn Außenstehende das Kind in offener und liebevoller Art ansprechen oder interessierte Fragen stellen, die es den Eltern ermöglichen, über das Kind zu sprechen, Informationen und Erklärungen zu seiner Behinderung abzugeben.

Erfreulich sind Erfahrungen, in denen die Kinder als Kinder und nicht primär als behinderte Kinder wahrgenommen werden:

Eine Mutter aus dem Langzeitprojekt erzählt in einem Interview von ihrer Tochter, die ein offenes und charmantes Verhalten zeigt. Gerne geht sie mit ihr auswärts essen oder unternimmt größere Reisen, da sie zusammen immer wieder positive Erfahrungen machen können.

Reaktionen der Umwelt werden beeinflusst durch das Bild, welches die Familien von sich zu geben vermögen. Dass die Eindrücke, die Kinder mit Behinderung machen, dabei eine wesentliche Rolle spielen, liegt auf der Hand. Es ist jedoch klar anzumerken, dass die Eltern nur sehr bedingt Einfluss auf auffälliges oder unerwünschtes Verhalten ihrer Kinder nehmen können. Die Darstellung der Familie nach außen kann je nachdem eine belastende Herausforderung sein, da sie schwer steuerbar ist.

Sich als Familie darzustellen, *Displaying Family* also, ist nicht nur im öffentlichen Raum eine schwierige Aufgabe für Familien mit Kindern mit Behinderung, sondern insbesondere auch gegenüber Fachpersonen. Diese spielen für die Familie insofern eine wesentliche Rolle, als sie an der Förderung des Kindes beteiligt sind. Denn es geht darum – so wird es in unserer Gesellschaft erwartet –, die Entwicklung des Kindes in Richtung Normalität zu bringen, es möglichst leistungsfähig zu machen. Oft gestaltet sich diese Situation so, dass Fachpersonen Anleitung und Rat geben und Eltern die verlangten Förder- und Therapieaufgaben so durchführen, dass Fortschritte erkennbar werden. Eltern drohen damit verantwortlich dafür zu werden, wie sich ihr Kind entwickelt und geraten unter einen hohen Leistungsdruck. Für das *Displaying Family* werden neben den für alle Familien üblichen und schon herausfordernden Aufgaben die elterlichen Kompetenzen relevant.

In der Langzeituntersuchung werden bei den Familien Filmsequenzen zuhause gedreht. In einer Familie mit mehreren Kindern verließ die Mutter, die während der ganzen Zeit dabei gewesen war, zusammen mit dem Filmteam das Haus. Der Vater, der gegen Ende des Filmsequenz dazu gestoßen

war, übernahm nun die Betreuung der Kinder und die Zubereitung des Abendessens. Er krempelte seine Hemdärmel hoch und meinte augenzwinkernd, dass er nun auch noch etwas Kompetenz zeigen werde.

Eltern müssen vermitteln, dass sie Teil einer funktionierenden Familie sind und in der Lage, ein vorzeigbares Familienleben zu gestalten.

Sie müssen überdies zeigen, dass sie fähige Eltern sind und ihr Kind, das nicht so viel Potenzial mitgebracht hat wie eigentlich gewünscht, effizient in seiner Entwicklung zu Autonomie und Selbstständigkeit zu fördern, möglichst zu einem „perfekten“ Kind (v. Kardoff/Olbrecht 2014), das gesellschaftlichen Nutzen erbringen wird (Jeltsch-Schudel 2014).

Ob in dieser von vielseitigen Ansprüchen gekennzeichneten Situation allenfalls jene Aspekte weniger wahrgenommen werden können, welche die Zugehörigkeit zur Familie und das Wir-Gefühl in der Herstellung der Familie betreffen, bleibt dabei offen.

Sich als gute und funktionierende Familie zu positionieren, erweist sich in kritischen Situationen wie etwa Übergängen wie Einschulung, Ausbildungsmöglichkeit als höchst relevant, um bei den Entscheidungsträgern zu erwirken, dass das eigene Kind eine Chance bekommt (s. hierzu auch Westphal et al. 2017).

Im Langzeitprojekt zeigte die detaillierte Analyse der Erfahrungen der Eltern (von insgesamt sieben Kindern) bei der Einschulung, dass viele verschiedene Faktoren daran beteiligt sind, welchen Schultypus das Kind mit Down-Syndrom besucht. Der Schweregrad der geistigen Behinderung spielt zwar eine Rolle, jedoch nicht die ausschlaggebende. Informiertheit über Rechte (im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention etwa), Kenntnis lokaler Bedingungen (wie Schulbehörden), Anlaufstellen (wie entscheidende Dienste der Zuweisung ins Bildungssystem) und eine Vorstellung davon, welche formellen Schritte getan und welches informelle Vorgehen unterstützend bei der Durchsetzung der Schulwahl sind, sind ebenso gewichtig. Dazu kommt, dass Eltern gerade in solchen Entscheidungssituationen wie der Einschulung zunehmend die Unterschiede im Verhalten ihrer Kinder mit anderen Kindern wahrnehmen (Sarimski 2018, S. 88). In jedem Fall sind solche Übergänge mit zusätzlichem Aufwand und Belastungen verbunden.

5.3 Doing Family

Die Herstellung der Familie, der ein Kind mit Behinderung zugehört, stellt Anforderungen an alle Familienmitglieder, wie in jeder anderen Familie auch. Allerdings sind Modifikationen beobachtbar. Diese hängen vor allem mit den Care-Aufgaben zusammen, die in der Alltagsgestaltung ein größeres Gewicht einnehmen und das Balance- und Vereinbarkeitsmanagement verändern und oft erschweren. Eine Rolle spielt dabei der Förderbedarf des Kindes. Wie bereits erwähnt haben die Fachpersonen und deren Definition der Rollenverteilung für die Förderung einen hohen Einfluss. Werden Aufträge an die Eltern vergeben oder werden gemeinsam Zielsetzungen der Förderaufgaben erarbeitet, die der Ressourcenlage der Familie angepasst sind?

An der Langzeituntersuchung nimmt eine alleinerziehende Mutter teil, deren drei Kinder fast gleichaltrig sind. Für das Kind mit Down-Syndrom wurde eine Sprachtherapie verordnet, die an der Therapiestelle durchgeführt werden sollte. Diese war nur mit einer einstündigen Autofahrt zu erreichen (von Verbindungen des öffentlichen Verkehrs ganz zu schweigen).

Es galt abzuwägen, was für die Familie sinnvoll und leistbar sei: Sprachtherapie für das Kind mit Down-Syndrom gegenüber einer Autofahrt der Mutter allein mit den drei lebhaften Kindern, die Beschäftigung der anderen Kinder während der Therapiezeit irgendwo in der Nähe der Therapiestelle bei jedem Wetter und dann die Rückfahrt mit inzwischen drei müden, unruhigen, kleinen Kindern.

Bei Balanceleistungen geht es immer um Interessensabwägungen. Wenn es aber um die Förderung oder Therapie eines Kindes mit Behinderung geht, ist der Druck für die Eltern enorm hoch, alle Anstrengungen auf sich zu nehmen und compliant zu handeln. Dieses Zurückstecken betrifft jedoch nicht nur die Eltern (im Sinne der Anforderungen an die Generativität), sondern auch die anderen Kinder der Familie. Diese werden zu „Geschwistern“ gemacht, d. h. sie müssen sich den Bedarfen des Kindes mit Behinderung anpassen und drohen zu „Schattenkindern“ zu werden.

Nicht nur der Förderdruck erschwert das Vereinbarkeitsmanagement, sondern auch die Konstitution des Kindes. In gesundheitlichen Krisensituationen, in denen medizinische Notfallhilfe vonnöten ist, ist die Prioritätensetzung gegeben – die Anpassung aller anderen Familienmitglieder unausweichlich.

In einer Familie der Langzeituntersuchung ist das Kind mehrfachbehindert. Mehrere bei einem Down-Syndrom mögliche Erkrankungen und Fehlbildungen sind bei diesem Kind vorhanden und immer wieder sind Spitalaufenthalte, teilweise mit Operationen, nötig. Beide Eltern setzen sich für ihr einziges Kind ein, schaffen es, dass dieses nie allein im Spital ist, gruppieren ihre Erwerbs- und Hausarbeit um die Care-Arbeit ihres Kindes. Im Interview berichten die Eltern, dass bislang pädagogische Fragestellungen wie Therapie oder Förderung sie kaum beschäftigt hätten, vielmehr sei ihre ganze Zeit und Energie aufgebraucht worden für die Pflege ihres Kindes zuhause und im Spital.

Das für das *Doing Family* wesentliche Gemeinschaftsgefühl, die Zusammengehörigkeit der Familie, entsteht durch Zusammensein am gleichen Ort, im gemeinsamen Verbringen der Zeit, im Wissen der Zugehörigkeit der Familienmitglieder zueinander. Gemeinsames Tun kann dabei eine wichtige Rolle spielen; dieses basiert auf gemeinsamen Interessen. Dabei ist wesentlich, dass die Partizipation aller, auch bei unterschiedlicher Tätigkeit, möglich ist. Nicht bei allen Familien sind solche Situationen einfach gegeben, sondern sie müssen geschaffen werden; sie gehören zu den Herstellungsleistungen der Familien und sind oft im Bereich der Freizeitgestaltung verortet. In Familien mit Kindern mit Behinderungen kann sich diese Herstellungsleistung als erschwert erweisen, weil sich die Interessen der Mitglieder oft sehr unterscheiden. Gemeinsame Aktivitäten oder Muße und Entspannung können daher manchmal eher umgesetzt werden, wenn sich die Familie aufteilt.

Eine Familie der Langzeituntersuchung mit mehreren Kindern machte eine mehrmonatige Reise, von der sie immer wieder von ihren Erlebnissen Berichte und Bilder an Verwandte, Freunde und auch an die Projektleitung schickten. Diese zeigten, dass zum einen ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl entstand durch dieses zeitlich intensive Zusammenleben und zum andern dieses gerade dadurch unterstützt wurde, dass nicht immer alle alles gemeinsam machten. Nicht nur die Pflicht des Homeschoolings für die älteren Kinder, von dem das jüngste Kind (mit Down-Syndrom) wegen seines Alters noch befreit war, sorgte für eine Aufteilung der Familienmitglieder, sondern auch bewusst ausgewählte Aktivitäten in zwei oder sogar mehreren Grüppchen führten zu unterschiedlichen Erlebnissen, die wiederum ausgetauscht werden konnten.

In den Filmsequenzen nach der Rückkehr wurde sichtbar, dass diese gemeinsame Reise das Zusammengehörigkeitsgefühl der Familie beeinflusst hatte: in einer Spielsituation zwischen dem Kind mit Down-Syndrom und einem seiner älteren Geschwister wurde im differenzierten Aufeinander-Eingehen sehr gut sichtbar, wie genau sich die beiden kannten. Dies war in früheren Sequenzen nicht in diesem hohen Maße zu beobachten gewesen.

Nicht in allen Familien sind die Voraussetzungen gegeben, das Wir-Gefühl in dieser Weise gemeinsam entwickeln zu können. Wie bereits mehrfach erwähnt, spielen viele Faktoren mit, sind die individuellen Situationen komplex, führen zu vielen Spielarten. Wichtig ist jedoch, dass die Herstellung des Gemeinschaftsgefühls genauso wenig von den Eltern allein verantwortet werden kann wie die Entwicklungsfortschritte des Kindes mit Behinderung.

Diese Vignetten konkreter Familiensituationen mögen darauf hinweisen, dass Familien mit Kindern mit Behinderungen viele Facetten aufweisen, dass sie Belastungen ausgesetzt sind, aber auch erfreuliche und schöne Erfahrungen machen. Auch zeigen sie, dass Familien mit Kindern mit Behinderungen kompetent und in der Lage sind, ein Familienleben zu gestalten, das für alle eine hohe Lebensqualität hat.

Im folgenden sechsten Abschnitt wird der Fokus auf Belastungsfaktoren gerichtet und dies mit der Absicht, Möglichkeiten der Entlastung belastender Situationen zu finden.

6 Belastungsfaktoren und Entlastungsmöglichkeiten

Die vorliegenden Ausführungen zeigen, dass Familien heute vielfältigen Anforderungen ausgesetzt sind, die für alle herausfordernd bis überfordernd und belastend sind. Familien mit Kindern mit Behinderungen sind in einer Situation, die durch erhöhte Anforderungen verschärft wird, welche als Belastungen erlebt werden können.

Auch wenn die Einzigartigkeit jeder Familie keine Generalisierung zulässt, lassen sich zusammenfassend einige Themen herausarbeiten, die besonders belastungsanfällig sind.

6.1 Gestaltung und Bewältigung alltäglicher Anforderungen

Bei den Care-Aufgaben lassen sich einige Aspekte festhalten, die bei Kindern mit Behinderungen besondere Akzente erhalten:

- Im Zusammenhang mit dem Gesundheitszustand des Kindes können zusätzliche Anforderungen an die Pflege entstehen, begonnen bei häufigeren Erkrankungen, die zuhause auskuriert werden, jedoch viel Zuwendung erfordern, bis hin zu Krankenhaus-Aufenthalten, die zeitaufwändige Begleitung erfordern und außerdem auch emotional belastend sind.
- Die Unterstützung der Entwicklung im Sinne von Bildung, Erziehung und Förderung, die bei jedem Kind zu den elterlichen Aufgaben gehören (s. Familienberichte), werden bereits ab frühester Kindheit in Zusammenarbeit mit Fachpersonen als Anforderung an Eltern gestellt, was Druck auslösen und emotionale Belastung bedeuten kann.
- Die Intensität des Einsatzes für Care-Aufgaben kann Elternteile (insbesondere Mütter) an die Grenzen ihrer physischen Belastbarkeit führen, besonders dann, wenn dem physiologischen Bedarf nach Entspannung und Schlaf nicht mehr nachgekommen werden kann.
- Erwerbstätigkeit (insbesondere von Müttern) wird angesichts dieser erhöhten zeitlichen und emotionalen Anforderungen erschwert oder gar verunmöglicht. Das Zusammenleben kann, gerade bei Kindern mit schweren und komplexen Behinderungen, zur ausschließlichen Lebensaufgabe werden.

6.2 Gestaltung des Familienlebens

Für die Gestaltung des Familienlebens, für das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und die Erfüllung der Anforderungen des Alltags müssen Balanceleistungen erbracht werden. Rücksichtnahme auf Bedürfnisse von Familienangehörigen und Achtsamkeit sich selbst gegenüber; Zurückstecken zugunsten anderer und die Verwirklichung der eigenen Lebenspläne sind immer wieder neu aufeinander zu beziehen, zu kalibrieren. Dies kann sich als große Schwierigkeit erweisen, dann, wenn ein Familienmitglied mehr Zuwendung, mehr Rücksichtnahme braucht (nicht beansprucht) und dies nicht nur für eine kurze Phase, sondern für eine längere, vielleicht nicht absehbare Dauer. Notwendige Erholungspausen werden verschoben und können zur Erschöpfung führen.

Belastend für die Gestaltung des Familienlebens erweisen sich nicht nur Aspekte des sozialen Gefüges einer Familie, sondern es können auch die Erfahrungen außerhalb der Familie sein. Erwähnt wurden bereits negative Reaktionen aus dem sozialen Kontext. Für die Bewältigung, so wurde bereits moniert, spielen Unterstützungen aus dem sozialen Netzwerk eine größere Rolle als jene durch Fachleute. Umgekehrt führen Ausschlüsse und Beziehungsabbrüche von Verwandten und Freunden zu tiefen und existenziellen Verletzungen und letztlich sozialer Isolation.

Nicht alle dieser hier zusammenfassend erwähnten Belastungen finden einfache Entlastungsmöglichkeiten, denn sie entstammen verschiedenen Faktoren. Einige sind unveränderbar. Einige sind gesellschaftlich verankert und einige sind politisch begründet und können nur durch gesellschaftliche und politische Veränderungen angegangen werden.

Lediglich einige wenige können angegangen werden durch Entlastungsmöglichkeiten, die „im Kleinen“ angeboten werden.

Abschließend wird eine solche Möglichkeit skizziert: das Familienentlastungspraktikum von Studierenden im Studienprogramm Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik (KHP) am Departement für Sonderpädagogik der Universität Fribourg/Schweiz.

Eine detaillierte Beschreibung von Familienpraktika, deren Rahmenbedingungen im Studienprogramm und Erfahrungen der Studierenden liegt vor (Jeltsch-Schudel 2014).

6.3 Familienentlastungspraktikum von KHP-Studierenden

Das Studienprogramm KHP dauert drei Jahre und wird mit einem Bachelor abgeschlossen. Im 2. Studienjahr absolvieren die Studierenden ein Praktikum von vier Stunden pro Semesterwoche, meist an einem Nachmittag. Dieses Praktikum können sie in verschiedenen Settings ableisten, eine Möglichkeit ist es, dieses Praktikum in Familien mit Kindern mit Behinderungen zu absolvieren. Zielsetzung ist es, die Familie zu entlasten.

Anhand von Beispielen aus schriftlichen Unterlagen, die im Laufe des Praktikums von den Studierenden verfasst werden, wird ein Einblick in die Umsetzung von „Entlastung“ gegeben zu den Themen Aufgabenverständnis

und Zusammenarbeit mit den Elternteilen. Aus Gründen des Datenschutzes werden keine Namen der Verfasser*innen angegeben.

Aufgabenverständnis

Wie die Entlastung einer Familie aussieht, ist allerdings nicht so trivial. Daher stellt sich für die Studierenden zunächst die Aufgabe herauszufinden, was für die jeweilige Familie überhaupt belastend ist und wie eine Entlastung aussehen könnte.

Nach etwa vier Einsätzen schreiben die Studierenden eine „Einstiegsreflexion“, in der sie u. a. ihren Auftrag festhalten:

Meine Aufgabe im Praktikum ist vor allem die Entlastung der Mutter. Die vier Stunden, in denen ich bei ihnen bin und mit den Kindern spiele, möchte sie vor allem für den Haushalt nutzen oder um allenfalls persönlichen Terminen nachzugehen. Außerdem würde sie es sich wünschen, dass sie zusammen mit meiner Unterstützung mit beiden Kindern zusammen Ausflüge unternehmen kann, die sie alleine mit beiden Kindern nicht machen kann ...

Ein wichtiger Auftrag meines Praktikums ist die Entlastung der Familie. Die Eltern sind immer sehr dankbar, wenn ich mit X. unterwegs bin und sie sich so beide die Zeit freihalten können, um, wenn auch nur für ein paar Stunden, ihrer Arbeit nachzugehen. Diese Zeit ist für sie in ihrem durchgeplanten Familienalltag sehr wertvoll ...

Mein primärer Auftrag in diesem studienintegrierten Praktikum ist es, der alleinerziehenden Mutter Entlastung zu bieten. Dabei helfe ich in der Alltagsbewältigung mit den beiden Kindern aktiv mit ...

Mein Auftrag in der Familie ist es, die drei Mädchen jeweils mittwochs zu ihrem Reitunterricht zu begleiten. Wir bereiten uns gemeinsam vor und fahren dann circa 20 Minuten mit dem Auto zu dem Reiterhof ...

Mein Auftrag ist es, die Kinder zu betreuen, um die Eltern zu entlasten. Durch die häufigen Krankenhausaufenthalte des Mädchens war es für die Eltern ein sehr anspruchsvolles Jahr. Einerseits hilft meine Unterstützung als Zeit, in der der Junge ungeteilte Aufmerksamkeit erhält und andererseits als Zeit, in der die Eltern sich auf andere Arbeiten im Haus konzentrieren können.

Diese Beispiele, welche die Studierenden aus ihrer Sicht verfasst haben, mögen zeigen, wie Unterstützungen in alltäglichen Herausforderungen für die Familien aussehen können und was Entlastung bedeuten kann.

Zusammenarbeit

Am Ende des Praktikums verfassen die Studierenden einen ausführlichen reflexiven Bericht zu verschiedenen Aspekten. Dazu gehört auch das Thema der Zusammenarbeit mit den Elternteilen.

Auch diese Beispiele spiegeln die Perspektive der Studierenden wider:

Anfänglich war es ein Abschätzen, welche Rolle ich in dieser Familie einnehmen kann und dies möglichst, ohne in einen Konflikt mit der Elternrolle zu gelangen. Nach und nach baute sich ein Vertrauen zwischen uns auf und während wir einen guten Austausch hatten, fand ich meinen Platz.

Ich habe die Eltern als sehr wichtige und unterstützende Kooperationspartner während meinem Praktikum erlebt. Sie haben mir klar kommuniziert, was ihre Erwartungen und Vorstellungen bezüglich meines Praktikums waren, was mir Sicherheit verlieh. Gleichzeitig ließen sie mir den nötigen Freiraum in der Gestaltung und Planung der Nachmittage. Ich erlebte sie als offene und dankbare Ansprechpersonen, die mir mit ihrem Rat zur Seite standen. Durch ihre Vor- und Nacharbeit, die sie für meine Praktikumsnachmittage leisteten, haben sie mir gleichzeitig die Kooperation mit den Kindern erleichtert.

Mit A (der Mutter – BJS) hatte ich von Anfang an eine sehr offene Kommunikation. Sie hat mir gerne alle Fragen beantwortet und mich stets ermuntert, eigene Erfahrungen zu sammeln und Dinge auszuprobieren. Durch das Vertrauen und den Respekt, den sie mir gegenüber hatte, fühlte ich mich sehr wohl. Sie fragte mich auch teilweise nach meiner Perspektive in gewissen Anliegen, natürlich mit dem Wissen, dass ich keine ausgebildete Fachperson bin. Die organisatorischen Angelegenheiten wie Zeitpunkt und Inhalte des Praktikum-Einsatzes klärte ich jeweils montags mit ihr für die kommende Woche. Dies schien für uns beide eine gute Lösung, da ich so ihren spezifischen Bedürfnissen gut nachkommen konnte.

X.s Eltern sind von Anfang an immer sehr dankbar gewesen. Ich habe mich immer sehr wertgeschätzt gefühlt, da sie sich immer zu Beginn und Ende des Nachmittags bedankt haben und immer wieder vor ihrem Besuch von mir

und meinen „goldenen“ Nerven gesprochen haben. Sie haben mich teilweise auch um Rat gefragt, was den Umgang mit X. anbelangt, wobei ich meist angeboten habe, solche Fragen in der Praxisreflexion (einer begleitenden Lehrveranstaltung – BJS) anzusprechen.

In diesen Zitaten wird die Wertschätzung den Studierenden gegenüber deutlich. Interessant ist, dass diese sich von den Eltern als Unterstützung wahrgenommen fühlen und gleichzeitig auch selbst von jenen unterstützt werden. In dieser Reziprozität zeigt sich eine besondere Form der Zusammenarbeit, in der beide Seiten eine je eigene Expertise zur Thematik mitbringen, die in einem gegenseitigen Respekt „auf Augenhöhe“ Ausdruck findet.

Möglicherweise beeinflusst diese Art der Zusammenarbeit die Wirkung der Entlastung der Familie, denn die Zielsetzung ist nicht die Förderung des Kindes, was alle unter Druck setzen könnte. Damit die Familie entlastet werden kann und damit die Studierenden entlasten können, ist die Klärung der gegenseitigen Erwartungen eine wesentliche Voraussetzung. Der Entlastungsbedarf der Familie wird dabei von allen wahrgenommen und formuliert und eröffnet so den Studierenden die Möglichkeit, für diese Familie adäquate Angebote zu machen, basierend auf den Grundlagen, die sie sich in ihrem Studienprogramm erworben und auszubauen haben.

7 Fazit

Die Ausführungen über die Situation von Familien heute zeigen, dass die Gestaltung des Familienlebens, das Übernehmen der von der Gesellschaft vorgegebenen Aufgaben nicht einfach sind, sondern Aktivitäten der Familie voraussetzen. Diese fordern die Familien heraus und belasten sie, insbesondere dann, wenn es sich um Familien mit Kindern mit Behinderungen handelt. Denn die Anforderungen an die Herstellung der Familie, an das Funktionieren der Familie, an das Selbstverständnis und die Darstellung der Familie nach außen verstärken diese und können zu Überforderungen und Belastungen führen.

Fragen nach Entlastungsmöglichkeiten drängen sich auf, sind jedoch nicht leicht zu beantworten, weil – wie die Analyse zeigt – die Belastungsmomente zu komplex sind, als dass man sie mit einfach zu organisierenden Angeboten eliminieren könnte. In einer mikrologischen Betrachtung, die auf den

Einzelfall, also die je einzigartige Familie in ihrem individuellen Gefüge vielfältiger Faktoren fokussiert, lassen sich Belastungsmomente vor allem im alltäglichen Funktionieren von Familien mit Kindern mit Behinderungen ausmachen, die Entlastungsmöglichkeiten aufdecken. Anhand von Beispielen aus Familienentlastungspraktika von Studierenden der Sonderpädagogik werden solche Möglichkeiten illustriert. Möglicherweise spielt an der Wirkung der Entlastung, die sich bspw. darin zeigt, dass es viele Familien gibt, die während mehrerer Jahre dieses Angebot in Anspruch nehmen, die Konstellation der Zusammenarbeitenden eine Rolle: kompetente Elternteile und engagierte Studierende in Ausbildung.

Literatur

- Ariès P. (1998): *Geschichte der Kindheit*. München: dtv.
- Bundesamt für Statistik (2021): *Familien in der Schweiz*. Statistischer Bericht. Bern.
- Bundeskanzleramt/Frauen, Familie, Jugend und Integration (BKA/FFJI) (2021): 6. Österreichischer Familienbericht 2009–2019 Neue Perspektiven – Familien als Fundament für ein lebenswertes Österreich. Wien.
- Deutscher Bundestag/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt*. Drucksache 19/27200, 03.03.2021.
- Eidgenössisches Departement des Inneren (EDI) (Hg.) (2004): *Familienbericht 2004: Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisgerechte Familienpolitik*. Bern.
- Filipp S.-H. (Hg.) (1981): *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Finch J. (2007): *Displaying Families*. Sociology Copyright © 2007 BSA Publications Ltd[®] Volume 41(1): S. 65–81. DOI: 10.1177/0038038507072284
- Jeltsch-Schudel B. (1988): *Bewältigungsformen von Familien mit geistig behinderten Söhnen und Töchtern – Gespräche mit Müttern und anderen Familienangehörigen über ihren Alltag mit einem geistig behinderten Kleinkind, Schulkind oder Erwachsenen*. Berlin: Marhold.
- Jeltsch-Schudel B. (2009): *Zusammenarbeit mit Eltern*. In Stein R./Orthmann Bless D. (Hg.), *Basiswissen Sonderpädagogik. Frühe Hilfen bei Behinderungen und Benachteiligungen*, Bd. I (151–181). Baltmannsweiler: Schneider.

- Jeltsch-Schudel B. (2014): Familienentlastung. In: Wilken U./Jeltsch-Schudel B. (Hg.) (2014): Elternarbeit und Behinderung (S. 93–106). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeltsch-Schudel B. (2020): Familie und Behinderung. In: Ecarius J./Schierbaum A. (Hg.): Handbuch Familie, Springer, DOI: 10.1007/978-3-658-19861-9_49-1
- Jeltsch-Schudel B./Schindler A. (2020): Behinderung als Leitbegriff in der Sonderpädagogik – Suche nach stringenter Definition oder Umgang mit Widersprüchen? Ein Kommentar zum Diskurs von Andreas Kuhn und Jan Kuhl. In: Grosche M./Gottwald C./Trescher H. (Hg.): Diskurs in der Sonderpädagogik – Widerstreitende Positionen. München: Reinhardt, S. 70–79.
- Jurczyk K. (2011): Familie als Herstellungsleistung: Herausforderung für die Bildungsarbeit mit Familien. Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf, 2, S. 24–27.
- Jurczyk K. (2014): Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: Steinbach A./Henning M./Arránz Becker O. (Hg.) (2014): Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–140.
- Jurczyk K. (2018): Familie als Herstellungsleistung – Elternschaft als Überforderung? In: Krüger J. O./Roch A. (Hg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. DOI: 10.1007/978-3-658-15005-1, S. 143–166.
- Jurczyk K./Rerrich M. S. (2015): Die Arbeit des Alltags. Entgrenzungsprozesse und Impulse für die Neuorganisation von Care. ggv-webinfo.de/wp-content/uploads/2015/09/Public-Sociology-Karin-Jurczyk-Maria-S-Rerrich.pdf [Zugriff 04.10.2021].
- Jurczyk K./Thiessen B. (2011): Familie und soziale Dienste. In: Evers A./Heinze R. G./Olk T. (Hg.): Handbuch Soziale Dienste. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 333–352.
- Kardorff, E. v./Ohlbrecht, H. (2014). Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. In: Wilken U./Jeltsch-Schudel B. (Hg.): Elternarbeit und Behinderung (S. 13–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- King V. (2015a): Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: Andresen, S./Koch C./König J. (Hg.): Vulnerable Kinder Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer, 23.44. (eBook) DOI: 10.1007/978-3-658-07057-1
- King, V. (2015b): Zukunft der Nachkommen – gegenwärtige Krisen der Generativität. Psychologie und Gesellschaftskritik, 39(2/3), S. 27–53. nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56676-2

- King, V. (2017): Intergenerationalität – theoretische und methodologische Forschungsperspektiven. In: Böker, K./Zölch, J. (Hg.): Intergenerationale Qualitative Forschung – Theoretische und methodische Perspektiven. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 13–32. DOI: 10.1007/978-3-658-11729-0 [Zugriff 04.10.2021].
- Lindmeier, B. (2011): „Ältere Menschen wohnen doch alle im Wohnheim!“ Zur Situation älterer Menschen mit geistiger Behinderung im Elternhaus. VHN, 80. Jg., S. 7–18 (2011), DOI: 10.2378/vhn2011.art02d
- Morgan, D. H. J. (2020): Family practices in time and space, *Gender, Place & Culture*, 27:5, S. 733–743, DOI: 10.1080/0966369X.2018.1541870
- Olbrecht, H. (2020): Familie und Krankheit. In: Ecarius, J. Schierbaum A. (Hg.), *Handbuch Familie*, Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-19416-1_37-1
- Ostner, I. (2011): Care – eine Schlüsselkategorie sozialwissenschaftlicher Forschung? In: Evers A., Heinze R. G., Olk T. (Hg.) (2011) *Handbuch Soziale Dienste*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 461–481.
- Rosenbaum, H. (2014): Familienformen im historischen Wandel. In: Steinbach, A./Henning M./Arránz Becker O. (Hg.) (2014): *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 19–140.
- Seifert M. (2020): Familie: Inklusion, Behinderung und Hilfesysteme. In: Ecarius, J. Schierbaum A. (Hg.), *Handbuch Familie*, Springer, DOI: 10.1007/978-3-658-19861-9_50-1
- Sennett R. (2000): *Der flexible Mensch – Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler.
- Sarimski K. (2018): *Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom im frühen Kindesalter. Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom-Studie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Sarimski K. (2021): *Familien von Kindern mit Behinderungen. Ein familienorientierter Beratungsansatz*. Göttingen: Hogrefe.
- Waldschmidt A. (2005): *Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? Politik und Gesellschaft* Heft 1, S. 9–31; www.ssoar.info/ssoar/files/2008/520/disability%20studies.pdf [Zugriff 22.02.2022].

Partizipation im Rahmen einer inklusiven Situationsanalyse

Christina Rapp, Manuel Arnegger

Ein Beispiel aus den Konzepten SPFH intensiv und Ambulant Begleitete Elternschaft des SkF Freiburg e. V.

Der dialogische Situationsanalyseprozess gilt seit Jahren als bewährtes Clearing- und Bedarfsermittlungsinstrument und besonderes Merkmal des Angebots Sozialpädagogische Familienhilfe intensiv des Sozialdienst katholischer Frauen e. V. Freiburg. Die Anwendung dieses Instruments erfolgt mit dem Anspruch, alle Mitglieder des Familiensystems gleichermaßen am Prozess zu beteiligen. Die gewonnenen Ergebnisse sind Inhalt der Zielplanung zu Beginn und im Verlauf einer jeden Hilfe, haben Veränderungsprozesse zum Ziel und dienen der Selbstwirksamkeit der einzelnen Familienmitglieder. Nun soll die Situationsanalyse hinsichtlich der Zielgruppe adaptiert und auch im neu entstehenden Angebot, der Begleiteten Elternschaft, angewandt werden. Langfristiges Ziel ist die inklusive Ausgestaltung der ambulanten Erziehungshilfen im Träger: ein umfassendes, systemorientiertes Begleiten und Unterstützen von Elternschaft – ganz unabhängig von Fähigkeiten, Diagnosen und Zuschreibungen bezüglich differenzierter Zielgruppen.

1 Einleitung

Der Sozialdienst katholischer Frauen (SkF) e. V. ist ein bundesweit tätiger Frauenfachverband mit derzeit 146 eigenständigen Ortsvereinen, anerkannter Träger der Jugendhilfe und Mitglied im Deutschen Caritasverband. Auf Grundlage des christlichen Menschenbildes bietet er Kindern und Jugendlichen sowie Frauen und Familien Unterstützung in besonderen Lebenslagen und -krisen. Die Arbeitsgebiete im Ortsverein Freiburg umfassen stationäre und ambulante Angebote der Erziehungshilfe nach §§ 27 ff. SGB VIII und § 19 SGB VIII, Kindertagesstätten, Schulkind-Betreuung, Schwangeren- und Familienberatung, Frühe Hilfen und gesetzliche Betreuung. Entsprechend

des Leitbildes beraten und begleiten die Mitarbeitenden des SkF Freiburg Menschen, die Hilfe brauchen – unabhängig von Weltanschauung, Nationalität und Konfession. Die Angebote orientieren sich an der persönlichen Situation und den Ressourcen der Frauen, Kinder, Jugendlichen und Familien. Sie werden kontinuierlich auf der Grundlage fachlicher Erkenntnisse und dem Bedarf der hilfesuchenden Menschen weiterentwickelt.

Das Angebot *Sozialpädagogische Familienhilfe intensiv* richtet sich an Familien mit Kindern, die aufgrund einer akuten Krisensituation einen erhöhten Betreuungsbedarf aufweisen. Insbesondere stehen Lebensumstände im Vordergrund, in denen eine Herausnahme der Kinder aus den Familien in Erwägung gezogen wird. Ziel der *SPFH intensiv* ist der Verbleib oder die Rückkehr des Kindes/der Kinder in die Herkunftsfamilie. Arbeitsschwerpunkte mit der Familie können demnach eine Vermeidung von Inobhutnahme, eine zeitnahe Rückführung nach einer bereits stattgefundenen Inobhutnahme oder auch Clearing und Unterstützung in Krisensituationen sein. Die Ursachen für akute Problemlagen sollen gemeinsam identifiziert und bearbeitet werden. Voraussetzung für die Arbeit ist, dass Eltern und Kinder zu einer intensiven Zusammenarbeit bereit sind.

Das Konzept zeichnet sich aus durch

- ein Stufenmodell: Häufigkeit und Kontakte werden im Hilfeverlauf von circa einem Jahr stufenweise reduziert, alle drei Monate findet ein Hilfeplangespräch statt
- eine Rufbereitschaft: gilt an sieben Tagen die Woche, 24 Stunden am Tag
- ein Sechs-Augen-Prinzip: in den ersten sechs Monaten der Hilfe sind drei Fachkräfte für eine Familie zuständig
- eine Clearing- und mehrere Interventionsphasen: nach dialogischem Prinzip in Zusammenarbeit mit der Familie und anderen Professionen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Ressourcen aller Familienmitglieder, zur Erschließung geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung

Eine systemische Grundhaltung gilt als Basis des Konzeptes, das von einem interdisziplinären Fachteam in der Praxis umgesetzt wird. Bei Bedarf werden Erlebnispädagogische Angebote, Methoden aus der Heilpädagogischen Spieltherapie, das MarteMeo-Videotraining, sowie Einzel-, Paar- und Familiengespräche eingesetzt. Zu jedem Zeitpunkt sind Veränderungen und Anpassungen der Hilfe möglich. So kann das breite Methodenrepertoire zielorientiert eingesetzt und nach den individuellen Bedarfen für jede Familie

eine passgenaue Hilfe entwickelt und umgesetzt werden. Trägerintern kann zu Fragen der Kindeswohlgefährdung eine Insofern Erfahrene Fachkraft (IEF) zu Fallbesprechungen und Gefährdungsmeldungen im 8a-Verfahren hinzugezogen werden.

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten entsteht beim SkF in Freiburg aktuell ein ebenso passgenaues ambulantes Angebot: im Rahmen einer Projektförderung von Aktion Mensch wird innerhalb von drei Jahren die *Ambulant Begleitete Elternschaft* konzeptionell entwickelt und erprobt. Menschen mit geistiger Behinderung soll ermöglicht werden, mit ihren Kindern im eigenen familiären Wohnraum zu leben und bei allen Themen bezüglich des Elternwerdens und Elternseins Begleitung, Beratung und Unterstützung zu erhalten. Ziel für die Eltern soll sein, so selbstständig wie möglich für ihr Kind zu sorgen, es bedürfnisorientiert zu begleiten, zu erziehen und das Kindeswohl zu sichern. Eltern mit Beeinträchtigung steht rechtlich eine Unterstützung aller Aufgaben zu, die die Auseinandersetzung mit dem Thema Elternschaft umfassen. Träger der Behindertenhilfe melden seit Jahren eine steigende Nachfrage an geeigneten Angeboten, wissenschaftliche Arbeiten befassen sich mit der Thematik und bilden ein Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage ab. Auch in Freiburg und im Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald steht für die Zielgruppe noch kein explizit konzipiertes Angebot zur Verfügung. Einrichtungen, die weit vom Herkunftsort der Eltern gelegen sind, entwurzeln die Familie aus ihrem sozialen Umfeld und entziehen so möglicherweise hilfreiche Ressourcen und private Unterstützungsmöglichkeiten. Um dem Bedarf aller dem Familiensystem zugehörigen Personen gerecht zu werden, richtet sich das Angebot an zwei primäre Zielgruppen, die in Bezug auf die praktisch-pädagogische und theoretisch-rechtliche Ausrichtung differenziert voneinander zu betrachten sind: Zum einen an Mütter und/oder Väter bzw. Eltern mit einer Lernbehinderung oder wesentlichen geistigen Behinderungen (oder von einer Behinderung bedroht) im Sinne des § 53 SGB XII, zum anderen an die Kinder der zu begleiteten Eltern im Sinne der Hilfen zur Erziehung nach § 31 SGB VIII. Voraussetzung für die Inanspruchnahme des Angebotes ist, dass die Eltern oder ein Elternteil mit geistiger Behinderung die Versorgung und Erziehung des Kindes nicht vollständig selbstständig leisten können und der Unterstützungsumfang kein stationäres Angebot erfordert. Das Angebot kann zum Zeitpunkt der Familienplanung oder Schwangerschaft beginnen und kann sich so lange fortsetzen, wie ein Kind/die Kinder in der Familie leben.

Im Zeitraum der Projektfinanzierung, der am 01.01.2021 begann und am 31.12.2023 endet, steht die Konzeptentwicklung im Mittelpunkt. Das Angebot soll erprobt und evaluiert werden. Nach Ablauf der drei Jahre soll eine dauerhafte Regelfinanzierung gesichert sein, die Entgeltsätze sollen mit den zuständigen Behörden verhandelt werden. Im Zeitplan der Konzeptarbeit enthalten sind u. a. die thematische Einarbeitung, die Netzwerkarbeit, die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, Austausch und Kooperationsgespräche, die Öffentlichkeitsarbeit, die Verhandlung von Leistungsvereinbarungen, die Adaption von Diagnostik- und Interventionsverfahren, die Auswahl und Anschaffung benötigter Materialien, die Erarbeitung pädagogisch-therapeutischer Angebote, die Gestaltung von Gruppenräumen, die Gewinnung von Mitarbeitenden, die Teambildung, die Planung und Strukturierung fachübergreifender Hilfeplankonferenzen sowie Evaluierungsprozesse.

Ob Synergieeffekte zu anderen, bereits bestehenden Bereichen – wie beispielsweise das Mutter-Kind-Haus – innerhalb des Trägers gelingen können, soll ebenfalls mit bedacht werden. Parallel wird das Projekt durch die Teilnahme am bundesweiten Modellprojekt *Inklusion jetzt!* inhaltlich mit den neuesten Entwicklungen bezüglich einer der UN-Behindertenrechtskonvention zugrunde liegenden inklusiven Jugendhilfe bereichert.

2 Konkretisierungen zum Inklusionsbegriff

Die Adaption der Situationsanalyse auf die Anforderungen des neu entstehenden Angebots geht einher mit der Frage, wie ein solches Instrument inklusiv ausgestaltet werden kann bzw. welche inklusiven Merkmale das bewährte Instrument bereits besitzt. Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Zumindest dann nicht, wenn man die vielen unterschiedlichen Möglichkeiten betrachtet, wie der Inklusionsbegriff verstanden werden kann (vgl. Hopmann 2021). Um sich dieser Frage anzunähern, ist es deshalb zunächst wichtig, einige aus unserer Sicht zentralen Kernelemente von Inklusion herauszustellen. Ein erster Ausgangspunkt lässt sich dabei wie folgt formulieren: Alle Menschen sind mit den gleichen Rechten ausgestattet.

Die gleiche Ausstattung mit Rechten beinhaltet hier zwei Dimensionen: Eine normativ-anthropologische und eine juristische. Die erste Dimension liefert mögliche Antworten auf die Frage, warum alle Menschen die gleichen Rechte haben. Sie betont die Seite der Gleichheit, indem davon ausgegangen wird,

dass es sehr Grundlegendes gibt, was alle Menschen verbindet. Menschen sind Lebewesen einer besonderen Art. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie biologische, psychische und soziale Eigenschaften besitzen. Im Umkehrschluss heißt das: Menschen brauchen bestimmte Dinge, um ein menschengerechtes Leben führen zu können. Hierbei geht es entsprechend nicht nur um Nahrung und Informationen über die jeweilige Umwelt, sondern auch um so etwas wie soziale Anerkennung und gesellschaftliche Teilhabe. Auf einer solchen Annahme gründend lässt sich ein weiter, nicht rechtlich, sondern stärker normativ-anthropologisch verstandener Menschenrechtsbegriff skizzieren:

„Als Menschenrechte lassen sich ganz allgemein jene Rechte definieren, die unserer Natur eigen sind und ohne die wir als menschliche Wesen nicht existieren können. Die Menschenwürde und die grundlegenden Freiheiten erlauben uns, unsere menschlichen Eigenschaften, unsere Intelligenz, unsere Begabungen und unser moralisches Bewußtsein voll zu entwickeln und zu gebrauchen und unsere geistigen und sonstigen Bedürfnisse zu befriedigen. Sie gründen im zunehmenden Verlangen der Menschheit nach einem Leben, in dem die unveräußerliche Würde und der Wert jedes einzelnen Menschen Anerkennung und Schutz findet“ (Vereinte Nationen – Zentrum für Menschenrechte/Internationaler Verband der SozialarbeiterInnen (IFSW) /Internationale Vereinigung der Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit (IASSW) 2002, S. 5).

Die normative Dimension dieses Verständnisses von Menschenrechten könnte in einfacher Weise so gefasst werden: Wenn Menschen bestimmte Eigenschaften besitzen, dann haben sie auch das Recht und den Anspruch, diese Eigenschaften in sozial verträglicher Weise auszuleben. Die Frage, worin genau solche Universalien, also das, was alle Menschen brauchen, bestehen oder wie sie sich ermitteln lassen, lässt sich in unterschiedlicher Weise beantworten und ist Gegenstand verschiedener Wissenschaften. Eine Möglichkeit zeigt der Kulturanthropologe Christoph Antweiler auf, indem er Kulturen auf ihre Gemeinsamkeiten untersucht (Antweiler 2010) und Kulturuniversalismen herausarbeitet.

Einen anderen Weg geht der Sozialarbeitswissenschaftler Werner Obrecht. Unter der Überschrift „Was braucht der Mensch?“ entwickelt er eine systematische Theorie menschlicher Bedürfnisse und gliedert diese in biologische, biopsychische und biopsychosoziale (Obrecht 1996, S. 142 ff.; 2005). Grundlegend geht es darum, gesichertes und verlässliches Wissen darüber zu erlangen, was alle Menschen im Allgemeinen benötigen, was sie brauchen,

um ein Leben in Würde leben zu können. Und die bestmögliche Weise, solch grundlegendes Wissen zu erzeugen, ist ein melioristisches und fallibilistisches Wissenschaftsverständnis, also die Anwendung von bestimmten Regeln der Wissenserzeugung, mit dem Bewusstsein dafür, dass dieses Wissen stets verbesserbar ist und keinen Letztanspruch auf Wahrheit erheben kann.

Die gleiche Ausstattung mit Rechten hat zudem eine rechtliche Dimension. Sie tritt z. B. anhand des Würde-Begriffs in Erscheinung, als rechtliche Vorgabe in Artikel 1 des Grundgesetzes. Auch Menschenrechte, in Form von konkreten Normen, gefasst in den unterschiedlichen Erklärungen und Konventionen sind Bestandteil dieser Dimension. Sie verleihen allen Menschen in ihrem Geltungsbereich dieselben Rechte und sind in diesem Sinne universell. Im Gegensatz zum systematisch-wissenschaftlichen Universalitätsanspruch sind diese Rechte mit einem politisch-rechtlichen Anspruch auf universelle Geltung ausgestattet. Die Menschenrechte lassen sich vor diesem Hintergrund als ein weltweit ausgehandelter und weltweit gültiger Konsens bezeichnen – mit allen Unzulänglichkeiten, die ein solcher Aushandlungsprozess mit sich bringt:

„Ohne auf die Entstehungsgeschichte einer jeden Konvention einzugehen, kann doch davon ausgegangen werden, daß dies jeweils eminent politische, das heißt Macht-Prozesse sind, keine theoretischen oder gar herrschaftsfreien Diskurse. Es dauerte von 1948 bis 1966, bis es nach der universellen Erklärung der Menschenrechte der Generalversammlung der Vereinten Nationen zum Abschluß der universellen Menschenrechtspakte der UNO kam. Die politischen Unterschiede, insbesondere zwischen der westlich liberal-demokratischen und der östlich sozialistischen Welt, waren zu groß. Theorien sind in diesen Machtprozessen politische Instrumente, werden so eingesetzt und so verstanden“ (Steiger 1999, S. 45).

Es ist also durchaus eine Frage von Macht, was mit einem rechtlichen Geltungsanspruch versehen wird. Und das gilt vermutlich nicht nur für globale Aushandlungsprozesse, sondern auch für nationale Gesetzgebungsverfahren. So ist es vielleicht nicht allzu weit hergeholt, die ausdifferenzierte Sozialgesetzgebung als ein Ergebnis von Macht- und Aushandlungsprozessen zu bezeichnen, in denen – so wäre die vielleicht etwas naive Hoffnung – solche Argumente besonders durchsetzungsfähig sind, die in dem gründen, was oben als normativ-anthropologisches Menschenrechtsverständnis bezeichnet wurde, die sich also auf das beziehen, was Menschen tatsächlich benötigen, um ein menschengerechtes Leben führen zu können.

Wichtig zu beachten ist dabei, dass es sich bei solchen Prozessen um die Aushandlung von Geltungsansprüchen handelt. Die Betonung liegt hier auf Anspruch. Denn ein Recht zu haben, bedeutet nicht gleichzeitig, ein solches Recht auch realisieren zu können. Entscheidend für die Realisierung von Rechten sind einerseits die mit dem jeweiligen Recht verknüpften Durchsetzungsmöglichkeiten, aber auch – noch viel grundsätzlicher – das Wissen und Bewusstsein dahingehend, dass bestimmte Rechte für bestimmte Personengruppen existieren. Letzteres ist ein Kernbestandteil von Menschenrechtsbildung (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2009, 2020) und bezieht sich sowohl auf Menschen als Inhaber*innen von Rechten als auch auf Menschen, die Einfluss auf die Realisierung von Rechten bestimmter Personengruppen nehmen können. Ein Beispiel aus der Kinder- und Jugendhilfe, wie Menschen dabei unterstützt werden können, ihre klar definierten Rechtsansprüche auf weniger klar definierte Leistungen zu realisieren (§§ 27 ff. SGB VIII), ist der neu eingeführte § 9a SGB VIII Ombudsstellen. Ausgangspunkt ist auch hier die Aufklärung über Rechte als eine grundlegende Form des Machtausgleiches und wichtigem Element der ombudschaflichen Methodik (vgl. Arnegger 2016, 2018).

3 Anforderungen an ein inklusives Instrument der Bedarfsermittlung

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen lassen sich drei Anforderungen an ein Arbeitsinstrument benennen, die auf das Prädikat *inklusiv* Bezug nehmen:¹

1. Verknüpfung von normativ-anthropologischem Anspruch und wissenschaftlicher Objektivierung: Es geht hier darum, das, worauf Menschen ein Anrecht haben, präziser zu fassen. Die erkenntnisleitende Frage könnte lauten: Wie kann das, was mit einem ganz grundlegenden Rechtsanspruch ausgestattet ist, auf objektiv-konzeptioneller Ebene beschrieben werden?

¹ Es ist hilfreich, zu verdeutlichen, dass Prädikat hier als semantischer, nicht als grammatikalischer Begriff verwendet wird. Ein Prädikat ist in diesem Sinne ein Konstrukt, die konzeptionelle Fassung einer Eigenschaft, die real Existierendem zugeschrieben wird – zu Recht, zu Unrecht oder zu einem bestimmten Grad. Auf der Ebene von Texten können solche semantischen Konstrukte verhandelt und bestimmten Objekten oder Handlungen zugeschrieben werden. Ob diese Zuschreibungen auch eine reale Entsprechung haben, lässt sich nur anhand der Betrachtung der konkreten Praxis ermitteln. Dabei gilt: Je präziser das Prädikat formuliert ist, desto eindeutiger lässt sich seine reale Verbreitung, seine Extension, feststellen.

2. Die partizipative Ausgestaltung von Individualität: Die zuvor entwickelten konzeptionellen Aspekte der Gleichheit werden individuell übersetzt und ausgestaltet. Die Leitfrage ist hierbei: Wenn alle Menschen bestimmte Rechte haben, wie genau möchte ich in meiner aktuellen Situation diese Rechte realisieren? Welche Unterstützung benötige ich dazu?
3. Menschenrechtsbildung: Die konkrete Umsetzung des partizipativen Prozesses hängt sehr stark davon ab, in welchem Maße sich die zuvor skizzierte Verknüpfung von normativ-anthropologischem Anspruch und wissenschaftlicher Objektivierung zugrunde legen lassen. Mit anderen Worten: Wenn Menschen um ihre Rechte wissen und eine Idee davon bekommen, was eine Realisierung dieser Rechte in ihrem Alltag bedeuten könnte, lassen sich diese Rechte nachvollziehbar – und damit auch kritisierbar – einfordern. Das gilt sowohl für professionelle Akteur*innen als auch für Adressat*innen der Sozialen Arbeit, wobei die Verantwortung für die Aufklärung und die Prozessgestaltung sehr viel stärker auf der Seite der professionellen Akteur*innen liegt.

Würde ein professionelles Instrument zur dialogischen Situationsanalyse und individuellen Bedarfsermittlung die notwendigen Eigenschaften besitzen, um professionelle Akteur*innen dabei zu unterstützen, diese drei Aspekte in der Anwendung zu realisieren, dann sollten damit auch rechtlich normierte Anforderungen an ebendiese Bedarfsermittlung erfüllt sein. Das bedeutet: Ein auf diese Weise ermittelter Unterstützungsbedarf sollte mit guten Chancen ausgestattet sein, auch realisiert werden zu können. Darauf weist ein aktuelles Urteil des Bundessozialgerichts hin:

„Für die abschließenden Ermittlungen zum Eingliederungshilfebedarf im Übrigen gilt ein individueller und personenzentrierter Maßstab: In welchem Maß und durch welche Aktivitäten ein behinderter Mensch am Leben in der Gemeinschaft teilnimmt, ist abhängig von seinen individuellen Bedürfnissen unter Berücksichtigung seiner Wünsche (§ 9 Abs 2 SGB XII). Ziel der Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft ist es, dem Kläger die in seiner Altersgruppe üblichen gesellschaftlichen Kontakte mit Menschen zu ermöglichen und dabei nachvollziehbare soziale Teilhabebedürfnisse zu erfüllen, soweit diese nicht über die Bedürfnisse eines nicht behinderten, nicht

sozialhilfebedürftigen Erwachsenen hinausgehen.“ (BSG, 28.01.2021 – B 8 SO 9/19 R, Rn. 32).²

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Bedarfsermittlung eine anspruchsvolle Anforderung an professionelle Akteur*innen bedeutet. Sie beinhaltet einen nicht nur moralisch begründeten Anspruch auf Partizipation der Adressat*innen, sondern auch einen methodischen: Denn ohne eine gelingende Beteiligung kann der eigentliche Zweck der Bedarfsermittlung gar nicht erreicht werden. Das lenkt den Blick wiederum auf die notwendigen Grundlagen, die möglicherweise erst geschaffen werden müssen, damit Beteiligung praktiziert werden kann. Menschenrechtsbildung wurde als eine dieser Notwendigkeiten genannt.

4 Ist die für den SPFH-Bereich entwickelte Situationsanalyse inklusiv?

Im nächsten Schritt können die drei Kriterien einer inklusiven Bedarfsermittlung mit dem Instrument der Situationsanalyse aus dem Angebot der *SPFH intensiv* in Verbindung gebracht werden. Dazu sollen – in gebotener Kürze – einige Merkmale dieses Instruments anhand erläuternder Ausführungen und Ausschnitte aus den Arbeitsmaterialien (Download unter www.lambertus.de/Partizipation_Erziehungshilfe) vorgestellt werden. Die Auswahl orientiert sich bereits an der obigen Aufzählung.

4.1 Verknüpfung von normativ-anthropologischem Anspruch und wissenschaftlicher Objektivierung

Die Situationsanalyse orientiert sich in ihrer Grundausrichtung an der Systemischen Denkfigur (Staub-Bernasconi 1998, S. 103 ff.; 2018, S. 195 ff.) in ihrer ausführlichen Darstellung und Weiterentwicklung als Problem- und Ressourcenanalyse (vgl. Geiser 2015). Besonders akzentuiert wurde die bedürfnistheoretische Fundierung des Schrittes der Bewertung (Arnegger 2005; Arnegger/Korf 2006). Letzteres bedeutet: Als Ausgangspunkt für die

² Ausführlicher zum Begriff des Bedarfs und Instrumenten der Bedarfsermittlung siehe die Ausführungen von Rosenow (Fuchs et al. 2021, S. 853 ff.). Dort findet sich auch der Verweis auf eine Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR): „Insofern geht die DVfR davon aus, dass die gesetzlichen Vorgaben nach den bisherigen Erfahrungen nur in einem diskursiven Konzept der Bedarfsermittlung zu erfüllen sind, das das bio-psycho-soziale Modell zur Grundlage eines strukturierten Dialogs macht“ (DVfR 2017, S. 4).

Bewertung (und damit Problematisierung spezifischer Sachverhalte, die in den vorangegangenen Schritten beschrieben wurden) dienen die bedürfnistheoretischen Grundlagen von Obrecht (1996; 2005). Als normativ-anthropologischer Anspruch wird ein biopsychosozio-kulturelles Menschenbild zugrunde gelegt, das in einer Liste mit insgesamt 17 Bedürfnissen einen konkreten und konkretisierbaren Ausdruck findet. Der derzeitige Stand der Ausarbeitung dieser Bedürfnistheorie bedient in erster Linie den normativ-anthropologischen Anspruch, liefert aber bereits umfangreiche Anschlüsse in Richtung wissenschaftlicher Objektivierung und kann aktuell vor allem Plausibilitätsansprüchen genügen.³ Abbildung 1 stellt einen Ausschnitt aus dem Analysebogen mit einer verkürzten Darstellung der Bedürfnisse dar (mit Verweis auf den Erläuterungsbogen).

6. Werte und Werteprobleme – Blatt Nr.: 6a	
<p>Probleme entstehen, wenn vergesellschaftete Werte nicht realisiert werden können, wenn sie (noch) fehlen oder willkürlich definiert und angewandt werden. Nicht befriedigte menschliche Bedürfnisse sind Indikatoren für nicht realisierte Werte. Es gibt biologische, biopsychische und biopsychosoziale Bedürfnisse.</p>	
<p>Biologische Bedürfnisse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. nach physischer Integrität 2. nach Nahrung, Wasser, Sauerstoff 3. nach sexueller Aktivität und nach Fortpflanzung 4. nach Regenerierung <p>Biopsychische Bedürfnisse</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. sensorische Bedürfnisse 6. ästhetische Bedürfnisse 7. nach Abwechslung/Stimulation 8. nach Orientierung und subjektiver Sicherheit/Gewissheit 9. nach subjektivem Sinn 10. Kontroll- oder Kompetenzbedürfnis 	<p>Biopsychosoziale Bedürfnisse</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. nach emotionaler Zuwendung 12. nach spontaner Hilfe 13. Mitgliedschaftsbedürfnis 14. nach Unverwechselbarkeit 15. nach Autonomie 16. nach sozialer Anerkennung 17. nach (Austausch-)Gerechtigkeit
<p><i>siehe Erläuterungsbogen Seite 5</i></p>	
<p><small>Vgl. Obrecht 1996 und 1998</small></p>	

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Analysebogen

4.2 Die partizipative Ausgestaltung von Individualität

Die partizipative Ausrichtung setzt jedoch nicht erst bei der Frage an, wer welches Bedürfnis nicht oder nicht ausreichend befriedigen kann. Denn die Beantwortung dieser Frage setzt ein gemeinsam ermitteltes und getragenes

³ Die zunächst naheliegend erscheinende Frage, warum es ausgerechnet 17 menschliche Grundbedürfnisse geben soll, lässt sich abschließend weder systematisch noch empirisch beweisen. Was möglich ist, sind lediglich die intersubjektive Objektivierung, indem die Bedürfnisliste zunächst als plausibel erscheinen mag und die Überprüfung der einzelnen Bedürfnisse. Eine empirische Überprüfung erfordert die Ableitung von Hypothesen, die wiederum empirischen Tests unterzogen wurden oder werden könnten. Es ist schwer vorstellbar, wie eine überprüfbare Hypothese lauten könnte, die von der Aussage „Alle Menschen verfügen über 17 Bedürfnisse“ abgeleitet wird.

Bild der aktuellen Situation voraus. Erst aufgrund eines solchen geteilten Situationsverständnisses lassen sich explizit begründete und daher nachvollziehbare Hypothesen dafür entwickeln, was als das Problematische an der zuvor lediglich beschriebenen Situation zu bewerten ist. Die Systemische Denkfigur gibt für die Situationsbeschreibung drei miteinander verbundene Perspektiven vor:

1. Die Beschreibung der individuellen Ausstattung
2. Die Beschreibung von Beziehungen unter dem Aspekt des gegenseitigen Austauschs
3. Die Beschreibung von Beziehungen unter dem Aspekt des Einsatzes von Machtquellen

Abbildung 2 aus dem Erläuterungsbogen veranschaulicht diese drei beschreibenden Perspektiven und den vierten Schritt der Bewertung.

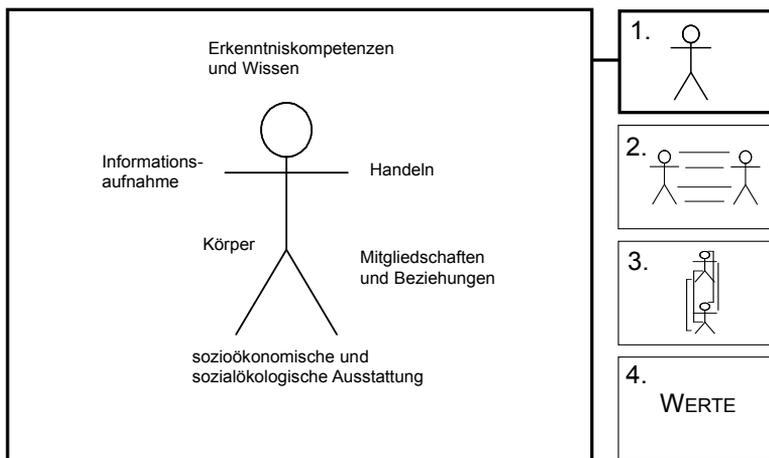


Abbildung 2: Die vier Analysedimensionen der Systemischen Denkfigur

Die Struktur des Analysebogens soll die sowohl moralisch als auch methodisch notwendige gleichberechtigte Erfassung von Informationen zur Beschreibung der Situation unterstützen, indem beiden Perspektiven derselbe Raum gegeben wird. Abbildung 3 in Form eines Ausschnittes aus dem Analysebogen verdeutlicht diese Aufteilung.

Name:	Beschreibung der individuellen Eigenschaften (mit besonderer Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen)	
	Sicht der Professionellen	Sicht der Kinder/Jugendlichen/Familien
körperliche Eigenschaften <i>z.B. Alter, Geschlecht, Gesundheitszustand, ...</i>		
sozioökonomische Ausstattung <i>z.B. Bildung, Beschäftigung, Einkommen, ...</i>		

Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Analysebogen, mit der Anregung zur gleichberechtigten Erfassung der unterschiedlichen Perspektiven

Partizipation zielt auf die gemeinsame Beantwortung der Frage, welche Bedürfnisse von welcher Person aufgrund welcher Merkmale der gesamten Situation nicht befriedigt werden können. Sie setzt aber bereits bei der Frage an, wie sich diese Situation überhaupt erfassen und adäquat beschreiben lässt. Der Anspruch dabei ist, die Einzigartigkeit des jeweiligen Menschen und seine ebenso einzigartige soziale Situation zumindest ansatzweise zu erfassen und zunächst möglichst ohne Bewertung zu beschreiben. Die Trennung von Beschreibung und Bewertung ermöglicht eine dialogische Validierung der Ausgangssituation. Dieser Zwischenschritt hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung, denn er unterstützt nicht nur den Konsens über den Konsens, sondern auch den Konsens über den Dissens: es lassen sich Aspekte der Situation ermitteln, für die zunächst lediglich der Minimalkonsens gilt, dass darüber Uneinigkeit besteht.

Die gemeinsame Beantwortung der Frage, welche Bedürfnisse von welcher Person nicht befriedigt werden können, legt ein bestimmtes Niveau von Partizipation fest. Das bedeutet, dass Partizipation auf der einen Seite umfänglicher ausgestaltet, auf der anderen Seite aber auch enger eingegrenzt werden kann. Die folgenden Fragen stehen stellvertretend für unterschiedlich umfängliche Ausgestaltungsmöglichkeiten von Partizipation in dem hier dargestellten Kontext:

- Auf welches Verfahren zur Bedarfsermittlung wollen wir uns verständigen?
- Ist der bedürfnistheoretische Ansatz aus deiner Sicht gut geeignet für die Bedarfsermittlung? An welcher Stelle sollten wir ihn anpassen oder verändern?
- Welche Bedürfnisse kannst du nicht befriedigen?
- Ich bin der Meinung, dass du aufgrund deiner Situation das Bedürfnis nach Orientierung und subjektiver Sicherheit/Gewissheit nicht befriedigen kannst. Siehst du das auch so?
- Bist du mit meiner Gesamtbewertung der Situation einverstanden?

Es ist offensichtlich, dass die oberste Frage für die allermeisten Adressat*innen vermutlich eine Überforderung darstellen würde, wenn der oben aufgeführte Anspruch nach der Verknüpfung von normativ-anthropologischem Anspruch und wissenschaftlicher Objektivierung als notwendig zu erfüllendes Merkmal vorausgesetzt wird. Und es ist ähnlich offensichtlich, dass die unterste Frage der Aufzählung kein ausreichendes Maß an Partizipation darstellt, um den Anforderungen einer Bedarfsfeststellung zu genügen. Was dagegen innerhalb der verbleibenden Bandbreite ein angemessenes, weil fachlich-professionelle Standards bewahrender und die Autonomie der Adressat*innen ausreichend berücksichtigender Umfang an Partizipation darstellt, muss ausgehandelt werden. Wichtig zu beachten ist dabei, dass eine solche Aushandlung innerhalb einer grundsätzlich asymmetrischen Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat*innen der Sozialen Arbeit verortet ist. Das setzt seitens der Fachkräfte einen verantwortungsvollen, selbstbegrenzenden Umgang mit verfügbaren Machtquellen voraus, der sich an Ethikkodizes unterschiedlicher Reichweite orientiert (Profession, Organisation, Arbeitsbereich). Seitens der Adressat*innen braucht es Möglichkeiten der Beschwerde inklusive Zugänge zu ombudschäftlicher Unterstützung in Konfliktfällen.

Die Frage danach, inwiefern das hier skizzierte Instrument zur Situationsanalyse den aus dem Inklusionsbegriff abgeleiteten Ansprüchen nach Partizipation gerecht wird, kann nur dahingehend beantwortet werden, dass ein Instrument allein Partizipation nicht gewährleisten, sondern bestenfalls Impulse in diese Richtung geben kann. Solche Impulse bestehen im Anreiz, den Sichtweisen der Adressat*innen gleichberechtigt Raum zu geben und diese bereits im Rahmen der Situationsbeschreibung zu verorten.

4.3 Menschenrechtsbildung

Die Verknüpfung des anthropologisch-normativen Anspruchs mit einer bedürfnistheoretischen Fundierung lässt sich bestenfalls über den auch alltagssprachlich verorteten Begriff des Bedürfnisses als einfach vermittelbare Form der Menschenrechtsbildung kennzeichnen. Es erscheint intuitiv leicht zugänglich, dass Menschen Bedürfnisse haben und gleichzeitig einen Anspruch darauf, diese Bedürfnisse zu befriedigen. Eine Zuordnung von Bedürfnissen zu korrespondierenden Menschenrechten ist auf den letzten Seiten des Analysebogens zu finden und unterstützt diese Sichtweise, was allerdings – so die bisherigen Erfahrungen – vor allem die Fachkräfte erreicht.

In Bezug auf die Adressat*innen kann eine Vermittlung dieser Zusammenhänge in einer adäquaten, d.h. auch für Menschen mit einer geistigen Behinderung rezipierbaren Form, als eine Möglichkeit betrachtet werden, den Umfang an Partizipation zu erweitern. Bisher gibt es in dieser Richtung lediglich erste Ansätze im Rahmen des Angebots *SPFH intensiv*. Sie bestehen darin, die Liste der Bedürfnisse mit Hilfe von geeignetem Bildmaterial zu veranschaulichen und dadurch leichter zugänglich zu machen. Die vorliegenden Materialien in Form des Analysebogens sowie des Erläuterungsbogens haben sich bereits für die Zielgruppe der *SPFH intensiv* als nicht geeignet für die Vermittlung der im Sinne einer Menschenrechtsbildung gehaltvollen Grundlage der Situationsanalyse erwiesen und werden dies noch weniger für die Zielgruppe eines Angebots der Begleiteten Elternschaft sein. Die bisherigen Bemühungen seitens der Fachkräfte könnten durch entsprechendes Material, das die intuitiv zugänglichen Zusammenhänge z.B. in Leichter Sprache oder mittels bildhafter Symbolik darzustellen vermag, Unterstützung erfahren und so dazu beitragen, dass die Verantwortung für die Prozessgestaltung und situationsadäquate Bedarfsermittlung so weit wie möglich zu einer gemeinsam gestaltbaren Aufgabe von Fachkräften und Adressat*innen der Sozialen Arbeit wird.

4 Ausblick

„Eine soziale Arbeit, die ihre demokratischen Potenziale ausschöpfen will, [...] versteht auch das Ermöglichen und Unterstützen von Positionierungen, Meinungsäußerungen und Interessenartikulationen [...] als eine Aufgabe, die in ihrer Zuständigkeit liegt und übernimmt eine Mitverantwortung

dafür, dass sich Menschen mit ihren Anliegen als anerkannt und zugehörig erfahren können“ (Schnurr 2018, S. 1132).

Die im Modellprojekt „Entwicklung von Leitlinien zu Qualitätsmerkmalen Begleiteter Elternschaft in Nordrhein-Westfalen“ beschriebenen Leitlinien tragen maßgeblich zur Qualitätsentwicklung von Angeboten in der Arbeit mit Eltern mit Lernschwierigkeiten bei. Die Leitlinien sollen in der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden und als Orientierungshilfe dienen. Sie verdeutlichen, dass das Nutzen bestehender Angebote der Jugendhilfe (Inklusion) und individuelle Mitgestaltung (Partizipation) für eine gelingende Hilfe unabdingbar sind:

- Eltern mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien haben Zugang zu allgemeinen Angeboten für Familien und können deren Unterstützung in Anspruch nehmen. Die allgemeinen Angebote stellen sich auf die spezifischen Bedarfe der Eltern mit Lernschwierigkeiten ein.
- Eltern und Kinder können ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse aktiv in die Ausgestaltung der Unterstützung einbringen und haben tatsächliche Möglichkeiten der Mitgestaltung des Unterstützungsangebots.

Um dem partizipatorischen Grundgedanken der Kinder- und Jugendhilfe nachzukommen und Eltern mit Lernschwierigkeiten die Beteiligung am Hilfeprozess und der Hilfeplanung zu ermöglichen, ist es notwendig, bestehende Barrieren abzubauen. Es scheint unabdingbar, die Einbindung der Eltern und Kinder, ihre Wünsche, Ziele und Ängste zum Ausgangspunkt der Hilfe zu machen. Insbesondere mit Blick auf die Festlegung von Zielen ist eine Beteiligung der Eltern erforderlich, da diese die Motivation im Hilfeprozess maßgeblich bestimmt (vgl. Düber et al. 2021, S. 189). Charakter und Grundhaltung der Situationsanalyse sind inklusiv gedacht. Dass der Beteiligungsprozess im Rahmen dieses Instruments gelingen kann, wurde in der *SPFH intensiv* erprobt und evaluiert. Nun gilt es, die Inhalte des Instruments in Leichte Sprache zu übersetzen und möglichst allen Eltern und Kindern zugänglich zu machen. Konkret heißt das, zusätzlich zur Übersetzung in Leichte Sprache eine Visualisierung von Inhalten in Form von Bildkarten oder Piktogrammen vorzunehmen. Das Hinzuziehen von Dolmetscher*innen zu Elterngesprächen oder dem Austausch innerhalb des Situationsanalyseprozesses ist im Angebot implementiert. Beteiligungsräume schaffen und so gestalten, dass diese auch genutzt werden, bedeutet in diesem Falle nicht nur, dass Methoden und Materialien ansprechend und verständlich gestaltet werden, sondern dass die Fachkräfte wertfrei auf die Lebenswelt der zu begleiteten Familie blicken und dialogisch gemeinsam mit den Familienmitgliedern

Wünsche, Bedürfnisse, Ängste und Ziele ermitteln. Eine transparente und offene Kommunikation ist die grundlegende Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, in der es Eltern und Kindern gelingt, ihre Perspektive zu entwickeln und zu vertreten. Berücksichtigt werden muss, dass vielfach erst Empowermentprozesse angeregt werden müssen und sich die Artikulation von Interessen erst langsam entwickelt. Das bedeutet, dass genügend Raum und Zeit für Lernprozesse eingeräumt werden muss (vgl. Düber et al. 2021, S. 134). Wenn jede Familie letztlich aus den Ergebnissen der Analyse ihre persönlichen Ziele ableiten kann und sich diese persönlichen Ziele, die nicht von Fachkräften festgelegt wurden, in den Hilfeplanziele wiederfinden, ist erfahrungsgemäß der Grundstein für einen positiven Hilfeverlauf gelegt.

Um Inklusion im Bereich der Erziehungshilfen gestalten zu können, braucht es in der Versorgungslandschaft zunächst die deutliche Wahrnehmung und Sichtbarkeit der Thematik *Elternschaft von Menschen mit Behinderung*. Sicherlich müssen sich Leistungserbringer und Kostenträger noch bezüglich fachlicher Inhalte verständigen. Welche Unterstützungsbereiche und Leistungsmodule für Eltern mit Lernschwierigkeiten wie ausgearbeitet sein müssen, muss von beteiligten Fachkräften, Trägern und Familien aktiv eingefordert werden. Keine Debatte darf aber mehr darüber geführt werden, ob Eltern mit Lernschwierigkeiten berechtigt sind, aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten ihre Elternrolle auszuüben. Eine gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit ist überfällig.

Der SkF Freiburg will mit dem Angebot *Ambulant Begleitete Elternschaft* eine Brücke schlagen und notwendige Wege (Netzwerkarbeit, Transfer von Wissen und Fachlichkeit bezüglich der Thematik, Praxiserprobung) beschreiben, um letztlich die Umsetzung inklusiver Jugendhilfeleistungen im regionalen Sozialraum mitzugestalten. Hierzu gehört das adaptierte Instrument zur Bedarfsermittlung, das allen Eltern unabhängig von kulturellem Hintergrund, Sprachbarrieren, Lernschwierigkeiten, psychischer Erkrankung oder ähnliches im Rahmen der ambulanten Erziehungshilfen Partizipation und Selbstbestimmung ermöglicht.

Literatur

- Antweiler, C. (2010). *Mensch und Weltkultur: Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung*. Transcript.
- Arnegger, M. (2005). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in der diagnostischen Praxis: Entwicklung, Anwendung und Institutionalisierung eines Verfahrens zur Situationsanalyse in der Kinder- und Jugendhilfe. *Neue Praxis*, Heft 6/2005, S. 682–694.
- Arnegger, M. (2016). Ombuds- und Beschwerdestellen in der Kinder- und Jugendhilfe im Lichte des systemtheoretischen Paradigmas der Sozialen Arbeit. In M. Leideritz/S. Vlecken (Hg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte: Ein Lese- und Lehrbuch* (S. 146–197). Verlag Barbara Budrich.
- Arnegger, M. (2018). Wozu braucht es Ombudschaft in der Kinder und Jugendhilfe? Chancen professionalisierter ombudschaftlicher Interventionen. *Das Jugendamt*, Heft 1–2/2018, S. 12–15.
- Arnegger, M./Korf, U. (2006). Entscheidend ist, was am Ende dabei herauskommt: Situationsanalyse als wissenschaftlich begründete Praxis. *Sozial Extra*, Heft 6/2006, S. 36–39.
- Deutsches Institut für Menschenrechte, Bundeszentrale für Politische Bildung, & Europarat, Direktorat für Jugend und Sport (Hg.) (2009). *Compasito: Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern*. Bundeszentrale für politische Bildung [u. a.]. www.compasito-zmrb.ch/compasito/index.html [Zugriff 17.02.2022].
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Bundeszentrale für Politische Bildung, Europarat/Zentrum für Menschenrechtsbildung der pädagogischen Hochschule Luzern (Hg.) (2020). *Kompass: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit* (Ausgabe 2012/2015). Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Kompass_Handbuch_zur_Menschenrechtsbildung.pdf [Zugriff 17.02.2022].
- Düber, M./Remhof, C./Riesberg, U./Rohrmann, A./Sprung, C. (Hg.) (2021). *Begleitete Elternschaft in den Spannungsfeldern pädagogischer Unterstützung*. Beltz Juventa.
- DVfR (2017). Stellungnahme der DVfR zur ICF-Nutzung bei der Bedarfsermittlung, Bedarfsfeststellung, Teilhabe- und Gesamtplanung im Kontext des Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG) [Stellungnahme]. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/DVfR-Stellungnahme_ICF-Nutzung_im_BTHG_bf.pdf [Zugriff 17.02.2022].

- Fuchs, H./Ritz, H.-G./Rosenow, R./Jung, K./Cramer, H. H. (2021). SGB IX – Kommentar zum Recht behinderter Menschen: Mit Erläuterungen zum AGG und BGG. Verlag Franz Vahlen.
- Geiser, K. (2015). Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung in die systemische Denkfigur und ihre Anwendung. Lambertus-Verlag.
- Hopmann, B. (2021). Vergewisserungen zum Inklusionsbegriff. In C. Hollweg/D. Kieslinger (Hg.), *Hilfeplanung inklusiv gedacht: Ansätze, Perspektiven, Konzepte* (S. 23–44). Lambertus-Verlag.
- Obrecht, W. (1996). Sozialarbeitswissenschaft als integrative Handlungswissenschaft. Ein metawissenschaftlicher Bezugsrahmen für die Wissenschaft Sozialer Arbeit. In R. Merten/P. Sommerfeld/T. Koditek (Hg.), *Sozialarbeitswissenschaft—Kontroversen und Perspektiven* (S. 121–160). Luchterhand.
- Obrecht, W. (2005). Umriss einer biopsychosozioökulturellen Theorie menschlicher Bedürfnisse: Geschichte, Probleme, Struktur, Funktion [Skript zur gleichnamigen Lehrveranstaltung an der Wirtschaftsuniversität Wien (ISMOS)]. www.freies-institut-tps.com/documents/Obrecht,%20Werner%20A.%20-%20Umriss%20einer%20biopsychosozio%20kulturellen%20Theorie%20menschlicher%20Bed%20C3%BCrfnisse.pdf [Zugriff 17.02.2022].
- Schnurr, S. (2018). Partizipation. In H.-U. Otto/H. Thiersch/R. Treptow/H. Ziegler (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1126–1137). Ernst Reinhardt Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (1998). Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In M. Heiner/M. Meinhold/H. von Spiegel/S. Staub-Bernasconi, *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (S. 11–137). Lambertus-Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. Verlag Barbara Budrich.
- Steiger, H. (1999). Brauchen wir eine universale Theorie für eine völkerrechtliche Positivierung der Menschenrechte? In H. Brunkhorst/W. R. Köhler/M. Lutz-Bachmann (Hg.), *Recht auf Menschenrechte* (S. 41–51). Suhrkamp.
- Vereinte Nationen – Zentrum für Menschenrechte/Internationaler Verband der SozialarbeiterInnen (IFSW)/Internationale Vereinigung der Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit (IASSW) (Hg.) (2002). *Menschenrechte und Soziale Arbeit. Ein Handbuch für Ausbildungsstätten der Sozialen Arbeit und für den Sozialberuf*.

I did it my way – Teilhabe und Entscheidungsübernahme von Adressat*innen in der Gewährung und Planung von Hilfen zur Erziehung

Delia Godehardt

Zusammenfassung

*Aktivierung und Partizipation sind geläufige Begriffe in der Sozialen Arbeit. Familien, Eltern und Kund*innen sollen aktiviert, Kinder und Jugendliche beteiligt werden. Sozialarbeiter*innen sind aufgerufen, Betroffene zu beteiligen und an Entscheidungsprozessen mitwirken zu lassen. Seit den frühen 2000er-Jahren entwickelte sich in der Sozialen Arbeit unter dieser Überschrift ein vielfältiges Methodenrepertoire. Dennoch gelingt selten eine echte Partizipation im Sinne von Verantwortungsüberlassung und Entscheidungsübertragung. Der folgende Text gibt einen Einblick in die Gewährung und Erbringung von Hilfen zur Erziehung eines kommunalen Jugendamts und veranschaulicht die aktive und verbindliche Einbindung von Kindern, Jugendlichen und Eltern in behördliche Entscheidungsprozesse sowie das gemeinsame Entwerfen und Diskutieren von Hilfeoptionen.*

*Aktivierung, Partizipation und Verantwortungsübernahme sind zu Standards jeder konzeptionellen Weiterentwicklung im Jugendhilfekontext geworden. Familien, Kund*innen, Adressat*innen, Eltern, Betroffene müssen aktiviert werden, Sozialarbeiter*innen sollen sie beteiligen und ihnen Verantwortung übertragen. Als maßgebliche Haltungänderungen schlagen sich diese Standards im rechtlichen Rahmen und im methodischen Handeln sozialarbeiterischer Praxis nieder. Dennoch bleibt oft der Eindruck bestehen, dass sich die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit ihren Expert*innen-Status ungern streitig machen lassen, sind doch sie diejenigen, die aktivieren und Verantwortungsbereiche an die Betroffenen „zurück“ geben und dabei darauf achten, als Fachperson wahr- und ernstgenommen zu werden, indem sie diejenigen sind, die Hilfeoptionen vorschlagen, verschiedene Wege weisen und im Kreise anderer Fachkräfte Hilfskonferenzen oder Runde Tische durchführen.*

*Was dadurch geschieht, ist die immer wiederkehrende Konstruktion und Fixierung zweier Ebenen: der Ebene der aktiven wegweisenden Fachkräfte und der Ebene der in-aktiven Adressat*innen, die informiert, aktiviert oder beteiligt werden. Dieses Konstrukt ist sozial akzeptiert, möglicherweise fühlen sich alle auf allen Ebenen wohl und in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen außerhalb der Sozialen Arbeit anerkannt. Wenn wir aber davon ausgehen, dass die Zielstellung und professionsethische Leitlinie einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in der Ermöglichung eines selbstbestimmteren, gelingenderen Alltags der Adressat*innen liegt (Thiersch 1986), bedeutet dies, dass jegliche Unterstützungsleistung ausschließlich und unbedingt gemeinsam mit den Adressat*innen kreiert werden muss. Denn der Alltag jedes Menschen ist komplex und intransparent (Bestmann 2012). Komplexität und Intransparenz sind somit der Fokus Sozialer Arbeit und Fachkräfte sind aufgefordert, sich in diese intransparente Komplexität hineinzubegeben. Nur diese unbedingte Annahme komplexer Alltagsituationen kann Fachkräfte dem Alltag ihrer Adressat*innen näherbringen. Aus der Perspektive der Adressat*innen Sozialer Arbeit betrachtet, bietet sich ein ähnliches Bild: der behördliche, sozialpädagogische, sozialarbeiterische (Arbeits-)Alltag wirkt zunächst intransparent und durchaus komplex, was Entscheidungswege, Hierarchien und Zuständigkeiten angeht. Nur indem Familien eingeladen sind, sich in diesen professionellen Alltag hineinzubegeben, wird ihnen Einblick in die behördliche Komplexität gewährt.*

*Folglich bedeutet echte Beteiligung weit mehr als Beratung, Information und Überlassung von Hilfeoptionen. Sie bedeutet die Transparentmachung professioneller Strukturen und Entscheidungswege, den Einbezug der Adressat*innen selbst in diese Strukturen, die Anpassung von Strukturen und Methoden an die Lebenswelt und die Entscheidungsübernahme durch die Adressat*innen. Partizipation meint immer, Macht und Verantwortung ganz oder teilweise abzugeben, zu übertragen oder sie dort zu belassen, wo sie ohnehin hingehört, nämlich bei den Adressat*innen (vgl. Straßburger/Rieger 2019). Diese Form von Beteiligung stellt das gemeinsame und bestenfalls zeitgleiche Denken und Entscheiden von Fachkräften und Adressat*innen unter Berücksichtigung und Hervorhebung der jeweiligen Expertise in den Vordergrund: Adressat*innen in ihrer Expertise und Verantwortung für ihr Leben und ihren Alltag, Fachkräfte in der Verantwortung für die Wahrung rechtlicher Grundlagen, die Sicherung der Finanzierung und das Anbieten methodischer und struktureller Ressourcen.*

*Dies kann ein für alle Seiten anstrengender Prozess sein und sowohl für Adressat*innen als auch für Fachkräfte zum echten Kraftakt werden, denn die so getroffenen Entscheidungen sind möglicherweise nicht die von den pädagogisch*

*Professionellen gewünschten und auch nicht die von den Adressat*innen am leichtesten zu ertragenden Entscheidungen. Denn das Ziel eines selbstbestimmteren und gelingenderen Alltags tatsächlich zu erreichen, fordert von allen Beteiligten Energie und Zeit.*

*Im Folgenden wird ein Einblick in die Gewährung und Erbringung von Hilfen zur Erziehung eines kommunalen Jugendamtes gegeben und veranschaulicht, wie Familien¹ verbindlich und aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden sind und wie ein von Fachkräften und Adressat*innen gemeinsames Entwerfen und Diskutieren von Hilfeoptionen gestaltet werden kann.*

1 Die Entwicklung eines Verfahrens der dialogisch-partizipativen Fallberatung

Fachkräfte in der Sozialen Arbeit sind Expert*innen in der Gestaltung von Ermöglichungsräumen, in denen gemeinsam mit den Adressat*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt die inhaltliche Ausgestaltung eines veränderten, zukünftigen Alltags entwickelt und angegangen werden kann. So lässt sich ableiten, dass das Prinzip der Selbstbestimmung die zentrale Leitlinie Sozialer Arbeit darstellt. Sehr einfach und pragmatisch betrachtet: anders als mit dem Gegenüber funktioniert es nicht! Nachfolgend wird zunächst skizziert, wie in einem im Bereich der Hilfen zur Erziehung nach dem Fachkonzept Sozialraumorientierung aufgestellten Jugendamt im Rahmen einer kollegialen Fallberatung der aktive Part der Familien sowohl prozessual als auch methodisch weiterentwickelt wurde.

1.1 Sozialraumorientierung und interdisziplinäre organisationsübergreifende kollegiale Beratungen

Das Fachkonzept Sozialraumorientierung leitet darauf aufbauend fünf zentrale Prinzipien ab. Im Fokus allen Handelns stehen die Interessen der Adressat*innen, also ihr Wille und das Recht auf ein selbstbestimmteres Leben. Nicht nur das Zulassen, sondern die Stärkung von Selbstorganisation und Eigeninitiative stellen das zweite wichtige Leitprinzip dar ganz im Sinne des Grundgedankens von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Die

¹ Hier wird wie bei anderen partizipativen Verfahren von einem erweiterten Familienbegriff ausgegangen, der nicht nur das eigentliche Familiensystem, sondern das für die Familie wichtige und stützende nicht-professionelle Netzwerk umfasst.

Konzentration auf die Ressourcen der Adressat*innen meint die professionelle Begleitung bei der Ressourcenerkundung durch die Menschen selbst entlang ihrer individuellen persönlichen Alltagsthemen, was eine zielgruppen- und bereichsübergreifende professionelle Sichtweise nötig macht. All das muss in eine koordinierende und auf organisationsinterne wie -externe Kooperation mit anderen – professionellen und nicht-professionellen – Akteur*innen ausgelegten sozialarbeiterischen Alltagspraxis als fünftes Leitprinzip eingebunden sein (Hinte/Treß 2007).

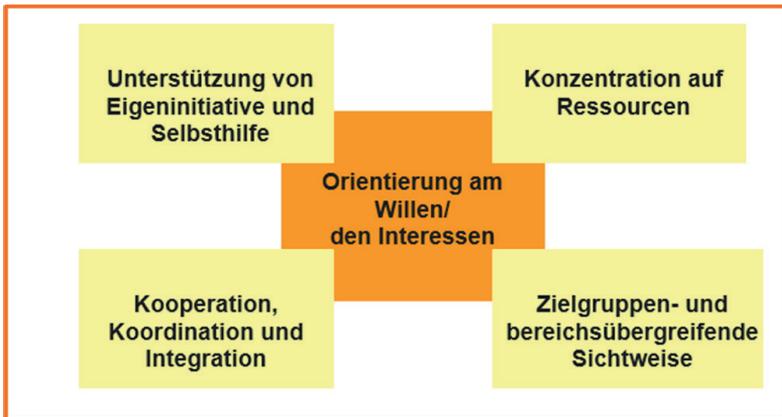


Abbildung 1: Die vier zentralen Dimensionen zur Umsetzung der Handlungsleitprinzipien, vgl. Bestmann 2020

Damit diese Handlungsleitprinzipien im konkreten Arbeitsalltag wirksam werden können, bedarf es anspruchsvoller Umsetzungsbedingungen auf den vier zentralen Dimensionen (a) des methodischen Handelns, (b) der organisationalen Aufstellung, (c) der Steuerungslogik sowie (d) der fachziel dienlichen Finanzierungssystematik all dessen. Dies bedeutet, dass die subjektive Lebensqualität der Menschen in einem Sozialraum zur handlungsfeldübergreifenden Steuerungsgröße etabliert wird und weniger der ‚Fall‘, das ‚Problem‘ oder die ‚Erkrankung‘, die Zielgruppe, die Immobilie, die Belegung der stationären Plätze oder ähnliche Abgrenzungskategorien das fachliche Handeln motivieren. Gleiches gilt für die Finanzierungslogik. Es soll eine möglichst am Alltag der Menschen und wirksame Hilfe, gerade auch unter Nutzung der lebensweltlichen Ressourcen der Adressat*innen, befördert werden. Daher darf die Finanzierungslogik nicht an Defiziten orientiert sein bzw. keine Problemzuschreibung notwendig machen, die dem Leistungsträger einen

entsprechend lukrativeren Ertrag bringt, je schwerwiegender und langandauernder der ‚Fall‘ ist, zumal dies einer Hilfe zur Selbsthilfe zumeist komplett entgegensteht (vgl. Bestmann/Godehardt 2020).

In der im Folgenden als Praxisbeispiel dienenden Großstadt wurde das Fachkonzept Sozialraumorientierung ab Ende der 1990er-Jahre im Bereich der Hilfen zu Erziehung umgesetzt. Ein zentraler Baustein in der Einführung dieses Ansatzes lag in der Konkretisierung der oben genannten Leitziele anhand folgender fachlicher Aspekte:

- „Ausgangspunkt jeder Unterstützungsleistung ist die Situationswahrnehmung aus Sicht der jungen Menschen und der Familie,
- die wertschätzende Aktivierung der Adressatinnen und Adressaten sowie die Förderung ihrer Selbsthilfepotenziale,
- der Fokus auf die verschiedenen Ressourcenebenen in der Lebenswelt und im Sozialraum,
- die Unterstützung lebensweltbezogener Systeme statt konstruiert-isolierter Einzelfallpersonen,
- das Entwickeln von lebensweltbezogenen und für den Einzelfall passenden, individuell ‚geschneiderten‘ Hilfen, die möglichst die Adressatinnen und Adressaten in Regeleinrichtungssysteme integrieren,
- eine damit notwendig verbundene abgestimmte Kooperation verschiedener institutioneller Handlungsfelder inner- und außerhalb der Jugendhilfe,
- die möglichst wohnortnahe und mit möglichst wenig Beziehungsabbrüchen verbundene Leistungserbringung
- und zugleich eine möglichst proaktive Unterstützung vor der Notwendigkeit einer formal-rechtlichen Einzelfallkonstruktion durch sozialräumliche und fallunspezifische Aktivitäten“ (Bestmann/Godehardt 2020, S. 34f).

Das hier vorgestellte Modell der Hilfen zur Erziehung zeichnet sich durch einen kontinuierlich weiterentwickelten Rahmenvertrag zwischen öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe aus, der sowohl strukturelle und prozessuale als auch fachlich-inhaltliche Leitlinien beschreibt und festlegt. Maßgeblich ist hierbei für alle Fachkräfte, sich an der Selbstbestimmung und Teilhabe der Adressat*innen sowie ihren individuellen Veränderungsanliegen zu orientieren. Dies bedeutet, dass professionelle Eingriffe nur erfolgen, wenn sie nötig sind, der jeweilige Leistungs- bzw. Hilfeauftrag

eingegrenzt und spezifiziert wird, Hilfen durch Zieldefinitionen konkretisiert werden und bestehende Beziehungen erhalten werden. Maßgeblich für jede Hilfeleistung sind der Wille der Adressat*innen sowie ihre Ressourcen und Stärken. Darüber hinaus sind nicht nur die Ressourcen der jeweiligen Person, sondern auch die des Stadtteils und des Umfelds zu mobilisieren und die Hilfe ist vorrangig wohnortnah im Lebensumfeld der Familie durchzuführen.

Die Einführung einer spezifischen Form kollegialer Beratung im Entscheidungsprozess zu einer Hilfe zur Erziehung stellte einen zentralen Baustein in der Umsetzung des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung dar. Die Besonderheit dieser kollegialen Beratung stellt die sogenannte doppelte Interdisziplinarität des Settings dar. Das interdisziplinär aufgestellte Team des öffentlichen Trägers als Leistungsgewährer bildet bestehend aus Sozialarbeiter*innen mit verschiedenen fachlichen Schwerpunkten, Psycholog*innen und Verwaltungsfachkräften gemeinsam mit den Fachkräften des jeweiligen Schwerpunktträgers der Hilfen zur Erziehung das sogenannte Stadtteilbezogene Fachkräfteteam (SFT). Ergänzend können weitere Akteur*innen des Stadtteils und Bezugspersonen der Familie wie beispielsweise Lehrkräfte, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder Therapeut*innen eingeladen werden. Mit dieser Form multiperspektivischer Fallberatung wird auf die oben genannten Qualitätsziele fokussiert.

Die Fachkräfte des Jugendamts bereiten die kollegiale Fallberatung im SFT vor, sind sie doch aufgrund ihrer Verfahrensverantwortung als öffentlicher Träger die ersten Ansprechpersonen für Hilfesuchende. Bei allen folgenden Fallberatungen, jährlich oder aus einem wichtigen Grund, tragen die jeweils zuständigen Fachkräfte von öffentlichem und freiem Träger gemeinsam die Verantwortung.

Mit den Familien wird in der Vorbereitung ihr Wille herausgearbeitet, um den herum sich Handlungsziele und Perspektiven ergeben. Eine Aufmerksamkeitsrichtung wird als Beratungsauftrag für das SFT formuliert und im Anschluss daran die Problembeschreibung bzw. der Anlass, ein Geno- und Soziogramm, die bestehenden Ressourcen, vergangene Hilfen sowie mögliche Lösungsideen aller Beteiligten erarbeitet. Nach dieser schriftlich vorbereiteten und mündlich – durch ggf. ergänzende Informationen und Rückfragen der Fachkräfte – vorgetragenen Eingabe wird das SFT im Rahmen eines Brainstormings als Ideenbörse genutzt. Maßgeblich ist in dieser Ideenfindungsphase die Orientierung an der Lebenswelt der Familie und das vorrangige Einbringen nicht-professioneller Unterstützungsmöglichkeiten. Die

fallführende Fachkraft wählt unter den vorgeschlagenen Ideen die ihr passenden aus, um sie der Familie vorzuschlagen und mit ihr zu konkretisieren (vgl. Budde/Früchtel/Hinte 2007, S. 214).

Der Beratungsablauf im SFT strukturiert sich wie folgt

1. Verteilung von Funktionen (Moderation und Protokollführung);
2. Benennung der Aufmerksamkeitsrichtung durch den/die Falleinbringenden;
3. Vereinbarung über die Methode der Fallbesprechung;
4. Falldarstellung (ohne Zwischenfragen);
5. Fragen zum Fallverständnis;
6. Klärung darüber, wie die Perspektive der Familie/des jungen Menschen Platz findet;
7. Ideenbörse Brainstorming;
8. Konkretisierung der gesammelten Lösungsideen, Bestimmung möglicher Vorgehensweisen und Vereinbarung weiterer Schritte;
9. Dokumentation und Reflexion von Zusammenhang zwischen Fall, Stadtteil und fallunspezifischen Ressourcen.

Neben der Beratung im SFT stellt der dann möglicherweise folgende Hilfevertrag (der Hilfeplan) – wenn es zu einer Hilfe zur Erziehung kommt – den zentralen fachlich-methodischen Hilfebaustein dar, in dem durch spezifische, kleinschrittige und realisierbare Handlungsschritte die gewollten Veränderungen geplant werden.

1.2 Dialogisch-partizipative Fallberatungen: Wer beteiligt hier wen?

„Manchmal kann man einem Menschen nur helfen, indem man ihn von den Einflüssen einer ungeeigneten Umgebung und von seinen Hemmungen freimacht. Aber auch das ist nur möglich, sofern der Betreffende die Hilfe wünscht. Niemand kann für einen anderen leben oder sterben. Niemand kann auch für einen anderen Menschen die Anpassung an die Lebensumstände vornehmen oder eine einzige Gewohnheit des anderen ändern. Niemand kann einen anderen dadurch stark machen, dass er für diesen anderen arbeitet. Niemand kann ihn dadurch zum Denken veranlassen, dass er für den anderen denkt. Das Glück, das ein Mensch sich erwirbt, hängt im Wesentlichen von ihm selbst ab. Ein Mensch wird verstümmelt, wenn er nicht für sich selbst zu sorgen und einzustehen hat. Wesentliche Kräfte gehen ihm dadurch verloren. Was ein Mensch für sich selbst erarbeitet, erreicht und tut,

hat ganz andere Wirkungen für sein Wohlergehen als alles, was für ihn getan werden kann. Alle Möglichkeiten, die sich uns bieten, alle Ratschläge, die wir erhalten, nutzen uns nichts, sofern wir sie nicht nutzen wollen. [...] D.G.] Ein Eingreifen ohne oder gegen den Willen eines Menschen ist nur dann berechtigt, wenn er bewiesen hat, dass er unfähig ist, allgemein als wesentlich anerkannte Aufgaben zu erfüllen, wenn er seine Kinder vernachlässigt oder gefährdet, wenn er Leben und Gesundheit anderer bedroht“ (Salomon 1928, S. 29f.).

Die Forderung, *gemeinsam mit* den Menschen zu denken und nicht *für* sie und den Willen des Einzelnen als maßgebliche Grundlage jeder Unterstützung zu erachten, wurde von Alice Salomon, einer der zentralen Pionierinnen Sozialer Arbeit, bereits vor über 90 Jahren formuliert.

2005 begannen Fachkräfte unserer Beispielkommune mit einer deutlich stärkeren und aktiven Beteiligung von Adressat*innen im SFT zu experimentieren. Es sollte *mit* statt über Familien gesprochen werden, von Anfang an wollten die Fachkräfte *mit* statt für Familien arbeiten und die Familien sollten als Expert*innen ihrer Lebenswelt und ihres Alltags ernst genommen werden. Familien werden so von Anfang an nicht nur in den Hilfeprozess, sondern auch in behördliche Entscheidungs- und Ideenfindungsprozesse eingebunden. Familien und Fachkräfte erhalten authentische und ungefilterte Eindrücke voneinander, sie beteiligen sich sozusagen gegenseitig: Die Familie beteiligt die Fachkräfte an ihrem Alltag und ist gleichzeitig eingeladen, sich am (Arbeits-)Alltag der Professionellen zu beteiligen.

In den Anfängen wurden lediglich einzelne sorgfältig ausgesuchte Fallkonstellationen für das Verfahren einer dialogisch-partizipativen Fallberatung ausgewählt. Mittlerweile finden bis zu 80 % aller Beratungen im SFT nach diesem Verfahren statt. Inzwischen gibt es Eltern und Jugendliche, die schon mehrfach in diesem Gremium mit Fachkräften und Angehörigen diskutiert und Ideen gesammelt haben. Für manche von ihnen ist dieses Gremium zu einem hilfreichen Ort der Ideenfindung geworden.

Wie die meisten partizipativen Verfahren stellt sich auch das Verfahren der partizipativ-dialogischen Fallberatungen zunächst als sehr anspruchsvolles professionelles Handeln dar, verlangt es doch von jeder Fachkraft ein hohes Maß an Kollegialität, Reflexionsfähigkeit, Flexibilität und Empathie.

Die fallverantwortliche Fachkraft des öffentlichen Trägers bereitet die Fallberatung mit der Familie vor, klärt die Ausgangssituation, formuliert gemeinsam mit der Familie die Aufmerksamkeitsrichtung für das beratende Team, stellt Ressourcen, bisherige Lösungsversuche und vergangene Hilfen zusammen. Grundlage sind hier erneut Wille und Ziele der Beteiligten des Familiensystems. Ebenfalls gemeinsam mit der Familie wird herausgearbeitet, wer neben Fachkräften und Familie an der Beratung teilnimmt, dies können beispielsweise Freund*innen, Nachbar*innen oder Pfarrer*innen sein. Es kann aber auch eine jugendliche Person allein sein, die an der Beratung teilnimmt. Darüber hinaus wird sehr detailliert besprochen, wie die Familienmitglieder sich einbringen möchten: Möchten Sie selbst die Problemschilderung übernehmen oder soll dies die Fachkraft machen? Wollen sie die Eingabe selbst schreiben oder gemeinsam mit der Fachkraft?

Die formalen und organisatorischen Rahmenbedingungen müssen gemeinsam abgestimmt werden: Wie viele Fachkräfte sind dabei? Mit welchen Funktionen? Wieviel Zeit wird benötigt? Braucht es währenddessen eine Kinderbetreuung? Es sollten nicht zu viele Fachkräfte anwesend sein, bewährt hat sich eine Zahl von drei bis vier Personen zusätzlich zur falleinbringenden Fachkraft. Langjährig nach dieser Methode arbeitende Fachkräfte betonen darüber hinaus, wie wichtig ein gutes gemeinsames Einstimmen auf die jeweilige Familie im SFT ist. Dies kann über ein zwei bis dreiminütiges Briefing seitens der falleinbringenden Fachkraft erfolgen. Ihre Aufgabe ist es auch, im gesamten Beratungsverlauf dafür Sorge zu tragen, dass die Beratung vorrangig der Unterstützung der Adressat*innen dient, ihre Grenzen gewahrt werden und ggf. die Notbremse gezogen werden kann, sofern diesbezüglich etwas nicht ausreichend berücksichtigt wird.

Der Ablauf ähnelt dem zuvor beschriebenen SFT, nur dass nun die Betroffenen aktiv im Prozess beteiligte Handlungsakteurinnen sind:

- Vor der Beratung mit der Familie: Verteilung von Funktionen (Moderation und Protokollführung)
- Begrüßung der Familie und Vorstellung aller Beteiligten und Fachkräfte
- Fallvorstellung durch Fachkraft oder Familie in der Regel auf Grundlage der gemeinsam erstellten schriftlichen Falleingabe
- Nachfragen
- Eventuell Methodenwahl
- Unkommentierte Ideensammlung aller Fachkräfte und Familienmitglieder

- Diskussion der Ideen/Rückmeldung der Familie
- Gewichtung und Konkretisierung
- Vereinbarung der nächsten Schritte
- Verabschiedung der Familie
- Kurze Nachbereitung im Fachkräfteteam

Aufgrund der starken Ausrichtung an der beteiligten Familie wird deutlich, dass es keinen wirklich standardisierten Ablauf einer dialogisch-partizipativen Fallberatung geben kann. Jede einzelne Fallberatung muss mit allen Beteiligten des Familiensystems intensiv vorbereitet und abgestimmt werden. Alle beteiligten Fachkräfte müssen in ihrer professionellen Haltung ein Höchstmaß an Flexibilität mitbringen und sich in jeder Beratung gemeinsam als Fachkräfteteam auf die beteiligten Adressat*innen einstellen. Verlangt wird dies also nicht nur von der einzelnen Fachkraft, sondern es ist ein situatives, fachlich-intuitives Miteinander aller Fachkräfte notwendig. Fachkräfte, die im Team gemeinsam mit Familien dialogisch-partizipativ arbeiten, müssen also eigene Persönlichkeitsanteile reflektieren, ein ernsthaftes und wahrhaftiges Interesse an den Menschen in ihrer jeweiligen Lebenslage haben und einen wertschätzenden Fokus auf Momente des Gelingens und Bewältigens legen.

Wie bei jeder Form von Beratung ist darüber hinaus ein bedeutsamer Gelingensfaktor auch hier ein zwischen fallverantwortlicher Fachkraft und Adressat*in bestehendes neutral-unterstützendes bis wohlwollend-positives Beratungsverhältnis. Außerdem sind eine intrinsische Motivation zur Veränderung, eigenaktive Mitarbeit sowie kognitive, sprachliche und emotionale Grundbedingungen hilfreiche Voraussetzungen für gelingende Fallberatungen. Ausschlusskriterien könnten ein angespanntes Beratungsverhältnis, bestimmte familiäre Tabuthemen oder ein hoch strittiges Konfliktpotenzial der familiären Beteiligten sein. Auch eine geringe Motivation oder eine schlechte Tagesform können zur Verschiebung oder Anpassung der Fallberatung führen.

2 Lohnt der Aufwand und vor allem für wen?

Auf den ersten Blick scheint die vorgestellte Form partizipativer Fallberatung für alle Beteiligten, Familien wie Professionelle, mit deutlicher Mehrarbeit verbunden zu sein. Deshalb stellt sich die Frage, wer davon eigentlich welchen Nutzen hat.

2.1 Nutzen für die Adressat*innen

Die meisten beteiligten Familien erleben es als äußerst wertschätzend, dass sich so viele Fachkräfte für sie Zeit nehmen, sich mit ihnen an einen Tisch setzen und mit ihnen reden und diskutieren – statt über sie. Sie erfahren Anerkennung und Wertschätzung für ihre Lebenssituation und für ihre spezifische Lebensalltagsexpertise. Oft erlangen Adressat*innen durch diese unmittelbare Beteiligung einen neuen und auf sich selbst gerichteten Ressourcenblick. Manche Familien hören in diesem Rahmen erstmalig von ihren eigenen Ressourcen und Kompetenzen. Familien müssen sich weniger erklären und rechtfertigen, sondern erleben die mit ihnen am Tisch versammelten Fachkräfte als neugierig fragendes Gegenüber. In ähnlichem Maße, in dem die Adressat*innen Einblick in ihren Alltag gewähren, gewähren die Fachkräfte im Rahmen dialogisch-partizipativer Fallberatungen Einblicke in ihre Verfahrensabläufe, in Entscheidungswege, Zuständigkeiten und behördliches Handeln. Diese Transparenz gibt den beteiligten Familien zudem die für eine weiterhin gelingende Zusammenarbeit notwendige Sicherheit.

Nicht zuletzt ist es ein hilfreicher Aspekt, dass sich alle am Hilfeprozess Beteiligten direkt und persönlich kennenlernen. Ängste und Vorurteile können abgebaut werden. Der Hilfeanstieg wird für Familien leichter, da auf das Kennenlernen im SFT Bezug genommen und direkt an dem dort Gehörten, Gesagten und Vereinbarten angeknüpft wird.

2.2 Nutzen für die Fachkräfte

Der Weg der Entwicklung dialogisch-partizipativer Fallberatungen war für die daran beteiligten Fachkräfte gepflastert mit Experimentierfreudigkeit, gemeinsamem von- und miteinander Lernen, hoher Fehlerfreundlichkeit, großer Reflexionsfähigkeit und viel Humor, was bedeutet, die jeweiligen kollegialen Persönlichkeiten besser zu kennen und sich flexibler miteinander auf die jeweilige Beratungssituation einstellen zu können.

Im Vergleich zu Fallberatungen auf der Grundlage schriftlicher Darstellungen durch eine verantwortliche Fachkraft beim Jugendamt, erhalten im dialogisch-partizipativen Setting alle Fachkräfte des öffentlichen wie des freien Trägers, einen authentischeren ungefilterten Eindruck der Familie und eine realistischere Vorstellung des Familiensystems. Unterstützt wird dies durch das jeweilige methodische Vorgehen, indem zum Beispiel gemeinsam mit der Familie während der Fallberatung ein Genogramm gezeichnet wird oder die

Familie selbst über ihre Problemlage berichtet. Zugleich wird es beim beteiligten Jugendhilfeträger möglich, ein passgenaueres Matching für das weitere Hilfesetting zu ermöglichen.

Im dialogisch-partizipativen Beratungssetting müssen sich alle Fachkräfte sprachlich, methodisch-didaktisch sowie ganz einfach gestisch und mimisch immer wieder neu auf das jeweilige Familiensystem einstellen, um die Beteiligten mitzunehmen und wirklich zu beteiligen. Fachtermini, Abkürzungen, intuitive Bemerkungen, wie sie in allen beratenden Fachkräfteteams gang und gäbe sind, werden vermieden und müssen durch situationsangemessene Begriffe und Haltungen ersetzt werden. Insofern unterstützt ein dialogisch-partizipatives Setting die Umsetzung der oben aufgeführten konzeptionellen Leitziele (s. Kap. 1.1) im konkreten Arbeitsalltag.

Inzwischen berichten diejenigen Fachkräfte des Jugendamts, die seit vielen Jahren mit dialogisch-partizipativen Fallberatungssettings arbeiten, von einer faktischen Zeitersparnis und Entlastung durch den direkten Einbezug der Familien ins stadtteilbezogene Fachkräfteteam, weil die Familie für sich selbst und durch sich selbst spricht und nicht sie dies für die Familie tun müssen.

3 Kinderschutz und echte Partizipation – Widerspruch oder fachliche Notwendigkeit?

Gerade im Kontext des Kinderschutzes sind einerseits Transparenz professionellen Handelns sowie Klarheit der gesetzlichen und erzieherischen Rahmenbedingungen und andererseits Wertschätzung der Adressat*innen und Ressourcenerkundung wichtig. Hierfür bieten dialogisch-partizipative Fallberatungen einen adäquaten methodischen Rahmen. Dennoch wurden die familiären Lebenssituationen, die bei Jugendämtern im Allgemeinen als sogenannter Kinderschutzfall bezeichnet werden, auch in diesem beispielhaften kommunalen Jugendamt von diesem Verfahren zunächst ausgenommen. Mit zunehmender Erfahrung in diesem Beratungssetting wuchsen Zuversicht und Mut der Fachkräfte bei öffentlichem wie freiem Jugendhilfeträger, auch Familiensituationen mit Kinderschutzrelevanz gemeinsam mit den Familienmitgliedern gewinnbringend zu besprechen. Auch hier sind die in Abschnitt 1.2 beschriebenen Gelingensfaktoren relevant: Veränderungsbereitschaft, eigenaktive Mitarbeit, Lernbereitschaft, sprachliche, kognitive und emotionale Grundbedingungen.

Die Haltung gegenüber Familien mit Kinderschutzproblematik darf nicht anders sein als gegenüber Familien, mit denen Jugendämter im Leistungsbereich zusammenarbeiten. Echte, also aktive Beteiligung muss das Ziel jeglicher sozialpädagogischen Intervention sein. Genauso verhält es sich mit der Erkundung des Willens aller Familienmitglieder als maßgebliche Leitlinie. Auch hier darf nicht zwischen Kinderschutz und Leistungsbereich unterschieden werden. Die Arbeit im Kinderschutz unterscheidet sich von der Arbeit ohne Kinderschutzrelevanz lediglich durch den Rahmen, der durch die Fachkräfte des Jugendamts gesetzt werden muss, um Gefährdungen von Kindern abzuwenden. An der Gestaltung des Bildes, das innerhalb dieses Rahmens entsteht, ist das Familiensystem grundsätzlich und immer zu beteiligen.

Es ist also folgerichtig, Familien auch und gerade im Kontext des Kinderschutzes am SFT zu beteiligen und gemeinsam mit ihnen innerhalb des behördlich gesetzten Rahmens Optionen und Ideen zu generieren. Familien mit Kinderschutzthematik erleben behördliche Interventionen als massiv in ihr Leben und in ihren Alltag eingreifend und übergreifend, insofern unterstützt die Transparentmachung dieser behördlichen Interventionen und den ihr zugrundeliegenden Entscheidungswegen den Hilfeprozess besonders und ist gleichzeitig notwendig, um das Wohl von Kindern und Jugendlichen zu sichern.

4 Fazit

Eine so partizipativ ausgerichtete Jugendhilfe richtet die Einzelfallarbeit nicht aus normativ-ethischen, sondern aus pragmatischen Gründen partizipativ aus: Die Zielstellung Sozialer Arbeit ist es, Familien zu einem gelingenderen Alltag zu verhelfen. Der Lebensalltag der Menschen ist komplex, die Familien kennen ihren Alltag am besten, Fachkräfte sind für diesen Alltag keine Expert*innen – also werden die Familien an den Tisch geholt und gemeinsam mit ihnen Lösungen ge- und erfunden. Eine dialogisch-partizipative Soziale Arbeit erkennt folglich den Alltag der Menschen an, akzeptiert und nutzt diesen, erkundet familiäre und weitere soziale Bezüge. So wird Professionalität erst an den komplexen Themen des Alltags anschlussfähig. Eine auf diese Art hilfreiche Hilfe setzt passgenau an den jeweils individuell-subjektiven Ausgangslagen der Menschen an, anstatt diese in vorgeformt standardisierte Unterstützungsbausteine zu bringen.

Passgenauere Interventionen führen zu deutlicheren Entlastungen in der Alltagsbewältigung sowie zu einer wachsenden Stabilisierung. Die zu planenden Maßnahmen werden entlang der Interessen und Potenziale gemeinsam mit den Adressat*innen abgestimmt. Ein wesentlicher Gelingensfaktor liegt darin, Zugänge zu eher lebensweltlichen Unterstützungsangeboten sichtbar und erreichbar zu machen, möglichst im direkten sozialräumlichen Umfeld der Menschen. Die verschiedenen Expertisen der unterschiedlichen Fachkräfte bei freiem wie öffentlichem Träger sowie innerhalb der interdisziplinären Teams des Jugendamts und ergänzend eingeladenen Fachkräften werden synergetisch zusammengeführt. Sie bilden mit der Expertise der Familienmitglieder die Basis lebendiger Kommunikation, auf deren Grundlage Lösungen kreiert werden können, die konkrete Alltagsveränderungen bewirken.

Literatur

- Bestmann, S. (2013): Finden ohne zu suchen. Einzelfallunspezifische Arbeit in der sozialräumlichen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer.
- Bestmann, S. (2020): Personal- und Organisationsentwicklung als Grundbedingung zur Umsetzung des Fachkonzeptes Sozialraumorientierung. In: Wössner, Ulrike (Hg.): Sozialraumorientierung als Fachkonzept Sozialer Arbeit und Steuerungskonzept von Sozialunternehmen – Grundlagen – Umsetzungserfordernisse – Praxiserfahrungen. Heidelberg: Springer Verlag. S. 91, S. 93.
- Bestmann, S./Godehardt, D. (2020): Was braucht ein zukunftsweisender ASD? Soziale Arbeit kontrovers 24, Berlin: Deutscher Verein.
- Hinte, W. (2020): Original oder Karaoke? Was kennzeichnet das Fachkonzept Sozialraumorientierung? In: Fürst, R./Hinte, W. Sozialraumorientierung 4.0. Das Fachkonzept: Prinzipien, Prozesse & Perspektiven, Wien: Facultas, S. 11–26.
- Hinte, W./Trefß, H. (2007): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik, Weinheim: Beltz Juventa.
- Salomon, A. (1928): Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Wiesbaden: Springer.
- Straßburger, G./Rieger, J. (2019): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Heidelberg: Beltz Verlag.
- Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven von einer alltagsorientierten Sozialpädagogik, Weinheim/München: Juventa Verlag.

**TEIL 3 –
Inklusive Ansätze in der
Partizipation
junger Menschen**

Übergänge partizipativ gestalten – Anforderungen aus Sicht des Careleaver e. V.

Andrea Edler

Zusammenfassung

Beziehungskontinuität, ein Miteinander auf Augenhöhe und Zeit: Das ist der Dreiklang, der nach neusten Erkenntnissen am meisten dazu beiträgt, dass Jugendhilfe nachhaltig gelingt. Trotzdem erleben viele Careleaver das Hinauswachsen aus der Fürsorge als ein abruptes und teilweise einseitig vom Jugendamt eingeleitetes Hilfeende, anstelle eines prozesshaften Übergangs, der gemeinschaftlich gestaltet wird. Das muss sich ändern! Der Beitrag gibt Anregungen dafür, wie Übergänge partizipativ gestaltet und die rechtlichen Rahmenbedingungen bedarfsgerecht umgesetzt werden können.

Careleaver müssen früher erwachsen werden

Obwohl klar ist, dass Careleaver aufgrund ihrer biografischen Erlebnisse, die zu ihrer Unterbringung geführt haben, zusätzlich belastet sind, wird gleichzeitig erwartet, dass sie früher als ihre Altersgenossen selbstständig sind. Sie sollen mit 18 oder 19, spätestens mit 21 Jahren, auf eigenen Beinen stehen und ihr Leben mitsamt all den im jungen Erwachsenenalter anstehenden wichtigen Entscheidungen, z. B. mit Blick auf die Berufswahl, komplett selbstständig gestalten. Hinzu kommt, dass das Hilfeende nicht nur eine Veränderung in Bezug auf die erhaltene Unterstützung markiert, sondern auch mit einer Vielzahl anderer Umbrüche einhergeht, z. B. einem Schulwechsel, Ortswechsel oder dem Wechsel des sozialen Umfelds. Dabei können Careleaver zumeist auf keine Unterstützung durch ihre Herkunftsfamilie setzen. Der Kontakt besteht häufig gar nicht oder nur sehr sporadisch und ist konfliktbehaftet.

Ein Mitglied des Careleaver e. V. hat es in dem vom Bundesverband katholischer Einrichtungen und Dienste (BvkE) publizierten Fachbuch „Systemsprenger*innen“ vor kurzem sehr drastisch folgendermaßen ausgedrückt: „Häufig habe ich übrigens das Gefühl, dass dieser Umstand bei Hunden aus dem Tierheim weitreichend akzeptiert ist, bei Kindern aus dem Menschenheim hingegen immer wieder mit dem Gedanken der Verantwortungsübernahme und des ‚es muss doch auch mal gut sein‘ herausgefordert wird.“

Hilfen für junge Volljährige werden gestärkt

Das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) hat im Rahmen der SGB-VIII-Reform auf die internationale Debatte um Leaving Care reagiert und misst dem Übergang aus der Jugendhilfe in die Selbstständigkeit insgesamt mehr Bedeutung bei. Vor allem erkennt das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz an, dass Leaving Care eine extrem sensible und wichtige Phase in der Entwicklung junger Menschen darstellt, in der nicht zuletzt bildungsbiografische Weichen gestellt werden, die sich auf das ganze Leben auswirken.

Nach der Neufassung kommt es für die Gewährung der Hilfen nicht mehr darauf an, ob ein (weiterer) positiver Einfluss auf die Entwicklung der Heranwachsenden ersichtlich ist, sondern im Gegenteil darauf, ob eine Entziehung der Hilfen negative Folgen für ihre Entwicklung erwarten lässt.

Dieser mit dem neuen KJSG eingeleitete Paradigmenwechsel muss nach Ansicht des Careleaver e. V. zwingend dazu führen, dass mehr junge Menschen als bisher die Hilfen für junge Volljährige auch bekommen, und das auch über das 21. Lebensjahr hinaus. Grundsätzlich kann diese Hilfe nämlich bis zum 27. Lebensjahr gewährt werden.

Nachbetreuung und Coming Back-Option

Mit den Ergänzungen bei den Hilfen für junge Volljährige (§ 41 und § 41a KJSG) wird auch der Anspruch auf Nachbetreuung deutlich ausgeweitet.

Zwar fehlt es der Regelung an einer Konkretisierung, welche Voraussetzungen an eine „angemessene“ Nachbetreuung mindestens zu stellen sind, wie der dafür „angemessene“ Zeitraum festgelegt wird und wie z. B. Angebote für Ehemalige finanziert werden.

Aber die Ideenbörse dazu beginnt an Fahrt aufzunehmen und es zeigt sich, dass es vielerorts durchaus Strukturen gibt, auf die ein solches Angebot aufgebaut werden kann.

Bisher hängt es aber viel zu oft von dem individuellen Engagement der Betreuer*innen und dem jeweiligen Verhältnis zwischen ihnen und den Jugendlichen ab, ob und wie Kontakt zu Ehemaligen gehalten wird. Manchen jungen Menschen wird durchaus angeboten, dass sie sich melden dürfen, anderen nicht. Dadurch besteht die Gefahr, dass gerade diejenigen, die nur lockere Beziehungen aufbauen konnten, die sich schlecht verabschiedet haben und die deshalb nicht den Eindruck bekommen haben, jemandem wichtig zu sein, nur zu leicht durch das Raster fallen.

Mit einem strukturell in der Einrichtung fest verankerten Beziehungsangebot über das Hilfeende hinaus werden dagegen auch diejenigen erreicht, die sich im Falle von Konflikten oder Problemen gerade in der Zeit des Übergangs schwerer tun, diese für sich zu organisieren.

Raum für Fehler

Was bei der Fixierung auf das Ende der Hilfe hin bisher fehlt, ist Raum für Entwicklung, Zeit, um Fehler zu machen und sich auszuprobieren. Careleaver berichten, dass sie sehr gut über ihre Defizite Bescheid wissen. Schließlich dreht sich in Hilfeplangesprächen häufig alles darum, was sie noch nicht können, wo sie sich mehr anstrengen und wo sie besser werden müssen. Leider wird sich daran auch mit dem neuen KJSG nichts ändern, weil Hilfeplanung nach wie vor defizitorientiert bleibt. Was die jungen Menschen dagegen häufig nicht wissen, ist: Was kann ich gut? Worin liegen meine Stärken? Und weil alle wissen, dass sie kein familiäres Netz haben, das im Notfall einspringt, werden sie selten ermutigt, etwas auszuprobieren oder auch einmal etwas zu wagen, dessen Ausgang ungewiss ist.

Spürbar: Die Absenkung der Kostenheranziehung

Für Carereceiver, also junge Menschen, die aktuell noch in der Jugendhilfe leben, stellt die Absenkung der Kostenheranziehung eine spürbar große Erleichterung dar. Sie erhöht nicht nur die Motivation zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit oder zum Beginn einer Berufsausbildung, sondern eröffnet späteren Careleavern die Möglichkeit, Ersparnisse zurückzulegen für später erforderliche Anschaffungen wie den Führerschein, die Ersteinrichtung oder Umzugskosten.

Zwar ist es nicht gelungen, eine gänzliche Abschaffung der Kostenheranziehung zu erwirken. Mit Blick auf die Abschaffung sozialer Benachteiligung wird sich der Careleaver e.V. aber weiterhin dafür einsetzen und da die Abschaffung der Kostenheranziehung auch explizit im Koalitionsvertrag steht, gehen wir fest davon aus, dass die nächste Bundesregierung das auch umsetzen wird.

Ebenfalls noch wenig eindeutig ist, wie die über § 36b SGB VIII angestrebte Zusammenarbeit beim Zuständigkeitsübergang konkret umgesetzt wird. Zumal die Regelung zunächst nur die Jugendhilfeträger adressiert. Grundsätzlich ist es zu begrüßen, dass das Hilfesystem mit seinen unterschiedlichen Zuständigkeiten und Leistungserbringern für das Wohl der Betroffenen eine korrekte und verantwortungsvolle Zusammenarbeit anstrebt. Wichtig ist uns aber, dass damit keinesfalls der Weg dahingehend geebnet wird, dass Jugendhilfe grundsätzlich in Hartz IV endet. Stattdessen muss es darum gehen, gemeinsam einen verantwortungsvollen Übergang zu organisieren und zu verhindern, dass in einer Zeit, in der Schul- und Ausbildungsabschlüsse anstehen, diese nicht dadurch gefährdet werden, dass junge Menschen am Zuständigkeitsgerangel verschiedener Leistungsträger scheitern.

Stärkung der Selbstvertretungen

Mit dem neuen § 4a im KJSG stärkt der Gesetzgeber selbstorganisierte Zusammenschlüsse zur Selbstvertretung. Wir als Careleaver e.V. verbinden damit große Hoffnungen, was die Form der Mitsprache und Partizipation bei der praktischen Ausgestaltung der neuen Regelungen zur Übergangsgestaltung und zur Nachsorge betrifft.

Die Selbstvertretungen sollen künftig von den trägerübergreifenden Arbeitsgemeinschaften in deren Bemühungen um ein gutes Zusammenspiel der verschiedenen Maßnahmen einbezogen werden (§ 78 SGB VIII). Außerdem wird deren Gründung auch innerhalb der Einrichtungen im Zusammenhang mit der Erteilung einer Betriebserlaubnis (§ 45 Abs. 2 Nr. 4 SGB VIII) stärker eingefordert.

Damit der Übergang aus der Jugendhilfe in die Eigenständigkeit gut gelingt und die Kinder- und Jugendhilfe nachhaltig positiv wirken kann, ist es wichtig, dass Careleaver als Expert*innen am Hilfeeende und an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Hier zeigt sich, dass die dabei erlernte Partizipationspraxis und die dabei erlebte Selbstwirksamkeit wichtige Impulse für die eigene Persönlichkeitsentwicklung liefern, die weit über das Hilfeeende hinausreichen.

Die mit § 71 Absatz 2 KJSG – dem Jugendhilfeausschuss sollen als beratende Mitglieder selbstorganisierte Zusammenschlüsse nach § 4a angehören – angestrebte Besetzung von Jugendhilfeausschüssen mit Vertreter*innen der Selbstvertretungen birgt zudem die Chance, für Careleaver relevante wichtige Themen künftig auf kommunaler Ebene zu diskutieren und über die Jugendhilfeausschüsse vor Ort einzubringen. Hier muss aber natürlich überlegt werden, wie das organisiert und wie künftig Careleaver in die Lage versetzt werden können, dieses Recht auch wahrzunehmen.

Der Careleaver e. V. hat bereits damit begonnen, Gespräche mit Interessierten zu führen. In den kommenden Monaten wollen wir einen Leitfaden entwickeln, wie Teilnehmende von Jugendhilfeausschüssen künftig geschult, begleitet und miteinander vernetzt und durch den Careleaver e. V. in ihrer politischen Arbeit begleitet werden können.

Was kann Selbstvertretung leisten?

Der Careleaver e. V. ist die einzige bundesweite Selbstorganisation von Careleavern in Deutschland. Er ging 2014 aus einem über ein Forschungsprojekt gegründeten Netzwerk von Careleavern mit akademischem Hintergrund hervor und steht seither allen jungen Menschen aus stationärer Hilfe offen. Er vereint junge Menschen ab 16 Jahren, die noch in Hilfe sind, und solche, deren Hilfeeende bereits zurückliegt. Auch bezüglich des Bildungs- und

Migrationshintergrundes sowie gegenüber Menschen mit Behinderung zeigt sich der Verein offen und inklusiv und ist zunehmend breiter aufgestellt.

Der Verein verfolgt zwei Ziele:

1. Auf die Herausforderungen im Übergang von der Kinder- und Jugendhilfe in die Selbstständigkeit aufmerksam zu machen, diesen Übergang zu verbessern und das Expert*innenwissen von Careleavern in die (Fach-)Öffentlichkeit und Politik einzubringen.
2. Ein bundesweites Netzwerk aufzubauen und so die Möglichkeit zu bieten, dass Careleaver sich über diese Plattform austauschen, vernetzen und auch gegenseitig beraten und unterstützen können.

Dafür bietet der Verein jährlich zwei Netzwerktreffen an, deren Kosten für die Teilnehmenden (Anreise/Unterkunft und Verpflegung) vom Verein übernommen werden. Hinzu kommen zwei bis drei Workshops zu relevanten Themen. In diesem Jahr wurde beispielsweise ein Biografie- und ein Stipendienworkshop angeboten. Außerdem haben wir damit begonnen, niedrigschwellige Onlineangebote zu machen. Beim letzten Infoabend in Kooperation mit dem Bundesnetzwerk Ombudschaft konnten sich 20 Careleaver online mit einem Rechtsexperten über die Neuerungen bei der Kostenheranziehung informieren und ihm direkt ihre individuellen Fragen stellen.

Careleaver e. V. hat sich zur Anlaufstelle entwickelt

Die Arbeitsstruktur des Vereins bildet nach wie vor seine Entstehungsgeschichte aus dem Careleaver-Netzwerk heraus ab. Das „Netzwerk“ ist das Herzstück der Careleaver-Vereinigung. Es ist ein loser, hoch flexibler und dynamischer Zusammenschluss von Careleavern, die sich für ihre Situation einsetzen möchten. Dieses Netzwerk wird von der Vereinsstruktur flankiert. Der Verein gibt dem Netzwerk einen rechtlichen Rahmen und ermöglicht ihm die aktive Arbeit durch die Bereitstellung von finanziellen Mitteln. Um die Barrieren gering zu halten, ist keine Vereinsmitgliedschaft nötig, um an Angeboten teilzunehmen oder im Netzwerk mitzuwirken.

Seit der Verein durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend eine Förderung erhält und mit der Einrichtung einer Koordinierungsstelle eine gute Erreichbarkeit mit verlässlichen Sprechzeiten anbieten kann, ist die Zahl der Anfragen sprunghaft angestiegen.

Bei dem Übergang in die Selbstständigkeit gibt es immer wieder Fragen. Viele Netzwerkmitglieder haben die Erfahrung gemacht, dass sie auf ihre Fragen – die zumeist hoch komplex sind – keine Antworten bekommen. Sie werden immer weiter verwiesen und irgendwann geben sie die Suche nach einer Antwort auf. Der Careleaver e.V. möchte diese Lücke schließen und nicht einfach weiterverweisen, sondern Careleaver ganz nach individuellem Bedarf beraten und unterstützen. Bei uns sind alle Careleaver mit allen Anliegen richtig.

Inklusive Entwicklung von Methoden und Technologien für digitale Hilfen zur Alltagsbewältigung in der Behinderten- und Erziehungshilfe

Isabel Zorn, Stefan Bente, Christian Kohls, Birgit Mager

Zusammenfassung

Junge Menschen in Hilfen zur Erziehung oder Eingliederung sind in geringerem Maße in die digitale Welt eingebunden, was für sie weniger digitale Teilhabe und Verluste an möglicher Alltags erleichterung bedeutet. Mit den im vorliegenden Projekt entwickelten Methoden sowie einem Koffer mit Technologien und Anleitungen können junge Menschen und Fachkräfte in der Erziehungshilfe Innovationen für den Alltag entwickeln.

*Im hier beschriebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekt nehmen beide Gruppen als Expert*innen ihrer selbst an inklusiven Technologieentwicklungsprozessen teil, unterstützt durch Forschende und Studierende aus Informatik, Design und Sozialer Arbeit. Alltagsrelevante Hilfe- und Teilhabebedarfe werden identifiziert. Das Angebot eines mit ausgesuchten Technikelementen gefüllten Koffers sowie eines Methodenportals für inklusive partizipative Technologieentwicklung sollen die Zielgruppen in die Lage versetzen, technologische Lösungen selbst zu erfinden, zu gestalten, anzupassen und so Selbstwirksamkeit zu erleben. Die entwickelten inklusiven Methoden der Technologieentwicklung werden auf einer öffentlich zugänglichen Plattform intia.de bereitgestellt.*

Problemstellung

Digitalisierungsprozesse verändern auch Soziale Arbeit (Überblick: Kutscher et al. 2020). Beeinträchtigte oder sozioökonomisch benachteiligte Menschen nutzen digitale Medien weniger und in weniger hilfreicher Weise als die Durchschnittsbevölkerung (Initiative D21 e.V. 2016; Bosse 2016; Bos et al. 2014), insbesondere Jugendliche in Hilfen zur Erziehung oder Eingliederung sind diesbezüglich von Benachteiligungen bedroht (LWL 2014, Tillmann 2020). Stationäre Wohnformen benachteiligen ihre Bewohner*innen

strukturell bei internetbasierten Teilhabeformen (Bosse et al. 2016). Teilhabeförderliche Medien, Kommunikations- und Hilfsmittel werden bisher durch Betroffene und ihr professionelles Unterstützungsteam selten zufriedenstellend eingesetzt, Potenziale für digital unterstützte Hilfeleistungen in Hilfen zur Erziehung (HzE) kaum genutzt. Gründe werden in Bedarfen an Kompetenzförderung und interdisziplinärer Zusammenarbeit der Fachkräfte gesehen sowie in fehlender Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse (DVfR 2006) und in Bedarfen an besserer technischer Ausstattung.

Studien über die Nutzung digitaler Medien durch gefährdete und benachteiligte Gruppen liegen kaum vor, obwohl erhebliche Benachteiligungen bestehen (Bosse 2016; Initiative D21 e. V. 2016; LWL 2014). Vorschläge zur Verbesserung der Situation betreffen die Ausweitung interdisziplinärer Teamarbeit und den Aufbau benötigter Kompetenzen bei Fachkräften; die Einbeziehung der Betroffenen und der Unterstützungsteams; die Umsetzung des Beteiligungsverfahrens nach § 140 f. SGB V; die Erhöhung der Zufriedenheit bei Nutzenden, um Anwendung zu gewährleisten; und schlussendlich die individualisierte Anpassung der Technologien (DVfR 2006).

Einrichtungen und Träger der Sozialen Arbeit erkennen die gesellschaftliche Relevanz einer digitalen Teilhabe ihrer Klient*innen zunehmend. Es besteht Bedarf an konkreten Lösungen, die für Teilhabe und selbstbestimmte Alltagsbewältigung ihrer Klient*innen hilfreich sind, Risiken reduzieren und unproblematisch hinsichtlich Haftungs- oder Datenschutzfragen (vgl. Zorn et al. 2020) auf organisationaler Ebene einsetzbar sind.

Zur Zielerreichung fokussiert INTIA zunächst einzelne vulnerable Gruppen, besonders behinderte Menschen in Einrichtungen der Eingliederungshilfe und benachteiligte Jugendliche in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe sowie auch die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit.

Projektziele waren:

1. Erkenntnisgewinn über Alltags- und Hilfebedarfe, Barrieren, Technologieakzeptanz bei genannten Zielgruppen und Fachkräften;
2. Interdisziplinäre Methodenentwicklung für inklusive Technologieentwicklung, Technologieanpassung für Hilfen zur individuellen Alltagsbewältigung;
3. Bereitstellung von Methoden, Entwurfsmustern und adaptierten Technologien als Treiber der o. g. Community und Grundstock für Weiterbildungsangebote für Fachkräfte zu digitalen Hilfen;

4. Nachhaltige Vernetzung von Hilfesuchenden, Fachkräften und Technikexpert*innen über eine offene Community für inklusive Technologien.

Die selbstbestimmte Gestaltung digitaler Technologien wurde in dem inklusiven und interdisziplinären Technologieentwicklungsprojekt INTIA erweitert und die individuelle Nutzung der Technologien in hilfreicher alltags- und teilhabeunterstützender Weise gefördert. Die Projektergebnisse leisten einen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit auch bei digitaler Teilhabe und Bildung, wie in UN-Behindertenrechtskonvention Artikel 9, 21 und 23 bzw. im Bundesteilhabegesetz festgelegt.

Es konnten Erkenntnisse und Lösungen für folgende Fragen gewonnen werden (vgl. intia.de/publications/ [Zugriff 16.02.2022]):

- Welche Alltagsbedarfe erleben Klient*innen der HzE und Eingliederungshilfe in ihrer Lebenspraxis und wie sind diese digital unterstützbar (vgl. Kortekaas/Zorn 2022)?
- Wie gestaltet sich die Inanspruchnahme von digitalen Hilfe- und Teilhabelösungen durch Klient*innen und pädagogische Fachkräfte und wie verändern sich dabei Interaktionen, Rollen, Teilhabeprozesse?
- Welche Anforderungen und Gelingensbedingungen sind an inklusive Methoden und Interaktionsformen für die Bedarfsanalysen und partizipativen Designprozesse mit vulnerablen Gruppen und Sozialarbeiter*innen zu stellen, face-to-face und im virtuellen Raum (vgl. Klein 2021)?
- Welche Dienste, Applikationen und Komponenten sind erforderlich und wie müssen sie gestaltet werden, sodass diese selbsterklärend sind und als Bausteine niedrigschwellig für neue Ideen im Rahmen von Co-Creation Prozessen eingesetzt werden können (vgl. Schmidt et al. 2020)?

Inklusive Technologieentwicklung

Teilhabe- und selbstbestimmungsorientierte Bedarfe der Zielgruppen wurden identifiziert in Erhebungen mit Klient*innen und pädagogischen Fachkräften. Auf Basis der Erkenntnisse wurden inklusiv in realen und in virtuellen Alltagslaboren Ideen und Prototypen zur digitalen Hilfe und Teilhabe mithilfe partizipativer inklusiver Entwicklungsprozesse und neu entwickelter Methoden entwickelt. Technologien wurden von den beiden Zielgruppen visioniert und partizipativ – orientiert an Nützlichkeit, Einfachheit der

Nutzung, Anpassung an Bedarfe entsprechend bekannter Technologieakzeptanzmodelle – co-kreativ designt, im Alltag erprobt und evaluiert, dann iterativ weiterentwickelt. Schließlich mündeten sie in Good-Practice-Technologien und -Nutzungskontexten. Sie werden mit Entwurfsmustern (Kohls 2016) in eigenen, mobilen Koffern bereitgestellt und können für Workshops sowie für Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte und Adressat*innen genutzt werden. Beispielhaft könnten in solchen Kontexten mit den entwickelten Materialien folgende Ideen entwickelt werden:

- Alltagsunterstützung durch digitale Hilfsmittel, z. B. Kinderbetreuung (digitales Baby-Phone); Informationen auf Alltagsdingen, wie etwa Kochrezeptideen als sprechende Aufkleber auf Lebensmitteln; (QR-Code-) Aufkleber für Erklär-Videos (Kochen, Alltagshandlungen) in einfacher Sprache; digitale Entwicklungen zur Förderung von Aufwachen, Pünktlichkeit, Einkaufen.
- Nutzung digitaler Medien zur Kommunikation mit der Außenwelt, z. B. Videotelefonie durch Intranet-of-Things-Adaptionen mit wenig technikkaffinem sozialem Umfeld, evtl. durch angepasste Hardware für motorische oder kognitive Einschränkungen, z. B. Tastern als digitale Ökosysteme ähnlich den Amazon Dash-Buttons oder simple Steuerungen für ca. 5 % des Preises von offiziellen Hilfsmitteln (Beispiele: www.kommhelp.de/index.php/hilfsmittel-top/hilfsmittel-selbs-top/165-grosser-taster-maushaus [Zugriff 07.02.2022]).

Methodische Vorgehensweise und interdisziplinärer Lösungsansatz

Die Bedarfserhebungen, Entwicklungen und Vernetzungen erfolgen durch partizipative (vgl. v. Unger 2014) inklusive (vgl. Klein 2021) Methoden, welche Elemente Sozialer Arbeit, des Software- und Service-Designs sowie soziotechnische Entwurfsmuster verbinden.

Gemeinsam mit Forschenden und Studierenden aus Informatik, Sozialer Arbeit, Medienpädagogik und Service Design wurden z. B. durch sozialwissenschaftliche und Service-Design-Methoden (z. B. User Journeys, Personas) Hilfe- und Teilhabe-Bedarfe sowie Alltagsprobleme erfragt und Lösungsvisionen entwickelt. Die Expert*innen ihrer selbst unterstützen nach eigenem Ermessen den Entwicklungsprozess einer alltagsunterstützenden bedarfsangepassten Technologie. Sie wird dann von der Zielperson mit Unterstützung

durch Fachkräfte im Alltag erprobt. Dabei erfasst die sozialarbeiterische Fachkraft vor Ort mit Service-Design-Methoden feingranulare Anforderungen und Adaptionenbedarfe. Darauf erfolgt im Alltagslabor die iterative Anpassung, bis die Technologie alltagstauglich genutzt wird. Im nächsten Schritt konfigurieren Fachkraft und Zielperson gemeinsam die im Vorhaben entwickelten digitalen Bauteile, die sich mittels eines Baukasten-Prinzips kombinieren und an Funktionen binden lassen. Diese Konfiguration erfolgt auf nicht-technische, leicht verständliche Weise, beispielsweise durch Sprachsteuerung einer existierenden Regel-Engine wie IFTTT für Techniklaien. So kann z. B. die Fachkraft zusammen mit einem schwerstmehrfach behinderten Jugendlichen erfinden, wie er selbstbestimmt und auf seine Bedürfnisse angepasst ein Videotelefonat mit einem/einer Angehörigen führen kann. Die Fachkraft kann dann (ohne Unterstützung durch technische Expert*innen!) ein Telefonie-Device, eine Webcam und einen Taster aneinanderkoppeln, etwa durch Stecken, und per Sprachsteuerung (ohne Programmierkenntnisse) auf die Kenndaten des/der Angehörigen konfigurieren.

Der Fokus des Vorhabens liegt auf den inklusiven Gestaltungsprozessen und -methoden, um die nachhaltige Nutzung von Methoden und Lösungen auch über den Förderzeitraum hinaus sicherzustellen. Die Soft- und Hardwareentwicklung ist der Bedarfserhebung, der Methoden- und Prozessentwicklung nachgeordnet und fokussiert auf die prototypische Nutzung, Anpassung und Weiterentwicklung bestehender Technologie. Es soll nur so viel entwickelt werden, wie für die verbindende „Baukasten-Bedienschicht“ notwendig ist.

Abbildung 1 zeigt schematisch den partizipativen inklusiven Design- und Forschungsprozess auf. Zentrales Element ist das oben beschriebene Alltagslabor. Aus Ergebnissen der Alltagslabor-Workshops (Bedarfe, Anschauungsbeispiele, Informationskarten zu relevanten Datenschutzfragen und -lösungen in der Sozialen Arbeit; u. v. m.) wurde der projekteigene INTIA-Koffer zusammengestellt.



Abbildung 1: Partizipativer inklusiver Design- und Forschungsprozess

Originalität und Neuheit

Das Projekt verknüpft bislang getrennte Forschungsfelder aus den Bereichen HzE, Eingliederungshilfe, Medienpädagogik, Informatik, Service Design und verbindet deren Perspektiven auf die Unterstützung von Alltagshandeln und Teilhabe. Erkenntnisse zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen durch digitale Medien über inklusive Medienkompetenzvermittlung (PIKSL-Labor piksl.net in Düsseldorf) [Zugriff 16.2.2022], die partizipative Herstellung von Assistenztechnologie durch 3D-Druck im MakerSpace SELFMADE der TU Dortmund (<http://selfmadedortmund.de/>) [Zugriff 16.02.2022] oder Repair-Cafés wurden genutzt, um die inklusiven Entwicklungsprozesse zu gestalten. Die Forschungsanlage im Projekt INTIA geht über diese Ansätze hinaus, weil es in einem forschungsbasierten integrativen Ansatz Erkenntnisse über typische Bedarfe und Alltagsprobleme in HzE generiert, veröffentlicht und dazu prototypische digitale Lösungen unter Einbezug ökonomischer, sozialrechtlicher, ethischer und datenschutzrechtlicher Kenntnisse des Forschungsschwerpunkts DITES (dites.web.th-koeln.de/) [Zugriff 16.2.2022] entwickelt und in Weiterbildungen integriert.

Der Innovationscharakter des Vorhabens liegt dabei weniger in der Entwicklung von neuen Hard- und Softwarekomponenten. Dies soll durch Verwendung bestehender Technologie ebenso vermieden werden wie eine technologiegetriebene Lösungsgestaltung. Die soziale Innovation besteht stattdessen darin, dass Zielgruppen und Fachkräfte eigene Bedarfe benennen und mit der inklusiven Entwicklungsmethode und dem entwickelten „Baukasten-Ansatz“ niederschwellig in die Lage versetzt werden, individuelle digitale Hilfen zur Teilhabe selbst (und selbstbestimmt) gestalten zu können und dadurch Selbstwirksamkeit zu erleben. Diese Methode verspricht, bei Zielgruppen und Fachkräften Lust zu wecken, digital unterstützt neue Praktiken erfinden zu können, um eigene Teilhabe- und Alltagsbedarfe zu unterstützen. Vielfältige Innovationen in den Bereichen Teilhabe, Alltagsbewältigung, digitalisierte Hilfen sind durch die Betroffenen selbst erwartbar.

Die Nutzung des entwickelten INTIA-Koffers samt seiner Integration in Weiterbildungen bedarf der Unterstützung relevanter großer Träger und Weiterbildungsträger in der Sozialen Arbeit, um nachhaltig medienpädagogische Kompetenz, Selbstwirksamkeitserleben und Technikaffinität von Klient*innen und Fachkräften zu fördern. Ebenso zielt die Etablierung der virtuellen Community auf die dauerhafte innovationsfördernde Vernetzung technischer und sozialarbeiterischer Fachkräfte und Klient*innen sowie auf die Dokumentation und Verbreitung der Innovationen.

Anpassung des Forschungsvorhabens

Das Projekt INTIA startete 2019. Zwischen 2019 und 2021 wurden mit lernbehinderten Qualifikand*innen einer Qualifizierungsmaßnahme sowie mit Jugendlichen in stationären Wohnformen und ihren Fachkräften Workshops zur Alltagsreflexion, zur Ideengewinnung und zur Prototypisierung durchgeführt. Aufgrund der unerwarteten pandemiebedingten Kontakt- und Betretungsverbote wurden dafür auch virtuelle Workshop-Methoden entwickelt, die in kleinerer Zahl als ursprünglich geplant durchgeführt werden konnten, weil sie einen erheblichen konzeptionellen Anpassungs- und Planungsaufwand mit sich brachten.

Die verschiedenen Erfahrungen in der Remote-Zusammenarbeit mit Gruppen in Wohneinrichtungen der Jugendhilfe haben wichtige Projektergebnisse und neu entwickelte digitale Methoden erbracht, die ursprünglich nicht geplant waren. Sie haben aber auch gezeigt, dass sie die partizipative Technologieentwicklung in Alltagslaboren keinesfalls vollwertig ersetzen können. Das Projektziel der partizipativen, inklusiven Technikentwicklung von Prototypen in Alltagslaboren konnte daher nur adaptiert erreicht werden. Es wurden Methoden entwickelt und beschrieben für inklusive partizipative Technikentwicklung. Diese wiederum wurden zu Elementen der von Einrichtungen selbstständig zu benutzenden INTIA-Koffer als ein mobiles Tool eines neuen inklusiven Technikentwicklungsprozesses.

Aufgrund der anhaltenden Einschränkungen durch die Pandemie konnte nur ein kleiner Anteil der Methoden co-kreativ partizipativ mit Jugendlichen entwickelt werden. Mehr Forschung als ursprünglich geplant erfolgte daher als Desk Research. Um eine nachhaltige Nutzung aller Erfahrungen und Ergebnisse dennoch zu gewährleisten, liegt der Fokus mehr auf Vernetzung und Bekanntmachung der Community und Methodenplattform. Pandemiebedingt ist das ohnehin große Interesse an digitalen Methoden, Prozessen und technischen Lösungen weiter gestiegen. Ein Manko durch die Anpassung des Forschungsansatzes bleibt bestehen: Nicht alle entwickelten Methoden und Materialien konnten mit Jugendlichen partizipativ entwickelt werden, sodass ein wesentliches Ziel des Vorhabens durch die Umstände beeinträchtigt wurde.

Erste Ergebnisse

Für gemeinschaftliche inklusive Ideen- und Technologieentwicklungen für inklusive Technikideen für den Alltag wurden Beschreibungen für (reale und virtuelle) Workshop-Methoden in einfacher Sprache verfasst. Sie eignen sich ggf. auch für die Gestaltung von virtuellen Workshops in anderen Kontexten. Diese kostenlosen Methoden reichen von der Auswahl datenschutzgerechter Kommunikationstools über Alltagsexplorierung mittels Einweg-Fotokameras und spielerischer Alltagsreflexion durch ein Kartenspiel „Nerv-Quartett“ sowie einem Verstehen von technologischen Weiterentwicklungen über ein Karten-Memory bis hin zu Anleitungen von aufeinander aufbauenden Workshop-Einheiten.

Ein INTIA-Koffer (INTIA = Inklusive Technikideen für den Alltag) mit ausgewählter und angepasster IT-Technologie sowie mit Methoden- und Fragekarten wurde konzipiert, mehrfach erprobt und entwickelt. Er ist nun nutzbar für diverse Kontexte in der Sozialen Arbeit. Das Konzept, verschiedene Varianten des Koffers, seine Anleitungen und Bestellmöglichkeiten der Technikelemente finden sich auf der gleichnamigen Plattform des Forschungsvorhabens namens intia.de. Für die zentralen Bausteine des INTIA-Koffers werden zudem anleitende Videos entwickelt, die in die Handhabung und den Einsatz einweisen.

Auf der INTIA-Plattform bestehen Möglichkeiten für interaktive Kommunikation und das Teilen von Methoden und Erfahrungen inklusiver partizipativer Technologieentwicklung. Das Methodenportal eröffnet sowohl erfahrenen Entwickler*innen als auch Fachkräften ohne technische Expertise einen Einstieg zur Gestaltung partizipativer Ideen- und Technikentwicklungsprozesse für Kontexte Sozialer Arbeit, z. B. für Planungen, für einzelne Events, für Weiterbildungskontexte oder für Aktivitäten der Medienpädagogik in stationären Einrichtungen. Das Portal ist in einfacher Sprache gehalten und barrierearm. Auch das Design einer solchen barrierearmen Webpräsenz ist zum Kopieren als Template-Vorlage (Schmidt et al. 2021) freigegeben und auf der etablierten Entwicklerplattform GitHub erhältlich.

Auf dem Methodenportal intia.de für Sozialarbeitende, Maker, Selbsthilfeeinheiten und Technikexpert*innen können Austausch und Vernetzung erfolgen, Fragen gestellt, Unterstützung gefunden und Good-Practice-Projekte aus beispielhaften sozialarbeiterischen Kontexten als Entwurfsmuster geteilt und weiterentwickelt werden. Es ist davon auszugehen, dass entwickelte

individuelle Lösungen auch den Bedarf anderer benachteiligter Klient*innen Sozialer Arbeit, aber vermutlich auch weiterer Menschen treffen. So wird die Weiterentwicklung des Konzepts über den Förderzeitraum hinaus vorbereitet.

Die bislang offerierten Methoden sind auf Deutsch und einfach beschrieben. Ein Übersetzungsbedarf konnte erkannt werden. Sie reichen von einzelnen Methoden für kollaborative Ideengenerierung und Fragekarten über komplexere Abläufe wie User Journey oder ein eigens entwickeltes sog. Behaviour-Driven Prototyping. Ein Angebot für die Reflexionen eigenen Alltagshandelns in Form eines virtuellen Werkzeugs zur kreativen, selbstgesteuerten Alltagsexplorierung (Probe Kit) (Schmidt et al. 2020) liegt in analoger und digitaler Form ebenfalls vor.

Für den virtuellen Einsatz (z. B. unter Kontakt- und Betretungsverboten) wurde ein datenschutzgerechtes Erhebungswerkzeug recherchiert und angewendet; die Anleitung zur Nutzung des dafür verwendbaren Threema Work Messengers liegt vor.

Das virtuelle Escape-Game scheint besonderen Anklang gefunden zu haben, sowohl bei den Jugendlichen wie auch bei den Fachkräften. Mit dem Ziel der Verstehbarkeit von Technologiepotenzialen und dem Wecken von Neugierde ermöglicht das Escape-Game den Spielenden, haptische Hardwarekomponenten wie z. B. WLAN-Router, Lichtsteuerungen, Motorensteuerung, digitale Verschlussmechanismen sowie ihre Software basierte Steuerung kennenzulernen und anzuwenden, um die Spielaufgabe zu lösen.

Alle Methoden und Entwicklungen sind kostenlos nach Prinzipien von Open Access und Open Source auf der Plattform intia.de erhältlich.

Ausblick

Die Methodenplattform soll Interessierten als Austauschmöglichkeit dienen. Alle sind eingeladen, eigene Ideen und Methoden für partizipative und inklusive Technologieentwicklung beizutragen. Dass alle bislang angebotenen Methoden und Konzepte frei kopierbar, nutzbar, ergänzbar und veränderbar sind, ermöglicht zukünftige Erweiterungen. Denkbar sind in weiteren Projekten neue Anwendungskontexte des INTIA-Koffers und seinen Methoden,

beispielsweise in der Berufsbildung, Berufsorientierung, MINT-Bildung oder auf Hackathons und in Makerspaces o. Ä.

Förderhinweis

Das vorliegende Projekt „Inklusive Entwicklung von Methoden und Technologien für digitale Hilfen zur Alltagsbewältigung in der Behinderten- und Erziehungshilfe“ wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 13FH534SX7 mit einer Laufzeit von 2019 bis 2023 gefördert.

Literatur

- Bos, W./Eickelmann, B./Gerick, J./Goldhammer/Schaumburg/ Schippert, K./ Senkbeil/Schulz-Zander/Wendt, H. (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich: Münster, New York: Waxmann.
- Bosse, I. (2012): Inklusion in der Mediengesellschaft. In: Gapski, H. (Hg.) (2012): Informationskompetenz und inklusive Mediengesellschaft Dokumentation einer Fachtagung mit Projektbeispielen, Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Vol. 12, Düsseldorf [u. a.]: kopaed, S. 47–64.
- Bosse, I./Hasebrink, U./Haage, A./Hölig, S./Kellermann, G./Adrian, S./Suntrup, T. (2016): Studie zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderung. Forschungsbericht. www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf [Zugriff: 9.2.2022].
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2011): Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz (Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung – BITV 2.0): BITV 2.0.
- DVfR – Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (2007): Für eine optimierte Versorgung mit Hilfsmitteln. Eine Expertise der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation zu aktuellen Problemen bei der Versorgung mit Hilfsmitteln. In: Die Rehabilitation 46 (03), S. 175–186.

- Haage, A./Bosse, I. K. (2017): Media Use of Persons with Disabilities. In: International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction. Springer, S. 419–435.
- Initiative D21 e. V (2016): D21-Digital-Index 2016. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Berlin: Initiative D21 (D21-Digital-Index).
- Jugel, D./Bogner, J./Möhring, M. (2017, June): Decision-Controlled Digitization Architecture for Internet of Things and Microservices. In: Intelligent Decision Technologies 2017: Proceedings of the 9th KES International Conference on Intelligent Decision Technologies (KES-IDT 2017) – (Vol. 73, p. 82). Springer.
- Klein, S. (2021). Partizipative Technologieentwicklung mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Master Thesis, KatHo Köln/TH Köln.
- Kohls, C./Münster, G. (2017): Hybride Lernräume für Innovationsprozesse. In: Bildungsräume 2017.
- Kortekaas, C./Zurbrügg, E./Zorn, I. (Manuskript 2022 eingereicht): Pilotstudie: Anhaltspunkte für digitale Unterstützungsmöglichkeiten von Alltagsbedarfen junger Menschen in der Jugend- sowie Eingliederungshilfe aus Sicht der betreuenden Fachkräfte.
- Kutscher, N./Ley, T./Seelmeyer, U./Siller, F./Tillmann, A./Zorn, I. (Hg.) (2020): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, M./Rösch, J./Zorn, I. (2020): Probe Kits für partizipative User Research und Needs Assessments bei Jugendlichen in der Erziehungshilfe. In: Hansen, C./Nürnberger, A./Preim, B. (Hg.): Mensch und Computer 2020 – Workshopband. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V, DOI: 10.18420/muc2020-ws109-359
- Schmidt, M./Rösch, J./Wilk, D. C. (2021): Barrierefreies Web-Theme INTIA. <https://github.com/th-koeln-intia/intia-theme> [Zugriff 16.2.2022].
- Schuler, D. (Hg.) (1993): Participatory design. Principles and practices. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Tillmann, A. (2020): Entgrenzte (Medien-) Welten. Veränderte sozial-räumliche Arrangements Jugendlicher und ihre Bedeutung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Krisch, R./Schröer, W. (Hg.): Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit. ‚Jugend ermöglichen‘ im 21. Jahrhundert. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, S. 57–75.
- Unger, H. v. (2014): Zentrale Komponenten eines partizipativen Designs. In: Unger, H. v. (Hg.): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 35–49.

Zorn, I./Murmman, J./Harrach-Lasfaghi, A. (2021): Kriterien für die Auswahl Privatsphäre schützender Messenger für Einrichtungen der Sozialen Arbeit. In: Stapf, I./Ammicht Quinn, R./Friedewald, M./Heesen, J./Krämer, N. (Hg.). Aufwachsen in überwachten Umgebungen. Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend. Baden-Baden: Nomos, S. 331–349.

Partizipation auf „Augenhöhe“! Peerunterstützte Beteiligung als Empowerment von Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe

Dayana Fritz

Zusammenfassung

Dieser Beitrag basiert auf den Praxiserfahrungen von Kindern und Jugendlichen, Care Leaverinnen¹ und sozialpädagogischen Fachkräften mit peerunterstützter Partizipation bei einem Träger der Erziehungshilfe.² Reflektiert wird die konzeptionelle Erweiterung des Beteiligungskonzeptes. Sie verfolgt das Ziel, dass die Kinder und Jugendlichen „mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung“ (Herringer 2014, S. 20) erleben und im Mitbestimmungsrat lernen, „ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, [...] [sodass] sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen“ (ebd.).

1 Der Begriff Care Leaver meint (junge) Menschen, die im Laufe ihres Lebens in der stationären Erziehungshilfe betreut wurden. In diesem Artikel wird, in Bezug auf die Partizipationsarbeit in Hephata, die weibliche Form verwendet, da die Beratungstätigkeit bislang ausschließlich von ehemals in Wohngruppen betreuten jungen Frauen übernommen wurde.

2 Die Hephata Jugend-, Familien- und Berufshilfe ist ein Geschäftsbereich des Hessischen Diakoniezentrums Hephata e.V. Weitere Tätigkeitsfelder des Trägers sind die Behindertenhilfe, Altenhilfe oder Sozialpsychiatrie. Die Jugend-, Familien- und Berufshilfe ist in drei Regionen unterteilt – die Region Mitte (mit Sitz in Schwalmstadt-Treysa), die Region Nord (mit Sitz in Kassel) und die Region Süd (mit Sitz in Limburg).

1 Der fachliche Hintergrund peerunterstützter Beteiligungsarbeit in der stationären Erziehungshilfe

Partizipation ist Anforderung und Ziel einer adressat*innen-, bildungs- und demokratieorientierten sozialpädagogischen Arbeit in der Erziehungshilfe. Im fachlichen Diskurs wurde und wird das Thema Partizipation von Kindern und Jugendlichen seit Jahren intensiv diskutiert (vgl. Wolff/Hartig 2006; Stork 2007; Sturzenhecker 2012; Schnurr 2015; Equit/Flößer/Witzel 2017). Neben der Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen für die Kinder- und Jugendhilfe u. a. im Achten Buch Sozialgesetzbuch SGB VIII, wurden Beteiligungsstrukturen bei Trägern von Erziehungshilfe und in Einrichtungen aufgebaut wie auch Partizipationskonzepte erarbeitet und implementiert. Meist sind dies formal festgeschriebene Beteiligungsrechte und -prozesse in der Institution, die allerdings im Alltag von den jungen Menschen sowie durch die sozialpädagogischen Fachkräfte zu füllen sind. In der Praxis gelebter Partizipation von Fachkräften und den adressierten Kindern und Jugendlichen bieten sich Entwicklungspotenziale, können Handlungsräume eröffnet und Empowerment ermöglicht werden. Das bedeutet im Umkehrschluss jedoch auch ein Risiko, sofern dies nicht gelingt. Gerade vor diesem Hintergrund ist eine bewusste und positive Haltung der Fachkräfte zu Partizipation entscheidend. Grundlage ist es, den Kindern und Jugendlichen Mitsprache, Mitbestimmung und Erfahrungen von Selbstermächtigung zu ermöglichen und diese unter Einbeziehung der Beteiligten auszuwerten. Damit dies in einem lernenden Prozess im Miteinander von Adressat*innen und Professionellen gelingt, wird eine partizipationsfreundliche Kultur als Bezugsrahmen in der Einrichtung benötigt.

Die Entwicklung von Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe und das gewachsene Bewusstsein um ihre zentrale Bedeutung als Herzstück und Perspektive von sozialpädagogischer Arbeit in der Erziehungshilfe sind bedeutend. Dennoch wird eine kritische Reflexion sich damit befassen, dass die partizipationsorientierte Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen³ die vorhandenen Macht- und Herrschaftsbeziehungen zwischen Professionellen und ihren Adressat*innen nicht ohne Weiteres aufzulösen vermag. So verweist Remi Stork (2002 und in diesem Band) darauf, dass im Dialog über Partizipation in der Jugendhilfe „die Ambivalenz des Begriffes

3 Häufig verfügen Adressat*innen der Erziehungshilfe „über schwächere materielle Ressourcen [und] über weniger Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten“ (Mogge-Grotjahn 2018, S. 73). Das soll mit der Begrifflichkeit „benachteiligte junge Menschen“ zum Ausdruck gebracht werden.

Partizipation, die sich in dem Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und erzieherischen Integrationsbemühungen und subjektiven Emanzipationsoptionen ausdrückt, zumeist nicht berücksichtigt [wird]. Stattdessen ist Partizipation in den meisten Praxisdarstellungen ausdrücklich positiv konnotiert“ (Stork 2002, S. 32),

Im Bewusstsein um das vorhandene Spannungsfeld liegt in diesem Artikel der Fokus auf den Potenzialen einer machtbewussten, peerunterstützten Förderung von Partizipation in der Erziehungshilfe.

Das Engagement einer Care Leaverin als Beraterin des Mitbestimmungsrates, zielt darauf, dass die Partizipationsarbeit

- unter den gegebenen Rahmenbedingungen in Einrichtungen Beziehungen zwischen sozialpädagogischen Mitarbeitenden und jungen Menschen stiftet,
- Kinder und Jugendliche als Co-Konstrukteure der Partizipationsprozesse achtet und darin unterstützt, verschüttete oder blockierte Interessen und Potenziale zu entdecken und zu entwickeln,
- sich die Fachkräfte und Einrichtungen Kritik stellen (die durch Adressat*innen formuliert werden kann), demokratische Kontrolle zulassen und junge Menschen Beschwerderechte haben (vgl. Blandow 1999, S. 85 f.).

2 Das Mitbestimmungskonzept der Hephata Jugend-, Familien- und Berufshilfe

In der Erziehungshilfe unterscheidet man Formen informeller, situativer sowie dauerhafter und institutionell abgesicherter Partizipation (vgl. Blandow 1999, S. 93). Partizipation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist meist organisiert in repräsentativer Form, z. B. als Kinder- und Jugendvertretung sowie als Mitbestimmungsrat. In Einzelfällen finden sich auch Formen von struktureller Beteiligung in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. In diesen Fällen wirken junge Menschen in trügereigenen Gremien – wie z. B. in der Mitgliederversammlung eines Erziehungshilfevereins – mit.

In der Regel haben die jungen Menschen das Recht, eine*n Gruppensprecher*in zu wählen. Das ist häufig die Voraussetzung, damit dieses Beteiligungsgremium gebildet werden kann. Im Alltag in den Wohngruppen findet

Beteiligung eher punktuell statt, so bestimmen die Kinder und Jugendlichen z. B. bei der Auswahl des Ferienprogramms oder der Essenplanung mit. Ebenfalls finden sich in den Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe Projekte zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, das kann beispielsweise die Organisation einer Veranstaltung sein.

Einige Träger haben Prozesse der Entwicklung von Beteiligungskonzepten oder das Erarbeiten eines Beschwerdemanagements mit der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen umgesetzt und in thematischen Arbeitsgruppen dazu gearbeitet. Dies wird als offene Form von Beteiligung bezeichnet.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz legt fest, dass vor der Eröffnung einer Wohngruppe Träger von Einrichtungen der Erziehungshilfe den Aufsichtsbehörden geeignete Verfahren der Beteiligung darlegen müssen (vgl. § 45 Achstes Buch Sozialgesetzbuch SGB VIII, Absatz 3, Nummer 2). Die gesetzliche Vorgabe führte und führt dazu, dass die Einrichtungen der Erziehungshilfe entsprechende Konzeptentwicklung betreiben und Partizipation strukturell verankern. Solche Prozesse können in den Wohngruppen auch als Impulsgeber für den fachlichen Diskurs und Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen dienen. Wenngleich die Herausforderung bestehen bleibt, dies konkret im Alltag, in Konfliktsituationen oder in Entscheidungsprozessen im Miteinander von Professionellen und Adressat*innen zu leben.

Für die Partizipation junger Menschen in den stationären Wohngruppen ist in der Hephata Jugend-, Familien- und Berufshilfe ein übergreifendes Mitbestimmungskonzept vorhanden. Dieses regelt die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen. Es vermittelt Informationen zu ihren Rechten ebenso wie zum Umgang mit Beschwerden und Strukturen des Mitbestimmungsrates.

In jeder Wohngruppe wählen die Kinder und Jugendlichen eine Person als ihre*n Gruppensprecher*in sowie eine*n Vertreter*in. Das ist einer Schüler*innen-Vertretung mit Klassensprecher*innen ähnlich. Die gewählten Mitglieder aus allen Wohngruppen bilden den Mitbestimmungsrat der Jugendhilfe.

Der Mitbestimmungsrat der Region Mitte trifft sich außerhalb der Ferienzeiten regelmäßig, mindestens einmal monatlich, zu Arbeitssitzungen. Er berät sich z. B. zu Anliegen und Beschwerden, welche von seinen Mitgliedern

eingebraucht werden, die alle Kinder und Jugendlichen aus den Wohngruppen vertreten und von diesen informiert und beauftragt werden. Hierbei hat der Mitbestimmungsrat das Recht auf die Einhaltung der Kinder- und Jugendrechte in der Einrichtung zu drängen, d. h. die Lösung von Problemen und Konflikten einzufordern sowie sich dabei einzubringen. Es ist im Mitbestimmungskonzept verankert, dass sich der Mitbestimmungsrat (oder sein Vorstand) mindestens vier Mal jährlich mit der Leitung der Region zur Beratung aller Anliegen trifft. In den vierteljährlichen Treffen wird der Mitbestimmungsrat durch die Leitung über die Arbeit der Jugendhilfe informiert und in einer Beratung einbezogen.

Darüber hinaus hat dieses Gremium der jungen Menschen das Recht, die Geschäftsbereichsleitung der Jugendhilfe zu von ihm genannten Themen in die Mitbestimmungsratssitzung einzuladen.

In Hessen findet jährlich eine mehrtägige Fortbildungsveranstaltung des Landesjugendamtes zum Thema Kinder- und Jugendrechte statt (Ronneburg-Tagung). Zu dieser entsendet der Mitbestimmungsrat der Hephata Jugendhilfe seine Vertreter*innen.

Unterstützung erhält der Mitbestimmungsrat von mehreren Berater*innen. Sie werden dem Mitbestimmungsrat von der Leitung der Region Mitte vorgeschlagen. Die Jugendlichen des Mitbestimmungsrats entscheiden, ob sie den Vorschlag annehmen. Das Beratungsteam des Mitbestimmungsrats der Region Mitte besteht aus drei hauptamtlichen Mitarbeitenden der Hephata Jugendhilfe, die eine anteilige Freistellung für diese Tätigkeit haben, sowie eine*r Care Leaver*in, die oder der im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung eingestellt ist.

Die Idee, die Mitbestimmungsarbeit der Hephata Jugendhilfe nicht ausschließlich durch sozialpädagogische Fachkräfte als Berater*innen, sondern ergänzend eine Form der peerunterstützten Partizipation auszuarbeiten, bekam einen Impuls durch das fortgesetzte Engagement einer ehemals in einer Wohngruppe des Trägers betreuten Jugendlichen für den Mitbestimmungsrat der Jugendhilfe sowie den Landesheimrat Hessen. Da beide Gremien nicht für junge Menschen nach dem Ende ihrer Hilfe geöffnet sind, stand die Überlegung im Raum, wie man die Ressourcen und Kompetenzen der Care Leaverin weiterhin für die Partizipationsarbeit nutzen und dies auf eine angemessene fachliche Grundlage stellen kann.

In diesem Kontext entstand der Gedanke einer peerunterstützten Beratungsarbeit für den Mitbestimmungsrat der Jugendhilfe in der Region Mitte. Mittlerweile ist das Konzept strukturell und personenunabhängig verankert, sodass im Laufe der letzten Jahre bereits zwei ehemalige Betreute diese Tätigkeit übernommen haben. Den Kindern und Jugendlichen in den Wohngruppen wie auch den Fachkräften ist diese Unterstützungsstruktur vertraut.

Inhaltliche Schwerpunkte der Care Leaverin als nebenberuflich engagierte Beraterin sind die Beteiligungsarbeit in den Kindergruppen der stationären Jugendhilfe, die Teilnahme an den Sitzungen des Mitbestimmungsrats sowie die Teilnahme an Gruppengesprächen in unterschiedlichen Betreuungsangeboten der Jugendhilfe.

Eine zentrale Kompetenz der erziehungshilfeferahrenen jungen Erwachsenen ist das Einbringen von eigenen Erfahrungen und die Verbindung mit der Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Als Expertin bringt sie ihr Wissen über die Lebenswelt in den Wohngruppen ein und vermag einen empathischen Zugang zum Erleben dieser durch die jungen Menschen herzustellen. So bildet die Care Leaverin eine „Brücke“ zwischen Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen sowie Erzieher*innen und vermittelt zwischen den unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten.

3 Empowerment durch peerunterstützte Partizipation

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Entstehung der strukturellen und konzeptionellen Grundlagen der peerunterstützten Partizipation beschrieben. Nachfolgend werden die fachlichen Grundgedanken dieses Praxisansatzes dargestellt und reflektiert.

Für eine sozialpädagogisch akzentuierte Ausrichtung der Partizipation in der Erziehungshilfe ist entscheidend, dass „[...] Kindern und Jugendlichen Chancen zum Erwerb von Handlungsfähigkeit und zur Selbstverwirklichung [...] [eröffnet] und Sozialbeziehungen und Lebensorte so [gestaltet werden], dass sie Selbstbildungsprozesse fördern und die Entwicklung [...] zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit aktiv unterstützen.“ (Schnurr 2015, S. 1174). In den vergangenen Jahren zeigte sich in der Hephata Jugendhilfe immer wieder, dass Kinder und Jugendliche mit Fähigkeiten sich

zu äußern, Forderungen zu stellen und sich einzubringen, im Mitbestimmungsrat ein Gremium finden, in dem sie sich entwickeln können und damit Räume haben, um sich zu beteiligen. Die verlässliche und ressourcenorientierte beraterische Unterstützung durch die Fachkräfte ist dabei ein positiver Wirkfaktor aus der Sicht von jungen Menschen. Auch wenn der Mitbestimmungsrat und die darin engagierten Jugendlichen an sich bereits eine Peerunterstützung für die Kinder und Jugendlichen in den Wohngruppen beinhaltet, können nicht alle jungen Menschen davon profitieren. Für eine ganze Reihe von Kindern und Jugendlichen scheint die Hürde, auszudrücken was sie bewegt und Wege zu finden sich einzubringen, höher zu sein. So reflektieren die Berater*innen des Mitbestimmungsrates, Leitungskräfte und weitere Mitarbeitende die Erfahrungen der Beteiligungsarbeit in der Jugendhilfe der Region Mitte.

Hier nun schließen die Grundgedanken einer durch Care Leaver*innen unterstützten Arbeit des Mitbestimmungsrates in der Erziehungshilfe an. Die nachfolgend dargestellte fachliche Ausrichtung basiert auf der Perspektive des Empowerments von Kindern und Jugendlichen und dem Konzept der Positiven Peerkultur (vgl. Opp/Teichmann 2008).

In seiner Auseinandersetzung mit der Lebensphase Jugend betont Hurrelmann die Bedeutung der Unterstützung anderer Menschen als interpersonale Transaktion, die einer Person Rückhalt und Rückmeldungen über sich selbst und andere geben sowie über Mangelsituationen und Belastungen hinweghelfen kann (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 239). Die soziale Unterstützung durch die Care Leaverin im Kontext des Mitbestimmungsrates eröffnet neue Aneignungsräume für die Kinder und Jugendlichen, da sie sich unter Zuhilfenahme der Peerunterstützung eher auszudrücken und ihre Interessen und Bedarfe mit diesem Beistand in der Einrichtung einbringen können.

Das Konzept Positiver Peerkultur basiert auf dem „Vertrauen in die Stärken von Kindern und Jugendlichen, ihre Entwicklungsaufgaben zu meistern“ (Opp/Teichmann 2008, S. 13). Dabei werden Peers⁴ als wichtige Ressource angesehen, die einen positiven Einfluss nehmen können.

⁴ Der Ausdruck Peers bezeichnet den „soziale[n] Zusammenhang von Gleichaltrigen, Gleichartigen oder Gleichgesinnten“ (Köhler/Krüger/Pfaff 2016, S. 11).

Der Begriff peerunterstützte Partizipation drückt aus, dass zwischen dem oder der Care Leaver*in und den in der Erziehungshilfeeinrichtung lebenden Kindern und Jugendlichen eine erfahrungsbezogene Verbindung besteht. Dieser geteilte Zugang der Beteiligten und ihre altersmäßige Nähe ermöglichen eine Stärkung der jungen Menschen und erleichtern es ihnen eigene Anliegen zu formulieren und Ansprüche an ihrem Lebensort einzubringen sowie diesen (zunehmend) zu gestalten.

Durch das Gegenüber einer jungen Erwachsenen mit ihren Kompetenzen und Bewältigungserfolgen erleben die in einer Wohngruppe lebenden Kinder und Jugendlichen, welche Potenziale in ihnen vorhanden sind. Sie erhalten darüber hinaus eine aktive, parteiliche Unterstützungsarbeit der Care Leaverin. Außerdem forciert die peerunterstützte Beratung neue Perspektiven in den Auseinandersetzungen über Entscheidungen in der Wohngruppe, in der Aushandlung von Regeln für den Alltag oder bei der Bearbeitung von Konflikten im Miteinander. Das birgt Entwicklungschancen für die Kinder und Jugendlichen wie auch für die (professionellen) Erwachsenen.

Die Beratung des Mitbestimmungsrates durch junge Menschen mit Erziehungshilfeerfahrungen betont

- den Ansatz an den Stärken von Kindern und Jugendlichen in der Erziehungshilfe und Vertrauen in diese,
- die Akzeptanz der (auch positiven) Bedeutung der Peergruppe,
- eine Kultur des Respekts und ein Handeln auf Augenhöhe von Fachkräften und Nicht-Professionellen, unabhängig davon, ob es der/die Care Leaver*in als gleichberechtigte Beratungsperson oder die Kinder als Subjekte der Beteiligungsarbeit sind,
- die Kooperation und Co-Konstruktion der Partizipation.

Neben diesen konzeptionellen Grundlegungen gründet die Strukturierung der Beratungsarbeit des Mitbestimmungsrates in der Hephata Jugendhilfe, wie eingangs beschrieben, auf einer machtkritischen Perspektive der Erziehungshilfe und intendiert durch das Empowerment⁵ der Kinder und Jugendlichen eine – zumindest teilweise – Veränderung der Machtverhältnisse in der Einrichtung (zu Empowerment und Machtverhältnissen siehe Seckinger 2018, S. 307).

5 Empowerment meint die Selbstaneignung von Macht bzw. die Kompetenz zur Alltagsbewältigung sowie die Selbstbemächtigung der Adressat*innen der Sozialen Arbeit (vgl. Dorschky 2017, S. 331).

Die Arbeit der Care Leaverin als Beraterin des Mitbestimmungsrates, gleichberechtigt mit den hauptamtlichen Mitarbeitenden, ist eine Praxis, welche die jungen Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen Stärken ermutigen und sie bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Entwicklung ihrer Lebensautonomie unterstützen soll. Ziel ist es, die vorhandenen (oft noch nicht vollständig entfalteten) Kompetenzen zu stärken und Ressourcen zu fördern, damit sie ihre eigenen Lebenswege und den Lebensraum möglichst selbstbestimmt gestalten. Das Empowerment der Betreuten durch die Beratungsarbeit der Care Leaverin ist damit das „Anstiften zur (Wieder-) Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens“ (Herringer 2014, S. 8). Die Kinder und Jugendlichen erleben die Hephata Jugendhilfe und/oder die Wohngruppe, in der sie leben, „als [Sozial-]Räume [...], in welchen Leben, Aneignung und Entwicklung aufgrund der „örtlichen“ Gegebenheiten möglich werden“ (Winkler 1988, S. 267).

4 Reflexion und Ausblick

Die Beteiligten am konzeptionellen Prozess zur Partizipationsarbeit der Region Mitte in der Hephata Jugendhilfe nutzten das situative Moment des Auszugs einer vormals im Mitbestimmungsrat engagierten jungen Frau, die viele Jahre ihre persönlichen Kompetenzen in der Partizipationsarbeit der Einrichtung sowie im Landesheimrat Hessen eingebracht hat. Das führte zu einem gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess in der Arbeit des Mitbestimmungsrates und seiner fachlichen Ausrichtung. Hier zeigt sich in der Analyse der professionellen Berater*innen mit der aktuell beratenden Care Leaverin, dass die Arbeit des Mitbestimmungsrates in Hephata durch das Expert*innenwissen der Care Leaverinnen in großem Maß bereichert ist. Das eigene Erleben und die Kenntnisse aus der Erziehungshilfe sind eine zentrale Ressource, um die Perspektiven der Beteiligten zu erweitern und den Dialog mit den Kindern und Jugendlichen zu öffnen. Die eingebrachten Vorstellungen, Wünsche und Fähigkeiten haben die Beteiligung in der Einrichtung neugestaltet.

Jedoch zeigen sich Schwierigkeiten, die an der „Kehrseite der Medaille“ anknüpfen und Teil der entstehenden Aushandlungsprozesse sind. Herausfordernde Themenfelder aus Sicht der derzeit in der Hephata Jugendhilfe engagierten Care Leaverin sind beispielsweise

- der geringe Altersunterschied zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen,
- die Frage der Wertschätzung der Meinung von ehemaligen Adressat*innen sowie der Aspekt einer Offenheit für Kritik in der Einrichtung,
- die sich für jede*n Care Leaver*in stellende Aufgabe, persönliche Sicherheit und Stärke in ihrer unabhängigen und gleichzeitig integrierten Rolle im Beratungsteam des Mitbestimmungsrats zu entwickeln.

Trotz oder gerade aufgrund dieser Herausforderungen schildern die Berater*innen des Mitbestimmungsrates als Team, dass Beispiele aus der Praxis mit den jungen Menschen deutlich machen, dass sich die Bearbeitung lohnt, weil die Kinder und Jugendlichen den Austausch mit der Care Leaverin nutzen. Die jungen Menschen suchen im Rahmen von gemeinsamen Aktivitäten den Kontakt und wollen gerade auch die jugendhilfeefernde Beraterin kennenlernen. Sie geben der in der Beratungsarbeit engagierten jungen Erwachsenen einen Vertrauensvorschuss und zeigen, dass das strukturelle Element der Beratung durch Care Leaver*innen von ihnen als Bereicherung erlebt wird.

Spannend wird sein, welche neuen Räume hierdurch in der Beteiligungsarbeit der Einrichtung entstehen, wie sich die Kinder und Jugendlichen diese aneignen und wie sie ihre Themen künftig adressieren. Eine Möglichkeit dies herauszufinden, könnte perspektivisch eine aktivierende Befragung der Adressat*innen wie auch der Fachkräfte zu Partizipation sein. Die Berater*innen des Mitbestimmungsrates können darin erfahren, was die Beteiligten zu Partizipation denken und fühlen, was sie verändern möchten und was sie bereit sind zu tun, damit sich etwas ändert.

Die Ausführungen und Reflexionen in diesem Beitrag machen deutlich, dass institutionelle Rahmenbedingungen in der Erziehungshilfe nicht ausschließlich durch die professionellen Fachkräfte geprägt werden (sollten), sondern die sozialpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in ihrem Kern vom Engagement und den Fähigkeiten der (ehemaligen) Adressat*innen gewinnt. Durch das Empowerment der Kinder und Jugendlichen wächst eine Partizipation auf Augenhöhe. Der Einsatz von Care Leaver*innen in der Partizipationsarbeit in der Jugendhilfe Hephata stiftet in den Einrichtungen und im Mitbestimmungsrat Beziehungen zwischen den jungen Menschen und den sie begleitenden Erwachsenen (Professionelle und Care Leaver*innen). Insbesondere durch den peerunterstützten Ansatz im Kontext des Mitbestimmungsrates werden die jungen Menschen als Ko-Konstrukteure

der Partizipationsprozesse ernst genommen und empowert. Verschüttete oder blockierte Interessen und Potenziale erhalten Impulse zur Entdeckung, Aktivierung und Entwicklung. Auf diesem Weg werden wesentliche Ziele von Partizipation in der Erziehungshilfe erreicht. Dies kann außerdem eine ergänzende Basis dafür sein, dass sich die Fachkräfte und Einrichtungen der Kritik und den Beschwerden ihrer Adressat*innen stellen. Gerade dies ist voraussetzungsvoll, da hierfür unterschiedlich befähigte Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden müssen, zu erspüren und auszusprechen, was sie beschäftigt und was sie stört.

Wünschenswert ist, dass bei vielen Verantwortlichen und Handelnden in der Erziehungshilfe eine Bewusstheit hinsichtlich der Chancen (und damit auch der Gefährdungen) von Partizipation entsteht. Macht und Partizipation sind Felder, die so ausgestaltet werden können, dass eine subjektbezogene, dialogische Haltung und daran anschließende Praxen die Einrichtung als einen sozialpädagogischen Ort strukturieren, an dem sich die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entwickeln (vgl. Winkler 1988, S. 287).

Im beschriebenen Prozess in der Jugendhilfe entstehen Situationen zwischen den jungen Menschen und den sie unterstützenden Berater*innen, die Veränderungen in den Strukturen der Erziehungshilfe bedeuten und das Potenzial in sich tragen, weiteren Wandel zu initiieren. Bezogen auf die einleitend dargestellten Machtungleichheiten in der Erziehungshilfe wird damit „die Realität (Praxis) in der Erziehungshilfe mit den in ihr enthaltenen objektiven Möglichkeiten konfrontiert und augenscheinlich zugleich herausgefordert“ (Fritz 2019, S. 18).

Literatur

- Blandow, J. (1999): Partizipation in der Heimerziehung. In: Blandow, J./Gintzel, U./ Hansbauer, P.: Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster: Votum.
- Dorschky, L. (2017): Empowerment. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 231–233.
- Equit, C./Flößer, G./ Witzel, M. (Hg.) (2017): Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH).

- Fritz, D. (2019): Sozialpädagogisches Ortshandeln im Kontext stationärer Einrichtungen der Erziehungshilfe. Grundgedanken nach Michael Winkler und Vertiefungen aus sozialräumlicher Perspektive. (Hausarbeit, Sozialwesen) Fulda: unveröffentlicht.
- Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz: UVK.
- Herriger, N. (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, K./ Quenzel, G. (2013): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./ Pfaff, N. (2016): Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In: Köhler, S.-M./Krüger, H.-H./Pfaff, N. (Hg.): Handbuch Peerforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–33.
- Mogge-Grotjahn, H. (2018): Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung. Der soziologische Diskurs. In: Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–76.
- Opp, G./Teichmann, J. (Hg.) (2008): Positive Peerkultur. Best practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Schnurr, S. (2015): Partizipation. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H.: Handbuch. Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt. S. 1171–1180.
- Seckinger, M. (2018): Empowerment. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H./ Trepow, R. /Ziegler, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt, S. 307–314.
- Stork, R. (2002): Erziehung durch Einbeziehung? Eine Bilanz der Fachdiskussion über Partizipation in der Heimerziehung. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe. LWL-Landesjugendamt Westfalen: Mitteilungen LJA WL 150/2002, Münster: Eigenverlag, S. 31–38.
- Stork, R. (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa.
- Sturzenhecker, B. (2012): Partizipationskultur in der Heimerziehung: verlässliche Beziehungen, mitverantwortliche Herstellung der Lebensverhältnisse und demokratische Öffentlichkeit. In: Ministerium für Soziales Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): „Demokratie in der Heimerziehung“ – Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Kiel, S. 69–80.

- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik: Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolff, M./Hartig, S. (2006): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung – Empfehlungen des Projekts „Beteiligung – Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung“. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hg.).

Die Entwicklung eines Verhaltenskodex im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe – ein Praxisbeispiel gelebter Partizipation

Jessica Conrad, Eric Lacroix

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird vorgestellt, wie beispielhaft die Entwicklung eines Verhaltenskodex in Einfacher Sprache in einer inklusiv ausgerichteten Einrichtung der stationären Kinder- und Jugendhilfe gelingen kann. Neben der Beschreibung des Prozesses werden konkrete Handlungsempfehlungen, welche sich aus den gemachten Erfahrungen der Einrichtung des Praxisbeispiels ableiten lassen, herausgearbeitet. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf einen Themenbereich, mit dem sich die Einrichtung zukünftig auf ebenso partizipative Weise beschäftigen wird.

Die folgenden Zeilen erheben keinen Anspruch auf eine wissenschaftliche Form und dargelegte Fakten basieren natürlich auch auf angeeignetem theoretischem Wissen. So finden sich dennoch am Schluss Literaturempfehlungen, die unter anderem auch zur Entstehung des vorliegenden Textes und des beschriebenen Prozesses geführt haben.

1 Vorstellung der Einrichtung

Das Wohnen Heinz Wagner unter Trägerschaft des Diakonischen Werk Innere Mission Leipzig e. V. ist eine im Jahre 2013 gegründete vollstationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, aus seiner Historie heraus angegliedert an den Fachbereich Behindertenhilfe. Hier leben insgesamt 25 Kinder, Jugendliche und junge Volljährige im Alter von sechs bis 21 Jahren nach den Leistungsparagrafen der Hilfen zur Erziehung, verteilt auf vier Wohngruppen. Neben ihrem generellen Hilfebedarf verfügen einige junge Menschen der Wohngruppen über seelische Beeinträchtigungen, frühkindliche Traumatisierungen, leichte geistige Beeinträchtigungen, Lernbeeinträchtigungen

und/oder z.T. schwere Verhaltensauffälligkeiten. Auch können Kinder und Jugendliche mit einer leichten Körperbeeinträchtigung oder medizinischen Besonderheiten aufgenommen werden. Die unterschiedlichen Wohngruppen leben in Mietwohnungen auf vier Standorte dezentral in Leipzig verteilt, um einem Heimcharakter entgegenzuwirken, eine familienähnliche Wohnform zu gewährleisten und die von uns als Träger gewünschte Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung voranzubringen. Zudem wohnen in unseren Wohngruppen unbegleitete minderjährige Geflüchtete, um auch hier unseren Grundgedanken weiterzutragen, dass Heranwachsende mit den verschiedensten Hilfebedarfen bei uns zusammen aufwachsen und begleitet werden.

Getragen wird das bereits jetzt sehr inklusiv ausgerichtete Wohnangebot durch die Stadt Leipzig, welche es seit acht Jahren möglich macht, dass alle Kinder/Jugendlichen/jungen Volljährigen, bei denen der erzieherische Bedarf im Vordergrund steht, nach dem § 34 des SGB VIII untergebracht werden können. Daher leben im Wohnen Heinz Wagner beispielsweise junge Menschen, die einen Rollstuhl nutzen, aufgrund einer chronischen Erkrankung eine zusätzliche Krankenbeobachtung durch einen Pflegedienst in Anspruch nehmen oder aber von Geburt an durch fehlende Gliedmaßen beeinträchtigt werden. Bei jeder Fallanfrage prüfen Leitungsebene und Fachkräfte individuell mit Blick auf alle beteiligten Personen, welche Gegebenheiten vorhanden sein müssen bzw. was es von wem ggf. unterstützend braucht, um eine Hilfe im Wohnen Heinz Wagner ermöglichen zu können.

2 Partizipative Strukturen der Gesamteinrichtung

Neben der inklusiven Ausrichtung spielen Partizipation, Motivation und die Bereitschaft, bei Bedarf neue Wege zu gehen, im strukturellen Rahmen der Gesamteinrichtung eine große Rolle.

Die Überzeugung der Leitungsebene der Einrichtung ist, dass Partizipation junger Menschen im Setting der stationären Kinder- und Jugendhilfe am wirkungsvollsten gelingt, wenn Partizipation in der gesamten Organisation (vor-)gelebt wird.

Daher gibt es seit Gründung der Einrichtung keine Teamleitungen in den insgesamt vier Teams. Die Teams tragen „ihre“ Wohngruppe gemeinsam und verteilen alle Aufgaben in einem stetigen Aushandlungsprozess untereinander.

Alle Fachkräfte sind demnach direkt der Leitungsebene unterstellt, sodass diese ohne eine hierarchische Zwischenstufe direkt kontaktiert werden kann und im Umkehrschluss auch die Fachkräfte jederzeit zu aufkommenden Themen anspricht.

Genauso haben die jungen Menschen, die in der Einrichtung leben, jederzeit die Möglichkeit, Kontakt zur Leitungsebene aufzunehmen, beispielsweise bei Anliegen, welche sich mit den Fachkräften ihrer Wohngruppe nicht klären lassen.

Große Entscheidungen für die Gesamteinrichtung werden gemeinsam besprochen, diskutiert und schließlich getroffen. Der Leitsatz „Fachlichkeit steht vor Hierarchie“ hat sich in der Einrichtungskultur fest verankert, sodass ein Ansprechen auf das Verhalten einer jeden Fachkraft durch jede Fachkraft möglich und gewollt ist.

3 Theoretischer Hintergrund

Ein Verhaltenskodex ist ein wesentliches Instrument der sozialpädagogischen Arbeit und der Prävention von sexualisierter Gewalt und stellt einen Bestandteil eines Schutzkonzeptes dar. In einem Verhaltenskodex werden Richtlinien definiert, welche hinsichtlich des professionellen Umgangs mit Nähe und Distanz verbindlich gelten. Ebenfalls fördert er ein bewusstes Umgehen mit den gegebenen Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen.

Solche klaren Verhaltensrichtlinien können zur Überwindung der Sprachlosigkeit und der Unsicherheit im Umgang mit sexualisierter Gewalt beitragen. Sie verkleinern die Grauzone zwischen normalem und grenzüberschreitendem Verhalten und erleichtern es Betroffenen und Dritten, Grenzverletzungen zu benennen, sich Hilfe zu holen und somit auch sexuellen Übergriffen und sexuellem Missbrauch Einhalt zu gebieten. Gleichzeitig gibt der Verhaltenskodex Mitarbeitenden Sicherheit und Orientierung in sensiblen Situationen und kann so auch vor falschem Verdacht schützen.

Ein Schutzkonzept stellt ein Instrument mit verschiedenen, miteinander direkt aber auch indirekt verbundenen Bestandteilen da, welche allesamt das Ziel verfolgen, Einrichtungen oder Organisationen zu sicheren Orten zu machen, in denen die Menschen, die sich in ihnen bewegen, vor (sexualisierter)

Gewalt geschützt sind. Zudem ist das Ziel eines Schutzkonzeptes, dass Kompetenzorte entstehen, an denen (junge) Menschen Ansprechpersonen finden, die ihnen zuhören und helfen können. Das Offenlegen von Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen und von grenzüberschreitenden Situationen und dessen Aufarbeitung bilden die Grundsteine eines Schutzkonzeptes.

Insgesamt umfasst ein Schutzkonzept neun Bestandteile:

- Die Verankerung im Leitbild, dass sich die Organisation oder Einrichtung ihrer Verantwortung des Schutzes vor (sexualisierter) Gewalt bewusst ist.
- Der Blick auf die Personalverantwortung und die entsprechende Haltung und ein stetiger Gesprächsgegenstand im Arbeitsalltag zum Thema.
- Das Schaffen eines Basiswissens für alle tätigen Fachkräfte im Zuge von Fortbildungen.
- Einen Verhaltenskodex als Orientierungsrahmen für einen grenzachtenden Umgang miteinander.
- Partizipation als zentraler Bestandteil.
- Präventionsangebote, wie beispielsweise ein sexualpädagogisches Konzept oder Informationen zu (sexualisierter) Gewalt erarbeiten und weitertragen.
- Beschwerdeverfahren regeln und funktionierende Beschwerdewege schaffen.
- Einen Notfallplan für Fälle von (sexualisierter) Gewalt erstellen, inklusive einem Rehabilitationsverfahren für den Fall eines falschen Verdachtes, sowie einer Verpflichtung der Aufarbeitung von geschehenen Übergriffen.
- Die Kooperation von Fachleuten, welche nicht innerhalb der Organisation tätig sind, um Einschätzungen und Entscheidungen mit einem Blick von außen zu treffen.

4 Die Entwicklung des Verhaltenskodex

Im Jahr 2016 nahm die zu dem Zeitpunkt amtierende Stellvertretung der Einrichtung an einer Schulungsreihe zum Thema „Schutzkonzepte und Prävention sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen“ teil. In einer Aufbaumodulreihe ließ diese sich schließlich als Multiplikatorin zu diesem Thema ausbilden.

Ende 2016 bzw. Anfang 2017 wurden zwei Auftaktveranstaltungen durchgeführt, in denen alle Fachkräfte des Wohnen Heinz Wagner zum Thema Schutzkonzepte und den Inhalten sensibilisiert wurden und in einen ersten gemeinsamen Austausch gehen konnten. Die Gestaltung von Nähe und Distanz, das Erfahren und Wissen von ganz individuellen Wahrnehmungen und Ansichten eines jeden Menschen hierzu und schließlich das Arbeiten an eigenen Fällen aus dem Arbeitskontext legten hier einen Schwerpunkt.

Im Vorhinein zu der geplanten Veranstaltung wurde sich dafür entschieden, das Wagnis einzugehen, an real geschehenen Grenzüberschreitungen von Fachkräften der Einrichtung zu arbeiten. Dies mit dem Hintergrund, dass es wichtig ist, mit den eigenen Themen in einen Austausch und einen Blick auf mögliche zukünftige Veränderungen zu gehen. Voraussetzung hierfür ist ein Raum, der Fehler, persönliche Haltungen und eine mitunter kontroverse Diskussion auf fachlicher Ebene zulässt.

Grundsätzlich ist die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung und damit gelebter Werte sowie einer fehlerfreundlichen Fehlerkultur der Grundstein für einen Verhaltenskodex und das „große Ganze“ eines Schutzkonzeptes.

Im Anschluss an die Auftaktveranstaltungen wurde entschieden, dass ein wohngruppenübergreifender Arbeitskreis, übergreifend über alle vier Wohngruppen der Gesamteinrichtung, gegründet wird, in dem nach und nach die Erarbeitung der einzelnen Bestandteile eines Schutzkonzeptes gesteuert, vorbereitet und eingeholte Ergebnisse aus Rückläufen von gemeinsamen Arbeitsschritten ausformuliert werden. Grundsätzlich gab es keine Begrenzung der Teilnehmendenzahl. Wichtig hierbei war es, dass aus jeder Wohngruppe mindestens eine Person und eine Stellvertretung verantwortlich an den Treffen teilnahm und auch als Kommunikationspunkt zwischen Wohngruppe und Arbeitskreis fungierte. Eine Größe von etwa zehn Personen hat sich hier bei den Treffen bewährt.

Mit Blick auf die Bestandteile eines Schutzkonzeptes beschloss der Arbeitskreis, in einem ersten gemeinsamen Prozess einen Verhaltenskodex zu erarbeiten. Schnell wurde hier klar, dass dieser Prozess ohne eine Teilhabe der jungen Menschen der Einrichtung und deren Sicht auf die dort aufkommenden Themen nicht durchgeführt werden darf und sollte. So wurden alle Methoden, beispielsweise im Rahmen des ersten Schrittes einer Risikoanalyse, sowohl mit den Fachkräften als auch mit den in der Einrichtung lebenden

jungen Menschen durchgeführt. Dies erforderte ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl der anzuwendenden Methoden.

Besonders beeindruckend war hierbei eine Methode, in der erlebte und gefühlte sichere und unsichere Orte in der Einrichtung von den Fachkräften und den jungen Menschen in die jeweiligen Grundrisse betreffender Wohngruppen eingezeichnet wurden. Diese unterschieden sich teilweise sehr stark. Beispielsweise wurde ein sehr großer, lichtdurchfluteter Raum als unsicher durch die jungen Menschen benannt, da dieser keine Möglichkeiten zum Verstecken und sich Schützen bietet, hingegen die kleine und dunkle Abstellkammer schon, welche von den Fachkräften als ein eher unsicherer Ort beschrieben wurde. In einer Wohngruppe merkten Bewohner*innen an, dass sie sich unwohl fühlen, wenn sie in der Nacht aus dem Zimmer in den dunklen Flur ohne Fenster kommen und sie zuerst den Lichtschalter erreichen müssen, der sich nicht direkt an ihrer Zimmertür befindet. Im Zuge dessen wurden Lichterketten angebracht, die in der Nacht leuchten, damit sich die Bewohner*innen sicher fühlen, wenn sie beispielsweise in das Badezimmer gehen. Auch fand eine Begehung durch einen Deeskalationstrainer mit Blick auf den Schutz der Fachkräfte statt, mit der Folge einer kompletten Neuordnung der Büromöbel.

Im Jahr 2018, circa zwei Jahre nach den Auftaktveranstaltungen zum Thema Schutzkonzepte, ist schließlich die Version eines Verhaltenskodex für die Fachkräfte des Wohnen Heinz Wagner fertiggestellt und durch den Vorstand der Organisation verabschiedet worden. Als wichtig zeigte sich, keinen Zeitdruck zuzulassen, da die Mitnahme aller Beteiligten das wichtigste Instrument in diesem Entwicklungsprozess darstellt und so ein Mitgehen aller Fachkräfte ermöglicht.

In der finalen Sichtung des Verhaltenskodex für die Fachkräfte des Wohnen Heinz Wagner stellten eben diese in einem Arbeitskreistreffen gemeinsam fest, dass der Verhaltenskodex genauso in Teilen auch für die jungen Menschen in der Einrichtung gilt und weiter auch klare Rechte der Bewohner*innen enthält. Diese Feststellung führte dazu, dass der Verhaltenskodex nun in Einfache Sprache übersetzt wurde. Diese Übersetzung prüften junge Menschen mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten (verschiedene Altersgruppen, kognitive Beeinträchtigungen, Deutsch als Fremdsprache) mit Blick auf das Verstehen und so wurde im Jahr 2019 der Verhaltenskodex in Einfacher Sprache beschlossen.

Die Vorstellung des Verhaltenskodex in Einfacher Sprache erfolgte in einer Gemeinschaftsveranstaltung, zu der alle jungen Menschen und Fachkräfte der Einrichtung eingeladen waren. Motivationsschub für die Teilnahme der jungen Menschen an der Veranstaltung war notgedrungen zwar die angekündigte Pizza, doch wurden vor dem Essen sehr intensive Gespräche mit sehr interessierten Bewohner*innen des Wohnen Heinz Wagner geführt. An Thementischen zu den einzelnen Unterpunkten des Verhaltenskodex stellte eine Fachkraft jeweils noch einmal die dort benannten Rechte und Leitlinien vor, gefolgt von einer Frage- und Diskussionsrunde. Damit sowohl die Fachkräfte als auch die teilnehmenden jungen Menschen nicht den Überblick verloren, holten sich letztere bei jedem Thementisch einen Stempel auf einer Stempelkarte und konnten diese dann gegen die individuell bestellte Pizza eintauschen.

Wie bereits erwähnt, entstanden an den Thementischen sehr spannende Gespräche über die unterschiedlichsten Themen und in der Rückblende von den Fachkräften war es schön und nicht weniger spannend zu erleben, wie die jungen Menschen sich untereinander viele Fragen selbst beantworten und entsprechende Antworten erklären konnten.

5 Das Ergebnis

Im Folgenden wird der gesamte Inhalt des Verhaltenskodex in Einfacher Sprache in Schriftform dargestellt:

Einführung

Ein Verhaltenskodex sagt uns, wie wir miteinander umgehen und auf was wir achten sollen, wenn wir miteinander leben. Hier geht es auch um Grenzen von jeder Person. Es geht auch um Wünsche der Menschen, wenn es z. B. um Nähe und Abstand geht. Außerdem soll der Verhaltenskodex allen helfen, unschöne Erlebnisse anzusprechen oder sogar zu verhindern.

Das bedeutet für mich:

- Ich darf mich jederzeit beschweren.
- Wenn ich etwas beobachte, das gegen den Verhaltenskodex ist, darf ich das jederzeit sagen und brauche das nicht zu verheimlichen.

- Wenn ich das Gefühl habe, nicht ernstgenommen zu werden, darf ich das auch anderen Personen sagen.
- Ich bin einzigartig. Ich habe das Recht darauf, individuell behandelt zu werden.

Jeder, der bei uns einzieht oder als Betreuerin oder Betreuer arbeitet, bekommt einen Verhaltenskodex. Der Verhaltenskodex wird von den Betreuern oder Betreuerinnen, die schon länger da sind, oder der Leitung erklärt.

Wir überprüfen gemeinsam mit den Betreuern und Betreuerinnen, ob alle Punkte in Ordnung sind oder geändert werden sollten. Über alle Änderungen werde ich informiert.

Verhaltenskodex

Nähe und Abstand in besonderen Situationen

- Betreuerin oder Betreuer ist ein Beruf. Das heißt, in den WGs arbeiten Erzieher, Heilpädagogen und Sozialarbeiter. Sie sind für mich da und begleiten mich im Alltag.
- Die Betreuerinnen und Betreuer sind dafür da, mich bei meinen Problemen zu unterstützen. Ich werde nicht mit den eigenen Problemen der Betreuerinnen und Betreuer belastet.
- Ich darf alles sagen, was mich beschäftigt.
- Bei Einzelgesprächen lassen Betreuerinnen/Betreuer und Bewohnerinnen/Bewohner die Tür geöffnet oder angelehnt. Nach Wunsch kann die Tür geschlossen werden. In dem Fall wird das aufgeschrieben.
- Wenn sich Betreuerinnen/Betreuer und Bewohnerinnen/Bewohner schon vor dem Einzug kennen, sollten das alle wissen.
- Meine Grenzen werden respektiert.
- Wenn ich nicht mehr in der Wohngruppe wohne, kann ich nach Absprache zu Besuch in die WG kommen.

Korrektter Körperkontakt

- Mein Körper gehört mir.
- Ich allein bestimme, mit wem ich Körperkontakt haben möchte. Meine und die Zustimmung der anderen Person ist notwendig. Niemand darf gezwungen werden.

- Die Aufgabe der Betreuerinnen und Betreuer ist es, mich, andere und sich selbst bei Gefahren zu schützen.
- Auch meine Betreuerinnen und Betreuer haben das Recht, „Nein“ zu Körperkontakt zu sagen.

Sprache, Umgang miteinander und Kleidung

- Die Betreuerinnen und Betreuer wollen Vorbilder für mich sein. Das gilt auch für die Worte, die sie verwenden.
- Ich werde von den Betreuerinnen und Betreuern respektiert.
- Ich darf den Betreuerinnen und Betreuern manche Dinge auch ohne Worte mitteilen, z. B. mit meinen Blicken.
- Wenn es passt, reden meine Betreuerinnen und Betreuer manchmal auch in Jugendsprache mit mir. Aber respektvoll.
- Weder ich noch meine Betreuerinnen und Betreuer laufen in Unterwäsche oder Badebekleidung in der Wohngruppe rum.

Handy, Computer und Internet

- Betreuerinnen und Betreuer schreiben oder telefonieren nur über das Arbeitstelefon und den Arbeitscomputer mit mir.
- Wenn ich einer Betreuerin oder einem Betreuer eine private Freundschaftsanfrage z. B. bei Facebook stelle, kann sie nicht angenommen werden.
- Ich werde nur gefilmt oder fotografiert, wenn ich „Ja“ sage.
- Bei Filmen und Videospielen achten die Betreuerinnen und Betreuer auf die Altersfreigabe. Es gibt keine Ausnahmen.
- Wenn ich Musik höre, in denen es um Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Mobbing oder Beleidigungen geht, sprechen mich die Betreuerinnen und Betreuer darauf an. Ich darf diese Musik nicht in den Gemeinschaftsräumen hören. In meinem Zimmer darf ich sie nicht so laut stellen, dass andere die Musik hören können.
- Die Betreuerinnen und Betreuer sprechen mit uns immer wieder über das Thema Internet, Musik und Filme.

Beachtung der Privatsphäre

- Jede Person muss erst anklopfen, bevor sie mein Zimmer betreten darf. Ich muss das dann erst erlauben, bevor jemand mein Zimmer betritt.

- Aber es gibt auch Ausnahmen. Zum Beispiel, wenn ich geweckt werden muss oder eine gefährliche Situation entsteht. Normalerweise wird mir das vorher von der Person gesagt.
- Mein Bett ist mein ganz privater Bereich und niemand hat das Recht, sich einfach auf mein Bett zu setzen.
- Niemand sollte mit mir alleine in der Wohngruppe bleiben, außer die Betreuerinnen und Betreuer.
- Ich bade und dusche immer ohne andere Bewohnerinnen oder Bewohner im Bad. Ich kann die Tür abschließen.
- Wenn mir eine Betreuerin oder ein Betreuer in Situationen bei meiner Körperpflege helfen muss, dann darf ich jeder Zeit sagen, dass ich etwas nicht möchte.
- Wenn ich mich umziehe, dann darf ohne meine Erlaubnis niemand dabei sein.

Ausflüge und Übernachtung

- Wir Bewohnerinnen und Bewohner schlafen in unseren Zimmern. Betreuerinnen und Betreuer schlafen in ihrem Schlafzimmer.
- Wenn sich ein Zimmer geteilt wird schlafen entweder nur Jungen oder nur Mädchen in einem Raum.
- Wenn ich außerhalb der WG übernachten möchte, muss ich das mit den Betreuerinnen und Betreuern absprechen.
- Die Betreuerinnen oder Betreuer besprechen das dann mit meinen Eltern oder dem Vormund und auch mit dem Jugendamt.
- Ich kann die Betreuerinnen und Betreuer entweder in der WG sehen oder bei gemeinsamen Terminen (Arzt, Jugendamt, Schule, Ausflüge). Die Betreuerinnen und Betreuer haben eine eigene Wohnung. Dort kann ich nicht hinkommen.

Schenken und Tauschen

- Betreuerinnen und Betreuer verkaufen oder tauschen nichts mit uns. Auch schenken sie mir kein Geld.
- Wenn ich etwas mit meinen Mitbewohnerinnen oder Mitbewohnern tauschen oder verschenken möchte, dann spreche ich dies mit den Betreuerinnen und Betreuern ab.
- Die Betreuerinnen und Betreuer besprechen den Tausch, damit niemand einen Nachteil hat.

- In manchen Fällen muss vor dem Tausch auch noch mit meinen Eltern oder meiner Vormündin/meinem Vormund gesprochen werden.
- Betreuerinnen und Betreuer bezahlen und verleihen nichts von ihrem privaten Geld für die Wohngruppe. Die Wohngruppe hat ihr eigenes Geld.
- Geschenke von meinen Eltern, Großeltern oder anderen Personen für die WG dürfen von dieser nicht angenommen werden.
- Niemand wird bevorzugt oder benachteiligt.
- Geschenke zu besonderen Anlässen bekomme ich vom ganzen Team, nicht nur von einzelnen Betreuerinnen oder Betreuern.

Regeln für Konsequenzen

- Ich möchte, dass mit mir freundlich umgegangen wird. Das bedeutet auch, dass ich mit anderen freundlich umgehe.
- Es ist nicht in Ordnung, wenn jemand Gewalt ausübt, jemandem droht oder Angst macht und eine Person irgendwo einsperrt.
- Nur im Notfall greifen Betreuerinnen oder Betreuer körperlich in Streit-situationen ein.
- Nur im Notfall darf ich von Betreuerinnen oder Betreuern in der WG festgehalten werden.
- Auseinandersetzungen klären Betreuerinnen oder Betreuer möglichst mit mir alleine oder den Beteiligten und greifen mich dabei nicht persönlich an.
- Meine Betreuerinnen und Betreuer sind fair, wenn es eine Konsequenz gibt.
- Konsequenzen für meine Regelverstöße werden mit mir besprochen. Ich darf mich hierzu äußern.
- Ermahnungen besprechen Betreuerinnen und Betreuer im Team mit Anwesenheit der Bezugsbetreuung.
- Abmahnungen werden mit der Einrichtungsleitung besprochen.
- Gründe für Ermahnungen und Abmahnungen werden der Einrichtungs-leitung mitgeteilt.
- Ich vermeide Unehrlichkeit.

Einen grafisch aufbereiteten Flyer in einfacher Sprache erhalten alle jungen Menschen bei Einzug in die Einrichtung sowie potenzielle zukünftige neue Fachkräfte der Einrichtung im Zuge des Vorstellungsgesprächs. Ein großes

Plakat mit allen Punkten des Verhaltenskodex in Einfacher Sprache hängt in jeder Wohngruppe aus.

Die Version in „schwerer“ Sprache erhalten neue Fachkräfte vor Unterzeichnung ihres Dienstvertrages. Diese Version umfasst insgesamt fünf Seiten und beschreibt in detaillierterer Form die oben aufgeführten Punkte. Der Verhaltenskodex gilt als gemeinsame Haltung und Arbeitsgrundlage der in den Wohngruppen tätigen Fachkräfte. Externe Organisationen, welche eng mit uns zusammenarbeiten, wie beispielsweise ein Pflegedienst, der im regulären Gruppenalltag einzelne junge Menschen unterstützt, oder auch Unterstützungskräfte des Trägers in besonderen Situationen erhalten den Verhaltenskodex ebenfalls zur Kenntnisnahme.

6 Folgen des Verhaltenskodex

Seit der Veröffentlichung des Verhaltenskodex haben sich unterschiedliche Folgen der gemeinsam erarbeiteten Werte des Miteinanders ergeben und im Alltag gezeigt.

Sowohl die Fachkräfte als auch die jungen Bewohner*innen der Einrichtung nehmen die ausgearbeiteten Punkte sehr ernst und beschreiben, dass der Verhaltenskodex ihnen neben einer Sicherheit zudem Türen öffnet, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Gerade dem Poster in Einfacher Sprache, welches in jeder Wohngruppe an einem zentralen Ort hängt, wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Kinder und Jugendlichen achten hier darauf, dass dieses nicht beschädigt wird und wenn dies doch einmal geschieht, wird ein neues Plakat angefordert und aufgehängt.

Auch nutzen die Fachkräfte den Verhaltenskodex als Diskussionsgrundlage in der Reflexion von aufgekommenen Situationen und benennen, dass es ihnen wichtig ist, an den dort getroffenen Vereinbarungen festzuhalten.

In Vorstellungsgesprächen ist der Verhaltenskodex als ein fester Gesprächspunkt etabliert. Auch in Jahresgesprächen zwischen der Leitungsebene und den Fachkräften wird er hinterfragt und über vorliegende Machtverhältnisse, das Ermöglichen von vertrauensvollen Beziehungen und das Erschaffen von professioneller Nähe mit Blick auf die jungen Menschen die wir begleiten, im Detail gesprochen.

Die entstandene Ansprechbarkeit auf das eigene Handeln über alle Ebenen hinweg, hier sowohl in Eins-zu-eins-Gesprächen als auch in Teamberatungen, übergreifenden Dienstberatungen sowie bei Notwendigkeit im Rahmen der Teamsupervision, konnten die Fachkräfte überwiegend verinnerlichen. Grundsätzlich werden Fachkräfte auf ihr Verhalten gegenüber den jungen Menschen und dessen Wirkung angesprochen.

Übertretungen des Verhaltenskodexes werden grundsätzlich gegenüber dem Team und der Einrichtungsleitung transparent aufgezeigt. Zu der entwickelten professionellen Haltung gehört für alle Fachkräfte der Einrichtung, dass alles Gesagte und Getane im Dienst weitererzählt werden darf und so Geheimhaltungen nicht notwendig sind.

Wie vorher schon angedeutet, müssen auch externe Fachkräfte, die in unseren Wohngruppen tätig sind, beispielsweise ein Pflegedienst über einen längeren Zeitraum am Tag oder Fachkräfte aus einem anderen Bereich der Jugendhilfe des Trägers, diesen Verhaltenskodex vor Dienstantritt zur Kenntnis nehmen. Dies sichert zum einen das Verständnis und Mitgehen mit der entwickelten Haltung ab, zum anderen ist auch hier die Barriere eines Ansprechens auf ein bestimmtes Verhalten verringert und eine gemeinsame Gesprächsgrundlage liegt vor.

7 Handlungsempfehlungen für den Prozess der Entwicklung eines Verhaltenskodex

Folgende Handlungsempfehlungen zur Mitnahme und Beteiligung junger Menschen und Fachkräfte in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe lassen sich aus den gemachten Erfahrungen ableiten.

- Die Zeit nehmen, die es braucht, um sowohl Fachkräfte als auch junge Menschen der Einrichtung für das Thema zu sensibilisieren, um eine Grundlage zu schaffen.
- Stetig das Ziel und die Vision im Blick haben, dass das erarbeitete Ergebnis von allen betreffenden Personen getragen und gelebt werden soll.
- Raum und Ressourcen in bereits gegebenen Besprechungs- und Arbeitsstrukturen schaffen, in denen das Thema und der Prozess einen festen Platz erhalten.

- Die Leitungsebene muss hinter dem Vorhaben und der Ausführung stehen.
- Verinnerlichen, dass Worte und Sprache sehr individuell gehört und wahrgenommen werden, sodass Formulierungen entsprechend zu prüfen sind.
- Daraus schlussfolgernd auf eine einfach verständliche Schriftsprache achten und diese durch Menschen mit unterschiedlichsten Hintergründen prüfen lassen.
- Den Träger im Gesamten mit einbinden, hier die Vorstands- und Geschäftsführungsebene im Besonderen, um dem Verhaltenskodex nach innen und außen eine Gewichtung zu geben.

Die benannten Punkte gewinnen an Gewichtung, wenn beachtet werden muss, dass ein Verhaltenskodex insbesondere im Sinne einer professionellen Haltung kaum ein arbeitsrechtliches Instrument darstellt. Umso wichtiger ist es, dass der zu entwickelnde Verhaltenskodex von allen Fachkräften verinnerlicht und gelebt wird. Die Berücksichtigung der benannten Handlungsempfehlungen kann dazu einen gewinnbringenden Beitrag leisten.

8 Ausblick

Unser internes Ziel für die kommenden vier Jahre ist die inklusiv gestaltete Weiterentwicklung unseres Schutzkonzeptes, hier mit dem Schwerpunkt eines unter Beteiligung aller betreffenden Adressat*innen neu aufgelegten Beschwerdemanagementsystems.

Im Zuge der Erstellung eines Verhaltenskodexes in den vergangenen zwei Jahren konnten sehr gute Erfahrungen gesammelt werden, um die in der Einrichtung lebenden Kinder, Jugendliche und jungen Volljährigen als Expert*innen in den Prozess einzubeziehen. Dadurch wurde u. a. erreicht, dass jegliche Adressat*innen den Verhaltenskodex leicht verstehen können. Hier ist eine Einbeziehung in die konkrete Prüfung der erarbeiteten Beschwerdewege anhand von Beispielfällen angedacht.

Das neue Beschwerdemanagementsystem soll barrierearm gestaltet sein, transparente Beschwerdewege enthalten auch tatsächlich von den Adressat*innen angenommen und genutzt werden.

Ein möglicher Ablauf des Entwicklungsprozesses könnte hier wie folgt aussehen:

In einem ersten Schritt wird eine Vorabklärung mit dem Qualitätsmanagement des Trägers terminiert, um hier sowohl in Erfahrung zu bringen, welche Möglichkeiten der individuellen Gestaltung gegeben sind, als auch eine Freigabe für diesen Entwicklungsprozess zu erhalten.

Eine fachliche Begleitung durch die BeMiBe Leipzig (eine externe Beschwerdestelle des Kinder- und Jugendhilferechtsvereins) ist anvisiert und wünschenswert. Im Zuge von Workshops mit den Bewohner*innen der Einrichtung und mit den Fachkräften wird zunächst das aktuelle System angeschaut und kritisch hinterfragt. Weiter können beispielsweise Fallbeispiele durchgespielt werden, um Beschwerdewege zu entwickeln und Hindernisse und Barrieren zu entdecken und zu verringern. Ein Einsatz des BeMiBe als Moderationsinstanz ist ebenfalls möglich und könnte ein freies, zeitweise auch getrenntes Arbeiten von Bewohner*innen und Fachkräften sinnvoll gestalten.

Ziel und Wunsch ist es auch, dass ein Wissen auf allen Ebenen zu Beschwerdemöglichkeiten und auch dem vorliegenden Recht zur Beschwerde gegeben ist und die Fachkräfte dahingehend sensibilisiert werden, Anliegen ernst zu nehmen und weiterzutragen.

Weiterhin sollen Möglichkeiten geschaffen werden, Beschwerden und Anliegen im Rahmen von Elternabenden oder wohngruppenübergreifenden Sitzungen mit den jungen Menschen und den Fachkräften bzw. der Leitungsebene der Einrichtung anzubringen, um zu vermeiden, dass eine Barriere entsteht, weil eventuell Einzelpersonen sich nicht allein zutrauen, Beschwerden zu äußern und so im Gruppengeschehen Stärkung und Rückhalt empfinden.

Der einrichtungsinterne Arbeitskreis Schutzkonzept geht außerdem in den Austausch und in Arbeitseinheiten mit jeweils ein bis zwei jungen Menschen pro Wohngruppe, um einen Prozess mit allen Expert*innen der Einrichtung mit Blick auf ein Beschwerdemanagement zu gewährleisten.

Auch hier wird ein hohes Maß an Transparenz verfolgt und so geplant, dass das im Ergebnis entstandene Beschwerdemanagementsystem in Form von Plakaten, Flyern und einem Hinweis auf der Webseite veröffentlicht ist. Eine weitere Idee betrifft das Eruiieren von Möglichkeiten zur Erstellung einer Beschwerde-App, um unabhängig von Papier und fest verankerten

Briefkästen und eventuell barrierearmer die Möglichkeit zu schaffen, Kontakt aufzunehmen.

Ein „Willkommenskoffer“ für die jungen Menschen und eine „Willkommensmappe“ für Eltern soll jedoch erst einmal eine Grundinformation zum Beschwerdemanagementsystem beinhalten.

Große Herausforderungen werden schon jetzt auch in folgenden Fragen gesehen, die diesen Prozess durchgängig begleiten werden:

- Wie werden Beschwerdefälle und deren Lösungen ausgewertet?
- Wer legt fest, ob eine Lösung gefunden wurde und bestätigt die abschließende Bearbeitung des Beschwerdefalls?
- Wie können mit Blick auf die oftmals schwierige Elternarbeit Eltern einbezogen werden oder das Beschwerdemanagement adäquat transformiert werden?

Das Einhalten der eigenen Handlungsempfehlungen aus dem Entwicklungsprozess zum Verhaltenskodex wird sicherstellen, dass der Entwicklungsprozess zum neuen Beschwerdemanagementsystem des Wohnen Heinz Wagner zu gut gelingt. Dabei gelten insbesondere folgende Prinzipien:

- Nichts geht ohne die Mitwirkung der jungen Menschen, welche bei uns leben und die wichtigsten Expert*innen für das zu entwickelnde Beschwerdemanagementsystem sind.
- Unsere Ergebnisoffenheit hinterfragen wir stetig und sehen so nicht ein Endprodukt, sondern ermöglichen einen Prozess mit entsprechender Flexibilität und dem Fördern von individuellen Ideen zu einem für alle anwendbarem System.

Literatur

Diakonie Deutschland (2014): Auf Grenzen Achten – Sicheren Ort geben, Arbeitshilfe für Kirche und Diakonie bei sexualisierter Gewalt, Berlin: Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V.

Erzbistum Berlin (2015): Institutionelles Schutzkonzept, Zur Prävention von sexualisierter Gewalt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Berlin: Erzbischöfliches Ordinariat.

Erzbistum Berlin (2017): Kinder Schützen – Kinder Stärken, Prävention von sexualisierter Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit, Berlin: Erzbischöfliches Ordinariat.

Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – Website der Initiative „Kein Raum für Missbrauch“: www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/heime [Zugriff 13.2.2022].

Autor:innenverzeichnis

Arnegger, Manuel

Sozialdienst katholischer Frauen e.V. Freiburg
Eschholzstr. 101, 79115 Freiburg
arnegger@skf-freiburg.de

Bente, Stefan, Prof. Dr.

TH Köln
Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln
Stefan.Bente@th-koeln.de

Blochberger, Kerstin

bbe e. V. – Bundesverband behinderter und chronisch kranker Eltern
Herrenstr. 8, 30159 Hannover
elternassistenz-hannover@behinderte-eltern.de

Conrad, Jessica

Diakonie Leipzig, Diakonisches Werk Innere Mission Leipzig e.V.
Gneisenaustraße 10, 04105 Leipzig
jessica.conrad@diakonie-leipzig.de

Düber, Miriam

Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität
Siegen
Hölderlinstraße 3, 57076 Siegen
dueber@zpe.uni-siegen.de

Edler, Andrea

Careleaver e.V.
Basler Straße 115, 79115 Freiburg
andrea.edler@careleaver.de

Feist-Ortmann, Monika

IKJ Institut für Kinder- und Jugendhilfe gGmbH
Annastr. 66a, 45130 Essen
feist-ortmanns@ikj-mainz.de

Fritz, Dayana

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
Sonnenberger Straße 2/2a, 65193 Wiesbaden
Dayana.Fritz@web.de

Godehardt, Delia

Diplom-Sozialpädagogin, systemische Beraterin und systemische Supervisorin, Führungskraft bei einem öffentlichen Jugendhilfeträger und freiberufliche Trainerin, Coachin und Supervisorin.
www.delia-godehardt.de, info@delia-godehardt.de

Hagen, Björn, Dr.

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV)
Flüggestr. 21, 30161 Hannover
b.hagen@erev.de

Hollweg, Carolyn, Dr.in

Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV)
Flüggestr. 21, 30161 Hannover
c.hollweg@erev.de

Jeltsch-Schudel, Barbara, Prof.in Dr.in

Universität Fribourg
Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Fribourg
barbara.jeltsch@unifr.ch

Kieslinger, Daniel

Bundesverband Caritas Kinder und Jugendhilfe (BVKE)
Karlstraße 40, 79104 Freiburg
daniel.kieslinger@caritas.de

Knuth, Nicole, Prof.in Dr.in

Fachhochschule Dortmund
Emil-Figge-Straße 44, 44139 Dortmund
nicole.knuth@fh-dortmund.de

Kohls, Christian Prof. Dr.

TH Köln
Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln
Christian.Kohls@th-koeln.de

Lacroix, Eric

Diakonie Leipzig, Diakonisches Werk Innere Mission Leipzig e.V.
Gneisenaustraße 10, 04105 Leipzig
eric.lacroix@diakonie-leipzig.de

Leonhardt, Nico

Universität Leipzig
Marschnerstraße 29d/e, 04109 Leipzig
nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Macsenaere, Michael, Prof. Dr.

IKJ Institut für Kinder- und Jugendhilfe gGmbH
Saarstraße 1, 55122 Mainz
macsenaere@ikj-mainz.de

Mager Brigit Prof.in Dr.in

TH Köln
Gustav-Heinemann-Ufer 54, 50968 Köln
Birgit.Mager@th-koeln.de

Pluto, Liane, Dr.in

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstraße 2, 81541 München
pluto@dji.de

Rapp, Christina

Sozialdienst katholischer Frauen e.V. Freiburg
Eschholzstr. 101, 79115 Freiburg
rapp@skf-freiburg.de

Remhof, Constance

Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE)
der Universität Siegen
Hölderlinstraße 3, 57068 Siegen
Constance.Remhof@uni-siegen.de

Staub, Lucia

Universität Leipzig
Marschnerstraße 29d/e, 04109 Leipzig
lucia.staub@uni-leipzig.de

Schlothauer, Beate

Universität Leipzig
Marschnerstraße 29d/e, 04109 Leipzig
beate.schlothauer@uni-leipzig.de

Stork, Remi, Prof. Dr.

Fachhochschule Münster
Friesenring 32, 48147 Münster
r.stork@fh-muenster.de

Schröer, Wolfgang, Prof. Dr.

Universität Hildesheim
Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim
schroeer@uni-hildesheim.de

Schuppener, Saskia, Prof.in Dr.in

Universität Leipzig
Marschnerstraße 29d/e, 04109 Leipzig
schupp@rz.uni-leipzig.de

Zorn, Isabel, Prof.in Dr.in

Technische Hochschule Köln
Ubierring 48, 50678 Köln
isabel.zorn@th-koeln.de

Hilfeplanung inklusiv gedacht

Mit der jüngsten Reform des Kinder- und Jugendhilferechts wird die längst überfällige Forderung nach einer inklusiven Hilfeplanung durch gesetzliche Weichenstellungen gestärkt. Welche Weichen das sind und wie sie sich an den Schnittstellen zwischen Hilfe-, Gesamt- und Teilhabeplanung in die Praxis übersetzen lassen, dazu bündelt der Sammelband erstmals verschiedene theoretische Ansätze, fachliche Perspektiven und pädagogische Konzepte aus dem Bereich der Eingliederungs- und der Kinder- und Jugendhilfe. Die unterschiedlichen Beiträge machen deutlich, wie sich Inklusion und Hilfeplanung in ein Verhältnis zueinander setzen lassen und stellen damit eine erste Zusammenschau von Perspektiven und Impulsen aus dem Modellprojekt „Inklusion jetzt! – Entwicklung von Konzepten für die Praxis“ bereit.



Carolyn Hollweg,
Kieslinger Daniel (Hg.)

Hilfeplanung inklusiv gedacht

Ansätze, Perspektiven, Konzepte

1. Auflage, 2021

Kartoniert/Broschiert, 348 Seiten

26,00 €

ISBN 978-3-7841-3457-4

eBook
inklusive