

Partizipation in der Heimerziehung

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
im Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von

Margareta Müller

Wuppertal, September 2009

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20100819-113339-6

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A468-20100819-113339-6>]

Partizipation in der Heimerziehung

1. Einleitung	7
2. Partizipation in der Heimerziehung als Forschungsgegenstand	14
2.1 Zum Stand der Forschung	14
2.2 Zur Umsetzung der Partizipation in der Heimerziehung	19
2.3 Entwicklung der Fragestellung	38
Rekonstruktion der Erfahrungen der Kinder/Jugendlichen mit Partizipation in der Heimerziehung unter Berücksichtigung der Erziehungsziele gemäß der §§ 1,9 SGB VIII	
3. Partizipation	41
3.1 Zum Begriff der Partizipation	41
3.2 Partizipation im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe – speziell der Heimerziehung	44
3.3 Formen, Grade, Ebenen der Partizipation. Wie kann Partizipation im Heim gestaltet werden?	47
3.4 Partizipation und Entwicklungsstand	50
3.5 Partizipation und Lernprozesse	55
3.6 Partizipation und Demokratie	60
3.7 Exkurs: Die Kinderrepublik Siegfried Bernfelds	63
3.8 Partizipation und Qualität	65
4. Heimerziehung	71
4.1 Entwicklungen	71
4.2 Rechtliche Grundlagen	77
4.3 Zum Standort der Heimerziehung	80
4.4 Kritik an der Heimerziehung	81
4.5 Indikatoren und Funktionen	83
4.6 Daten zur Heimerziehung	86
4.7 Wirksamkeit von Heimerziehung	90

5. Gesetzliche Regelungen	94
5.1 Zur Entwicklung des Jugendhilferechts	94
5.2 Sozialgesetzbuch VIII – Kinder- und Jugendhilfe	98
5.3 Kinderrechte	102
5.3.1 Die UN-Kinderrechtskonvention und ihre Umsetzung	103
5.3.2 Die Rechte von Kindern in Deutschland	107
5.3.3 Die besondere rechtliche Situation von ausländischen Minderjährigen	117
5.3.4 Beteiligungsrechte von Kindern	124
6. Heimerziehung und Partizipation in England	134
6.1 Children Act	134
6.2 Zur Forschung zur Heimerziehung	135
6.3 Zur Heimerziehung	136
6.4 Zur Partizipation	138
7. Konzeption der qualitativen Untersuchung	144
7.1 Theoretisch methodischer Zugang	144
7.2 Auswahlverfahren und Zielgruppe	145
7.3 Erhebungsmethode	146
7.4 Durchführung der Datenerhebung	149
7.5 Auswertung	151
7.6 Qualitätssicherung und Gütekriterien	153
8. Ergebnisse der qualitativen Studie	155
8.1 Ergebnisse der qualitativen Studie - Teil I	155
8.1.1 Die Kernkategorie	155
8.1.2 Beteiligungsmöglichkeiten in der Einrichtung	156
8.1.3 Motive, sich zu beteiligen	159
8.1.4 Beteiligung und Zufriedenheit	163
8.2 Ergebnisse der qualitativen Studie – Teil II	165
8.2.1 Wertschätzung, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein	165

8.2.2 Verantwortungsübernahme, Kommunikationsfähigkeit und weitere Kompetenzen	170
8.2.3 Beteiligung im Hilfeplangespräch	175
8.2.4 Beteiligung und Demokratisierung	177
8.3. Ergebnisse der qualitativen Studie - Teil III	180
8.3.1 Strategien und Voraussetzungen	180
8.3.2 Grenzen und Probleme	183
8.4 Ergebnisse der qualitative Studie - Teil IV	190
8.4.1.Kernkategorie Qualität	190
8.4.2 Fazit	193
9. Konsequenzen der Ergebnisse für die pädagogischen Fachkräfte	195
9.1 Einführende Bemerkungen	195
9.2 Rahmenbedingungen entwickeln	195
9.3 Professionelles Handeln	198
9.4 Aus- und Fortbildung der Professionellen	204
10. Fazit	208
11. Literaturverzeichnis	217
12. Anhang	229
12.1 Kurzfragebogen zu den persönlichen Daten	229
12.2 Leitfaden für die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen	230
12.3 Leitfaden für das Interview mit der Heimleiterin	232

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Art.	Artikel
AsylVfG	Asylverfahrensgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BauGB	Baugesetzbuch
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Inneren
BMJFFG	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
bzgl.	bezüglich
CA	Children Act
ca.	circa
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d. h.	das heißt
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EG	Europäische Gemeinschaft
EREV	Evangelischer Erziehungsverband e. V.
EU	Europäische Union
e. V.	eingetragener Verein
FGG	Gesetz über die Angelegenheiten der Freiwilligen Gerichtsbarkeit
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
GG	Grundgesetz
GTK	Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder
Hg.	Herausgeber
IGFH	Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen
JArbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
JES	Jugendhilfe-Effekte-Studie
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JULE	Forschungsprojekt Leistungen und Grenzen
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KGSt	Kommunale Gemeinschaftsstelle zur Verwaltungsvereinfachung
KiJuPa	Kinder- und Jugendparlament
KindRVerbG	Kinderrechteverbesserungsgesetz
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KRK	Kinderrechtskonvention

LaC	Looking after Children
MSA	Haager Minderjährigenschutzabkommen
o. b.	oben benannt
PartHe	Partizipation in der Heimerziehung
RelKERzG	Gesetz über die religiöse Kindererziehung
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
SGG	Sozialgerichtsgesetz
sog.	sogenannt/e
StAG	Staatsangehörigkeitsgesetz
StGB	Strafgesetzbuch
u. a.	und andere/unter anderem
UN	Vereinte Nationen
UNICEF	United Nations International Children`s Emergency Fund
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Die Beteiligung¹ von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten hat in den letzten Jahren an Interesse gewonnen und wird auch stärker eingefordert. Was ist aber mit Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gemeint? Der Begriff impliziert eine Vielzahl von Möglichkeiten, dies kann Teilhabe, angehört zu werden, aktive Mitgestaltung, -bestimmung, -entscheidung oder auch Selbstbestimmung bedeuten. Dabei kann der Blick in Richtung Sozialpädagogik, Bildung, Demokratie und/oder Recht gewendet werden.

Bourdieu beschäftigt sich in seinem Werk „Die feinen Unterschiede“. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft“ u. a. mit Politik und Bildung und benennt die Voraussetzungen von Demokratie und Partizipation. Das folgende Zitat ist auch für die Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderpartizipation grundlegend.

„Um den Zusammenhang von Bildungskapital und Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst noch zur Hervorbringung des politischen Diskurses; hinzu kommen muß vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte und geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren, über die Autorität zu verfügen, um über Politisches in politischen Begriffen zu sprechen, also eine spezifische politische Bildung einzusetzen ...“
(Bourdieu 1992, 639)

Mit Beteiligung von Kindern und Jugendlichen meint die Bertelsmann Stiftung eine aktive und nachhaltige Mitwirkung. Kinder und Jugendliche sollten früh lernen, „selbstbestimmt ihren eigenen Weg zu gehen und dabei gleichzeitig Kompetenzen für die Ausfüllung einer aktiven demokratischen Bürgerrolle aufzubauen, die Kontinuität und Weiterentwicklung unserer gesellschaftlichen Ordnung ermöglichen“ (Bertelsmann Stiftung 2007, 10). Auch die Europäische Kommission (2001) fordert, dass Jugendliche konsultiert und „verstärkt in die die sie betreffenden Entscheidungen sowie ganz allgemein in das Leben ihrer Gesellschaft einbezogen werden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2001, 9) sollen. Die Europäische Kommission nennt Partizipation als einen von fünf Grundsätzen² der Modernisierung des öffentlichen Handelns.

Sünker und Moran-Ellis (2008) fordern die „Akzeptanz von Kindern als Akteure unserer Gesellschaft, vergleichbar dem Status von Erwachsenen mit den gesamten Berechtigungen und Zugängen zu demokratischer Partizipation in Machtbeziehungen, die ihr Leben direkt und indirekt bestimmen und strukturieren“ (Sünker, Moran-Ellis 2008, 54). Dies nennen sie als Bedingung dafür, gebildete Mitglieder einer Gesellschaft werden zu können. Neben den Rechten von Kindern geht es hier um einen erweiterten Bildungsbegriff, der nicht nur von

¹ Beteiligung und Partizipation werden in dieser Arbeit als Synonyme benutzt.

² Dies sind: Offenheit, Verantwortlichkeit, Effektivität, Kohärenz, Partizipation.

Wissensvermittlung ausgeht, sondern auch partizipatives Lernen impliziert. Sünker (2002) wies nach Veröffentlichung der PISA-Studie auf die Konsequenzen der negativen Ergebnisse hinsichtlich der politischen Kultur und Bildung als gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland hin.

„ein zentrales Ergebnis der PISA-Untersuchung für die politische Kultur in Deutschland lautet: „Kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne systematisch mit dem erreichten Bildungsniveau“ (Deutsches PISA-Konsortium) 2001: 32). Im Klartext bedeutet dies, dass denjenigen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird, auch für die Lebensführung entscheidendes Anderes genommen wird“ (Sünker 2002, 11)

Partizipation wird in der Pädagogik zunehmend thematisiert und in verschiedenen Bereichen wie z. B. in Kindergärten, Schulen, Heimen und in der Jugendhilfeplanung umgesetzt. Dies geschieht häufig als Projektarbeit, manchmal auch mit wissenschaftlicher Begleitung. Immer mehr Einrichtungen übernehmen die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ihre Konzepte mit dem Ziel, die rechtlichen Grundlagen umzusetzen und eine längerfristige Beteiligung zu ermöglichen. Diese Entwicklung wurde bzw. wird durch verschiedene Einflüsse bedingt und steht in Wechselwirkung mit anderen Entwicklungen.

Die 1989 international verabschiedete und 1992 von Deutschland ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention mit den Schwerpunkten `provision`, `protection` und `participation` sowie das 1991 in Kraft getretene SGB VIII führten zu einem wirklichen Aufschwung von Partizipation. Gemäß § 8 SGB VIII sind Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. Es gab bereits in früheren Zeiten Ansätze in der Förderung von Partizipation, dazu gehören die allgemeinen gesellschaftlichen Reformierungs- und Demokratisierungsprozesse in den 70er Jahren, durch die die Rechte von Kindern und Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit erhielten. Im Zuge dieser Entwicklung führte die Kritik an der Heimerziehung auch in diesem Bereich zu Demokratisierungsprozessen und zu umfassenden Veränderungen. Allerdings gab es bezüglich partizipativer Erziehungsformen bei den Kinderrepubliken bereits Vorläufer³.

³Als Kinder- oder Jugendrepublik werden Reformmodelle selbst regierter Heime bezeichnet, die „die demokratische Republik, den Staat und die sich selbstregierende Stadt zum Vorbild haben“ (Kamp 1995, 3). Kamp (1995) bietet einen Überblick bezüglich der Kinderrepubliken, zu diesen gehören u. a.:

- George Junior Republic, USA: Diese wurde 1895 von George gegründet. Delinquente Jugendliche lebten in der Republik, Ziel war eine Erziehung zur Verantwortung. Die Jugendlichen erarbeiteten ihren Lebensunterhalt (Arbeit erzeugt Eigentum und Selbstverantwortung) und regierten ihr Dorf selbst. George starb 1936, die Republik wurde von seinem Schwiegersohn weiter geführt.
- Homer Lane gründete 1907 die Ford Republic, USA, für Jungen und leitete diese bis 1912. Die Ford Republik bestand weiterhin, Lane zog nach England und gründete 1913 das `Little Commonwealth`, deren Bestandteil war ein Versuchskindergarten und das `selbst regierte Reformatory` für delinquente Jungen und Mädchen. 1918 wurde das `Little Commonwealth` geschlossen.

Veränderungen des Erziehungsstils – vom rigiden, autoritären Erziehungsstil hin zum eher partnerschaftlichen Erziehungsstil - fanden auch in der Familienerziehung statt und waren in den Kinderläden vorzufinden.

Auf die Jugendhilfe und somit auch auf die Heimerziehung nahm das Konzept der lebensweltorientierten Jugendhilfe mit seinen fünf Strukturmaximen (Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation) großen Einfluss. Der 8. Jugendbericht von 1990 hebt die Partizipation als Strukturmaxime der Jugendhilfe hervor (BMFSFJ 1990). Weitere Förderung erfuhr die Partizipation in der Jugendhilfe durch den 10. und 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1999, 2002), es wird auf Partizipation als Qualitätsmerkmal einer personenbezogenen Dienstleistung hingewiesen. Die Adressaten und Adressatinnen der Jugendhilfe sind nun "Ko-Produzenten", ihre Einbeziehung ist Voraussetzung für die Effektivität der Hilfemaßnahmen, da letztere nur mit Betroffenenbeteiligung gezielt auf die Adressaten und Adressatinnen zugeschnitten werden können. Ein weiterer mit der Förderung von Partizipation zusammenhängender Aspekt sind die neuen Steuerungsmodelle in den kommunalen Verwaltungen. Ziele der neuen Steuerungsformen sind mehr Effizienz, mehr Ressourcenverantwortung, stärkeres zielorientiertes Handeln und eine bessere Steuerung und Organisation der kommunalen Aufgaben. In der Kinder- und Jugendhilfe geht es nicht ausschließlich um finanzpolitische Überlegungen, vielmehr sollen „die Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe, die Kinder, Jugendlichen und deren Familien im Mittelpunkt der Überlegungen stehen“ (Janssen 2001, 28). Zudem sollen die Leistungen bürgernah erbracht werden. Dies bedeutet, die Erfahrungen der BürgerInnen müssen „fortlaufend in die Steuerung der Kinder- und Jugendhilfe einbezogen werden“ (Janssen 2001, 37).

-
- Bernfeld gründete das Kinderheim Baumgarten, dies existierte von 1919-1920, eine genauere Beschreibung erfolgt unter Punkt 3.7.
 - In Russland und der Ukraine eröffnete Makarenko zwei Republiken: 1920 gründete er die Gorki-Kolonie und leitete diese bis 1928. Dort lebten 'kriminelle, streunende Kriegsverwahrloste'. Nach dem ersten Weltkrieg, dem anschließenden Bürgerkrieg und Interventionskrieg, war in Russland und der Ukraine das Ausmaß an Kinderverwahrlosung sehr hoch. 1927 rief Makarenko die Dzierzynski-Kommune ins Leben, eine Arbeitskommune, die er bis 1935 leitete. In dieser Kommune lebten Obdachlose und Jugendliche.
 - Summerhill: Neill, ein Schüler von Lane, eröffnete seine geplante, freie, selbst regierte 'Internationale Schule' 1921 in Deutschland, in der Gartenstadt (Dresden-)Hellerau. Straßenkämpfe in Dresden veranlassten Neill mit seiner 'Internationalen Schule' nach Sonntagsberg, Österreich umzuziehen. Kurz darauf, 1924, zog er mit einigen Schülern nach England und eröffnete in Lyme Regis Summerhill. 1927 zog er nochmals nach Leisten um. Neill spezialisierte sich auf Problemkinder. Schule und Internat waren Bestandteile von Summerhill. Der Schulbesuch war freiwillig und eines der besonderen Merkmale von Summerhill war die Selbstregierung. Neill starb 1973, seine Ehefrau leitete Summerhill bis 1985 weiter, anschließend übernahm seine Tochter die Leitung.
 - In Deutschland wurde 1947 die Jungenstadt Buchhof am Starnberger See gegründet und Mitte der 50er Jahre aus finanziellen Gründen geschlossen. Das Konzept der Selbstverwaltung wurde von einem Paten und ehemaligen Zögling aus Father Flanagans Boys Town (USA, 1917) in die Jungenstadt Buchhof eingeführt.

Dieser erste Einblick in das Thema der Partizipation, die unterschiedlichen Einflüsse auf die Entwicklung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen sowie die Sichtung der Literatur zu diesem Thema machen deutlich, dass Partizipation unter verschiedenen Blickrichtungen und Herangehensweisen betrachtet werden muss, um ein möglichst umfassendes Bild dieses Themas zu erhalten. Dazu gehören:

- die rechtlichen Grundlagen der Partizipation
- die demokratietheoretische Sichtweise
- die bildungstheoretische Sichtweise
- die dienstleistungstheoretische Sichtweise
- und die verfahrensorientierte Richtung (methodisch-instrumentelle Entwicklungen z. B. beim Hilfeplanverfahren, Beschwerdemanagement), die Schwerpunkt der Praxisdiskussion in der Jugendhilfe ist.

Zusätzlich zu den aufgeführten gesellschaftlichen, rechtlichen und konzeptionellen Entwicklungen, veränderte sich auch das Blickfeld in der Kindheitsforschung. Die Kindheitsforschung zeigt in ihrer Geschichte einen Wandel des Interesses zum Kind hin, der scheinbar mit der Veränderung des Stellenwerts von Kindern einhergeht. Waren im ausgehenden 18. Jahrhundert Medizin und Pädagogik im Blickfeld der Forschung, so war es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Psychologie. Im 20. Jahrhundert nahm das Wissen über Kinder stark zu. In den 80er Jahren fand ein Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung statt, seitdem gilt das Interesse der Forschung „Kinder kennenzulernen, indem man sie beobachtet und zu Wort kommen lässt, und die Kindheit als einen symbolischen und sozialstrukturellen Kontext des Kinderlebens zu analysieren, der auch ganz anders sein könnte“ (Honig u. a. 1999, 13). Zu den Forderungen der Kindheitsforschung gehören die Offenheit für die „individuelle und gesellschaftliche Besonderheit der Kinder und ihre gleichrangige Achtung“ (Honig u. a. 1999, 14) Es gibt zwar immer wieder Diskussionen darüber - auch im Rahmen der Partizipationsdebatte – ab welchem Alter Kinder zuverlässige Aussagen machen können, dennoch wird ihr Wissen immer stärker berücksichtigt und im Zusammenhang mit der Partizipation werden Kinder und Jugendliche zunehmend als Experten für ihr Leben⁴ gesehen. Kinderrechte und die politische und gesellschaftliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen geriet Ende des letzten Jahrhunderts – bedingt durch Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonventionen und das SGB VIII - immer mehr in den Fokus der Kindheitsforschung.

⁴Ihre Erfahrungen und ihr konkretes Wissen bezüglich ihrer Lebenswelt findet z. B. in der Forschung und der Jugendhilfeplanung zunehmend Interesse.

Warum habe ich mich für die Durchführung dieser Arbeit entschieden? Meine Motivation für dieses Thema resultiert aus meiner beruflichen Erfahrung mit Partizipation in den Erziehungshilfen. Zum einen aus der Arbeit mit den Kindern selbst und zum anderen aus der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften, sei es in Foren, Projekten oder mit den KollegInnen in der Einrichtung. Kinder als Experten für ihr Leben anzuerkennen und das Vertrauen in sie zu haben, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen, ihres Wissens und ihrer Einschätzungen die für sie "richtige Entscheidung" treffen zu können, ermöglichte ihnen vielfache persönliche Entwicklungen, z. B. die Entscheidung über den zukünftigen Lebensort oder die Wahl einer Erziehungshilfe. Beteiligung bei Entscheidungen in den Gruppen löste auch neue Gruppenprozesse aus, die die Fachkräfte oftmals im positiven Sinne überraschten. Auch in festgefahrenen Situationen wurden von den Kindern durch Beteiligung mehrfach neue Ideen entwickelt und neue Handlungsstrategien umgesetzt, die rückblickend erfolgreiche Entwicklungen zur Folge hatten. Diese Entwicklungen faszinierten mich und erhöhten meine Motivation, mich für eine partizipative Erziehung einzusetzen und letztendlich diese Arbeit zu realisieren. Weitere motivationale Gründe waren die rechtlichen Bedingungen von Partizipation in den Erziehungshilfen sowie die Ergebnisse verschiedener Studien, die in Punkt 2 präsentiert werden. Obwohl die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, bedingt durch verschiedene Einflüsse und Förderung, erheblichen Aufschwung erfuhr, strukturelle Rahmenbedingungen für Partizipation, wie z. B. Leistungsverhandlungen und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen vorhanden bzw. möglich sind, bleibt die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nach wie vor eine Herausforderung für Praxis, Wissenschaft und Politik und ist noch nicht als durchgängiges Erziehungshandeln in Einrichtungen integriert.

Ziel meiner Arbeit war das Gewinnen von gegenstandbezogenen Erkenntnissen über die Erfahrungen mit Partizipation in der Heimerziehung. Insbesondere interessierten mich die Lern- und Bildungsprozesse, die aus Sicht der Kinder und Jugendlichen durch Partizipation ausgelöst wurden, auch mit Blick auf die Erziehungsziele Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit gemäß der §§ 1, 9 SGB VIII. Die Wahl fiel zu Gunsten der Erziehungshilfe Heimerziehung aus, da diese für die Betroffenen die gravierendste Veränderung ihrer Lebensform ist, die aus dem Repertoire der Erziehungshilfen stammt. Die Gründe für eine Heimerziehung sind vielfältig und werden in Punkt 4 erläutert. Eine Heimunterbringung kann von kurzer Dauer, aber auch eine auf Dauer angelegte Lebensform sein. In Deutschland leben etwa 60.000 Minderjährige in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen, zudem etwa 50.000 Minderjährige in Pflegefamilien. Beim Thema Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist es nur konsequent, dass die Betroffenen selbst an der Untersuchung teilnehmen. Ich entschied

mich für eine qualitative Untersuchung, da mir diese in der Befragung von Kindern und Jugendlichen ausreichend Handlungsspielraum ermöglichte und der vorbereitete Leitfaden die entsprechende Struktur bot.

Hier soll noch kurz angemerkt werden, dass subjektorientierte Forschung derzeit über eine hohe Anziehungskraft verfügt. Die Betonung der AdressatInnenperspektive in der Forschung wird von Bitzan u. a. (2006) wie folgend begründet:

„Expertokratie- und Institutionenkritik will den AdressatInnen eine Stimme geben; in der Evaluations- und Steuerungsdebatte sollen die direkten NutzerInnen sich zur Qualität der Angebote äußern; mit der Einbeziehung der Stimme der AdressatInnen soll der demokratiethoretisch zu beklagende Mangel an Beschwerdemöglichkeiten ansatzweise behoben werden“ (Bitzan u. a. 2006, 10).

Nun zu meiner Arbeit:

Zunächst wird in Punkt 2 Partizipation in der Heimerziehung als Forschungsgegenstand genauer betrachtet, die wichtigsten Forschungsergebnisse und Studien der vergangenen Jahre sind Inhalt dieses Abschnitts und begründen den Anlass meiner Arbeit mit. Für meine Untersuchung wichtige Ergebnisse werden später immer wieder in Bezug mit diesen gesetzt.

Es folgt die Auseinandersetzung mit Partizipation und der Heimerziehung. Der Begriff der Partizipation wird aus verschiedenen Blickwinkeln wie der Entwicklungspsychologie, der demokratiethoretischen, dienstleistungs- und bildungstheoretischen Sicht betrachtet, zudem findet ein Exkurs zur Kinderrepublik Bernfelds statt. Um die Komplexität der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung erfassen zu können, ist es notwendig, die verschiedenen Komponenten zu berücksichtigen.

Heimerziehung wird anschließend aus geschichtlicher, rechtlicher und aktueller Sicht dargestellt sowie mit Empirie ergänzt. Was versteht man heute unter Heimerziehung, welche Formen, Kennzeichen und Konzepte sind anzutreffen? Was sind die Indikatoren von Heimerziehung? Es interessiert auch die Frage, ob Heimerziehung wirksam ist. Diese Frage wurde in den letzten Jahren, bedingt durch die finanzielle Situation der Kommunen, häufiger gestellt. Ebenso wird das Verhältnis von Partizipation und Wirksamkeit betrachtet.

Die UN-Kinderrechtskonvention und das Sozialgesetzbuch VIII führten zu einem Aufschwung des partizipativen Ansatzes für das Leben von Kindern und Jugendlichen. Die gesetzlichen Regelungen sind Thema von Punkt 5. Dieser beginnt mit der Entwicklung des Jugendhilferechts und stellt anschließend die Kinderrechte in Deutschland dar. Ebenso findet

die besondere Situation von ausländischen Minderjährigen Berücksichtigung und endet mit den Beteiligungsrechten in den Hilfen zur Erziehung.

Die Heimerziehung und Partizipation in England ist Inhalt von Punkt 6. Der Ausblick nach England ist von Interesse, da die Erfahrungen zeigen, dass der Stellenwert von Kinderpartizipation durch gezielte Förderung der Regierung enorm gestiegen ist und auch Anknüpfungspunkte für Deutschland bietet.

In Punkt 7 folgt die Konzeption der qualitativen Untersuchung, als Rahmenkonzept wählte ich die "Grounded Theory". Die Untersuchung fand in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg in Lohmar statt. Ich wählte diese Einrichtung, da ich durch meine Mitarbeit in der Projektgruppe Minderjährigenrechte beim Landesjugendamt in Köln die Leiterin kennen lernte und von den bisherigen Partizipationsbemühungen in der Einrichtung erfuhr. Die Heimleiterin zeigte sich zudem bereit, mich in meinem Vorhaben zu unterstützen und genehmigte mir die Durchführung der geplanten Untersuchung in der Einrichtung.

An dieser Stelle möchte ich mich bei der Heimleiterin für diese Unterstützung bedanken. Ebenso bedanke ich mich bei den Kindern und Jugendlichen, die mich an der KiJuPa-Sitzung teilnehmen ließen und in den Interviews offen und mitteilend waren.

Die Auswertungsergebnisse in Punkt 8 beginnen im ersten Teil mit der Benennung der Kernkategorie Qualität und der Darstellung der Beteiligungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg, des Weiteren werden die Motive für Beteiligung und die Zufriedenheit im Zusammenhang mit Partizipation thematisiert.

Im zweiten Teil sind die Ergebnisse zu den Erfahrungen mit Partizipation, die den Begriffen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen zugeordnet werden können sowie die Erfahrungen mit Beteiligung im Hilfeplangespräch lokalisiert.

Im dritten Teil werden sowohl die Strategien und Voraussetzungen als auch Grenzen und Probleme von und mit Partizipation vorgestellt.

Abschließend wird nochmals Bezug auf die Kernkategorie genommen und resümierend werden die Qualitätsverbesserungen in der Heimerziehung durch Partizipation präsentiert.

Ausgehend davon, dass Partizipation unter bestimmten Voraussetzungen zum Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung werden kann, werden in Punkt 9 die Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse für die pädagogischen Fachkräfte unter den Stichpunkten Rahmenbedingungen für Partizipation, professionelles Handeln, Aus- und Fortbildung aufgezeigt.

2. Partizipation in der Heimerziehung als Forschungsgegenstand

2.1 Zum Stand der Forschung

Einen guten Überblick über die Forschung zur Heimerziehung in Deutschland bietet Gabriel (2001), er analysierte die Heimerziehung in Deutschland und Großbritannien. Das 'Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa' von Colla/Gabriel/Millham/Müller-Teusler/Winkler (1999) präsentiert eine Vielzahl von Beiträgen zur Heimerziehung, u. a. Beiträge zur Geschichte, zu Konzepten, zur Fremdpanzierung im sozialstaatlichen Kontext, zu sozialen Problemlagen, zu Grenzgebieten, zur Evaluation und Wissenschaft. Eine fachliche Auseinandersetzung mit der Praxis der Heimerziehung findet in dem Band 'Heimerziehung im Blick' der IGFH (Hast u. a. 2003) statt. Einen wichtigen Beitrag zur Forschung zur Heimerziehung in Deutschland leisteten Winkler (1991, 1997) und Gehres (1997) mit ihren Arbeiten.

In den letzten 20 Jahren hat die Anzahl der Publikationen zur Heimerziehung in Deutschland quantitativ zugenommen (Gabriel 2001). Jedoch hat die Forschung zur Jugendhilfe in Deutschland bislang keinen ausgewiesenen Ort, die Forschungsförderung ist defizitär und die finanziellen Mittel sind z. B. im Vergleich zu Großbritannien gering. Forschung zur Heimerziehung geschieht in Deutschland nicht zentral, wie z. B. in England, und bedingt dadurch „die Vielfalt an Forschungsfragen und theoretischen Orientierungen“ (Gabriel 2001, 148). Die geringe Steuerung der Forschung, deren Ergebnisse und praktische Verwendungsergebnisse negativ bewertet werden können, weist gleichzeitig aber auch auf die Autonomie von Wissenschaft hin.

Beim größten Anteil der Forschungsarbeiten handelt es sich um Qualifikationsarbeiten, nur ein geringer Anteil ist drittmittelfinanzierte Forschung. Das Deutsche Jugendinstitut e. V., das größte außeruniversitäre sozialpädagogische Forschungsinstitut im Bereich Kinder, Jugendliche und Familien in Deutschland, lieferte wichtige Studien im Bereich der Jugendhilfe. „Andere außeruniversitäre sozialpädagogische Institute – wie das ISA in Münster, das ISS in Frankfurt oder das ISP in Berlin – haben ihr Schwergewicht auf Praxisberatung, wissenschaftliche Weiterbildung und Konzeptentwicklung gelegt“ (Gabriel 2001, 147).

Die Forschung zur Jugendhilfe in Deutschland ist zudem dadurch gekennzeichnet, dass es einerseits die praxisorientierte Forschung gibt und andererseits die Grundlagenforschung an den Hochschulen und Universitäten. „Der vermeintliche Widerspruch zwischen begrifflich-theoretischer und empirischer Forschung [sowie die] mangelnde Interpretation von Theorie und Praxis [und] die scheinbare Inkommensurabilität von quantitativen und qualitativen

Forschungsmethoden“ (Gabriel 2001, 154) werden als die Schwierigkeiten in der Forschungsdiskussion in Deutschland ausgemacht.

Die verschiedenen Studien zur Heimerziehung in Deutschland wurden von Gabriel unter folgenden drei Forschungsbereichen zusammengefasst:

- „Studien zu Traditionen, strukturellen Veränderungen und Reformen der Heimerziehung
- Evaluation der Wirkung von Heimerziehung im biographischen Kontext der Klientel
- Forschung zu übergreifenden Funktionsmerkmalen und zur Leistungsfähigkeit von Heimerziehung als Organisation und professionelles Handlungsfeld“ (Gabriel 2001, 119/120).

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen wurde in den vergangenen Jahren zunehmend Thema von Forschung, aber noch mehr in der pädagogischen Praxis. Es wurden eine Vielzahl praxisorientierter Partizipationsprojekte in den letzten Jahren durchgeführt, Forschungsprojekte gab es dagegen nur wenige. Eine umfassende Studie zur Partizipation, die z. B. auch den Geschlechteraspekt, den Migrationshintergrund und Bildungsprozesse berücksichtigt, liegt nicht vor. Häufig wurde das Ausmaß der Umsetzung in einem bestimmten Bereich erfasst, wie z. B. Partizipation in den Erziehungshilfen und im Hilfeplangespräch, oder der Fokus der Untersuchung richtete sich auf die Berücksichtigung von Migration oder Geschlecht und gab Empfehlungen für die Praxis. Aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie liegen Studien zur Partizipation von Kindern im Zusammenhang mit Entwicklungsprozessen vor.

Folgend werden einige Studien kurz dargestellt, die für meine Arbeit von Bedeutung sind⁵, auf die konkreten Forschungsergebnisse der genannten Studien wird im nachfolgenden Punkt näher eingegangen.

Das Deutsche Jugendinstitut e. V. (DJI) führte im Rahmen des Projekts *Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen* zwei Einrichtungsbefragungen (2002, 2005) bei stationären und teilstationären Einrichtungen der Erziehungshilfen durch. Bei der Befragung von 2002 gelangten 363 und bei der darauf folgenden Einrichtungsbefragung 395 Einrichtungen der erzieherischen Hilfen in die Analyse. Per Fragebogen wurden die Einrichtungen in die Studie einbezogen, eine Befragung der Mädchen und Jungen fand nicht statt. Zum Thema Partizipation wurden Aspekte der Alltagsgestaltung und des Beschwerdemanagements sowie Mitsprachemöglichkeiten im Hilfeplanverfahren abgefragt. In der 2003 veröffentlichten Studie *Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit* des Deutschen Jugendinstituts e. V., ebenfalls zugehörig zum Projekt

⁵ Weitere (kleine) Studien/Projekte, die an dieser Stelle nicht alle vorgestellt werden können, finden im weiteren Verlauf der Arbeit Erwähnung.

Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen, wurden in der Zeit von 2000 bis 2002 leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften, Eltern, Kindern und Jugendlichen, mehrere Workshops mit MitarbeiterInnen der Jugendämter und freien Trägern durchgeführt, außerdem wurde eine Sekundäranalyse von Interviews mit Jugendlichen aus dem Jahr 1998 hinzugezogen. Die Studie trifft Aussagen darüber, welche Strukturen, Einstellungen und Haltungen der Fachkräfte zur Umsetzung von Partizipation förderlich sind, zudem wurden Handlungsstrategien, wie z. B. zur Gestaltung des Hilfeplangesprächs zur Förderung der Partizipation in erzieherischen Hilfen entwickelt. Eine weitere Studie des DJI (2003a), *Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion?* beschreibt und analysiert den aktuellen Stand der Kinder- und Jugendhilfe anhand der Daten von 616 Jugendamtsbezirken.

Das Forschungsprojekt *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung*, Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen (JULE) (BMFSFJ 1998), analysierte die Situation der Heimerziehung und bietet einen Überblick über die Leistungen und Erfolge von stationären und teilstationären Erziehungshilfen. Das Forschungsprojekt wurde im Auftrag des Evangelischen Erziehungsverbandes am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen durchgeführt. Es handelt sich um eine repräsentative Studie, die eine Analyse von 284 Jugendamtsakten, die Befragung von 45 Mädchen und Jungen und bei Minderjährigen deren Eltern umfasst. Der Anteil der Mädchen und Jungen aus Migrationsfamilien beträgt 23,6%. Die Studie macht Aussagen über Grunddaten der Untersuchungspopulation, dazu gehören auch eine geschlechterdifferenzierende Analyse, die Bewertung der Hilfeverläufe, die untersuchten Hilfen (Tagesgruppen, Heim, Betreutes Jugendwohnen) und ausgewählte AdressatInnengruppen. Im Anschluss an die *JULE – Studie* fand eine Transferphase statt (Daigler 2000), in der die Forschungsergebnisse und deren praktische Konsequenzen gemeinsam mit Fachkräften aus Jugendhilfeeinrichtungen und Jugendämtern reflektiert wurden. In dieser Phase wurden Fachkräfte mit den Aussagen der Jungen und Mädchen zum Thema Beteiligung konfrontiert und nach verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten befragt.

Der *Zehnte Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ, 1998) beschäftigt sich ausführlich mit dem Thema Partizipation, u. a. mit der geschlechterdifferenzierten Wahrnehmung in der Förderung von Beteiligungsstrukturen. In diesem Zusammenhang ist ferner Band 3 der *Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht* (Werthmanns-Reppekus u. a., 2002) von Interesse, dieser hat die Mädchen- und Jungenarbeit nach dem SGB VIII zum Thema. Bezüglich der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen, hier der Erziehungshilfen, speziell der Heimerziehung, sind auch der *Elfte Kinder- und Jugendbericht* (BMFSFJ 2002a) und die

Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 5 (Diefenbach u. a. 2002) zu nennen. Letzterer zeigt die besondere Situation ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Jugendhilfe auf.

Der Münsteraner Verein Kinder haben Rechte e. V. fördert seit Jahren die Beteiligungsrechte von Mädchen und Jungen in den Hilfen zur Erziehung. Der Verein führte in den letzten Jahren verschiedene Praxisprojekte durch, 1997/1998 fand eine Trägerbefragung zum Thema Partizipation und Mitbestimmung von Mädchen und Jungen in Einrichtungen der Erziehungshilfe in mehreren Bundesländern statt. Der Rücklauf der Fragebögen lag bei 19,5%, so konnten 146 Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden. Die Mädchen und Jungen wurden im Rahmen von Beteiligungsseminaren in Einrichtungen, Veranstaltungen u. a. interviewt und über ihre Rechte informiert (Kriener 1999).

Die Partizipation in der Heimerziehung in zehn ausgewählten Einrichtungen in Bayern zu untersuchen war Aufgabe der explorativen Studie „*PartHe*“ (Partizipation in der Heimerziehung) (Babic/Legenmayer 2004), die vom Bayerischen Landesjugendamt in Auftrag gegeben wurde. Konkret wurden die jeweils vorhandenen Partizipationsmöglichkeiten bezüglich ihrer Form, ihres Umfangs und Formalisierungsgrades, sowie deren Begründung und Bewertung untersucht. Qualitative Befragungen wurden mit den HeimleiterInnen, den MitarbeiterInnen und mit den in den Einrichtungen lebenden Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Allerdings musste nach kurzer Zeit der zunächst zugrunde liegende Begriff der formalen Partizipation modifiziert werden, da die konzeptionelle Verankerung von Partizipation sehr gering war.

Interessant sind auch folgende Studien; sie bieten Informationen über die Wirkungen von Partizipation.

Zu diesen Studien gehört die Arbeit von Lenz (2001) über die *Partizipation im Beratungssetting der Erziehungs- und Familienberatung*. Seine Untersuchungsgruppe bestand aus 100 Kindern im Alter von 6-13 Jahren, davon waren 38 weiblich und 62 männlich. Lenz konstatiert den Zusammenhang von aktiver Mitgestaltung und positiver Bewertung des Beratungsprozesses. Weiterhin weist er auf die grundlegende gesundheitsfördernde Wirkung durch die aktive Mitgestaltung hin und knüpft am Modell zur Salutogenese von Antonovsky an. Antonovsky (1997) lieferte in seinem empirisch fundierten Modell zur Salutogenese wichtige Informationen zur psychologischen Bedeutung von Partizipation. In seinem Modell geht es um gesundheitsfördernde Bedingungen, um Coppingressourcen, die Personen zur Verfügung haben.

Die Studie von Dietmar Sturzbecher und Markus Hess (2003) wurde in 21 Kindertageseinrichtungen mehrerer Bundesländer mit insgesamt 334 Kindern im Rahmen des Projektes *Konflikt als Chance* durchgeführt. Das durchschnittliche Alter während der ersten Untersuchung lag bei 5,4 Jahren, weitere Untersuchungen folgten in den folgenden drei Jahren. Beim vierten Messzeitpunkt waren noch 64% der ursprünglichen Stichprobe bei einem Altersdurchschnitt von 7,4 Jahren vorhanden. Neben den Kindern wurden auch Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen befragt. Untersucht wurden Partizipationsbereitschaft und Partizipationsfähigkeit anhand verschiedener (Test-)Verfahren. Die Ergebnisse sind für die pädagogische Praxis interessant, da sie Wechselwirkungen zwischen Partizipation und Intelligenz nachweisen sowie die Förderung von Selbstständigkeit und die Entwicklung des Selbstwirksamkeitsgefühls.

Die *Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES)* (BMFSFJ 2002c), durchgeführt vom Deutschen Caritasverband und finanziert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie anteilig von einigen Bundesländern, untersuchte die Effekte von Erziehungsberatungsstellen, Erziehungsbeistandschaften, Sozialpädagogischen Familienhilfen, Tagesgruppen und der Heimerziehung. In die Stichprobe der Studie gingen entsprechend der Jugendhilferealität mehr Jungen als Mädchen und mehr Deutsche als Nichtdeutsche ein. Die Jungen waren mit einem Anteil von 72,5% und die Mädchen mit einem Anteil von 27,5% vertreten. Der Anteil der Deutschen betrug 96,1% und der Nichtdeutschen 3,9%. Zu Beginn der Stichprobe nahmen 233 Kinder im Alter von 4½ bis 13 Jahren teil. Die JES-Studie untersuchte auch die Zusammenhänge von Beteiligung, Verlauf und Ergebnis des Hilfeprozesses und ist daher ebenfalls von besonderer Bedeutung für diese Arbeit.

Um den Zusammenhang von Partizipation und Zufriedenheit geht es bei folgenden beiden Studien. Petersen (1996) führte eine Untersuchung mit 360 Jugendlichen zwischen 16 und 26 Jahren aus Erziehungshilfen und der Jugendgerichtshilfe durch, die sich auf den Hilfeplanprozess und auf die Betroffenenbeteiligung im gesamten jugendamtlichen Handeln bezog. Gehres (1997) befragte ehemalige Heimkinder, rückblickend wurde untersucht, ob und wie weit sie sich auf ihre Heimunterbringung vorbereitet und an deren Zustandekommen beteiligt fühlten.

Eine weitere Befragung führten Teubner und Sierwald (2003) während der Tagung *Beteiligung ernst nehmen* 2002 in Immenreuth anhand eines anonymisierten Fragebogens durch. 24 Jungen und 27 Mädchen zwischen 11 und 21 Jahren, die Erfahrungen mit stationärer Unterbringung hatten, wurden befragt.

Ferner liegen einige Untersuchungen und Expertisen explizit zur *Beteiligung im Hilfeplanverfahren* vor. Dazu gehört die Arbeit von Becker (1999), der Hilfeplanformulare aus 318 Jugendämtern analysierte sowie die Untersuchung von Sander (1996), die 81 Hilfepläne analysierte.

Die Expertise *Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens* (DJI 2004a), zum Modellprogramm *Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens* gehörend und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert, macht Aussagen über die mangelnde Umsetzung interkultureller Fragen im Hilfeplanverfahren und gibt zudem Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens aus interkultureller Sicht.

Mit der geringen Umsetzung von Gender Mainstreaming in Hilfeplangesprächen und auch insgesamt in der Erziehungshilfe beschäftigt sich die Expertise aus o. b. Modellprogramm *Geschlechtergerechte Hilfeplanung (§ 36 KJHG)* von 2004 (DJI 2004b). Weiterhin unterbreitet sie Vorschläge zur Ausgestaltung geschlechtsdifferenzierter Hilfeplanung. Eine weitere Arbeit aus dem Modellprogramm *Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens* ist die Abschlussdokumentation *Partizipation in der Hilfeplanung* (Koch 2004). Schwerpunkte des Projekts waren die Entwicklung von methodischen Kompetenzen im Bereich Beteiligung, die Orientierung des Verfahrens und der Dokumentation in der Hilfeplanung an beteiligungsorientierten Gesichtspunkten sowie die Einführung eines Evaluationsinstrumentes.

2.2 Zur Umsetzung der Partizipation in der Heimerziehung

Dass § 8 Abs. 1 SGB VIII – Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen – noch lange nicht umgesetzt ist, wurde in den vergangenen Jahren immer wieder angemerkt. Es sind eine Vielzahl von Beteiligungsprojekten und –möglichkeiten in verschiedenen Bereichen wie Schule, Tageseinrichtungen, in der Jugendarbeit und vor allem im kommunalen Raum entstanden, bei letzteren geht es hauptsächlich um „Kinder- und Jugendparlamente, Kinderforen, Zukunftswerkstätten zu spezifischen Themen der Lebensumfeldgestaltung, Stadtteilerkundungsmaßnahmen und Spielplatzinitiativen [...]. Weniger beachtet wird die Stärkung der Rechte von Kindern und ihre Beteiligung im Rahmen der erzieherischen Hilfen“ (Schäfer 1999, 80). In diesem Abschnitt soll nun aufgezeigt werden, inwieweit die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung umgesetzt werden, wie hoch die Zufriedenheit mit der Partizipation ist und welche Wirkungen Partizipation hat. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Daten nicht immer ausschließlich auf die

Heimerziehung beziehen, da die Studien zumeist mehrere Erziehungshilfen im Fokus ihrer Untersuchungen hatten.

Pädagogische Grundorientierung und konzeptionelle Verankerung

Die pädagogische Grundorientierung von Einrichtungen der Erziehungshilfe wurde im Rahmen der Einrichtungsbefragung von 2004 des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2005) untersucht. 70% der befragten Einrichtungen boten Heimerziehung an. Abgesehen davon, dass in den Einrichtungen ein Nebeneinander von Erziehungszielen bestand, die sich theoretisch eigentlich ausschließen, konnten dennoch zwei Orientierungen ausgemacht werden. Zum einen eine Orientierung, die den Begriffen Unterordnung und Disziplin zugeordnet wurde, zum anderen eine Orientierung, die durch hohe Selbststeuerung gekennzeichnet ist und „somit eng mit einem aushandlungsorientierten Erziehungsstil zusammenhängt [...]. Die Aushandlungsorientierung als einziger Faktor findet sich in 15%, der disziplinierende Erziehungsansatz in 13% der Einrichtungen wieder. Bei 10% der Einrichtungen lassen sich beide Ansätze empirisch nachweisen. Die anderen 62% lassen sich keiner dieser Orientierungen zuordnen“ (DJI 2005 18/19).

Gemäß § 74 Abs. 4 SGB VIII soll den Maßnahmen der Vorzug gegeben werden, die Betroffenenbeteiligung umsetzen. Zur Überprüfung der konzeptionellen Absicherung von Beteiligungsrechten führte der Verein Kinder haben Rechte e. V. (Kriener 1999) eine Befragung bei Einrichtungen der Erziehungshilfe durch. Lediglich 48,5% der Einrichtungen hatte Partizipation im pädagogischen Konzept niedergeschrieben. Wie die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen umgesetzt wird, wurde nur noch in wenigen Einrichtungen konkretisiert; bezogen auf § 36 SGB VIII z. B. machten nur noch etwa 15 % differenzierte Aussagen zur Beteiligung, d. h. mehr als Hinweise auf gesetzliche Regelungen oder Auszüge aus den Gesetzestexten.

Während der Durchführung der PartHe Studie (Babic/Legenmayer, 2004), deren Ziel die Untersuchung der formalen Strukturen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ausgewählten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe war, musste der Begriff der formalen Partizipation modifiziert werden, da in den Einrichtungen zwar Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden waren, diese aber oft nicht konzeptionell verbindlich verankert waren.

Bei den Fachkräften in den Jugendämtern ist die Verankerung von Beteiligung im Konzept der Einrichtung noch kein systematisches Kriterium bei Entscheidungen, welche Einrichtung im Einzelfall für den jeweiligen Adressaten geeignet sein könnte. Auch Qualitäts- und

Leistungsvereinbarungen werden bisher zu wenig genutzt, „um den Standard der Partizipation zu fördern und zu realisieren“ (DJI 2003a, 46). In den Jugendämtern werden Partizipationsrechte eher unter einer verfahrensorientierten Perspektive gesehen und gefördert. Diese spielt dagegen in Einrichtungen der erzieherischen Hilfen eine geringere Rolle. Bezüglich der Fortbildung zum Thema Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sieht die Hälfte der Jugendämter einen Bedarf, jedoch plant nur etwa ein Drittel Fortbildungen zu diesem Thema durchzuführen. Bei den Einrichtungen der Erziehungshilfe plant nur eine von zehn eine Fortbildung zu diesem Bereich (DJI 2003b).

Partizipation als Teilhabe

Wird Partizipation als Teilhabe an den Angeboten der Erziehungshilfen⁶ verstanden, so zeigt sich diesbezüglich eine ungleiche Verteilung von Mädchen und Jungen in den Hilfearten. Mädchen haben einen erschwerten Zugang zu den Hilfeangeboten, ausländische Kinder und Jugendliche sind in der Heimerziehung unterrepräsentiert. In diesem Zusammenhang darf der in den Erziehungshilfen inhärente Widerspruch zwischen Hilfe, Schutz und Kontrolle nicht vergessen werden. Auch wenn heute von Dienstleistungen bei den Erziehungshilfen ausgegangen wird, so ist der Aspekt der staatlichen Kontrolle noch vorhanden und die Teilhabe an den Angeboten ist auch unter diesem Blickwinkel zu sehen.

Die Daten der JULE-Studie (BMFSFJ 1998) machen auf die ungleiche Verteilung der Hilfen von Mädchen und Jungen in den Hilfearten aufmerksam. Jungen erhalten in der Altersspanne bis 12 Jahre wesentlich mehr Hilfen⁷ als Mädchen, 50% aller Hilfen werden für Jungen und 35 % für Mädchen in dieser Altersgruppe gewährt. Im Alter von 15-18 Jahren steigert sich der Anteil der Mädchen, wobei die Hilfen zu einem großen Anteil (43%) von den Mädchen eigenverantwortlich initiiert werden. Bei Jungen (insgesamt) geht die Initiative in 54,9% der Fälle auf die Eltern, in je ca. 20% der Fälle auf die Intervention der Schule oder des Jugendamtes zurück. Der Zugang zu einem Angebot der Erziehungshilfe stellt sich für Mädchen schwerer dar als für Jungen. Für Mädchen bedeutet dies, dass die Hilfeangebote sie oft zu spät erreichen, der Zeitraum der Hilfe ist dadurch häufig begrenzt. Für die Jungen können diese Ergebnisse auch nahe legen, dass die soziale Kontrolle bei ihnen, auch von Seiten staatlicher Institutionen, größer ist als bei den Mädchen. Die Studie des DJI (2003a) weist ebenso bezüglich der Geschlechterverteilung in den unterschiedlichen Hilfeformen Differenzen auf, in Heimen besteht eine klare Überrepräsentation der Jungen, bei betreuten Wohngemeinschaften ist die Geschlechterverteilung nahezu ausgeglichen.

Auf die besondere Situation nichtdeutscher Kinder und Jugendlicher macht u. a. die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts aufmerksam. Dort heißt es, dass

⁶ Hier die Hilfen gemäß der §§ 32, 34, 41 SGB VIII.

⁷ Die Aussagen beziehen sich weiterhin auf die Hilfen gemäß §§ 32, 34, 41 SGB VIII.

nichtdeutsche Kinder und Jugendliche „überproportional an Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe beteiligt sein [müssten], da sie zu höheren Anteilen als der Durchschnitt der Bevölkerung unter belastenden Umständen leben“ (BMFSFJ 2002a, 212). Dennoch sind ausländische Kinder und Jugendliche bei der Erziehungsberatung, in Tagesgruppen, in Vollzeitpflege, in stationären Hilfen unterrepräsentiert, dagegen sind sie bei sozialer Gruppenarbeit, Inobhutnahme und Herausnahme überrepräsentiert (Diefenbach/Renner/Schulte 2002). Es stellt sich natürlich die Frage, „wo bleiben die Kinder und Jugendlichen, die zwar in Obhut genommen werden, aber dann nicht mehr in den Hilfen zur Erziehung auftauchen?“ (DJI 2003a, 320). Zum einen wird vermutet, dass in solchen Situationen innerfamiliäre Problemlösungsversuche als spezifische Ressource ausländischer Familien verstanden werden können, die sich zum Teil in der besonderen Bedeutung der sozialen Beziehungen in der Verwandtschaft begründen. Zum anderen müssen aber erst Zugangsbarrieren überwunden werden, um eine Hilfe in Anspruch nehmen zu können. Dazu gehören Sprache, mangelnde Kenntnis des Hilfesystems, Misstrauen, Mittelschichtorientierung vieler Dienste (DJI 2003a).

Beteiligung bei der Auswahl der Hilfe

Nach wie vor gibt es kaum Daten darüber, wie das Wunsch- und Wahlrecht (§ 5 SGB VIII) in der Praxis der Jugendämter realisiert wird. Dies wurde bereits von der Kommission des Zehnten Kinder- und Jugendberichts bemängelt (BMFSFJ 1998). In der Untersuchung des DJI (2003a) wurden die Jugendämter diesbezüglich befragt. 70% der Jugendämter und ähnlich viele Einrichtungsvertreter gaben an, dass die Wünsche der AdressatenInnen einen großen Einfluss auf die Hilfeplanentscheidung haben. Allerdings bleibt offen, „wie der fachliche Standard eingelöst wird“ (DJI 2003a, 352). Das Ergebnis bedeutet auch, „dass sich ca. ein Drittel der Jugendämter nicht eindeutig zum Wunsch- und Wahlrecht der AdressatenInnen und damit zum Partizipationsgedanken als zentrale Einflussgröße auf die Hilfeplanentscheidung bekennen kann“ (DJI 2003a, 356).

Die Jugendhilfe-Effekte-Studie (BMFSFJ 2002c) untersuchte u. a., wie geeignet die ausgewählten Hilfen sind; für 85% der Kinder wurde die geeignete oder bedingt geeignete Hilfe (davon für 20% die ideale Hilfe) und für 15% der Kinder wurden ungeeignete Hilfen ausgewählt. Von den tatsächlichen Heimfällen der Stichprobe waren 16,3% tauglich, 67,3% eingeschränkt tauglich und 16,3% der Kinder befanden sich unter Effektivitätsgesichtspunkten in der falschen Hilfe. Da nur selten registriert war, ob Antragsteller und Jugendamt bezüglich der Auswahl der Hilfe übereinstimmten, kann danach gefragt werden, inwieweit die Wünsche der Betroffenen berücksichtigt wurden, denn für die Akzeptanz einer Hilfe ist auch die Zustimmung grundlegend. Bei genauerer Betrachtung der Zuweisungen zu bestimmten Hilfen und Einrichtungen stellt sich ferner die Frage, „ob bestimmte Familien

Aushandlungsprozesse erfolgreicher nutzen können“ (BMFSFJ 2002c, 36). In diesem Zusammenhang ist auch auf die unplanmäßige Beendigung bei erzieherischen Hilfen, dies sind 25% der Hilfen (bei den Heimfällen waren es 28,9%), hinzuweisen. Zu den Gründen für den Abbruch der Hilfe, insbesondere der Frühabbrüche, gehört u. a. die falsche Auswahl der Hilfe. Die Autoren der JES-Studie können über die Gründe für die Auswahl der nicht tauglichen Hilfe nur spekulieren, da diesbezüglich keine empirischen Daten vorliegen. Von ihnen wird das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern eher kritisch eingeschätzt, da dies nicht immer mit den Effektivitätskriterien einer Hilfe übereinstimmen würde. „Die Tatsache, dass nicht jede unter Effektivitätskriterien gestellte Indikation auch die Akzeptanz der Adressaten und somit eine Basis für ein stabiles Arbeitsbündnis findet, ist evident. Nichtsdestotrotz sollte die endgültige Hilfewahl weder – wie zurecht gesetzlich verankert – der Vorstellung der Eltern zuwider laufen noch unter fachlichen Gesichtspunkten contraindiziert sein“ (BMFSFJ 2002c, 499).

Einen wesentlichen Einfluss scheinen die Kosten einer Hilfe bei ihrer Auswahl zu haben, darauf weisen die Studien des DJI (2003a, 2005) hin. Zwar wird von 74% der Einrichtungen angegeben, dass den betroffenen Kindern, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten ein großer Einfluss bei der Hilfeplanentscheidung zugestanden wird, aber „81% der Einrichtungen stimmen der Aussage zu, dass Kostengesichtspunkte von großer Bedeutung für die Hilfeplanentscheidung sind. Hier spiegelt sich die prekäre Finanzsituation der Kommunen wider, die sich sogar bei Entscheidungen bemerkbar macht, für die es aufgrund des Rechtsanspruches auf erzieherische Hilfen keine Ermessensspielräume gibt“ (DJI 2005, 71). Von den befragten Jugendämtern gaben 21% an, dass Kostengesichtspunkte von großer Bedeutung für die Hilfeplanentscheidung sind, über 50% der Jugendämter konnten sich bei dieser Frage nicht festlegen (DJI 2003a).

Informationen und Kenntnisse

In der vom Münsteraner Verein Kinder haben Rechte e. V. durchgeführten Trägerbefragung (Kriener 1999) stellte sich heraus, dass das Thema Rechte und Beteiligungsrechte von Mädchen und Jungen nur selten Gegenstand der Diskussion in den Einrichtungen war. Entsprechend wenig wurden die Mädchen und Jungen über ihre Rechte informiert und hatten auch nur geringe Kenntnisse⁸. Bestätigt wurde dies von den Mädchen und Jungen in verschiedenen Praxisprojekten, sie fühlten sich insgesamt schlecht über ihre Rechte und Beteiligungsrechte informiert. Sie wünschten sich mehr Beteiligungsmöglichkeiten,

⁸ Im Rahmen des repräsentativen, bundesweiten LBS-Kinderbarometers – eine umfangreiche Studie, durchgeführt mit Neun- bis Vierzehnjährigen in 7 Bundesländern – wurden die wichtigsten Kinderrechte für die Befragten ermittelt. Die fünf wichtigsten Rechte sind: Schutz vor Gewalt, Recht auf Drogenprävention, Recht auf Spiel und Freizeit, Recht auf Kontakt zu beiden Eltern, Recht auf ärztliche Versorgung (http://www.hessenstiftung.de/files/07-09-26_gesamtbericht_kinderbarometer_2007.pdf).

„vorrangig bezogen auf stärkere Einflussmöglichkeiten im eigenen Lebens- und Betreuungsalltag, aber auch bezogen auf die Einrichtung, durch die sie ihre Betreuung erhalten“ (Kriener/Petersen 1999, 41).

Einen weiteren Einblick, inwieweit Kinder über ihre Rechte informiert sind, bieten die Ergebnisse des Beteiligungsprojekts der Stadt Braunschweig in Zusammenarbeit mit dem Institut für Soziale Arbeit e. V. und dem Verein Kinder haben Rechte e. V., das 1999 mit 14 Kindern im Alter von 9 – 13 Jahren aus stationären und teilstationären Gruppen durchgeführt wurde. Die Mädchen und Jungen fühlten sich in den Einrichtungen insgesamt "einigermaßen informiert", allerdings waren „die individuellen Unterschiede des Informationsstandes bzgl. des Hilfesystems, des Hilfeplanverfahrens, der eigenen Rechte sowie bzgl. des anstehenden Betreuungsangebotes“ (Stadt Braunschweig 2000, 28) auffällig. Auch beim Thema der Hilfeauswahl machten die Mädchen und Jungen deutlich, dass diese nur möglich ist, wenn man über die einzelnen Hilfen die notwendigen Informationen erhält.

Die befragten Kinder und Jugendlichen (ebenso die MitarbeiterInnen) der PartHe Studie (Babic, Legenmayer, 2004) äußerten zu verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten, keine Informationen darüber zu haben, ob diese formal verankert seien und inwieweit sie Mitbestimmungsrechte haben. Die Reglementierung der Beteiligungsformen falle zudem sehr individuell und somit willkürlich aus, was oft auch als ungerecht empfunden wird.

Beteiligung in der Gruppe/im Alltag

Dass sich Kinder und Jugendliche mehr Beteiligungsmöglichkeiten im Betreuungsalltag wünschen, zeigte die vorgenannte Trägerbefragung des Vereins Kinder haben Rechte e. V. Auch die Befragung stationär untergebrachter Kinder und Jugendlicher, durchgeführt von Teubner und Sierwald (2003), brachte bei 75-80% der Befragten den Wunsch nach mehr Beteiligung bei der Gestaltung des Alltags als Ergebnis hervor.

Differenziertere Daten zur Beteiligung im Gruppenalltag liefern die Studien des DJI (2002, 2003b, 2005). Regeln sind immer wieder Ursache von Konflikten im Gruppenalltag und gleichzeitig ein wichtiger Bestandteil für das Leben in einer Gruppe und in einer Einrichtung. Die Notwendigkeit von Regeln wird von Kindern und Jugendlichen erkannt, wenn sie für sie nachvollziehbar sind oder noch besser, wenn sie an der Gestaltung eines Regelwerkes beteiligt werden. Bei der Einrichtungsbefragung von 2002 gaben 79% der Einrichtungen an, Kinder und Jugendliche bei der Erstellung von Regeln in der Einrichtung zu beteiligen, das heißt aber auch, ein Fünftel der befragten Einrichtungen beteiligt die Kinder und Jugendlichen nicht. 90% der ostdeutschen Einrichtungen teilten mit, Kinder und Jugendliche an der Erstellung von Regeln zu beteiligen.

Bei der darauf folgenden Einrichtungserhebung (DJI 2005) konnten kaum Veränderungen bezüglich der Regelerstellung konstatiert werden. Immer noch waren Leitungen und MitarbeiterInnen am häufigsten an der Erstellung der Regeln beteiligt, jüngeren Kindern wurde Beteiligung seltener ermöglicht. Allerdings ist das Ausmaß der Beteiligung nicht nur durch das Alter zu begründen. Verschiedene Bereiche wurden Kindern und Jugendlichen unterschiedlich zugänglich gemacht und die Häufigkeit der Mitbestimmung variierte.

Dies zeigen folgende Ergebnisse der Studie von 2005, die besagen, dass

- in 48% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer bei der Freizeitgestaltung
- in 35% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer beim Essen
- in 27% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer beim Urlaub
- in 25% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer bei der Gestaltung der Gemeinschaftsräume
- in 23% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer bei der Möblierung ihres Zimmers
- in 7% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer bei den Ausgehzeiten und
- in 2% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche immer bei der Einstellung neuer Mitarbeiter mitbestimmen können

So wird z. B. beim Thema Ausgehzeiten oft auf die gesetzlichen Bestimmungen hingewiesen und dass es dadurch keine Möglichkeiten der Mitbestimmung gebe. „Die Realität der Hausordnungen zeigt jedoch, dass die dort enthaltenen Regelungen, wann Kinder und Jugendliche wieder in der Einrichtung sein sollen, nicht selten hinter den gesetzlichen Vorgaben zurückbleiben“ (DJI 2005, 29/30). Ähnliches zeigt sich beim Taschengeld. Immer noch wird das Taschengeld als pädagogisches Sanktionierungsinstrument eingesetzt, dies bestätigten 43% der Einrichtungen. Zudem reglementiert jede fünfte Einrichtung die Verwendung des Taschengeldes. Dabei können Kinder und Jugendliche frei über ihr Taschengeld verfügen und es darf, rechtlich betrachtet, nicht als Sanktionsmittel eingesetzt werden.

Institutionelle Mitbestimmung

In vielen Jugendhilfeeinrichtungen sind in den letzten Jahren institutionelle Vertretungen gewählt worden, für die es unterschiedliche Bezeichnungen gibt wie z. B. Kinder- und Jugendvertretungen, Heimbeiräte, Sprecherräte, Heimparlamente. Insbesondere für die stationären Einrichtungen wurde immer wieder gefordert, Vertretungen einzurichten. 1972 wurden in Hessen vom damaligen Landesjugendwohlfahrtsausschuss und dem Landessozialministerium die Richtlinien "Grundrechte und Heimerziehung" erlassen, in denen die Bildung von Heimausschüssen in allen Kinder- und Jugendheimen verpflichtend vorgeschrieben waren. Zudem wurde die Bildung eines Landesheimrates vom

Landesjugendamt gefördert und begleitet. Allerdings gab es bis in die 90er Jahre hinein fast nur in Hessen Kinder- und Jugendvertretungen. Nach wie vor werden Vertretungsgremien in Heimen von Fachkräften oft kritisch gesehen, dennoch stieg ihre Zahl in den letzten Jahren an. Zur Förderung der Partizipation veröffentlichten einige Einrichtungen sogar die Geschäftsordnung ihrer Kinder- und Jugendvertretung (z. B. in EREV 1/2003).

Die Trägerbefragung des Vereins Kinder haben Rechte e. V. (Kriener 1999) kam zu dem Ergebnis, dass 50 Einrichtungen (38,8%) verfasste, institutionalisierte Formen der Beteiligung bereithielten. Davon wurde 24 Mal (16,2%) die gewählte Interessenvertretung und 26 Mal (17,6%) die Gruppenversammlung genannt. Zudem wurden von 48 Einrichtungen (32,4%) projektorientierte Formen der Beteiligung angegeben.

Bei der Hälfte, der an der PartHe Studie (Babic/Legenmayer 2004) beteiligten Einrichtungen waren Heimräte vorzufinden, einige bestanden aber erst seit kurzem. Die Heimräte trafen sich von monatlich "bis ein" bis "zwei Mal im Jahr". Zumeist gab es eine Satzung oder der Heimrat war konzeptionell verankert. Allerdings waren die "Nicht-Heimratsmitglieder" kaum über die Arbeit und Beteiligungsmöglichkeiten des Heimrats informiert, mit der Konsequenz, dass sie sich, im Gegensatz zu den Heimratsmitgliedern, nicht unbedingt beteiligt fühlten. In zwei von zehn Einrichtungen gab es einen Heimratsbetreuer, allerdings war deren Aufgabenstellung noch nicht klar definiert.

Bei der Einrichtungsbefragung des DJI (2005) gaben 14% der Einrichtungen an, auf der Einrichtungsebene ein/e/n Heimrat/Kinderparlament/Kinderkonferenz zu haben, von 23% der Einrichtungen wurde angegeben, ein gruppenübergreifendes Gremium (eine/n Heimrat/Kinderkonferenz) oder Sprechermodelle auf der Gruppenebene zu haben. 2% der Einrichtungen führten Vollversammlungen als gruppenübergreifende Mitbestimmung durch. Bedenklich ist, dass ein Fünftel der befragten Einrichtungen Mitbestimmungsgremien als nicht sinnvoll einschätzte. Kleine Einrichtungen hielten häufig die konzeptionelle Verankerung eines Mitbestimmungsgremiums für überflüssig oder lehnten dies sogar ab. Die Tatsache, dass Einrichtungen ein Gremium haben, besagt jedoch noch nichts über die konkrete Ausgestaltung der Partizipation (es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Mitbestimmungsbereiche eingeschränkt sind). Diesbezüglich machen Babic und Legenmayer mit ihrer Studie (2004) darauf aufmerksam, dass nicht davon auszugehen ist, dass Gremien grundsätzlich gewählt werden. So wurden Gruppensprecher gelegentlich ohne Rücksprache mit den anderen Heimbewohnern von MitarbeiterInnen ernannt. Dies hatte zur Folge, dass sich die Kinder und Jugendlichen in ihren Beteiligungsmöglichkeiten stark beeinträchtigt fühlten. Diese Vorgehensweise verdeutlicht, Partizipationsprozesse werden nicht immer gemeinsam von Fachkräften, Kindern und Jugendlichen erarbeitet. Da Kinder und Jugendliche in Heimen häufig erst zur Partizipation befähigt werden müssen und zudem auch die Unterstützung der Fachkräfte, insbesondere auch bei der Arbeit eines

gruppenübergreifenden Gremiums, benötigen, bedarf es hier oft der Schulung der Gremienmitglieder. Zu diesem Aspekt gaben nur 26% der Einrichtungen, die ein Gremium haben, an, für die Schulung der Mitglieder zu sorgen, d. h. es handelt sich um 9% aller befragten Einrichtungen. Jedoch ist hier zu bemerken, dass es kaum Kurse für Kinder und Jugendliche gibt (DJI 2005).

Dass die Auswirkungen von Mitbestimmungsgremien positiv beurteilt werden, zu positiven Veränderungen in der Einrichtung führen, wurde mehrheitlich bestätigt. Andererseits werden Mitbestimmungsgremien von einem Fünftel der befragten Einrichtungen der DJI-Studie (2005) als nicht sinnvoll betrachtet.

Hilfeplanverfahren, Hilfeplangespräch

Mit dem SGB VIII wurde das Hilfeplanverfahren eingeführt, davor wurden Entscheidungen für eine bestimmte Maßnahme von der Jugendhilfeverwaltung getroffen. Mit § 36 SGB VIII fand diesbezüglich ein Perspektivenwechsel statt. Entscheidungen sollen mit den Betroffenen gemeinsam zustande kommen, die Betroffenenbeteiligung ist gesetzlich vorgeschrieben. Dass dies immer noch nicht zufrieden stellend umgesetzt ist, zeigen sowohl die Studien aus den 90er Jahren als auch die neueren Studien.

Sander (1996) analysierte 81 Hilfepläne eines städtischen Jugendamtes und konstatierte, dass nur 28,4% der Kinder und Jugendlichen in der Hilfeplanung beteiligt wurden. Davon erhielten eher Jugendliche und weniger Kinder Beteiligungsmöglichkeiten. Mädchen wurden seltener beteiligt als Jungen. Becker (1999) zeigte anhand seiner Analyse: nur in 10% der untersuchten Formulare waren direkte Äußerungen von Kindern enthalten.

Die höchste Beteiligung im Hilfeplanverfahren bei den verschiedenen Hilfen konnte die JES-Studie (BMFSFJ 2002c) bei den Erziehungsbeistandschaften und bei der Heimerziehung feststellen. Begründet wurde dies mit dem Alter, da sich in diesen Hilfen die ältesten Kinder befanden. Zwischenreflexionen fanden am häufigsten mit Kindern in Heimen und Tagesgruppen statt.

Das Hilfeplanverfahren hat in der Fachdiskussion um Beteiligung mittlerweile eine zentrale Rolle eingenommen. So schreibt das DJI (2003b), dass das Hilfeplanverfahren

„in der Fachöffentlichkeit als wichtigster Prüfstein einer ernsthaften Partizipation von Adressaten gesehen [wird]. Andere Möglichkeiten und Momente der Beteiligung im gesamten Prozess der erzieherischen Hilfen haben dagegen bislang eher einen geringeren Stellenwert und werden deutlich seltener in den Blick genommen. [...] Partizipation wird häufig nicht als ein umfassendes Prinzip des Umgangs mit den Adressaten aufgefasst, sondern als methodische Anforderung, die an das konkrete Verfahren der Hilfeplanung nach § 36 KJHG gekoppelt ist“ (DJI 2003b, 26).

Viele Fachkräfte setzen vielerorts die entwickelten Verfahrensregeln und –instrumente mit Partizipation der Adressaten gleich, jedoch garantieren diese keineswegs wirklich eine

Beteiligung der Mädchen und Jungen. Als Kommunikationspartner werden von den Fachkräften vor allem die Eltern im Rahmen der Hilfeplanung ernst genommen, da sie die Antragsberechtigten sind.

Die Federführung bei der Überprüfung der Hilfepläne liegt in 92% der Fälle beim Jugendamt. Zur Anwesenheit bei den Hilfeplangesprächen konnte festgestellt werden, dass nur in 5% der Einrichtungen Kinder und Jugendliche nicht anwesend sind. Dies bedeutet, dass 95% zumindest ab und zu am Hilfeplangespräch teilnehmen. Über den Grad der Beteiligung machen die Ergebnisse jedoch keine Aussagen. 17% der Einrichtungen bejahten das Vorhandensein einer unteren Altersgrenze bei der Teilnahme am Hilfeplangespräch, meistens lag diese bei zehn Jahren (DJI 2005).

Bei Partizipation und Hilfeplanung stellt sich natürlich die Frage, welchen Einfluss denn die Betroffenen haben. 70% der Jugendämter gaben an, dass die Wünsche der AdressatInnen einen großen Einfluss auf die Hilfeplanentscheidungen haben. 64% der Einrichtungen äußerten, die Wünsche dieser hätten einen großen Einfluss auf die letztendliche Entscheidung (DJI 2003a).

„Dass die bisherigen Erfahrungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen mit bisher angebotenen Hilfeformen die Hilfeentscheidung beeinflussen, bejahen 70% der Jugendämter, aber nur 55% der Einrichtungen. Knapp ein Fünftel der Einrichtungen hat den Eindruck, solche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen werden bei einer neu anstehenden Hilfeplanentscheidung nicht berücksichtigt, während dies nur 7% der befragten Jugendämter so sehen“ (DJI 2003a, 353).

Wie zuvor angeführt, haben neben der Adressatenbeteiligung auch die Kosten einen Einfluss auf Hilfeplanentscheidungen insbesondere in der Phase der Hilfeauswahl.

Kinder und Jugendliche dürfen sowohl Vertrauenspersonen mit zum Hilfeplangespräch nehmen als auch Personen ausschließen. Bei 44% der Einrichtungen dürfen Kinder und Jugendliche Vertrauenspersonen mitnehmen, weitere 44% machten dies vom Entwicklungsstand abhängig und 11% gewährten diese Möglichkeit nicht. In der Praxis werden jedoch nur selten Vertrauenspersonen mitgenommen, 11% der Einrichtungen teilten mit, dass dies häufig oder immer in Anspruch genommen wird. Die geringe Anspruchnahme ist auch im Zusammenhang mit mangelnder Informiertheit der Kinder und Jugendlichen zu sehen, da sie oft ihre Rechte und Möglichkeiten nicht kennen.

Fast alle Einrichtungen teilten mit, dass Kinder und Jugendliche Personen vom Hilfeplangespräch ausschließen können, dabei handelte es sich zumeist um Personen aus dem familiären Umfeld. Häufig problematisch für die Kinder und Jugendlichen ist, dass 28% der Hilfeplanfortschreibungen im Jugendamt stattfanden. Eine vertraute Umgebung wäre für sie günstiger (DJI 2005).

Einen besonderen Aspekt, bedingt durch Sprachbarrieren und kulturelle Unterschiede, stellt Beteiligung von MigrantInnen in der Hilfeplanung dar. In 53% der Einrichtungen, die Kinder

und Jugendliche mit Migrationshintergrund betreuen, stehen qualifizierte ÜbersetzerInnen in Hilfeplangesprächen nicht zur Verfügung. Dies ist auch bei mehr als 40% der Einrichtungen der Fall, deren Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund über 20% beträgt (DJI 2005). Da ein wirklicher Austausch über die oft schwierigen Inhalte eines Hilfeplangesprächs nicht möglich ist, sind diese Kinder und Jugendlichen von Partizipation im Hilfeplanverfahren weit entfernt.⁹

Generell unzufrieden über die Rahmenbedingungen der Hilfeplangespräche äußerten sich die befragten Jugendlichen bei der zweiten Einrichtungsbefragung des DJI (2005). Sie kritisierten die Sprache der Fachkräfte, die zu hohe Teilnehmerzahl, die unklaren Zielsetzungen sowie mangelnde Transparenz der Rollen der Beteiligten. Auch die in der früheren DJI Studie (2003b) interviewten Jugendlichen empfanden die Hilfeplangespräche als unangenehm und beängstigend, da sie mit mehreren Erwachsenen zusammen saßen, mit ihren Problemen konfrontiert wurden und diese vor den Eltern und Fachkräften darlegen mussten.

Von Seiten der Einrichtungen war die Einschätzung bezüglich der Rahmenbedingungen der Hilfeplanung eine andere, hier vertraten nur 17% der Einrichtungen die Meinung, dass die Rahmenbedingungen ungeeignet für die Umsetzung des Partizipationsgebots seien (DJI 2005).

Dass der Geschlechteraspekt in Hilfeplangesprächen noch zu wenig umgesetzt wird, zeigt die Expertise von Hartwig und Kriener (2004). Eine geschlechtsbezogene Wahrnehmung bestimmter Problemlagen sowie geschlechtsbezogene Aspekte in der Kommunikation in der Hilfeplanung werden bisher nur in einem geringen Ausmaß umgesetzt. Dies wäre zur Förderung der Partizipation von Mädchen und Jungen aber erforderlich. Auf die Ergebnisse der JULE Studie (1998) bezüglich des Geschlechteraspekts wurde bereits zuvor aufmerksam gemacht.

Im Folgenden wird noch auf einen kritischen Aspekt der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Fortschreibung des Hilfeplans hingewiesen. Die Autoren der JES-Studie (BMFSFJ 2002c) fanden überraschend eine ungünstige Wirkung hoher Beteiligung bei der Hilfeplanfortschreibung heraus. So wiesen Frühabbrüche bei Hilfen auf eine hohe Beteiligung des Kindes an der Hilfeplanung hin. Heime und Erziehungsbeistandschaften wiesen bei den untersuchten Hilfen die höchste Abbruchquote und die höchste Beteiligung von Kindern auf. Es ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass bei Frühabbrüchen neben der hohen Beteiligung des Kindes auch eine schlechte elterliche

⁹ Die Expertise Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens (DJI 2004a) gibt Empfehlungen zur Gestaltung, damit ausländische Kinder, Jugendliche und Eltern besser beteiligt werden können. Zu den Empfehlungen gehören u. a. Fortbildungen zur interkulturellen Arbeit, Hilfeplanformular und Infobroschüren in verschiedenen Sprachen, "Kulturdolmetscher", vermehrte Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund.

Kooperation vorhanden war. Hier muss man fragen, was ist die Ursache der schlechten elterlichen Kooperation? Fehlte bei den Eltern möglicherweise das Einverständnis für die gewählte Hilfe? Gab es im Vorfeld umfassende Informationen über die Hilfen, deren Verläufe und eine gemeinsame Entscheidung aller Beteiligten?

Bei Spätabbrüchen wurde eine gute Partizipation des Kindes bei gleichzeitiger schwacher Kooperation mit diesem konstatiert. Insgesamt liegen bei den Hilfeabbrüchen eine schlechte Kooperation (mit den Eltern und/oder dem Kind) und eine hohe Beteiligung der Kinder vor. Als Ursache für Abbrüche gelten auch, sowohl bei frühen als auch späten Hilfeabbrüchen, die falsche Auswahl einer Hilfe. Von den Autoren der JES-Studie wird die Beteiligung der Betroffenen an der Hilfeplanfortschreibung zumindest als eine unklare Dimension der Prozessqualität gesehen.

„Die gesehenen Querverbindungen zur Dimension Bedarfsorientierung in der Strukturqualität deuten das Dilemma an, dem Bedarf und den Wünschen der Adressaten entgegenzukommen, ohne untaugliche Kompromisse einzugehen. Entsprechende gesetzliche Regelungen orientieren sich am Trend der gesellschaftlichen Vorgaben, jedoch nicht an einer empirischen Vorprüfung ihrer Wirkungen. Schon in der zu überwindenden Asymmetrie zwischen Beteiligung der Eltern und der Expertise des Jugendamtes liegen Schwierigkeiten, die aber der Forschung besser zugänglich sind als die Partizipation der Minderjährigen“ (BMFSFJ 2002c, 547/548).

So bleiben dennoch Fragen offen, da die Studie keine Aussagen über die Ausgestaltung der Partizipation im Hilfeplanverfahren macht. Die Prozessqualität wurde als wichtiger für die Effektivität einer Hilfe eingeschätzt als die Strukturqualität. Somit wäre es auch notwendig, die Prozessqualität von Partizipation hinsichtlich der Effektivität einer Hilfe zu untersuchen. Von den Autoren selbst wurde zudem die Frage gestellt, wie sich Beteiligung von älteren Kindern in der Hilfeplanung auswirkt, da diese nicht in der Stichprobe involviert waren.

Zum Thema Hilfeplanung soll an dieser Stelle noch auf das seit 2006 existierende Modellprojekt hingewiesen werden, das sich mit einer anderen Form der Hilfeplanung beschäftigt und mehr Partizipation zusichert. Das Modellprojekt "Implementation und Evaluation von Family-Group-Conference-Konzepten" (Kriener/Müller 2008) führt die IGFH mit der Fachhochschule Münster in Kooperation mit fünf Jugendämtern durch. Ziel ist es, „Familien bei der Planung und Gestaltung von Hilfen zu Entscheidungsträgern zu machen“ (Kriener/Müller 2008, 45), dies soll durch geregelte Verfahrensschritte unterstützt werden. Neu an den Familiengruppenkonferenzen¹⁰ ist ein erweitertes Verständnis von Familie. Die Familie kann für sie weitere wichtige Personen mit in die Konferenzen einbeziehen (es waren durchschnittlich 12,5 Teilnehmende anwesend), sie entscheidet über den Ort der Konferenzen und die Dauer der Konferenzen, (mit durchschnittlich 4,5 Stunden, waren sie

¹⁰ Die am Projekt teilnehmenden Familien nahmen nach Vorschlag von Seiten des Jugendamtes an den Familiengruppenkonferenzen teil.

erheblich umfangreicher als übliche Hilfeplangespräche). Im Ablauf der Konferenzen gibt es eine Phase, in der die Familie ohne die Fachkräfte nach geeigneten Lösungen sucht. Im vorliegenden Zwischenbericht wurden 18 Konferenzen ausgewertet, zwei Drittel der beteiligten Personen bewerteten die Familienkonferenzen mit sehr gut und gut hinsichtlich ihrer Nützlichkeit, von den Familienmitgliedern wurde die Bedeutung der gemeinsamen Entscheidung als wichtig eingeschätzt, „die Jugendlichen erleben die Teilnahme so vieler Personen aus ihrer Lebenswelt aus Sorge um ihre Zukunft als Ausdruck von Wertschätzung“ (Kriener/Müller 2008, 47).

Beschwerdemöglichkeiten

Das Deutsche Jugendinstitut untersuchte in seinen Studien (2003b, 2005) auch die Beschwerdemöglichkeiten in Erziehungshilfen. Es wurde gefragt, „in welcher Form es Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, Kritik und Veränderungswünsche in der Einrichtung zu äußern“ (DJI 2003b, 67). Zur Bearbeitung von Kritik und Beschwerden wurden von den meisten Einrichtungen Gespräche mit den Betreuern und Einzelgespräche mit der Leitung genannt. In drei von vier Einrichtungen können die Mädchen und Jungen ihre Anliegen in Gruppen- oder Einrichtungsversammlungen vorbringen. Gespräche mit den BetreuerInnen sind in 98%, mit der Leitung in 85% der Einrichtungen möglich (DJI 2005). Der Kummerkasten und eine gewählte Vertretung sind nur bei einem Fünftel der Einrichtungen vorhanden. Eher selten wenden sich Mädchen und Jungen, wenn sie unzufrieden mit dem Verlauf der Erziehungshilfe, mit der Einrichtung oder mit BetreuerInnen sind an die fallzuständigen MitarbeiterInnen im Jugendamt (DJI 2003b). Die Beschwerdemöglichkeiten sollten nicht nur auf der Beziehungsebene existieren, institutionell abgesicherte Beschwerdeformen mit gleichzeitigen informellen Beschwerdemöglichkeiten scheinen in der Praxis angemessen zu sein.

„Einen Beleg für die positive Wirkung von Beschwerdeverfahren liefert die Evaluation der Einführung des holländischen Beschwerderechts in der dortigen Kinder- und Jugendhilfe. Es hat sich gezeigt, dass die Einführung des Beschwerderechts in der Praxis auch zu einer Zunahme von informellen Beschwerde Regelungen geführt hat. Die Schaffung von Beschwerdemöglichkeiten bringt offensichtlich einerseits Sensibilität für die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und lässt andererseits einen selbstverständlicheren Umgang mit Beschwerden zu“ (DJI 2005, 34).

Beteiligung und Zufriedenheit

Die hier aufgeführten Untersuchungsergebnisse zur Zufriedenheit lassen sich nicht klar vom darauf folgenden Punkt Wirksamkeit trennen, daher sind Überschneidungen nicht vermeidbar.

Die Untersuchungsergebnisse von Petersen (1996) bieten Aussagen über die Zufriedenheit bei Beteiligung. Für die Jugendlichen selbst war es von großem subjektiven Wert, an Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden.

„Diejenigen Jugendlichen, die ihre Beteiligungschancen hoch einschätzen (25%), bewerten die Jugendamtsleistungen nicht nur positiver als die anderen Befragten. Beteiligte Jugendliche geben an, dass sich ihre Lebensbedingungen durch das Jugendamt verbessert haben. Demgegenüber sind Befragte, die sich an Entscheidungen des Jugendamtes nicht beteiligt fühlen, der Ansicht, dass sich ihre Lebenssituation durch das Jugendamt sogar verschlechtert haben“ (Kriener/Petersen 1999, 28).

Im Rahmen der PartHe-Studie (Babic/Legenmayer, 2004) wurde ebenso die Bewertung der Partizipation im Heim untersucht. Hier ist durchgängig festzustellen: wenn die beteiligten Personen (Kinder, Jugendliche, MitarbeiterInnen) ausreichend informiert sind, das sind sie in der Regel, wenn sie selbst Gruppensprecher, Mitglied des Heimrats oder Partizipation fördernde/r Pädagogin/e sind, dann bewerten sie die Beteiligungsmöglichkeiten positiv. Fehlen ihnen die Informationen und/oder sind sie nicht aktiv beteiligt, dann fühlen sie sich nicht wirklich beteiligt bzw. die PädagogInnen unterstützen Gremien nicht automatisch. Ungerechtigkeit wird vor allem dort empfunden, wo Beteiligungsmöglichkeiten nicht klar reglementiert sind, eher willkürlich praktiziert werden, und dort, wo Kinder und Jugendliche zwar Ideen und Anregungen einbringen können, die Entscheidung jedoch bei den PädagogInnen liegt.

Für den Bereich der Erziehungsberatung zeigt Lenz (2001) in seinen Untersuchungsergebnissen zur Partizipation, dass die positive Bewertung der Beratung durch die Mädchen und Jungen eng mit der „Teilhabe und den aktiven Gestaltungsmöglichkeiten“ zusammenhängt (Lenz 2001).

In den Hilfen zur Erziehung wurden zur Erforschung der Zufriedenheit bis heute eine Reihe unterschiedlicher Instrumentarien der Befragung entwickelt. Es gibt aber bis dato keine standardisierten, wissenschaftlich erprobten Fragebögen. Einige Einrichtungen entwickelten ihre eigenen Fragebögen, die ihren spezifischen Besonderheiten Rechnung tragen (einige Beispiele in EREV 1/2003).

Wirksamkeit von Beteiligung

Es gibt nur wenige Untersuchungen, die die Auswirkungen der Beteiligung in der Heimerziehung mit zum Inhalt haben. Dazu gehört die Befragung von Teubner und Sierwald (2003). Sie fanden heraus, dass Jugendliche in stationärer Unterbringung sich tendenziell mehr für andere einsetzen, wenn sie in der Aufnahmephase intensiv beteiligt wurden. Insgesamt war ein häufigerer Einsatz für sich und andere sowie die häufigere Akzeptanz ihrer Unterbringung bei denjenigen Jugendlichen zu konstatieren, die Beteiligungsmöglichkeiten und -gespräche erlebten.

Gehres (1997) fragte ehemalige Heimkinder rückblickend, ob und inwiefern sie sich auf ihre Heimunterbringung vorbereitet und an deren Zustandekommen beteiligt fühlten. Obwohl die Beteiligung am Prozess der Heimunterbringung nur eine von neun Säulen war, die über die Qualität von Heimerziehung bestimmten, zeigte sich, dass die Zustimmung der Kinder zur Heimunterbringung die Chancen für eine positive Entwicklung deutlich verbesserte.

Auf die positive und gesundheitsfördernde Wirkung von Partizipation weist Lenz (2001) in seiner Untersuchung hin und beruft sich auf das Salutogenese-Modell¹¹ von Antonovsky (1997). Wie oben angeführt hängt die positive Bewertung der Beratung durch die Mädchen und Jungen eng mit der „Teilhabe und den aktiven Gestaltungsmöglichkeiten im beraterisch-therapeutischen Geschehen“ (Lenz 2001, 128) zusammen. Weiterhin macht Lenz auf die grundlegende gesundheitsfördernde Wirkung durch die aktive Mitgestaltung aufmerksam. Aaron Antonovsky (1997) konnte nachweisen, dass die Partizipationserfahrungen das Kohärenzgefühl stärken, „jene generalisierte Ressource, die bei der Bewältigung von Belastungen, Problemen und Konflikten eine zentrale Rolle spielt und deren Fundament in der Kindheit gelegt wird“ (Lenz 2001, 129).

Die Jugendhilfe-Effekte-Studie (BMFSFJ 2002c) untersuchte wie bereits bemerkt u. a., ob Beteiligung das Ergebnis eines Hilfeprozesses verbessert. Wird Beteiligung unter dem Aspekt gesehen, dass sie auch die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten bedeutet und sich diese in der Kooperation äußert, dann kann festgestellt werden, dass bei allen untersuchten Hilfearten die gute Kooperation mit dem Kind hilft, seine Auffälligkeiten zu reduzieren und seine Kompetenz zu steigern. Heimerziehung wird meistens erst dann in Betracht gezogen, wenn die anderen Hilfen nicht mehr ausreichen. Somit weisen Kinder, die in Heimen aufgenommen werden, eine hohe Gesamtauffälligkeit (oft verfestigte Auffälligkeiten) auf. Die JES-Studie konnte zeigen, dass bezüglich der Gesamtauffälligkeit des Kindes hohe Effekte erreicht werden konnten, wobei der Kooperation mit dem Kind (und auch mit den Eltern) eine große Bedeutung zukommt.

Dass die Intelligenz von Kindern mit der Bereitschaft und der Fähigkeit zur Partizipation in enger Wechselwirkung steht, konstatierten Sturzbecher und Hess (2003) in ihrer Untersuchung, die sie in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durchführten. Kinder erreichen größere kognitive Lernfortschritte, wenn sie in der Lage sind, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und ihre Strategien miteinander zu koordinieren. Auch dass Partizipationsförderung die Förderung einer entwicklungsstandsgemäßen Autonomie, der Perspektivenübernahme und der Entwicklung des Selbstwirksamkeitsgefühls zur Folge hat, gehört zu den Untersuchungsergebnissen. Zudem helfen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Partizipation, „aggressives interpersonelles Verhalten zu reduzieren“ (Sturzbecher/Hess 2003, 264) und ergänzen die moralische Wertevermittlung.

¹¹ Näheres zum Salutogenese-Modell folgt unter Punkt 3.

Beteiligung und Geschlecht

Auf die ungleiche Verteilung der Hilfen, auf das unterschiedliche Aufnahmealter bei den Erziehungshilfen von Mädchen und Jungen und auf Geschlecht und Hilfeplanung wurden bereits in diesem Abschnitt Bezug genommen.

Die Berücksichtigung des Geschlechts in Konzeptionen und in der Umsetzung der pädagogischen Praxis wird vielerorts gefordert und thematisiert, dennoch gibt es nur wenig konkrete Daten zur Umsetzung der Beteiligung bei Mädchen und Jungen. Auch der Elfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002a) schreibt, dass zwar dem Thema "geschlechtsspezifische Arbeit" mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, es für dieses Arbeitsfeld aber keine repräsentativen Untersuchungen gibt. Projekte und Maßnahmen sind nach wie vor „auf das Einzelkämpfertum engagierter Frauen zurückzuführen“ (BMFSFJ 2002a, 112). Die konzeptionellen Verankerungen in den einzelnen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe sind unterschiedlich, die Finanzierung gleicht häufig eher einer „patchworkartigen Mixtur ohne Regelförderung“ (BMFSFJ 2002a, 112). Zur Umsetzung der Beteiligungsrechte konstatieren Bitzan und Daigler (1999), dass Mädchen „nach wie vor häufig als Zusätzliche gesehen [werden], als diejenigen, die sich nicht so schnell und lautstark äußern wie die Jungen, die anscheinend nicht so genau wissen, was sie wollen, weniger Motivation haben, in die bereitgestellten Gremien zu gehen etc.“ (Bitzan/Daigler, 214). Zudem werden Instrumente eingesetzt, die nicht geschlechtsspezifisch konzipiert wurden.

Trotz der ungleichen Verteilung bezüglich der Anteile in den Erziehungshilfen und der mangelnden Beteiligung von Mädchen, ist der Blick auch auf die Jungenarbeit zu richten. Einige Daten, auch die zu Straftaten, Raucheranteil und Alkoholtrinken, zeigen, dass Jungen bzw. Männer in einigen Bereichen "problematisches Verhalten" signifikant überrepräsentiert sind (Scherr 2002). In welchem Umfang und mit welchen theoretisch-konzeptionellen Orientierungen geschlechterdifferenzierende Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich stattfindet, wurde bisher noch nicht empirisch abgesichert. Scherr schätzt die Situation so ein, dass der geschlechterdifferenzierenden Jungenarbeit eher ein „marginaler Stellenwert in der Kinder- und Jugendhilfe zukommt“ (Scherr 2002, 302)

Für den Bereich der Jugendhilfeplanung liegen einige Daten vor, die Aussagen darüber machen, inwieweit Mädchenspezifische Aspekte berücksichtigt werden. Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Frankfurt führte 1996 eine Untersuchung bei 239 Stadt- und Kreisjugendämtern durch, in der diese zum Stand der geschlechtsspezifischen Jugendhilfeplanung befragt wurden. 31% der befragten Kommunen/Landkreise gaben an, für die Beteiligung der Mädchen Sorge getragen zu haben. Dabei wurden Mädchen im schulpflichtigen Alter beteiligt, jüngere Mädchen wurden in keinem Fall beteiligt (Bohn 2000). Das DJI (2003a) kam bei seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass in der Hälfte der

vorhandenen Jugendhilfepläne im Bereich der Erziehungshilfen geschlechtsspezifische Aussagen vorzufinden waren und 35% der Jugendämter versuchten, Mädchen über Fragebögen in die Jugendhilfeplanung mit einzubeziehen.

Sturzbecher und Hess (2003), die ihre Untersuchungen im Kindergarten und in der Grundschule durchführten, stellten fest, dass Mädchen eher den Wunsch hatten mitzubestimmen als Jungen. Dieser Wunsch sollte zum einen als Chance für Beteiligung genutzt werden und zum anderen sehen sie auch den Bedarf, insbesondere Jungen Angebote zur Partizipationsförderung zu machen. Mehrere Studien (z. B. Torney-Purta et al., 2001; Kuhn & Schmid, 2002; Fend, 1991, 2000; Deutsche Shell, 2002; IEA – Studie „Citizenship and Education in Twenty-eight Countries“ in Kuhn 2005) weisen auf eine höhere Ausprägung im Bereich der politischen Orientierungen und Partizipation bei Jungen im Jugendalter und jungen Männern als bei Mädchen und jungen Frauen hin, dagegen sind Mädchen und junge Frauen interessierter und engagierter als junge Männer, wenn es um weniger konventionelle Themen und Formen der politischen Beteiligung geht (Kuhn 2005, 399).

Beteiligung und Migration

Wie bei der geschlechterdifferenzierten Beteiligung wurden bereits Aussagen zur Beteiligung und Migration an vorherigen Stellen gemacht, daher werden hier nur noch einige Ergänzungen folgen. Insgesamt gibt es zur Beteiligung von ausländischen Kindern und Jugendlichen nur wenige Daten, auch wenn mittlerweile auf die Situation von MigrantInnen in den Erziehungshilfen mehrfach hingewiesen wurde (z. B. Otyakmaz 2002, DJI 2004a, Beinzigler 1995). Die vorliegenden Daten treffen hauptsächlich Aussagen über die Teilhabe an den Erziehungshilfen und die Beteiligung an der Jugendhilfeplanung. Weitere Arbeiten, die diese Thematik aufnehmen, weisen immer wieder auf die mangelnde Berücksichtigung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin sowie auf die geringe Berücksichtigung des Migrationsaspekts selbst.

Zur Jugendhilfeplanung kann gesagt werden, dass insgesamt Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger Chancen haben an der Jugendhilfeplanung beteiligt zu werden (DJI 2002). Nur in der Hälfte der Jugendhilfepläne ist eine ausländerspezifische Differenzierung zu finden (DJI 2003a), dies wurde mit dem geringen Anteil von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Ostdeutschland begründet.

Bezüglich der Teilhabe an den Erziehungshilfen bemerkt Otyakmaz (2002): Erziehungsberatungsstellen und andere spezialisierte Beratungsstellen sind weder in „personeller noch in konzeptioneller Hinsicht auf die Beratung von MigrantInnen vorbereitet und werden folglich von diesen auch nicht in Anspruch genommen. Das Inanspruchnahmeverhalten ändert sich in der Regel allein durch die Einstellung von

MitarbeiterInnen mit Migrationserfahrung“ (Otyakmaz 2002, 256). Wird ein/e Mitarbeiter/in mit Migrationshintergrund eingestellt, so ist diese/r in kurzer Zeit völlig ausgelastet. Erziehungsbeistandschaft wird in Migrationsfamilien wesentlich seltener eingesetzt als in deutschen Familien, das bedeutet, Konflikte können nicht im Vorfeld gelöst werden. Für besondere Konfliktlagen, wie sexualisierte Gewalt und Misshandlungen, gibt es für jugendliche MigrantInnen keine speziellen Angebote.

Beteiligung und geschlossene Unterbringung

Dass die Realisierung von Beteiligungsrechten in Hilfeprozessen, die oft freiwillig zustande kommen, schwierig und oft noch defizitär ist, haben die bisher genannten Untersuchungen gezeigt. Wie es nun mit Kinderrechten und Partizipation bei freiheitsentziehenden Maßnahmen gemäß 1631b BGB in der Praxis aussieht, zeigt die Untersuchung von Hoops (2004). Sie analysierte Konzeptionen, Leistungsbeschreibungen, Informationsbroschüren und Elternleitfäden der Einrichtungen, die freiheitsentziehende Maßnahmen in ihrem Angebot haben. Zum Zeitpunkt der Untersuchung, Juli 2003, gab es in Deutschland 153 Plätze in neun Einrichtungen, alle Einrichtungen stellten die angeforderten Unterlagen zur Verfügung. Bezüglich der Präsentation des Angebotes wurde auf eine positive Darstellung Wert gelegt, der Begriff geschlossene Unterbringung wurde weitestgehend vermieden. In der Beschreibung des Angebotes wurde sowohl auf kind- bzw. jugendspezifische Wünsche als auch auf geschlechtsspezifische Unterschiede eingegangen. Beteiligungsmöglichkeiten der MitarbeiterInnen und die Adressatenbeteiligung sind im Großteil der Konzeptionen im Leitbild verankert bzw. davon ableitbar.

Die Verfahrensregeln, die bei einer geschlossenen Unterbringung in den §§ 70, 70a-n FGG gesetzlich verankert sind, wurden nur von vier Heimen, ohne nähere Ausführungen, in ihren Unterlagen genannt. Hoops vermutet, dass „den Verfahrensregeln in der Praxis weniger Stellenwert eingeräumt wird als dies der Gesetzgeber beabsichtigt hat“ (Hoops 2004, 277). Im Konzept nur einer Einrichtung steht, dass darauf zu achten sei, einen Verfahrenspfleger im Beschlussverfahren zu bestellen. Das Aufnahmeverfahren als solches nimmt in den Konzepten einen hohen Stellenwert ein, angeführt wird auch, dass mindestens ein vorläufiger richterlicher Beschluss Voraussetzung für die Unterbringung ist. Der idealtypische Ablauf einer Aufnahme, bei dem sich eine Einrichtung vor der Aufnahme bei dem Jugendlichen und seinen Angehörigen vorstellen kann, ist in den Konzepten zu finden. Allerdings wird auch deutlich, dass einer Unterbringung nicht immer ein planvoller Prozess vorausgeht. Untersucht wurden auch die Regelsysteme; Regeln bei geschlossener Unterbringung sind im Vergleich zu anderen Heimgruppen nicht verhandelbar.

„Der Preis dafür ist, dass der Aushandlung von Normen und Grenzen in Einrichtungen mit geschlossenem Rahmen zugunsten von Halt und Orientierung gebenden Normen konzeptionell eine klare Absage erteilt wird. Mitbestimmung und Beteiligung in geschlossenen Gruppen

bezieht sich ausdrücklich nicht auf die Ausgestaltung von Strukturbedingungen“ (Hoops 2004, 280).

Auch das Mithören von Telefonaten und Öffnen von Briefen gehören mit zur pädagogischen Praxis, begründet werden solche Einschränkungen mit möglichen Gefahren. Größere Freiräume können die Jugendlichen aufgrund ihres Verhaltens erreichen, die Einrichtungen arbeiten diesbezüglich nach einem Phasenmodell. Bis auf eine Mädcheneinrichtung entscheiden allerdings die Fachkräfte darüber, ob Fortschritte erzielt wurden. Nur in der Mädcheneinrichtung erhalten die Mädchen selbst die Möglichkeit, einen Antrag auf Höherstufung zu stellen und anhand eigener Reflexion und Artikulationsfähigkeit die eigene Entwicklung darzustellen.

Bezüglich der expliziten Verankerung von Kinderrechten und Beteiligungsmöglichkeiten in den Konzepten konnten große Unterschiede ausgemacht werden. In allen Einrichtungen waren die Umsetzung der Wünsche und die Lösung der Konflikte der Jugendlichen an die Bezugsbetreuer konzeptionell gebunden. Auch Elterngespräche, Vorbereitung der Hilfeplangespräche und Begleitung der ersten Ausgänge sind an den Bezugsbetreuer gekoppelt. Ob die Jugendlichen diesen mit auswählen dürfen, ist in den Konzepten nicht ersichtlich. Dieses stark personengebundene Beteiligungskonzept bedeutet für die Jugendlichen, dass die Wahrung der Rechte von der Beziehung der Beteiligten abhängig ist und im Konfliktfalle die Rechte stark eingeschränkt sein könnten. Ein mögliches Korrektiv hatte nur eine Einrichtung in Form der „Beschwerdemöglichkeit bei der Einrichtungsleitung und die Hinzuziehung einer weiteren Person ihres Vertrauens konzeptionell verankert“ (Hoops 2004, 282). Formelle Beteiligungsgremien werden von einigen Einrichtungen genannt, dazu gehören Gruppengespräche und Tagesmeetings, bei denen sich allerdings konkrete Mitwirkungsrechte auf klar umgrenzte Komplexe beschränken. Dies können z. B. Freizeit und hauswirtschaftliche Dinge sein. Eine Einrichtung nannte das Gremium des Heimrats zur Einübung von Basisdemokratie in seinem Konzept.

Die Beteiligung im Hilfeplanverfahren ist bei der geschlossenen Unterbringung ebenfalls durch Einschränkungen gekennzeichnet, da der Unterbringung ein richterlicher Beschluss zugrunde liegt. Hilfebeginn und –ende werden per Gericht bestimmt. Das Hilfeplangespräch dient hier in erster Linie dazu, den Heimalltag zu optimieren.

Zusammenfassend konstatierte Hoops bezüglich ihrer Analyse, dass das Thema Partizipation in geschlossenen Heimen keine besondere Rolle einnimmt, wenn auch Beteiligungsmöglichkeiten in fast allen Konzepten zu finden sind. Mitwirkungsmöglichkeiten sind jedoch stark eingeschränkt und an die Fachkräfte gebunden. „Mitbestimmung wird somit nicht als Fähigkeit bei den Jugendlichen vorausgesetzt und somit als essentielles Recht zugestanden, sondern als Ziel der pädagogischen Arbeit definiert, deren Grenzen durch das Erzieherteam bestimmt werden. Und genau dies hat mit der eigentlichen Definition von Mitwirkung nur noch wenig gemein“ (Hoops 2004, 284).

2.3 Entwicklung der Fragestellung

Rekonstruktion der Erfahrungen der Kinder/Jugendlichen mit Partizipation in der Heimerziehung unter Berücksichtigung der Erziehungsziele gemäß der §§ 1, 9 SGB VIII

Die meisten Studien zur Partizipation geben überwiegend Auskünfte über die Umsetzung der Beteiligungsrechte (DJI 2000, 2003a, 2005, JULE-Studie 1998, Kriener 1999, Becker 1999 u. a.). Sie haben ihren Fokus auf die verschiedenen Beteiligungsmöglichkeiten, auf ihre Formen und Grade und konzeptionelle Verankerung gerichtet und konstatieren letztendlich, dass es trotz der gesetzlichen Regelungen der Partizipation im SGB VIII immer noch große Defizite in der Realisierung der Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen gibt. In der Literatur ist in diesem Zusammenhang immer wieder die Beschreibung "Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit" zu lesen. Auch wenn in manchen Studien eine Vielzahl von Beteiligungsmöglichkeiten in Einrichtungen festgestellt wurde, sagt dies noch nichts über die Ausgestaltung und die Stärke der Mitbestimmung aus. Auch das Vorhandensein von Gruppensprechern, die ihre Gruppen im Heimrat vertreten, garantiert noch kein demokratisch gewähltes Gremium, vor allem vor dem Hintergrund, dass in manchen Einrichtungen die Mitglieder der Mitbestimmungsgremien nicht gewählt, sondern von PädagogInnen benannt werden.

Die neueren Studien rund um die Mitwirkung in der Hilfeplanung und im Hilfeplangespräch zeigen, dass aus Sicht der Fachkräfte die Beteiligungsmöglichkeiten als recht hoch eingeschätzt werden, insbesondere ältere Kinder und Jugendliche erhalten meist Beteiligungsmöglichkeiten im Hilfeplangespräch. Allerdings wiesen interviewte Kinder und Jugendliche auf verschiedene Aspekte hin, die ihnen eine wirkliche Beteiligung erschweren und auch gelegentlich verwehren. Die JES Studie (BMFSFJ 2002c) zeigte sogar negative Effekte von Beteiligung im Hilfeplanverfahren auf. Weitere Studien und Expertisen konzentrierten sich auf den Geschlechter- und Migrationsaspekt im Hilfeplangespräch und entwickelten Empfehlungen für die Praxis.

Zu den Wirkungen von Partizipation in der Heimerziehung gibt es nur wenige Untersuchungen (Gehres 1997, Teubner/Sierwald 2003, JES 2002c). Weitere stammen aus anderen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe. Sturzbecher und Hess (2003) beschäftigten sich mit verschiedenen Lernprozessen von Kindern, die durch Partizipation im Kindergarten und in der Schule ausgelöst und unterstützt wurden. Auch die Ergebnisse von Lenz (2001) und Antonovsky (1997) sind interessant, da Lenz einen Zusammenhang zwischen Partizipation und positiver Bewertung des Beratungsprozesses in der Erziehungsberatung

nachweisen konnte und Antonovskys` Modell zur Salutogenese wichtige Aussagen zur psychologischen Bedeutung von Partizipation macht.

Es sollen auch noch folgende Entwicklungen kurz angeführt werden, da sie Einfluss auf die Entwicklung der Partizipationsrechte von Kindern und Jugendlichen hatten. Dazu gehören die Heimkampagne Ende der 60er Jahre, die allgemeinen gesellschaftlichen Reformierungs- und Demokratisierungsprozesse in den 70er Jahren und das Konzept der Lebensweltorientierung mit seinen fünf Strukturmaximen, von denen eins die Partizipation ist. Die genannten Entwicklungen¹² lösten verschiedene Entwicklungen im Heimbereich aus und förderten die Partizipation, dennoch führten sie nicht dazu, dass sich partizipatorisches Handeln in der Heimerziehung grundsätzlich durchsetzte.

Ebenso konnte die Qualitätsdebatte mit den entsprechenden Veränderungen wie z. B. Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, Leistungsverhandlungen, die Durchführung von Praxisprojekten und Fortbildungen zur Partizipation nicht alle Hindernisse zur generellen Umsetzung der Beteiligungsrechte in den Erziehungshilfen beseitigen. Bereits vor Jahren wurde Partizipation zum Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung ernannt, dennoch hat nicht jede Einrichtung Beteiligungsrechte konzeptionell verankert und fördert diese. Der Besuch von Fortbildungen zur Partizipation wird nur von wenigen Einrichtungen eingeplant, Fachtagungen und Fortbildungen zu diesem Thema mussten sogar schon abgesagt werden, da es nicht genug Anmeldungen gab.

Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich mit den Wirkungen von Partizipation auseinandersetzen, die Frage nach den Lernprozessen explizit bei Heimkindern wurde bisher noch in keiner Untersuchung gestellt. Wenn auch immer wieder Begriffe wie Verantwortungsübernahme, Engagement und Demokratie-Lernen in diesem Zusammenhang genannt werden, wird gleichzeitig auch auf mangelnde Partizipationsfähigkeit und/oder Überforderung infolge von Entwicklungsdefiziten, traumatischen Erfahrungen und Kinderschutz hingewiesen. Dass Lernprozesse durch Beteiligung ermöglicht werden, konnten Sturzbecher und Hess (2003) in ihrer Studie mit Kindergarten- und Grundschulkindern nachweisen. Ebenso berichtete Bernfeld (Schriften: 1921-1933) von einer Vielzahl von Lernprozessen in seiner Arbeit mit Flüchtlingskindern und Waisen im Kinderheim Baumgarten, wenn auch zu einer anderen Zeit und unter anderen Bedingungen wie die heutige Heimerziehung. Er konnte mit seiner partizipatorischen Arbeit bei stark problembehafteten und verwahrlosten Kindern und Jugendlichen große Fortschritte z. B. in

¹² Auf diese Entwicklungen wird in Punkt 4 näher eingegangen.

der Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Ernstnahme u. a. innerhalb kurzer Zeit erzielen.

Mein Anliegen¹³ war es, in einer qualitativen Untersuchung die Erfahrungen mit Partizipation in den verschiedenen Lebensbereichen, zu rekonstruieren. Insbesondere mit Blick auf die Umsetzung der Erziehungsziele Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit, wie diese in den §§ 1, 9 SGB VIII benannt sind. In § 1 Abs. 1 SGB VIII heißt es „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Gemäß § 9 Abs. 2 SGB VIII sind „die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbstständigem, verantwortungsbewusstem Handeln“ zu berücksichtigen. Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit sind im Zusammenhang mit der Umsetzung der Kinderrechte zu sehen. Wenn junge Menschen gefordert werden, an der Realisierung ihrer Rechte mitverantwortlich teilzuhaben und die Möglichkeit haben, ihre Belange in den Erziehungsprozess einzubringen, werden o. b. Fähigkeiten und Erziehungsziele gefördert und unterstützt.

¹³ Mein besonderes Interesse an dieser Thematik resultiert u. a. aus meinen persönlichen beruflichen, positiven Erfahrungen mit Beteiligung von Kindern in den Erziehungshilfen. In der Praxis konnte ich immer wieder das Interesse und Engagement der Kinder sowie die durch Partizipation initiierten und unterstützten Lernprozesse wahrnehmen.

3 Partizipation

3.1 Zum Begriff der Partizipation

Die Literatur bietet zum Begriff Partizipation, der in seinem Ursprung ein politischer Begriff und insbesondere in der Demokratie-Theorie zu finden ist (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1997), eine Vielzahl von Beschreibungen und Modellen, die im Zusammenhang mit dem Kontext zu sehen sind, in dem sie verwendet werden. Ursprünglich wurde Partizipation „weitgehend als Beteiligung der Bürger an den gegebenen Formen bürgerlicher Öffentlichkeit und parlamentarischer Demokratie“ (Vilmar 1983, 339) definiert. Heute liegt eine umfassendere Betrachtungsweise vor, die von der „Beteiligung des Bürgers an gesellschaftlichen Prozessen, und zwar sowohl an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen als auch an sozialen und speziell politischen Aktivitäten selbst“ (Vilmar 1983, 339) ausgeht.

Im Lexikon zur Soziologie (Fuchs 1988) wird Partizipation im Sinne von politischer Beteiligung oder Teilnahme, Mitbestimmung als den Vorgang bezeichnet

„durch den die Mitglieder einer Gesellschaft ihre Wünsche und Vorstellungen an die politischen Institutionen vermitteln. Unterschiedliche demokratie-theoretische Ansätze sehen in der P. entweder die Verwirklichung von Demokratie selbst (Mitbestimmung, Emanzipation) oder in einem Zuviel an P. Gefahren für die Stabilität eines politischen Systems“ (Fuchs 1988, 561).

Im Zusammenhang mit der Begriffsbestimmung von Partizipation wird nach den Graden der Beteiligung gefragt, diesbezüglich gibt es verschiedene Modelle¹⁴, die eine Bandbreite von Nichtbeteiligung bis hin zur Selbstverwaltung anbieten und an denen die Realisierung von Partizipation erkennbar wird. Daneben interessieren auch die gesellschaftlichen Bereiche, in denen Partizipation und die Forderung danach vorzufinden sind. Neben der Politik sind Wirtschaft, Familie, Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, öffentliche Verwaltungen, Verbände u. a. zu nennen.¹⁵ Vor dem Hintergrund der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche differenziert der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge (1997) den Begriff der Partizipation nach politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Partizipation. In der Sozialarbeit/Sozialpädagogik soll Partizipation „zur Demokratisierung hierarchischer administrativer Strukturen beitragen“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1997, 692), die durch Betroffenenbeteiligung erreicht werden soll.

¹⁴ Die in Punkt 3.3 vorgestellt werden.

¹⁵ Vilmar (1983) erarbeitete eine Systematik mit insgesamt 24 gesellschaftlichen Bereichen, in denen Partizipation stattfindet bzw. anzustreben ist.

Wird danach gefragt, was Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe bedeutet, so wird der Begriff häufig als Sammelbegriff für Beteiligung, Teilnahme, Mitbestimmung, Mitwirkung oder Teilhabe verstanden.

Knauer und Sturzenhecker (2005) nehmen eine Begriffsbestimmung vor, in der sie demokratietheoretische und pädagogische Begründungen miteinander verknüpfen. Sie weisen auf das Recht und die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zur Teilhabe am demokratischen Prozess „in allen sie betreffenden gesellschaftlichen Feldern und Fragen“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 68) hin. Gleichzeitig zielt Partizipation auf

„Selbstbestimmung der Subjekte/Bürger in einem mitverantwortlichen Konflikt- und Aushandlungsprozess [...] Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung reichen aus dieser Perspektive nicht aus: erst mitverantwortliche Selbstbestimmung erfüllt die Ansprüche solcher Partizipation. Pädagogisch geht es damit um eine Bereitstellung von Freiräumen der mitverantwortlichen Selbstbestimmung, die als Recht verstanden und einforderbar ist. Partizipation muss so gestaltet werden, dass sie ein Mehr an Mit- und Selbstbestimmung der Jugendlichen herausfordert und auch ihre Fehler, mangelnden Kompetenzen, Rückschritte als Aspekte des Lernprozesses zu mehr Demokratie versteht“ (Knauer/Sturzenhecker 2005, 68).

Die Bertelsmannstiftung (2007) zeigt mit ihren Überlegungen zur Partizipation auf Selbstbestimmung und eine aktive demokratische Bürgerrolle hin und definiert den Begriff der Kinderpartizipation folgendermaßen:

„Kinder- und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von jungen Menschen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen, sowie an deren Verwirklichungen“ (Bertelsmannstiftung 2007, 27)

Die Beteiligung von Kindern betreffend fordern Sünker und Moran-Ellis (2008) reale Möglichkeiten der Beteiligung aller in einer Gesellschaft, eine „substantielle demokratische politische Kultur für alle und im Interesse aller“ (Sünker, Moran-Ellis 2008, 55). Für die Beteiligung von Kindern bedeutet dies, sie

„als Akteure unserer Gesellschaft, vergleichbar dem Status von Erwachsenen mit den gesamten Berechtigungen und Zugängen zu demokratischer Partizipation in Machtbeziehungen, die ihr Leben direkt und indirekt bestimmen und strukturieren“ (Sünker, Moran-Ellis 2008, 54)

anzuerkennen. Dabei sind die Erfahrungen mit Partizipation in einer Gesellschaft so früh wie möglich zu vermitteln.

Der Partizipationsbegriff aus dienstleistungstheoretischer Perspektive ist im Zusammenhang mit dem Begriff der Nutzerpartizipation zu betrachten. Diesbezüglich beschreibt Schnurr (2001) Partizipation in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als den „Sachverhalt bzw. das Ziel einer Beteiligung und Mitwirkung der Nutzer (Klienten) bei

der Wahl und Erbringung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Dienste, Programme und Leistungen“ (Schnurr 2001, 1330). Die ehemalige Klientenrolle entwickelte sich zu einer aktiven Nutzer- bzw. Konsumentenrolle oder wie im 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002a) benannt, zur „Ko-Produzentenrolle“. Die dienstleistungstheoretische Perspektive impliziert zudem das Ergebnis der Beteiligung sowie die Nützlichkeit der Leistung.

Da die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gesetzlich geregelt und im SGB VIII als "durchgehendes handlungsleitendes Prinzip" verankert ist, interessiert auch, wie der Gesetzgeber Partizipation definiert. In § 8 (1) SGB VIII wird auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe entsprechend ihres Entwicklungsstandes hingewiesen. Eine genaue Beschreibung der Beteiligung existiert im SGB VIII jedoch nicht, an verschiedenen Stellen ist sie mit den Begriffen Information, Beratung und Mitbestimmung gekennzeichnet.

Im Rahmen der Begriffserklärungen wird auch auf kritische Momente der Partizipation hingewiesen. Partizipationskonzepte und –möglichkeiten sollten daraufhin überprüft werden, ob diese wirkliche Entscheidungsprozesse und Eingriffsmöglichkeiten bieten oder ob es sich um Scheinbeteiligung handelt¹⁶, evtl. mit dem Ziel, Widerstände der Beteiligten zu reduzieren (Swiderek 2004). Vilmar (1983) spricht in diesem Zusammenhang von systemgerechter Sozialisation,

„indem sich das Individuum mit Teilnahme beschäftigt, werden psychische Spannungen – potentielle Bedrohungen für die allgemeine Ordnung – neutralisiert, kanalisiert oder sublimiert. Der beschäftigte Mensch löst damit tendenziell den kritischen Staatsbürger ab“ (Vilmar 1983, 342).

Rieg (2007) benutzt in seiner Arbeit zur Partizipation in diesem Zusammenhang den Begriff der "fürsorglichen Dominanz"; durch Beteiligung geben Mächtige nicht Macht ab, sondern bauen diese aus. Zudem sieht er aber auch die Möglichkeit der "Win-Win-Strategie"; durch den Einsatz geeigneter Methoden kann Partizipation im Idealfall zu besseren Lösungen führen.

Auch Stork (2002) macht auf die Ambivalenz des Begriffes Partizipation aufmerksam. Diese drückt „sich in dem Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und erzieherischen Integrationsbemühungen und subjektiven Emanzipationschancen“ (Stork 2002, 32) aus und wird zumeist nicht berücksichtigt. In diesem Zusammenhang

¹⁶ Die in Punkt 3.3 dargestellten Modelle, insbesondere die Stufenleiter der Beteiligung, bieten die Möglichkeit, das Ausmaß der Realisierung von Partizipation zu überprüfen.

sind die Zusammenhänge von Kinderrechten und Pädagogik zu betrachten. Werden Kinder als kompetente Akteure und Rechtssubjekte anerkannt, dann ist zu klären, wie sie mehr (politisch) partizipieren können.

In Zeiten leerer Kassen der Kommunen gibt es auch im Zusammenhang von Ressourcen und Partizipation Kritik.

„Kinder und Jugendliche in ihren Rechten zu stärken, ihnen eine Machtposition zu geben kann nicht gelingen, wenn gleichzeitig sozialpolitisch Ressourcen abgebaut werden. Sie müssen eine realistische Wahlchance haben und in gesicherten Verhältnissen agieren können“ (Winkler 2000, 206).

3.2 Partizipation im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe – speziell der Heimerziehung

Der Partizipationsbegriff wird einerseits vom Kontext bestimmt und andererseits verfügen die unterschiedlichen Lebensbereiche, in denen die Akteure Beteiligungsrechte haben, über spezifische Kennzeichen. Diese werden folgend für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und somit auch für die Heimerziehung aufgezeigt.

Starke Praxisorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe

Auf die starke Praxisorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe wurde schon in Punkt 2 hingewiesen. Eine Vielzahl von Beteiligungsprojekten in verschiedenen Bereichen wie z. B. in Kindergärten, Heimen, Jugendhilfeplanung, wurden in den vergangenen Jahren durchgeführt, einige wurden zuvor näher beschrieben. Neben der starken Praxisorientierung ist die Grundlagenforschung in diesem Bereich eher gering.

Partizipation als Strukturmaxime einer lebensweltorientierten Jugendhilfe

Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts schreibt zur Lebensweltorientierung als Leitlinie der Kinder- und Jugendhilfe, dass diese eine

„konsequente Hinwendung zu und Orientierung an den Lebenslagen und Lebensverhältnissen sowie den Deutungsmustern und Sichtweisen der Adressatinnen und Adressaten [bedeutet]. Sie sind Ausgangs- und Angelpunkt der Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe“ (BMFSFJ 2002a, 63).

Das Konzept der lebensweltorientierten Jugendhilfe sieht fünf Strukturmaximen vor, wovon eine die Partizipation ist. Bei einem Ansatz, der vom Alltag und der Lebensumwelt der Betroffenen ausgeht, ist es nur konsequent und effektiv, daraus partizipative Arbeitsformen und Strukturen abzuleiten. Dabei kann Partizipation sowohl

das Ziel als auch der Weg einer lebensweltorientierten Jugendhilfe sein. Ist Partizipation das Ziel, so kann sie dazu beitragen, Kindern, Jugendlichen und ihren Familien eine angemessene Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen. Eine lebensweltorientierte Jugendhilfe will für eine angemessene soziale Infrastruktur sorgen. Partizipation als Weg meint,

„dass in den Unterstützungs- und Hilfeprozessen Handlungsorientierungen, Methoden und Verfahren so gestaltet sein müssen, dass die AdressatInnen sich als Subjekte ihrer Verhältnisse erleben können“ (Kriener/Petersen 1999, 24).

Partizipation und Kinderpolitik

Stork (2002) geht von einer Neubestimmung von Kinderpolitik aus, in der Politik mit Kindern statt Politik für Kinder gemacht wird und Kinder „als Staatsbürger und als aktive, fähige Mitglieder der Gesellschaft begriffen“ (Stork 2002, 32) werden. Dagegen kritisieren Sünker und Swiderek (2001), dass zwar eine „partizipatorische Kinderpolitik als Politik mit oder von Kindern“ (Sünker/Swiderek 2001, 185) immer häufiger eingefordert, aber noch selten umgesetzt wird. Dass es eine zunehmende, aber noch keine zufrieden stellende Veränderung bezüglich der Umsetzung der Partizipationsrechte im Bereich der erzieherischen Hilfen gibt, zeigen die Forschungsergebnisse der zuvor erläuterten Studien.

Ungleiche Machtverteilung

Beteiligung als Demokratisierung weist auf Machtverhältnisse, ungleiche Machtverteilung und deren Ausgleich hin. Klaus Wolf (1999) weist in seiner Studie „Machtprozesse in der Heimerziehung“ explizit auf diese Situation hin. Auch andere Autoren (Winkler, Kriener) beschäftigen sich mit den "ungleichen Machtverhältnissen und dessen Ausgleich in der Kinder- und Jugendhilfe". Ungleiche Machtverhältnisse entstehen in der Praxis durch die höhere Bewertung des Expertenstatus durch die Fachkräfte, die Abhängigkeit der KlientInnen vom Jugendamt, das Geschlechterverhältnis und die Erwachsenen-Kind-Beziehung in den Einrichtungen. Die finanzielle Situation der Kommunen lässt zudem oftmals keine Realisierung des Wunsch- und Wahlrechts zu. Werden die Klienten beteiligt, kann es sein, dass Partizipation auf eine Verpflichtung - Winkler (2000) bezieht sich in diesem Zusammenhang auf das Hilfeplangespräch - reduziert wird, und zwar „an Prozessen mitwirken zu müssen, denen man sich freiwillig, als machtvolle Person niemals ausgesetzt hätte“ (Winkler 2000, 203). Zudem bestehen bei den Fachkräften Ängste, die Kinder und Jugendlichen könnten sich bei mehr Beteiligung gegen sie auflehnen. Wolf (2001) weist in diesem Kontext daraufhin, dass Machtunterschiede für Erziehungsprozesse allerdings

unverzichtbar sind, diese aber im Verlauf des Aufwachsens geringer werden und einige Machtquellen an Bedeutung verlieren müssen (Wolf 2001). Hier zeigen sich mehrere Probleme¹⁷ in der Beteiligung von Kindern. Einerseits die Abhängigkeit der Kinder von den Erwachsenen, ihnen werden weniger Entscheidungsbefugnisse wie den Erwachsenen zugestanden, andererseits soll Beteiligung zu mehr Demokratisierung führen zudem werden für eine emanzipatorische Entwicklung und für aktive Bildungsprozesse mehr Freiheitsgrade benötigt.

Demokratisches Erziehungsverständnis

Partizipation als Aspekt eines demokratischen Erziehungsverständnisses zielt zum einen auf die Förderung von Selbstbewusstsein und Ermöglichen von Erfahrungen mit demokratischen Umgangsformen. Zum anderen gelten diese Erfahrungen „als Basis für eine Kultivierung demokratischer Umgangsformen und damit als Basis für eine gerechtere Machtverteilung und Toleranz von gesellschaftlicher Vielfalt“ (Kriener/Petersen 1999, 32). Wird Partizipation in diesem Zusammenhang betrachtet, prägt sie auch ein Menschenbild, durch das den Kindern und Jugendlichen Vertrauen und Fähigkeiten entgegengebracht werden. An dieser Stelle ist wichtig zu bemerken: Gerade weil es um ein demokratisches Erziehungsverständnis geht, stellt Partizipation ein Prinzip für den gesamten Alltag dar und nicht nur für einzelne Situationen wie z. B. das Hilfeplangespräch.

Heimerziehung als Lernfeld für Partizipation

Die Erziehungshilfe Heim ist neben anderen Handlungsfeldern ein Lernfeld für Partizipation. Die strukturelle Verankerung von Partizipation in einer Einrichtung bietet einen institutionellen Rahmen und somit Erfahrungsräume und Erprobungsmöglichkeiten für Lern- und Bildungsprozesse, zu denen u. a. Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme, Einüben demokratischen Handelns, Selbstbestimmung und Kommunikationsfähigkeiten gehören. Die Förderung von Lernprozessen ist insbesondere ein wichtiges Ziel (und gleichzeitig ein wesentlicher Vorteil von Partizipation) von benachteiligten Gruppen, zu denen Heimkinder gehören. Aber gerade Kinder und Jugendliche in Heimen haben z. T. erhebliche Entwicklungsdefizite, Probleme bei der Bewältigung des alltäglichen Lebens, weisen schwere psychoemotionale Belastungen bis hin zu Traumatisierungen auf und bedürfen oftmals der Förderung ihrer Partizipationsfähigkeiten. Kinder und Jugendliche ernst zu

¹⁷ Es handelt sich um ein pädagogisches Paradoxon. Pädagogische Paradoxon enthalten einen Widerspruch in sich selbst, der unaufhebbar ist und nur in der Gesamtschau der vollständigen Situation erfasst werden kann (Reinhold/Pollack/Heim 1999).

nehmen, sie als Experten für ihr Leben anzuerkennen, ihnen Vertrauen entgegenzubringen, Gerechtigkeit und Toleranz erleben zu lassen, wird sie in ihrer Entwicklung und auch in ihren Fähigkeiten, partizipieren zu können, stärken und fördern. Es müssen Bereiche, Formen und Grade der Partizipation in einer Einrichtung festgelegt und zugänglich gemacht, entwicklungsstandsgemäß gestaltet werden, damit gute Heimerziehung neben dem Ermöglichen von Erfahrungen auch Orientierung und Reibungsmöglichkeiten bietet (Hansbauer/Kalscheuer 2001).

3.3 Formen, Grade und Ebenen der Partizipation. Wie kann Partizipation im Heim gestaltet werden?

Zur Implementierung von Partizipation in der Heimerziehung müssen die Bereiche, Formen und Grade der Beteiligung festgelegt werden. Es muss entschieden werden, woran Kinder und Jugendliche partizipieren sollen, in welcher Form dies geschehen soll und welchen Einfluss sie haben sollen. Diesbezüglich stehen verschiedene Modelle in der Literatur zur Verfügung, von denen folgend einige kurz dargestellt werden.

Vilmar (1983) unterscheidet drei Grade der Partizipation:

- Unverbindliche Partizipation: „Teilhabe am Entscheidungsprozeß der Dirigierenden durch Informations-, Beratungs- und Mitwirkungsrechte oder demonstrative Proteste der Betroffenen“.
- Verbindliche Partizipation: „Einschränkung der Entscheidungsvollmacht der Dirigierenden durch paritätische Mitbestimmung oder kollektive Gehorsamverweigerung der Betroffenen“.
- Selbstverwaltung: „Aufhebung der Entscheidungsvollmacht der Dirigierenden durch legalen Machtwechsel oder Subsystembesetzung und Selbstorganisation der Betroffenen bzw. Vergesellschaftung der Entscheidungsbildung (Selbstverwaltung)“ (Vilmar 1983, 340).

Zu den bekanntesten Modellen gehört die Stufenleiter der Beteiligung von Schröder (1995), die er in Anlehnung an Arnstein (1969) entwickelte.

9. Selbstverwaltung
8. Selbstbestimmung
7. Mitbestimmung
6. Mitwirkung
5. zugewiesen, aber informiert
4. Teilhabe
3. Alibi-Teilhabe
2. Dekoration
1. Fremdbestimmung

Ein weiteres Modell ist das Beteiligungsmodell von Abeling, das im Elften Kinder- und Jugendbericht (2002a) für die Darstellung der Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe genutzt wurde und nach

- rechtlichen Formen (verfasst; nicht verfasst)
- Arten (direkt; mittelbar/repräsentativ)
- Durchführung (individuell; versammelnd)
- Zielorientierung (Mitbestimmung; Mitwirkung; Mitsprache) und
- Institutionalierungsgrad (Recht auf Beteiligung; Chance der Beteiligung)

unterteilt. Diesem sind verschiedene Beispiele wie z. B. die Beteiligung nach §§ 8, 36 SGB VIII, Projekte, Kinder- und Jugendparlamente u. a. zugeordnet.

Die Arbeitsgruppe "Konzepte und Verfahren zur Beteiligung" (EREV 2003) entwickelte ein Konzept zur Realisierung von Beteiligung in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Die dazugehörige Begriffs- und Sachverhaltserklärung bietet einen Überblick über die Formen, Ebenen, Verfahren und Zielgruppen der Beteiligung.

Die wichtigsten Formen der Beteiligung mit unterschiedlichem Grad an Einflussmöglichkeiten sind:

- Information und Beratung als Grundlage für weitere Formen der Beteiligung
- Anhörung (z. B. Befragung und Interviews)
- Beschwerden (informelle, formelle Beschwerdemöglichkeiten, Beschwerdeverfahren)
- Mitwirkung
- Mitsprache

- Mitbestimmung (Kinder und Erwachsene sind gleichberechtigt)
- Selbstbestimmung (z. B. bei der Verwendung des Taschengeldes)

Ebenen der Beteiligung:

- Individuelle oder persönliche Beziehungsebene (zwischen Erwachsenen und Minderjährigen)
- Gruppenebene
- Einrichtungsebene

Verfahren der Beteiligung:

- Mündliche oder schriftliche Befragungen/Interviews
- Institutionalisierte Mitwirkungs- und Mitbestimmungsverfahren
- Interne oder externe Beschwerdeverfahren

Zielgruppen von Beteiligung:

- Kinder und Jugendliche
- Eltern bzw. Sorgeberechtigte
- MitarbeiterInnen der Einrichtung

Kriener/Petersen (1999), Blandow u. a. (1999) beschreiben die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen folgendermaßen: sie ernst nehmen, zu informieren, zu beraten und mitentscheiden zu lassen. Partizipation bedeutet auch Entscheidungsbefugnisse und Kontrollrechte zu haben. Bei Kindern und Jugendlichen, die Heimerziehung in Anspruch nehmen, geht es bei Partizipation um die Auswahl der Hilfe, die Ausgestaltung der Hilfe (Hilfeplanung), die Mitgestaltung des Lebensortes und letztendlich auch um die Beendigung der Hilfe. Blandow u. a. (1999) entwickelten eine Systematik der Partizipationsbereiche für die Heimerziehung, die vier Gruppen von Aspekten beinhalten.

- Aspekte, die vorwiegend die eigenen Angelegenheiten berühren (z. B. Gestaltung des eigenen Zimmers, Vereinbarungen über Kleidung, Beteiligung am Hilfeplangespräch)
- Aspekte, die vorwiegend die Angelegenheiten der Gruppe berühren (z. B. Gestaltung der Gruppenräume, Gruppenregeln, Aufnahme von Jugendlichen, Gruppensprecher)

- Aspekte, die vorwiegend die Angelegenheiten der gesamten Einrichtung berühren (z. B. Beschwerdemöglichkeiten, Interessenvertretung)
- Aspekte, die vor allem von außen bestimmt werden (z. B. Regelungen, die sich auf den Pflegesatz und Personalschlüssel beziehen)

Die Aufteilung der verschiedenen Beteiligungsbereiche bedarf, wie aus den o. b. Modellen erkennbar ist, der Zuordnung der Beteiligungsgrade. Es wird in diesem Zusammenhang in der Literatur immer wieder auf das Problem und die Gefahr der Scheinbeteiligung hingewiesen (u. a. Blandow, Kriener, Swiderek), eine Beratung oder Teilnahme bedeutet noch keine wirkliche Beteiligung. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass Informieren und Beraten wichtige Voraussetzungen für Entscheidungsprozesse sind. Zudem ist die Institutionalisierung der Partizipation in der Heimerziehung grundlegend; eine informelle Form ist nicht ausreichend, kann aber zur formellen werden.

3.4 Partizipation und Entwicklungsstand

Praxisbeispiele und empirische Untersuchungen zeigen: Wenn Mädchen und Jungen beteiligt werden, dann handelt es sich zumeist um ältere Kinder und Jugendliche. Als Argument, jüngere Mädchen und Jungen nicht zu beteiligen, wird häufig Überforderung genannt. Dennoch sind sie nach § 8 SGB VIII entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen.

Bezüglich der Entwicklungsvoraussetzungen für Partizipation in der Heimerziehung unterscheiden Blandow u. a. (1999) zwischen Partizipation und Einbeziehung, wobei die Einbeziehung an keinerlei Voraussetzungen gebunden ist. „Auch eine demokratische Erziehung im Sinne eines partnerschaftlichen Umgangs mit Kindern und im Sinne des Einübens von demokratischen Werthaltungen oder demokratischen Verfahren hat keinerlei Voraussetzungen“ (Blandow u. a. 1999, 52). Die Frage nach den Entwicklungsvoraussetzungen stellt sich erst bei Partizipation in formalen Angelegenheiten, „wenn Entscheidungen mit Ernstcharakter zu treffen sind“ (Blandow u. a. 1999, 52).

Die Studie des Deutschen Jugendinstituts "Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit" (2003b) und auch Blandow u. a. (1999) zeigen die Notwendigkeit auf, dass Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung häufig erst zur Partizipation befähigt werden müssen. Blandow weist darauf hin, dass Kinder aus „sozial benachteiligten Familien“ (Blandow u. a. 1999, 31), dazu gehören auch Kinder

und Jugendliche, die in Heimen betreut werden, „in vermutlich geringerem Umfang Eltern haben, die mit ihnen Dinge aushandeln“ (Blandow u. a. 1999, 31).

Die Entwicklungspsychologie bietet eine Reihe von Theorien, die Aussagen über die kognitive Entwicklung, Gedächtnisleistungen, kommunikative Fähigkeiten und Moralentwicklung (Piaget, Oerter/Montada, Kohlberg, Fend) machen. Diese sind allerdings nicht generell auf Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung übertragbar, da die Ergebnisse auf Studien mit Kindern und Jugendlichen mit Normalbiografie beruhen. Auch bei normalem Entwicklungsverlauf treten Altersverschiebungen bei den jeweiligen Entwicklungsstufen auf und können somit nicht generell an ein bestimmtes Alter gebunden werden.

Zu den Problemlagen junger Menschen in der Heimerziehung gehören Entwicklungs-, Lern- und Leistungsrückstände, Konzentrations- und Motivationsprobleme, psychische Probleme, aber auch kritische Lebensereignisse wie z. B. Verwahrlosung, Ablehnung, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, Suchtprobleme und psychische Erkrankungen der Eltern. Dies macht deutlich, dass bei Beteiligung von Kindern und Jugendlichen neben dem individuellen Entwicklungsstand auch die Biografie und das subjektive Erleben der Hilfemaßnahme und des Hilfeplangesprächs zu berücksichtigen sind. Ebenso hat das Setting, insbesondere bei einer formalen Beteiligung mit Ernstcharakter wie beim Hilfeplangespräch, eine besondere Bedeutung für das Kind bzw. für den Jugendlichen. Konkret heißt dies, Zeit, Gesprächsatmosphäre, dem Entwicklungsstand angemessene Sprache und Informationsvermittlung, evtl. auch kindgemäße Methoden und die Einbeziehung einer zusätzlichen Vertrauensperson sind zu berücksichtigen.

Bezüglich der Entwicklungsvoraussetzungen für Kinderpartizipation schreibt Oerter (1998), die neuere Wissens- und Denkpsychologie konnte belegen, „dass Denkprozesse entgegen der früheren Annahme nicht unabhängig von Wissensinhalten funktionieren, sondern sich bereichsspezifisch und in steter Wechselwirkung mit dem Wissenserwerb aufbauen“ (Oerter 1998, 37). Weiterhin bejaht er die Frage, ob Kinder über ihre Zukunft mitentscheiden können. Sie können kompetente Hinweise geben, wenn neben dem Alter und der persönlichen Verfassung auch auf förderndes Gesprächsklima Wert gelegt wird. Zudem weist Oerter daraufhin, dass es bei der Beteiligung von Kindern nicht nur um den Entwicklungsstand und Recht geht, sondern auch um das Menschenbild.¹⁸

¹⁸ Sünker und Moran-Ellis (2008) machen auf die Problematik der Kinderpartizipation (die sich nicht speziell auf die Heimerziehung bezieht) im Zusammenhang mit der Entwicklungspsychologie aufmerksam. Eine entwicklungspsychologische Sichtweise kann Kinder-

Für die Frage der Beteiligungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung sind auch die Arbeiten von Lenz (2001) und Uhlendorff (1997) von Bedeutung, da sie ihre Untersuchungen mit Jungen und Mädchen in Erziehungshilfen durchführten.

Uhlendorff (1997) wählte in seiner Studie die Selbstdeutungen von Jungen und Mädchen, die in Einrichtungen der Jugendhilfe betreut wurden, als Gegenstand. Die Ergebnisse beziehen sich auf psychosozial schwer belastete Jungen und Mädchen (Missbrauch, rigider Erziehungsstil, Beziehungsabbrüche, Gewalt), die in der Bewältigung von Sozialisationsaufgaben mehr Probleme aufwiesen als Gleichaltrige mit Normalbiografie. Uhlendorff (1997) nennt auf der Basis der Entwicklungsmodelle Selmans, Kegans und Piagets vier Entwicklungsstufen für eine normale Entwicklung und setzt diese in Beziehung zu seinen Untersuchungsergebnissen mit Kindern und Jugendlichen aus Jugendhilfeeinrichtungen. Folgend werden aufgrund des Umfangs nur zwei Stufen erläutert.¹⁹

In der ersten Entwicklungsetappe (ca. 7-11 Jahre) setzen sich Mädchen und Jungen stärker mit den Haltungen der anderen auseinander als während des Vorschulalters. Die eigenen Interessen werden mit denen der anderen verglichen, zwischen eigenen und fremden Sichtweisen wird unterschieden, zudem wird versucht, diese miteinander zu koordinieren. Es werden Pläne auch über längere Zeitperspektiven gemacht, Ziele verfolgt und die von anderen Personen miteinbezogen. „Die Selbstkontrolle und Verwirklichung eigener Vorhaben und Ziele ist ein wesentliches Thema dieser Periode“ (Uhlendorff 1997, 79). In dieser Entwicklungsstufe konnten Entwicklungsprobleme bei Jungen und Mädchen festgestellt werden, die eine passive Fürsorgeerwartung hatten oder ein antriebsorientiertes Selbstkonzept „mit einem Interesse an körperlicher Stärke

partizipation behindern, wenn es um die Zuschreibung von Kompetenzen geht. Dennoch schließen Sünker und Moran-Ellis die Altersfrage nicht aus und fragen, „wie Partizipation mit Bezug auf Kinderleben insgesamt erreicht werden kann“ (Sünker/Moran-Ellis 2008, 59). Ausgehend davon, dass sich Abhängigkeit antagonistisch zu Autonomie verhält und dass „Autonomie allein das Recht und die Fähigkeit zur Partizipation in Entscheidungsprozessen in einer demokratischen Weise enthält“ (Sünker/Moran-Ellis 2008, 59), schlagen die Autoren vor, „sich vorzustellen, dass es eine nicht-antagonistische Beziehung zwischen Abhängigkeit und Autonomie geben kann, da dies entscheidend ist für die Möglichkeiten, eine partizipatorische Demokratie aufzubauen“ (Sünker/Moran-Ellis 2008, 59). Durch diese Sichtweise verliert die Frage nach den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für Partizipation an Relevanz.

¹⁹ Auf die Entwicklung im Vorschulalter verzichte ich, da in der Heimerziehung relativ wenige sehr junge Kinder leben. Eine ausführliche Darstellung der Partizipationsfähigkeit der Vorschulkinder bietet die Arbeit von Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hg.) (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München Basel. Die Autoren stellen die Entwicklung des Selbstvertrauens, der internationalen Kontrollüberzeugungen und der Perspektivenübernahme sowie die moralische Entwicklung (u. a. mit den Unterkategorien Gefühle, prosoziales Handeln, Kooperation und Konfliktlösung) als Voraussetzungen für soziale Partizipation dar. Ebenso nehmen sie Bezug auf den Zusammenhang von Aggression und Konflikterziehung mit sozialer Partizipation.

und Durchsetzung, einem eher fragmentiertem Zeitbewusstsein und einer egoistischen interpersonellen Orientierung“ (Uhlendorff 1997, 79). Bezogen auf die Entwicklung eines Verständnisses für gegenseitigen Austausch und Hilfe in sozialen Beziehungen, konkreter, der Einhaltung sozialer Regeln und akzeptables Durchsetzen der Interessen, wurde deutlich, dass die Schwierigkeiten auf familiären Erfahrungen beruhten, bis dahin, dass das Zusammenleben in der Familie als Kampf gegen alle erlebt wurde. Kooperation, Fairness und Verlässlichkeit in Beziehungen waren ihnen unbekannt. Diese Erfahrungen, und somit auch die entsprechenden zukünftigen Entwicklungsaufgaben, waren bei den Mädchen und Jungen vorzufinden, jedoch mit geschlechtsspezifischen Bewältigungsstrategien. Dabei verhalten sich Jungen eher rücksichtslos und wollen sich das nehmen, wonach sie begehren, dagegen vermeiden Mädchen eine aggressive Durchsetzung, aus Angst, andere zu verletzen, zeigen somit eine passive Fürsorgeerwartung.

„Wenn eine Aufgabe der ersten Etappe darin besteht, Beziehungen als befriedigenden Austausch und gegenseitige Hilfe zu sehen und Fairneß als wichtiges Gut zu akzeptieren, dann kann man verstehen, warum unsere Jugendhilfeklientel mit der Bewältigung dieser Aufgabe Probleme hat: aufgrund ihrer Erfahrungen, die durch Gewalt und soziale Abbrüche gekennzeichnet sind, zweifeln sie an diesem Gut“ (Uhlendorff 1997, 83).

Zu den Entwicklungsaufgaben dieser Altersspanne gehört es auch, eine „Lebens-Chronologie“ zu entwickeln, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander zu verknüpfen. Bei der Entwicklung eines Gesamtplans der eigenen Lebensgeschichte, wurden bei der Jugendhilfeklientel Entwicklungsschwierigkeiten festgestellt.

Zu Beginn der zweiten Entwicklungsetappe (ca. 12-15 Jahre) kann der Heranwachsende zwischen eigenem und fremdem Standpunkt unterscheiden, verschiedene Sichtweisen stehen nebeneinander und können noch nicht miteinander verbunden werden. Nun entwickelt sich eine selbstreflexive Perspektive. „Die eigenen Verhaltensweisen oder Motive können aus der Sicht eines anderen überdacht werden. Die Heranwachsenden integrieren in ihr Denken und Tun die Stimme des Anderen und versuchen, bei ihren Plänen die Erwartungen der Eltern, Freunde oder Erzieher zu berücksichtigen“ (Uhlendorff 1997, 95). Gefühle können differenziert werden, Absichten und Wünsche werden reflektiert und können geäußert werden. Ebenso werden die Erwartungen der anderen mit berücksichtigt und die sozialen Folgen des eigenen Handelns in die Entscheidungsfindung miteinbezogen, gemeinsame Interessen mit anderen werden ausgelotet und soziale Verpflichtungen eingegangen. Dabei werden auch zunehmend die Zeitperspektiven der anderen miteinbezogen. Bezüglich dieser Entwicklungsstufe wurde bei der befragten Jugendhilfeklientel deutlich, dass es für sie

besonders schwierig war, sich auf eine zeitlich strukturierte Wir-Sphäre einzulassen. Die Anpassung an die institutionellen Zeitpläne gelingt mehr oder weniger, besonders schwierig ist dagegen, das für alle Parteien zufrieden stellende Entwickeln von Plänen. Diese Entwicklungsprobleme werden auf die Lebenserfahrungen in der Ursprungsfamilie zurückgeführt wie Missbrauch, Ablehnung von den Eltern, rigider Erziehungsstil, unverbindliche Beziehungen in der Familie. Die Entbehrungen in ihrer Familie und der Wunsch versorgt zu werden, stehen im Vordergrund und behindern die Entwicklung.

Lenz (2001) führte eine Befragung zur Partizipation von 6-13jährigen Mädchen und Jungen durch, die das Beratungs- und Therapieangebot von Erziehungsberatungsstellen nutzten. Bezüglich der Informationsaufnahme und -verarbeitung unterstützte Lenz die Befunde von Piaget u. a.²⁰, und zwar, dass Kinder in der Lage sind „Informationen aufzunehmen und Entscheidungen zu treffen, sofern das Anliegen oder das Problem für sie verständlich ist und die einzelnen Elemente für sie überschaubar bleiben“ (Lenz 2001, 137). Das Informieren über die Details einer Hilfemaßnahme (in diesem Falle die Erziehungsberatung) „ebnet den Weg zu einer gültigen Informierten Zustimmung und damit zu Partizipationserfahrungen der Kinder im Rahmen psychologischer Beratung und Therapie“ (Lenz 2001, 137). Lenz konnte mit seiner Untersuchung belegen,

„dass Kinder in den Altersstufen zwischen 6-13 Jahren von ihrem kognitiv-interaktionalen und emotionalen Entwicklungsstand her in der Lage sind, eigenständige Positionen einzunehmen und kritische, auch von der Erwachsenenperspektive abweichende Meinungen und Sichtweisen über die Beratung, deren Verlauf, Arbeitsweisen und Ergebnisse zu äußern“ (Lenz 2001, 126).

10-12jährige Kinder konnten detaillierte Aussagen zu Veränderungen auf der individuellen Ebene, in der Familie, zwischen familiärer und individueller Ebene, außerhalb der Familie und über den Erfolg der Maßnahme machen. Ebenso waren eine Reihe der jüngeren Kinder in der Lage, differenzierte Aussagen zu diesen Punkten zu machen (Lenz 2001).

Bei der Umsetzung von Beteiligungsrechten wird auch immer wieder der Aspekt der Überforderung und des Kindesschutzes diskutiert. Zitelmann (2001) macht diesbezüglich in ihrer Arbeit einige wichtige Aussagen auf der Basis verschiedener Studien. Sie führte bei ihrer Arbeit (Überprüfung verschiedener Vertretungskonzepte der Verfahrenspflegschaft) eine Analyse mehrerer Studien im Hinblick auf die

²⁰ Edelstein/Hoppe-Graf 1993; Schröder 1989: In Lenz 2001.

Autonomieentwicklung von Kindern und Jugendlichen durch, die Misshandlungs- und Vernachlässigungserfahrungen aufwiesen. Zitelmann schreibt, dass es trotz fehlender „gezielter Forschung über Zusammenhänge zwischen seelischer, körperlicher und sexueller Kindesmisshandlung und Vernachlässigung einerseits und dem Kindeswillen andererseits“ (Zitelmann, 2001, 263) doch zahlreiche Hinweise darüber gibt, „dass die frühen Beziehungserfahrungen der betroffenen Kinder ein hohes Risikopotential für kurz- und langfristige Störungen ihrer Autonomieentwicklung bergen, die bei ihrer Begleitung, Beratung und Vertretung zwingend zu beachten sind“ (Zitelmann, 2001, 263). Eine Vielzahl der Kinder und Jugendlichen, die in Heimen betreut werden, verfügen über Misshandlungs-, Missbrauchs- und Vernachlässigungserfahrungen, bei ihnen ist davon auszugehen, dass sie „ihr Selbst, also das Zentrum des Wollens, vergleichsweise unzureichend entwickeln, wahrnehmen und wertschätzen können und oft nicht in der Lage sind oder es vermeiden, anderen Menschen ihre tatsächlichen Gefühle, Wünsche und Befürchtungen mitzuteilen“ (Zitelmann, 2001, 264).

Die Ausführungen zur Beteiligungsfähigkeit machen deutlich, wie wichtig die Berücksichtigung, das fachliche und empathische Umgehen mit den individuellen Entwicklungen und den Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen sind und dass Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung häufig erst zur Partizipation befähigt werden müssen. Dabei stellt die Heimerziehung ein Lernfeld für Partizipation dar sowohl im Alltag als auch in speziellen Situationen wie im Hilfeplangespräch oder in Gremien.

3.5 Partizipation und Lernprozesse

Die durch Partizipation initiierten Lern- und Bildungsprozesse sind im Zusammenhang mit den Erziehungszielen Eigenverantwortlichkeit, Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstständigkeit zu sehen, die explizit in den §§ 1, 9 SGB VIII genannt sind und sollen nun thematisiert werden.

In der Heimerziehung sind Kinder und Jugendliche anzutreffen, die zwar zu verantwortlichen, gemeinschaftsfähigen und selbstständigen jungen Menschen erzogen werden sollen, aber aufgrund ihrer Biografie oft noch nicht in der Lage sind, zum gewünschten Zeitpunkt partizipieren zu können. Um diese Kinder und Jugendlichen zu befähigen und zu fördern, ist es notwendig, die Heimerziehung auch als Lernfeld für Partizipation zu betrachten und ihnen Beteiligungsmöglichkeiten als Erfahrungs- und Lernprozesse anzubieten. In diesem Zusammenhang ist Partizipation

auch als Empowerment zu verstehen, mit dem Ziel, die Selbstverfügungskräfte der Kinder und Jugendlichen (wieder) herzustellen. Beim Empowerment und der Förderung von Partizipation geht es auch um Bildungsarbeit. Sünker (2002) weist in seiner Arbeit „Soziale Arbeit und Bildung“ auf diesen Aspekt hin. Personen können in demokratischen Prozessen nur dann relevant entscheiden, wenn das Ausdrucks- und Unterscheidungsvermögen entwickelt ist. Somit bedeutet dies auch für den Bereich der Heimerziehung, dass es die Befähigung der Kinder und Jugendlichen auch „als Bildungsarbeit, als Initiierung und Beförderung von Bildungsprozessen zu entwickeln gilt“ (Sünker 2002, 240).

In den neueren Bildungsverständnissen wird nicht mehr primär von einem Prozess der kognitiven Wissensaneignung ausgegangen, sondern von Bildung und Lernen „als ein selbst gesteuerter erfahrungsbezogener Kompetenzbildungsprozess“ (Bertelsmann Stiftung 2007, 54). Auch der zwölfte Kinder- und Jugendbericht weist auf ein partizipatives Bildungsverständnis hin. Es wird davon ausgegangen, dass nur im Zusammenspiel von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten Bildung als "Motor" fungieren kann. Kinder und Jugendliche sollen durch diese Dimensionen in die Lage versetzt werden, ihr Leben kompetent zu regeln.

„Dies setzt voraus, dass sie nicht zu Objekten, sondern zu Ko-Subjekten des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsgeschehens werden; dies ist die subjektbezogene Seite von Bildung, Betreuung und Erziehung. Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse müssen deshalb so gestaltet werden, dass Kinder und Jugendliche zu aktiv Beteiligten werden, die das Angebotene sich aneignen, es also annehmen oder ablehnen können“ (BMFSFJ 2005, 55).

Der erweiterte Bildungsbegriff bezieht alle Orte mit ein, an denen sich Bildungsprozesse vollziehen und berücksichtigt auch Inhalte, die für den Menschen von individueller Bedeutung sind. Auch wenn diese nicht zwingend relevant für den Arbeitsmarkt oder nicht in Bildungs- und Erziehungsplänen enthalten sind, die persönlich erzielten Resultate und Wirkungen sind von Bedeutung. Zudem sollen lebensnahes Lernen und Lernen in "Ernstsituationen" möglichst verknüpft werden. Zu den Zielen von Bildung gehört neben der Qualifizierung und dem Ausgleich von Ungleichheiten die Befähigung zur eigenständigen Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen und an der verantwortlichen demokratischen Mitgestaltung der Gesellschaft. Dies soll nicht durch Konsumieren von Bildung realisiert werden, sondern durch ein partizipatives Bildungskonzept, in dem Kinder und Jugendliche als Ko-Produzenten eines Bildungsprozesses agieren sollen (BMFSFJ 2005).

Von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen werden aufgrund der sich schnell verändernden Lebensbedingungen, durch zunehmende Pluralisierung und Individualisierung immer mehr Flexibilität, Selbstverantwortlichkeit und weitere Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen verlangt, um am gesellschaftlichen Leben auf allen Ebenen teilhaben zu können. Hier geht es insgesamt um die Selbstentwicklung des Einzelnen. Dazu gehört auch das Erschließen neuer Lebens- und Lernchancen und die Fähigkeit, seine Interessen durchzusetzen zu können, gegebenenfalls mit der Unterstützung anderer und mit sozial akzeptierten Regeln. Dies setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Partizipation voraus. Die Durchsetzung der eigenen Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln funktioniert u. a., indem man sich einer Gruppe mit ähnlichen Interessen anschließt und sich gemeinsam für deren Umsetzung einsetzt. Man muss ebenfalls in der Lage sein, seine Interessen formulieren und aushandeln zu können. Zudem benötigen Menschen Selbstwirksamkeitsüberzeugung: Sie müssen davon überzeugt sein, selbst etwas bewirken zu können. Selbstwirksamkeitsüberzeugung und internale Kontrollüberzeugung entstehen bei der Verwirklichung der eigenen Ideen und Interessen, da Menschen in solchen Situationen erleben, dass sie etwas bewirken können, gleichzeitig erfahren sie Anerkennung und Erfolg (Sturzbecher/Waltz 2003). Ein Selbststichtungsgefühl kann sich dadurch entwickeln, dass sich ein Kind bzw. ein Jugendlicher mit den gleichen Rechten wie andere wahrnehmen kann. Partizipation bedeutet gleichzeitig Rechte und auch Pflichten zu haben und das gleichzeitige Vorhandensein von Rechten und Pflichten kann zu einer moralischen

„Selbstachtung und Autonomie des Einzelnen auf Basis der gegenseitigen Verpflichtungen zur Gleichbehandlung [führen] und zur wechselseitigen Pflicht aller Subjekte, sich als Person zu respektieren und zu behandeln, denen dieselbe moralische Zurechnungsfähigkeit zukommt“ (Sturzenhecker 2005, 260).

Partizipation unterstützt die Empathiefähigkeit und die moralische Entwicklung. Schaffen es Kinder, sich für sich oder auch für andere einzusetzen, die eigenen Interessen oder auch die der anderen durchzusetzen, erleben sie positive moralische Gefühle wie Stolz, Zufriedenheit und Anerkennung. Können die Interessen nicht durchgesetzt werden, so kann auch Trauer und Bedauern empfunden werden. Diese Erfahrungen sind für die moralische Entwicklung und zur Förderung von Empathie, Betroffenheit und emphatischer Betroffenheit mit anderen von großer Bedeutung (Keller 2003)²¹. Aushandlungsprozesse lassen das Kind bzw. den Jugendlichen

²¹ Keller (2003) stellt die moralische Entwicklung in ihrem Beitrag ausführlich dar, sie diskutiert dabei die Konzepte von Kohlberg und Piaget. Die Entwicklung von Gefühlen, die kognitiven

erleben, ernst genommen zu werden. Dadurch werden neben der Empathiefähigkeit und moralischen Entwicklung das Selbstbewusstsein sowie kommunikative und kognitive Fähigkeiten gefördert.

Dass die Intelligenz von Kindern mit der Bereitschaft und der Fähigkeit zur Partizipation in enger Wechselwirkung stehen, konnten Sturzbecher und Hess (2003) in ihrer Untersuchung mit Kindergarten- und Grundschulkindern zeigen. Kinder erreichen größere kognitive Lernfortschritte, wenn sie in der Lage sind, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und ihre Strategien miteinander zu koordinieren. Auch, dass Partizipationsförderung die Förderung einer entwicklungsstandsgemäßen Autonomie, der Perspektivenübernahme und der Entwicklung des Selbstwirksamkeitsgefühls bedeutet, gehörten zu den Untersuchungsergebnissen. Zudem helfen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Partizipation „aggressives inter-personelles Verhalten zu reduzieren“ (Sturzbecher/Hess 2003, 264) und ergänzen die moralische Wertevermittlung.

Das Erlernen, die eigenen Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln zu äußern und auch zu realisieren, stellt neben der Förderung der Identifikation mit den Gruppennormen, der Übernahme von Verantwortung, dem Engagement für Partizipation und demokratischem Handeln auch einen Beitrag zur Gewaltprävention dar. „Mit der Förderung von sozialer Partizipation und Aushandlungskompetenz sind wichtige Voraussetzungen dafür gegeben, dass Kinder sich gewaltfrei behaupten können und Unterstützung bei Problemen finden“ (Sturzbecher/Hermann 2003, 219).

Das Gefühl ernst genommen zu werden, das Erleben von Vertrauen, Gerechtigkeit, Toleranz und Solidarität im Alltag und in speziellen Aushandlungssituationen, ermöglicht auch die Förderung von Kritikfähigkeit, Selbstkontrolle, das Erproben demokratischen Handelns und der Verantwortungsübernahme sowohl für die eigene Person als auch für andere. Die Bereitschaft, sich für andere zu engagieren oder sich politisch zu engagieren, ist von persönlichen Erfahrungen abhängig, die ein Mensch gemacht hat. Vielfach wird das mangelnde Interesse an politischer Beteiligung junger Menschen konstatiert.²² Allerdings kann diese Bereitschaft früh (im Kindergartenalter) gefördert werden. Auch die Enquete-Kommission (2002) weist darauf hin, dass der Wille zur politischen Partizipation im Prozess der Primär- und Sekundärsozialisation

Voraussetzungen des Gefühlsverstehens, die Verantwortungszuschreibung und des prosozialen Handelns werden für Vorschul- und Grundschulkindern aufgezeigt.

Die Stufen der moralischen Entwicklung nach Piaget und Kohlberg sind im Werk von Oerter und Montada (2002) 'Entwicklungspsychologie' dargestellt. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Festlegung der Entwicklungsstufen an Altersangaben problematisch ist, da es themenbedingte Altersverschiebungen gibt.

²² Z. B. DJI-Jugendsurvey, Weissbuch der Europäischen Union, 13. Shell Jugendstudie.

entsteht und durch spätere Erfahrungen verstärkt oder abgeschwächt wird, wobei sich erworbene Kompetenzen auch auf die Partizipation fördernd auswirken.

Auf die positive und gesundheitsfördernde Wirkung von Partizipation weist Lenz (2001) in seiner Untersuchung hin und beruft sich dabei auf das empirisch fundierte Modell zur Salutogenese von Antonovsky (1997), das danach fragt, wie Menschen gesund bleiben. Mit dem Salutogenese-Modell lieferte Antonovsky „weiterführende Antworten auf die Fragen nach der psychologischen Bedeutung von Partizipation“ (Lenz 2001, 38). In seinem Modell geht es um gesundheitsfördernde Bedingungen, um Copingressourcen, die Personen zur Verfügung haben. Ob der durch Stressoren ausgelöste Spannungszustand wieder aufgelöst werden kann, hängt von den zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. In diesem Zusammenhang spricht Antonovsky von generalisierten Widerstandsressourcen, deren Grundlagen in der Kindheit entwickelt werden. Diese Ressourcen bzw. das Kohärenzgefühl werden u. a. durch die Partizipation an der Gestaltung der Ergebnisse determiniert. Auf die Teilhabe und die „aktiven Gestaltungsmöglichkeiten im beraterisch-therapeutischen Geschehen“ (Lenz 2001, 128) wies Lenz in seinen Untersuchungsergebnissen hin, ebenso darauf, dass diese mit der positiven Bewertung der Beratung durch Mädchen und Jungen verbunden war.

Dass die aktive Mitgestaltung eines Prozesses wie z. B. das Leben in einem Heim das Kohärenzgefühl stärkt, machen die drei Komponenten deutlich, die für das Kohärenzgefühl von Bedeutung sind. Dies sind: 1. Verstehbarkeit (ob eine Person ihre Welt kognitiv begreifen kann), 2. Handhabbarkeit (inwiefern die Aufgaben als zu bewältigen eingeschätzt werden), 3. Sinnhaftigkeit (ob das Leben als emotional sinnvoll eingeschätzt wird, ob die Probleme als Herausforderung oder als Belastung erlebt werden) (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2001).

Dass Kinder und Jugendliche sich beteiligen wollen, zeigen auch einige Kinderrepubliken aus der Vergangenheit (Bernfeld, Korczak, Makarenko). Diese

„belegen, wie Kinder und Jugendliche selbst lernen wollen, um fach- und sachkundig an den Entscheidungsprozessen über ihre Lebenssituation teilhaben zu können. [...] Wo Kinder und Jugendliche tatsächlich partizipieren, wollen sie auch lernen, wollen sie auch moralische Gründe und Handlungsalternativen kennen, wollen sie sich gleichsam selbst den Prozessen der Erziehung aussetzen“ (Winkler 2000, 198).

Winkler weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass Partizipation einerseits Lernmöglichkeiten eröffnet, andererseits Pädagogen auch Steuerungsmöglichkeiten und somit Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen verlieren können, wenn die Macht

allen Beteiligten zur Verfügung gestellt wird. Bis hin zu der Konsequenz, „dass Pädagogik in 'Hilfen zur Erziehung' sich nicht als problembearbeitendes und zielorientiertes Verfahren begreifen kann, sondern sich auf die Bereitstellung von pädagogischen Orten beschränken muss“ (Winkler 2000, 198).

3.6 Partizipation und Demokratie

Partizipation soll „zur Demokratisierung hierarchischer administrativer Strukturen“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1997, 692) beitragen, dies soll „durch eine Öffnung von Entscheidungsprozessen gegenüber Mitarbeitern einerseits und Betroffenen andererseits“ (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1997, 692) erreicht werden, Demokratisierung soll durch die verschiedenen Formen wie Beiräte und Selbstverwaltung geschehen.

In ihren Überlegungen zu partizipatorischer Citizenship verstehen Sünker und Moran-Ellis Demokratie „als Prozess, der die Stimmen und Entscheidungen aller sammelt“ (Sünker/Moran-Ellis 2008, 56). Alle Generationen werden berücksichtigt und weisen dabei auf Bourdieu hin, der sagt, dass „allen ein gleiches Recht auf persönliche Meinung zuerkannt wird, aber nicht allen die Mittel an die Hand gegeben werden, dieses formal universelle Recht auch wahrzunehmen“ (Bourdieu 2001, 89).

Die Förderung von Kinderpartizipation wird aus demokratiethoretischer Sicht mit einer Vielzahl von Argumenten unterstützt. So weisen z. B. Hurrelmann und Palentien (1998) zur Entwicklung einer Beteiligungskultur im Hinblick für demokratisches Handeln in einer demokratisch verfassten Gesellschaft auf die guten Erfahrungen von Modellversuchen hin, die in verschiedenen Bereichen wie Politik, Verkehr, Kindergarten, Spielplätze, Freizeit und Schule stattfanden und in denen Kinder und Jugendliche als Sachverständige in eigener Sache agierten.

Die Diskussion hinsichtlich der angemessenen Form des demokratischen Kompetenzerwerbs ist jedoch kontrovers. Einerseits können Kinder und Jugendliche in spielerischen und symbolischen Formen ohne Ernstcharakter ihre Kompetenzen erweitern, andererseits wird derzeit verstärkt Wert auf Lernprozesse durch „verbindliche und ergebnisorientierte Beteiligungsangebote mit Ernstcharakter“ (Bertelsmann Stiftung 2007, 39) gelegt. Der Vorteil solch handlungsorientierter pädagogischer Settings ist ihre nachhaltigere Form der Wissensvermittlung, als Nachteil erscheint die Folgenlosigkeit bei Aktionen ohne Ernstcharakter (Bertelsmann Stiftung 2007). Das Interesse an Beteiligungsangeboten geht bei fehlender Ergebnisorientierung schnell verloren.

Bezüglich des Demokratie-Lernens und der Demokratisierung im Heim sind die Machtverhältnisse in der Heimerziehung nicht zu vergessen. Zur Problematik der Machtverhältnisse schreiben Büttner und Kladzinski (2005),

„dass die theoretische Vermittlung „demokratischer Werte“ in z. T. eklatantem Widerspruch zu den Beziehungsverhältnissen steht, in denen sie gelernt werden sollen. Die Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen sind durch Abhängigkeitsverhältnisse gekennzeichnet, die sich erst mit zunehmendem Alter der Kinder in Richtung auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung verändern“ (Büttner, Ch./Kladzinski, M. 2005, 177).

Auch Wolf weist mit seiner Studie „Machtprozesse in der Heimerziehung“ (Wolf 1999) auf die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse in der Heimgruppe hin. Er kristallisiert sieben Machtquellen heraus, zu denen u. a. die materielle Versorgung, die emotionalen Beziehungen zwischen den Kindern und Erwachsenen, Sanktionssituationen und körperliche Überlegenheiten gehören. Als Gegengewicht zu den Machtprozessen und Abhängigkeitsbeziehungen nennt er die Partizipation der Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Bereichen, mit Partizipation können Demokratisierungsprozesse in Gang gesetzt werden. Winkler (2000) geht in seinen Gedanken zur Demokratisierung soweit, dass er die Möglichkeit nennt, sich gegen Pädagogik zu entscheiden und stattdessen politisch zu denken und von selbstständigen, machtvollen und souveränen Personen auszugehen, die selbst bestimmend handeln können.

„Demgegenüber wirkt der Begriff der Partizipation eher verharmlosend. Es geht nämlich um mehr als einen kleinen Anteil, es geht um Besitz an Macht in einem umfassenden Sinne. Es geht um Selbstbestimmung. Die politische Haltung besagt nämlich, dass der Einzelne seine Macht überhaupt nur im Zusammenhang mit einem sozialen Ganzen haben kann, auf das er Einfluss ausübt. Man kann erst dann ein vollgültiges Mitglied einer Gesellschaft, Träger der Macht und Inhaber von Rechtsansprüchen sein, wenn man die Geschicke der eigenen Gemeinschaft zum Gegenstand seines Handelns gemacht hat. Das ist nicht Teilhabe, sondern Teilnahme, Mithandeln in einem sozialen Ganzen, in welchem man Gerechtigkeit zu verwirklichen sucht. Denn Gerechtigkeit meint genau den Ausgleich zwischen den Interessen des Einzelnen und des Ganzen“ (Winkler 2000, 198).

Im Zusammenhang mit Demokratie und -fähigkeit wird ferner auf die Begriffe Emanzipation und Mündigkeit sowie auf vorpolitisches Handeln im Hinblick auf Demokratiefähigkeit hingewiesen. Politische Mündigkeit gilt als Voraussetzung einer partizipatorischen Demokratie, dabei können Partizipation, Emanzipation und Mündigkeit sowohl eine Sollensforderung als auch eine Wirklichkeitsbeschreibung sein (Stein 1988). Emanzipation wird eher als Voraussetzung für Mündigkeit „bzw. als Weg zu mündiger Partizipation“ (Stein 1988, 54) beschrieben. Es wird von einem Emanzipationsbegriff ausgegangen, der

„eher ein allgemein beschreibbarer Weg, denn ein inhaltlich bestimmtes Ziel bezeichnet; im Mittelpunkt des Interesses stehen zumeist Prozesse möglichst weitgehender Befreiung (obgleich nicht immer mit der Maßgabe umfassenden Mündigwerdens), weniger theoretische Absichtserklärungen als vielmehr praktische Konsequenzen entsprechender Bemühungen für bzw. von Individuen oder Kollektiven ... Erst politische M[ündigkeit] und entsprechende mündige (!) Partizipation in Staat und Gesellschaft, als wünschenswertes Ergebnis politischer E[manzipations]-Prozesse vielerorts proklamiert, kann als Ausdruck gelungener (also verwirklichter und überprüfbarer) politischer E[manzipation] gewertet werden“ (Stein 1988, 54).

Stein (1988) führt weiter aus, dass der Emanzipationsgedanke für die politische Bildungsarbeit im schulischen wie außerschulischen Bereich von großer Bedeutung ist und eine

„unerlässliche Voraussetzung der Ermöglichung verantwortlicher Selbstbestimmung und gleichberechtigter solidarischer Mitbestimmung von Menschen in einer Demokratie [ist]. Zur politischen Teilnahme und Teilhabe in ihrem Gemeinwesen berechnete Bürger/innen müssen dazu auch fähig (=mündig) sein bzw. dazu in Stand gesetzt werden (=emanzipiert und mündig) werden“ (Stein 1988, 56).

Unter diesen Bedingungen sind Emanzipation und Mündigkeit Voraussetzungen auch von politischer Partizipation.

Demokratie-Lernen der Kinder und Jugendlichen z. B. in einem Kinderparlament bedeutet vorpolitisches Handeln, das sich im Sinne des epigenetischen Entwicklungsmodells von Krappmann (2000) durch weiteren Kompetenzerwerb zu mehr Demokratiefähigkeit weiter entwickeln kann. Das epigenetische Entwicklungsmodell „will aufzeigen, dass es vorgängige Erfahrungen gibt, auf denen die Ausbildung der späteren Kompetenzen zur Mitwirkung in politischen Prozessen aufbauen kann, möglicherweise aufbauen muss.“ (Krappmann 2000, 80).

Die Beteiligung in der Heimerziehung, sei es im Alltag, im Hilfeplanverfahren oder in den verschiedenen Sitzungen oder Gremien, bietet im Gegensatz zu zeitlich begrenzten Beteiligungsprojekten, wie diese häufig im kommunalen Raum durchgeführt werden, Kindern und Jugendlichen eine kontinuierliche und auf längere Zeit angelegte (zumindest für die Dauer der Heimunterbringung) Chance des Demokratie-Lernens und somit auch zur Förderung von Emanzipation und Mündigkeit.

Die Ausführungen von Stein und die neueren Forschungsergebnisse zum Demokratie-Lernen (z. B. Krappmann 2000) sind ebenso im Zusammenhang mit § 1 SGB VIII zu betrachten. Das Erfahren und Einüben von demokratischen Umgangsformen

unterstützt Kinder und Jugendliche in der Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit.

3.7 Exkurs: Kinderrepublik Siegfried Bernfelds

Im Anschluss an die Ausführungen zu den Lernprozessen, zum Demokratie-Lernen und zur Demokratisierung im Zusammenhang mit Partizipation soll die Kinderrepublik Siegfried Bernfelds (1996, Schriften 1921-1933) kurz dargestellt werden. Seine Arbeit ist insofern interessant, da er Flüchtlingskinder und Waisen im Kinderheim Baumgarten aufnahm, die durch ein hohes Ausmaß an Verwahrlosung, pathologischem Affektleben, Entwicklungsverzögerungen, Lügen, großem Misstrauen u. a. gekennzeichnet waren. Bernfeld beteiligte Kinder und Jugendliche mit dem Ziel einer weit reichenden Selbstregulierung, er zeigt in seiner kritischen Analyse auf, welche Fortschritte bereits nach kurzer Zeit bei den stark problembehafteten Kindern und Jugendlichen erreicht wurden, aber auch mit welchen Problemen und Widerständen er sich auseinandersetzen musste. Diese kamen hauptsächlich von der Heimverwaltung, potentiellen Finanziers und in der Anfangszeit auch von den Kindern und Jugendlichen. Dennoch sollten diese Erfahrungen Mut machen und jeden partizipationskritischen Pädagogen überzeugen, dass auch bei Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Entwicklungsproblemen, mit psychischen und emotionalen Belastungen, eine partizipatorische Erziehung eine Menge von Lernprozessen anstoßen kann.

Siegfried Bernfeld (1892-1953), Pädagoge, Psychoanalytiker, Sozialist und überzeugter Zionist, kritisierte das bestehende Erziehungssystem²³ sowie die bestehenden Macht- und Herrschaftsstrukturen und verfolgte die Vorstellung einer neuen Erziehung, die sozialistisch, unautoritär-kameradschaftlich, bedürfnisorientiert und selbst bestimmt sein sollte. Mit dem Kinderheim Baumgarten beabsichtigte Bernfeld eine Erziehungseinrichtung zu schaffen, in der diese Vorstellung realisiert werden sollte (Kamp 1995).

Das Kinderheim Baumgarten (des American Joint Distribution Committee for Jewish Worshippers, Vienna Branch) wurde im August 1919 in einem ehemaligen Kriegsspital gegründet, es sollten 200-300 Flüchtlingskinder und Waisen im Alter von 3-16 Jahren

²³ Er kritisierte u. a. die autoritäre Straf- und Zwangsdiziplin. Erziehung bezeichnete Bernfeld als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1967, 51) und Pädagogik „als System von Normen und Anweisungen“ (Bernfeld 1967, 51).

im Internat- und Schulbetrieb betreut werden. Bis 1920 war es unter der pädagogischen Leitung von Bernfeld die erste jüdische Schulgemeinde. Entsprechend seiner Idee, Kinder und Jugendliche in einem möglichst herrschaftsfreien Gemeinwesen aufwachsen zu lassen, wählte er auch das Personal aus;

„ob eine Gruppe da ist von Lehrern, die es gelernt haben, persönliche Ambitionen auf Würde und unfehlbare Befehlsgewalt abzulegen und sich mit Kameradschaftsführerschaft zu bescheiden“ (Bernfeld 1996, 30).

Die Schulgemeinde (wöchentlich stattfindende Vollversammlung aller Erwachsenen und aller Kinder und Jugendlichen ab der dritten Klasse) und kleinere Gemeinschaften (Kwutzoth) waren die wichtigen Instrumente zur Umsetzung seiner pädagogischen Ziele, diese sollten

„zur Überwindung des Egoismus, zur Entwicklung von Solidaritäts- und Gemeinschaftsgefühlen und zur Opferbereitschaft im selbstlosen Handeln für die Kameraden, Freunde und die Gruppe befähigen“ (Kamp 1995, 460).

Bernfeld ließ einen Schülerausschuss wählen, dieser berief regelmäßig die Schulgemeinde ein. In den Besprechungen mit dem Schülerausschuss war ersichtlich, dass ihr Interesse an der Tätigkeit, ihre Sprechfähigkeiten und Argumente zunahmen. Zudem wurde den Mitgliedern des Schülerausschusses deutlich, dass sie Pflichten übernommen hatten. In den regelmäßig stattfindenden Schülerversammlungen wurden Gesetze erlassen, Ordner für die Umsetzung der Gesetze und ein Gericht mit den dazugehörigen Aufgabenträgern gewählt, das die eingehenden Anklagen bearbeitete. Die SchülerInnen, die für eine Aufgabe gewählt wurden, entwickelten zunehmend Ernsthaftigkeit und Verantwortlichkeit für ihre Aufgaben, die Beteiligung in den (Gerichts-) Verhandlungen nahm zu. Immer mehr Schüler, auch Jüngere, nahmen teil und beteiligten sich aktiver an den Diskussionen und machten Vorschläge. Die von Bernfeld geschilderte zunehmende Ernsthaftigkeit, Verantwortungsübernahme, Kommunikationsfähigkeit u. a. bezog sich hauptsächlich auf die Altersklasse der 11-16-Jährigen.

„Die Jüngeren nahmen zwar interessiert an allen Schulgemeinden und ihren Forderungen teil, wenn auch vielleicht ihr Hauptinteresse mehr den Aktualitäten und den Sensationen gehörte: Wahlen, Mitteilungen, Abstimmungen, als den grundsätzlichen Fragen und der steten Entwicklung“ (Bernfeld 1996, 84).

Die persönlichen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen und der Gemeinschaften resultieren aus der Kooperation mit den anderen in den Gruppen sowie aus der Realisierung Bernfeld's neuer Erziehung.

Während der ersten vier bis fünf Schulgemeinden hatte Bernfeld den Eindruck, dass alle Initiative bei ihm lag, der Schülerausschuss und die Schulgemeinde keine Autorität besaßen und auch die Gesetze und Ordner nicht die gewünschte Wirkung hatten.

Allerdings trat dann etwa Mitte November eine Veränderung ein, die zwei Monate dauerte. Die Beteiligung wurde aktiver, es nahmen mehr Kinder an Verhandlungen teil, es wurden Vorschläge gemacht und Gesetze geändert, „die Kinder hatten durchaus – und mit Recht – das Gefühl, daß sie die Gesetze machten. Ausschuß und Ordner gewannen an Autorität“ (Bernfeld 1996, 74). „Das gesamte Leben der Kinder wurde nun von ihnen selbst in einer beträchtlichen Zahl von Gesetzen geregelt“ (Kamp 1995, 463). Die zunehmende Ernsthaftigkeit der Kinder und Jugendlichen war gekoppelt an die Übernahme neuer und größerer Aufgaben, wie sich in Verwaltungsangelegenheiten einzumischen, nachzufragen und neue Regelungen zu beschließen, die Arbeitshaltung der Kinder veränderte sich.

„Kinder, die wir arbeitsscheu und faul übernommen hatten, ganz allgemein den Wunsch zeigten, alle fürs Heim nötigen Arbeiten, die schweren, schmutzigen und langweiligen inbegriffen, selbst zu übernehmen“ (Bernfeld 1996, 82/83).

Zudem wünschten sich die Kinder und Jugendlichen die volle Selbstverwaltung und Selbstwirtschaft in Kooperation mit den Erwachsenen. In den Kameradschaften (Kwuzoth) waren ebenfalls erhebliche positive Entwicklungen feststellbar, die Mitglieder zeigten sich auch hier engagiert, übernahmen Arbeiten, es entstanden Freundschaften, Gewalt und Aggressivität nahmen ab. Insgesamt konstatierte Bernfeld eine positive Entwicklung bei den Kindern und Jugendlichen, die Auffälligkeiten wie Verwahrlosung, Lügen, Misstrauen u. a. reduzierten sich zusehends. Aufgrund einer Vielzahl von Problemen mit der Verwaltung und der Leiterin, bei denen es u. a. um mangelnde Kooperation, Arbeitsbedingungen und Finanzierung ging, scheiterte bereits im April 1920 „der erste ernsthafte Versuch mit neuer Erziehung im Judentum“ (Bernfeld 1996, 154).

3.8 Partizipation und Qualität

Ein wesentlicher Aspekt im Rahmen der Qualitätsdebatte²⁴ in der Heimerziehung und auch insgesamt in der Kinder- und Jugendhilfe ist das Konzept des „Neuen Steuerungsmodells“. Dies wurde Anfang der 90er Jahre von der KGST (Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung) entwickelt. Die geforderte outputorientierte Steuerung zeigte zu einem späteren Zeitpunkt seine Wirkung in Form von Leistungsvereinbarungen und leistungsbezogener Finanzierung im Bereich der

²⁴ Die Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe meint die Qualitätsentwicklung mit den dazugehörigen Aspekten, u. a. dem Qualitätsbegriff, den rechtlichen und inhaltlichen Anforderungen, dem Qualitätsmanagement.

Heimerziehung. Kundenorientierung wurde zum Qualitätsmerkmal und Ziel der Neuerungen. Der zunehmende Wettbewerb, die Neufassung der Finanzierungsregelungen in den §§ 77, 78a-g SGB VIII und die Thematisierung von Qualität im 8. und 11. Jugendbericht (BMFSFJ 1990, 2002a) waren bzw. sind einflussreiche Aspekte in der Qualitätsdebatte (Karpf 2004).

Gesetzlich ist die Qualitätsdebatte in den §§ 78a-g SGB VIII verankert, es sollen zwischen Einrichtungsträgern und Trägern der örtlichen Jugendhilfe Qualitätsentwicklungsvereinbarungen abgeschlossen werden. Der Gesetzgeber beabsichtigte mit den §§ 78a-g SGB VIII die Kostenentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe zu dämpfen, Kosten und Leistungen transparenter zu gestalten und die Effizienz der eingesetzten Mittel zu verbessern. Dabei ist die Zuständigkeit für die konkrete Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen auf der örtlichen Ebene angesiedelt (Münder 2003). Kundenorientierung als wichtiges Element der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements ist zudem in § 5 Wunsch- und Wahlrecht, § 8 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, § 27 Hilfe zur Erziehung, § 36 Mitwirkung in der Hilfeplanung, § 37 Zusammenarbeit mit den Eltern und § 80 Jugendhilfeplanung angesiedelt.

Im 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002a) wird Qualitätsmanagement als Mehrebenenansatz aufgefasst,

„der zwischen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität differenziert [...]. Ziel ist es, die vorhandenen Ressourcen, Kompetenzen und Prozesse so zu organisieren, dass die Qualitäten der Leistungserbringung für die Adressatinnen und Adressaten optimiert werden. Qualitätsmanagement umfasst dabei neben der differenzierten Leistungsbeschreibung und den verbindlichen Qualitätsstandards Strategien der Qualitätsentwicklung und –überprüfung“ (BMFSFJ 2002a, 80/82).

In der Kinder- und Jugendhilfe gelten das Zertifizierungsverfahren der "International Organisation for Standardization" (ISO) nach der Normreihe DIN EN ISO 9000 bis 9004, das von der "European Foundation for Quality Management" (EFQM) entwickelte Konzept, Benchmarking und die interne Evaluation als die üblicherweise angewendeten Qualitätsmanagementsysteme. Die Kundenorientierung stellt in der DIN EN ISO Reihe eins von acht Grundprinzipien dar, beim EFQM Konzept ist das „Kunden-Kriterium“ ebenfalls verankert (Karpf 2004, Merchel 2004).

Der Klient als Kunde, Nutzer oder Konsument wird aus seinem Objektstatus entlassen, ihm wird „eine aktive oder Subjekt-Rolle“ (Schnurr 2001 1332) zuerkannt, die Kunden-

bzw. Nachfrageseite erlebt eine Stärkung gegenüber der Anbieterseite. Bei der Kundenpartizipation geht es darum, die Abstimmung von Nachfrage und Angebot zu optimieren, dabei muss der Kunde die Möglichkeit erhalten, seine Bedürfnisse angemessen artikulieren zu können und die Angebotsseite muss adäquate Leistungen erbringen (Schnurr 2001). Wenn man davon ausgeht, dass die Kinder und Jugendlichen und deren Eltern/Personensorgeberechtigten die Kunden sind (weitere externe Kunden können z. B. Jugendämter, Schulen, Behörden, interne Kunden, die MitarbeiterInnen sein), ist auch zu berücksichtigen, dass zwischen Kunden und Einrichtungen, Kunden und Jugendamt Asymmetrien bezüglich der Machtverhältnisse und Interessenlagen bestehen. Gleichzeitig gelten die Kinder, Jugendliche, Eltern (als Kunden) auch als Experten für ihr eigenes Leben und Koproduzenten der Jugendhilfe. Dieses Spannungsverhältnis macht deutlich, dass eine „Kundensouveränität in Form von Markt- und Sachkenntnis, Kaufkraft und Handlungssouveränität“ (Karpf, 2004, 31) nicht gegeben ist.

Die Beteiligung der Kunden und Kundinnen in der Interaktion mit den DienstleisterInnen gilt als wichtiges Qualitätsmerkmal einer personenbezogenen Dienstleistung. Als solche werden die Leistungen der Jugendhilfe betrachtet (Kriener 1999). Im 11. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002a) und bei Mündler u. a. (2003) wird auf den Zusammenhang von Erfolg einer erzieherischen Hilfe und Beteiligung explizit hingewiesen. Mündler u. a. (2003) konstatieren, dass die Wirkung erzieherischer Hilfen entscheidend von deren Akzeptanz abhängt und daher für die Praxis besonders wichtig ist, die Beteiligten für die Mitwirkung am Hilfeprozess zu gewinnen. Zudem können die Hilfemaßnahmen nur mit Betroffenenbeteiligung gezielt auf die AdressatInnen zugeschnitten werden. Die Einbeziehung der AdressatInnen ist somit Voraussetzung für die Effektivität der Hilfemaßnahmen, in diesem Zusammenhang wird an die Ergebnisse der Studien von Petersen²⁵ (1996) und Gehres²⁶ (1997) sowie an einige Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie (BMFSFJ 2002c)²⁷, erinnert

²⁵ Für die Jugendlichen selbst war die Beteiligung am Hilfeprozess von großem subjektivem Wert. Wurden sie beteiligt, so beurteilten sie den Prozess und das Ergebnis positiv.

²⁶ Im Rückblick wurden ehemalige Heimkinder befragt, ob und wie weit sie sich auf ihre Heimunterbringung vorbereitet und an deren Zustandekommen beteiligt fühlten. Obwohl die Beteiligung am Prozess der Heimunterbringung nur eine von neun Säulen war, die über die Qualität von Heimerziehung bestimmten, zeigte sich, dass die Zustimmung der Kinder zur Heimunterbringung die Chancen für eine positive Entwicklung deutlich verbesserte.

²⁷ Das Ergebnis, dass für 15% der Kinder ungeeignete Hilfen, für 85 % der Kinder geeignete oder bedingt geeignete, für nur 20% der Kinder die ideale Hilfe ausgewählt wurden und 25 % aller erzieherischen Hilfen unplanmäßig beendet wurden und damit nicht geringe Kosten verursachen, lässt die Vermutung zu, dass die Beteiligung bei der Auswahl der Hilfe mit dem Ziel, die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und ihrer Familien zu ermitteln und zu einem zufrieden stellenden Ergebnis zu kommen, eher defizitär war.

Die vorgenannte Differenzierung des Qualitätsbegriffs in die Dimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität, hat sich mittlerweile in der Jugendhilfe durchgesetzt. Sie bezieht sich „primär auf das einrichtungsinterne Qualitätsmanagement“ (Merchel, 2004, 42) und soll folgend hinsichtlich der Heimerziehung etwas konkreter dargestellt werden. Mit Strukturqualität sind die organisationsbezogenen Rahmenbedingungen und die Ausstattung gemeint, über die eine Einrichtung bei der Erbringung ihrer Leistungen verfügt. Die Prozessqualität bezieht sich auf „das Vorhandensein und die Beschaffenheit solcher Aktivitäten, die geeignet sind, ein bestimmtes Ziel der Leistung zu erreichen“ (Merchel 2004, 39). Bei der Ergebnisqualität geht es um Erfolg und Misserfolg. Insbesondere stehen die Ergebnisse der Leistungen im Blickfeld des öffentlichen Interesses, lohnen sich z. B. hohe Kosten für eine teure Heimunterbringung oder Einzelbetreuung?

Aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung hat die Prozessqualität (das Was und Wie) die größere Bedeutung. Hansbauer und Kalscheuer (2001) weisen beim Thema Qualität und Heimerziehung insbesondere auf die Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen bei der Beziehungsgestaltung in Heimen hin.

„Wenn über Qualität in der Heimerziehung geredet wird, dann sollte vor allem darüber geredet werden, wie sich prozesshaft Beziehungsqualitäten schaffen lassen, die den Kindern und Jugendlichen, die in Heimen leben gerecht werden. Dies kann aber nur dann geschehen, wenn diese Kinder und Jugendlichen in einen Diskurs einbezogen werden und wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, selbst über Dinge zu bestimmen – oder zumindest über die mitzubestimmen -, die ihnen wichtig sind“ (Hansbauer/Kalscheuer 2001, 83).

Auch bei der Angleichung zwischen

„Angebot und Nachfrage als Ausdruck einer qualitativ guten Heimerziehung [...] muss es darum gehen, Betreuungsabläufe und pädagogische Alltagsstationen möglichst genau auf die Bedürfnisse der in stationären Einrichtungen lebenden Kinder und Jugendlichen abzustimmen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn man Kinder und Jugendliche beteiligt, ohne freilich die Aufgabe der Bemündigung dabei aus dem Blick zu verlieren“ (Hansbauer/Kalscheuer 2001, 91).

Zur Effektivitätsbeurteilung einer Hilfe sollte Partizipation logischerweise einen hohen Stellenwert haben. Wird die Sichtweise der Betroffenen mit einbezogen, so können genannte Aspekte im Rahmen einer Qualitätssicherung wichtige Anknüpfungspunkte sein. Auch die Evaluation von Hilfen zur Qualitätssicherung impliziert das Partizipationspostulat.

Für die Praxis wurden in den letzten Jahren zur Realisierung von Partizipationsprojekten und Implementierung von Partizipation in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe von verschiedenen Stellen²⁸ Qualitätsmerkmale entwickelt, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Beteiligung gelten. Auch die Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter BAGLJÄ (1998) verfasste ein Positionspapier mit Qualitätskriterien für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Diese werden folgend exemplarisch genannt, da sie im Zusammenhang mit Qualität und Partizipation häufig Erwähnung finden.

- Verbindlichkeit [Ernstnahme, z. B. verlässliche Regularien, „Mitwirkung muss wirklich etwas bewegen, verändern oder gestalten können“ (BAGLJÄ 1998, 35)]
- Partizipation wirklich für alle Kinder und Jugendliche garantieren
- Beteiligung heißt nicht Entscheidung, sie muss aber etwas bewirken
- Lebensnähe und Überschaubarkeit
- Öffentlichkeit herstellen
- Informationen bereitstellen
- Beratung, Anleitung und Begleitung sichern
- Kinder- und jugendgerechte Methoden (altersgerechte und geschlechtsspezifische Methoden)
- Zielbenennung für Mitwirkungsmodelle
- so wenig Formalisierung wie möglich
- finanzielle Ausstattung
- keine Instrumentalisierung von Mitwirkungsmöglichkeiten
- Qualität von Mitwirkungsprojekten sicherstellen

In Deutschland gibt es keine allgemeingültigen Qualitätsstandards für die Beteiligung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Schottland kann diese aufweisen, 2002 wurden dort die „standards of care“, zu den denen auch Beteiligungsrechte gehören, von der Regierung verabschiedet.

²⁸ Z. B. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums vom 25.09.2001
Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 25./26.06.1998 in Kassel
Weiterhin wurden wichtige Qualitätsprüfsteine für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Kommunen vom Deutschen Kinderhilfswerk aufgestellt. Das Deutsche Kinderhilfswerk veröffentlichte auch ein Nachschlagewerk "Kinderpolitik" (2004), in dem beispielhafte Projekte, Erläuterungen, Adressen und weiterführende Literatur zu finden sind.

Im Rahmen des Europaprojektes "Quality4Children"²⁹ wurden 2007 insgesamt 18 Qualitätsstandards für die Betreuung von fremd untergebrachten Kindern und Jugendlichen veröffentlicht. An der Entwicklung dieser Standards nahmen neben Fachkräften auch Kinder und Jugendliche, die Erfahrungen mit Fremdunterbringung haben, aus 32 Ländern teil. Zu den Zielen von "Quality4Children" gehören der Aufbau eines europäischen Netzwerks, welches als Interessenvertreter für die Rechte fremd untergebrachter Kinder, und die Entwicklung internationaler Qualitätsstandards sowie für die Förderung deren Implementierung eintritt. Die Standards beziehen sich sowohl auf den Entscheidungs- und Aufnahmeprozess als auch auf den Betreuungs- und Verselbständigungsprozess (Quality4Children 2007).

²⁹ Das Projekt Quality4Children ist eine Initiative von SOS-Kinderdorf, Internationaler Organisation für Pflegeunterbringung (IFCO) und Internationaler Gesellschaft für erzieherische Hilfen (FICE). Die Qualitätsstandards und Berichte sind unter <http://www.quality4children.info/> einzusehen.

4. Heimerziehung

4.1 Entwicklungen

„Heimerziehung ist die älteste Form gesellschaftlich organisierter Kinder- und Jugendfürsorge“ (Bürger 2001, 632), die ihre Ursprünge in den Findel- und Waisenhäusern des Mittelalters hat. Davor wurden elternlose und kranke Kinder gemeinsam mit Erwachsenen in Heilig-Geist-Hospitälern versorgt, vereinzelt wurden auch in früheren Jahrhunderten Findelhäuser nachgewiesen. Die ersten speziellen Findelhäuser entstanden als „ausdrückliche Reaktion der christlichen Kirche auf die zahlreichen Kindstötungen und Abtreibungen des Mittelalters“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, 285) im Unterschied zum Versorgungsauftrag der Klöster. Im 14. Jahrhundert entstand neben den kirchlichen Einrichtungen eine Vielzahl städtischer Findelhäuser. Bedingt durch soziale, ökonomische und politische Entwicklungen sowie durch Seuchen, Hungersnöte und Kriege zerfielen traditionelle Versorgungsleistungen, die Einstellung zur Erwerbsarbeit wandelte sich. Veränderte Konzepte der Armenfürsorge resultierten aus dieser Entwicklung. So entstanden zu Beginn des 17. Jahrhunderts Zucht- und Arbeitshäuser, in denen Armenfürsorge als Erziehung zur Arbeit verstanden wurde. Diese Idee hatte ihren Ansatzpunkt bei den unversorgten und armen Kindern, da sie noch körperlich und mental an Arbeit gewöhnt werden konnten, zudem galten diese armen Kinder als „Arbeitskräftereserve für die aufblühende frühkapitalistische Produktion“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, 287). Als weitere Entwicklung in der Sorge für arme Kinder sind die pietistischen Waisenhäuser seit Mitte des 17. Jahrhunderts zu konstatieren, wo im Unterschied zu den Zucht- und Armenhäusern die Kinder regelmäßig Schul- und Religionsunterricht erhielten. Soziale Umbrüche, Bevölkerungsexplosion, industrielle Revolution führten u. a. dazu, dass viele Kinder und Jugendliche kein gesichertes Sozialisationsfeld mehr hatten, da ihre Eltern zu Lohnarbeitern wurden und zu den Fabriken in die Städte zogen. Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden flächendeckend Rettungshäuser als christliche Erziehungsanstalten, zudem bildeten sich in den schnell wachsenden Industriegebieten nach 1815 Erziehungsvereine, die dafür sorgten, dass verwahrloste Jugendliche in Rettungshäuser gebracht wurden. In dieser Zeit (1833) wurde auch das "Rauhe Haus" von Pfarrer Heinrich Wichern in Hamburg, im Stadtteil Horn, gegründet, der verwahrlosten Kindern ein neues Erziehungsumfeld geben wollte. Es war neu, dass Kinder und Jugendliche in familienähnlichen Gruppen betreut wurden. Christliche Erziehung, Unterricht, körperliche Arbeit aber auch Freizeit gehörten mit zu den Inhalten seiner Arbeit, die Strafe behielt weiterhin ihren Platz in der Erziehung (Post

2002, Kuhlmann/Schrappner 2001). Verschiedene staatliche Gesetze regelten zunehmend die Kinder- und Jugendfürsorge, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts kann vom Entstehen einer öffentlichen Kinder- und Jugendfürsorge gesprochen werden. Straffällig gewordene Kinder und Jugendliche wurden gemäß dem preußischen Zwangserziehungsgesetz von 1878 im Rahmen der Zwangserziehung, anstatt der bis dahin geltenden Besserungshaft, betreut. Mit dem 1900 in Preußen in Kraft getretenen Fürsorgeerziehungsgesetz setzte sich ein Perspektivenwechsel mit Blick auf auffällige, straffällige, vernachlässigte und verlassene Kinder durch.

Thema öffentlicher Diskussionen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war auch die Situation von unehelich geborenen Kindern, die in der Regel in Halte- oder Pflegestellen gegeben wurden. Dort kam es häufig zu starken Vernachlässigungen, die eine hohe Sterblichkeit im ersten Lebensjahr zur Folge hatte. Auch hier konnte die Situation durch staatliche Gesetze und zumeist kommunale Finanzierung von Unterstützungsangeboten verbessert werden. Mit dem preußischen Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger von 1900 erfolgte die Fürsorgeerziehung unter öffentlicher Aufsicht und wurde durch öffentliche Mittel finanziert. Das preußische Fürsorgegesetz beinhaltete „bereits alle Grundzüge des späteren Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes und der folgenden Gesetzgebung bis 1990, deren Eingriffsgrundlage die Fürsorgeerziehung war“ (Post 2002, 22). Dennoch waren die Einrichtungen bis 1914 hauptsächlich in privater und kirchlicher Trägerschaft und wurden häufig ehrenamtlich getragen, eine Koordination innerhalb des Bereichs fand zumeist nicht statt. Im ersten Weltkrieg wurde zunehmend die „öffentliche Unterstützung familiärer Versorgung und Erziehung“ (Kuhlmann/Schrappner 2001, 294) zur öffentlichen Aufgabe. Die durch den Krieg verursachte Not betraf nicht nur die Arbeiterschaft und Armutsbevölkerung, sondern auch den bürgerlichen Mittelstand. Zwischen Kriegsende und 1933 entstand ein Nebeneinander von vielfältigen und widersprüchlichen konzeptionellen Entwürfen in der Jugendwohlfahrt. „Die schwierigen Jahre nach dem 1. Weltkrieg und während der Weimarer Republik erlebten immerhin die Geburtsstunde des reichseinheitlichen Jugendrechts in Gestalt des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes vom 14. Juni 1922 (RJWG)“ (Post 2002, 23). In der darauf folgenden Wohlfahrtspflege des Nationalsozialismus existierten Ende der 30er Jahre „mindestens drei verschiedene Institutionen: (1) Beobachtungsheime, auch Ausleseheime genannt, (2) Erziehungsanstalten für die `gemeinschaftsgefährdenden Jugendlichen´ und (3) Jugendheimstätten für die Erbgesunden“ (Kuhlmann/Schrappner 2001, 296-297), für die `Unerziehbaren´ wurden zwei Jugendkonzentrationslager eröffnet. Der größte Anteil der Arbeit wurde während der Kriegsjahre weiterhin von christlichen Trägern umgesetzt, die christliche Sichtweise wurde jedoch zunehmend

durch die „modernen sozialrassistischen Deutungsmuster von Verwahrlosung“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, 296) ersetzt.³⁰ Nach dem Krieg wurden die Jugendkonzentrationslager und Jugendheimstätten geschlossen, im Vordergrund stand die Existenzsicherung, allerdings änderten sich in den Nachkriegsjahren Personal und Erziehungsstil in vielen Einrichtungen der Jugendfürsorge und Erziehungshilfe nicht.

„So wurden die traditionsreichen Elemente von Disziplinierung, Strafe und entwürdigendem Umgang gegenüber den Zöglingen mit dem Neubeginn der Heimerziehung nach dem zweiten Weltkrieg keineswegs überwunden. Im Gegenteil muss diese Phase in ihren Grundzügen als Restauration traditioneller deutscher Anstaltserziehung gekennzeichnet werden, deren Spuren sich weiter bis in die 70er-Jahre hinein verfolgen lassen“ (Bürger 2001, 634)

Als Versuche für einen Neuanfang nach dem Krieg im Bereich der öffentlichen Erziehung sind Mehringer³¹, der mit dem Münchener Waisenhaus die Anstaltserziehung durch eine familienorientierte Heimerziehung ersetzen wollte und Gmeiner, der 1949 in Tirol das erste SOS-Kinderdorf gründete, zu nennen. Die Ergebnisse der Hospitalismusforschung³², insbesondere für kleine Kinder in der Heimerziehung, wurden zu dieser Zeit in Deutschland noch wenig beachtet (Kuhlmann/Schrapper 2001). 1953 und 1961 fanden die Novellierungen des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG) statt, dies wurde durch das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ersetzt. Die freiwillige Erziehungshilfe erfuhr 1961 ihre Einführung. Der schnelle Wandel in Gesellschaft, Technik und Wirtschaft nach dem Krieg führte auch zu einem Wandel in den Familien. Die Sicherung der materiellen Existenz hatte oft einen höheren Stellenwert als die Emotionalität in den Familien. Die daraus resultierenden seelischen Nöte der Kinder und Jugendlichen konnten zur „sittlichen Verwahrlosung“ führen, um sie vor solchen „Fehlentwicklungen“ zu schützen, folgte häufig Heimunterbringung.

„Ob die Eltern damit einverstanden waren oder nicht – sie wurden eher als Gegner denn als Partner behandelt. Die Jugendhilfe bediente sich der zur Verfügung stehenden Eingriffsgrundlagen, um das Kindeswohl und die Übernahme der Kosten zu sichern“ (Post 2002, 26).

³⁰ Zu Betreuende waren der nationalsozialistischen Rassenpolitik schutzlos ausgeliefert. „Reichsweit wurden nach 1933 etwa 12% der Fürsorgezöglinge zwangssterilisiert – mit Wissen und Billigung der meisten MitarbeiterInnen der Jugendfürsorge“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, 296).

³¹ Obwohl Mehringer Einfluss auf die Entwicklung der Heimerziehung nahm und er ein bekannter Pädagoge wurde, ist er kritisch zu betrachten und es muss daraufhin gewiesen werden, dass Mehringer während des Nationalsozialismus in der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt aktiv mitwirkte, als Autor tätig war und „sozialrassistische Deutungsmuster befürwortete“ (Kuhlmann/Schrapper 2001, 298).

³² Die Hospitalismusforschung zeigte ihre Wirkung zuerst in den angloamerikanischen Ländern, erst in den 60er Jahren fand sie in Deutschland mehr Beachtung.

Die Zahl der Heimunterbringungen stieg bis Ende der 60er Jahre stark an, die Plätze reichten nicht aus und die Unzufriedenheit vieler Verantwortlicher der Jugendhilfe wuchs zunehmend. Zu diesem Zeitpunkt wurde sich fachlich mit Konzepten einer familienorientierten Heimerziehung und den Ergebnissen der Hospitalismusforschung von R. Spitz auseinandergesetzt. Ende der 60er Jahre wurde die Heimerziehungspraxis im Kontext der Studentenbewegung und der außerparlamentarischen Opposition öffentlich skandalisiert, es wurde eine Heimreform gefordert. Die wesentlichen Kritikpunkte der so genannten 'Heimkampagne' waren die ungleichen Bildungschancen, fehlende Berufsausbildungen für Jungen und insbesondere für Mädchen, mangelnde Informationsfreiheit, Nichtbeachtung von Grundrechten, autoritärer Erziehungsstil, veraltete sexualpädagogische Konzepte, unzureichend ausgebildetes und bezahltes Personal (BMFSFJ 1998, Post 2002, Kuhlmann/Schrapper 2001). Die Erziehung war auf Disziplinierung und Unterordnung angelegt, die Einrichtungsstrukturen erinnerten „eher an Kasernen [...] als an Orte von Pädagogik. Für viele dieser Heime erweis sich damit Erving Goffmans Analyse totaler Institutionen (Goffmann 1972) als insgesamt zutreffend“ (Bürger 2001, 635). Die Einrichtungen führten oft aufgrund ihrer isolierten Standorte und ihres restriktiven Erziehungsstils eher zur gesellschaftlichen Ausgrenzung als zu einem eigenverantwortlichen Leben in der Gesellschaft. Auch wenn es den Studenten letztendlich nicht nur um die pädagogische Problematik und individuellen Befindlichkeiten der jungen Menschen in den Heimen ging, lösten sie Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und Aktivitäten bei den Jugendhilfeträgern aus, die in Folge der Aktionen unter erheblichem Druck standen. Mit der Studentenbewegung und der sozial-liberalen Politik Ende der 60er Jahre rückten Forderungen nach mehr Demokratie, Chancengleichheit und Integration Randständiger in den Vordergrund, was für die Jugend- und Erziehungshilfe intensivere Reformbemühungen zur Folge hatte (Kuhlmann/Schrapper 2001). In den folgenden Jahren wurden eine Vielzahl von Grundsatzpapieren, Reformberichten und –konzepten vorgelegt, u. a. der Dritte Jugendbericht und der Zwischenbericht der IGFH, 1974 fand der 4. Jugendhilfetag statt.

Die in die Wege geleitete Reform der Heimerziehung führte in den 70er und 80er Jahren und im weiteren Verlauf zu Veränderungs- und Qualifizierungsprozessen, dazu gehörten strukturelle institutionelle Veränderungen, Erneuerungen von Konzepten, Entwicklung von fachlichen Standards, Veränderungen der Gruppengrößen, verbesserte personelle Ausstattung, Qualifizierung des Personals. Die Reformvorstellungen sollten auch in das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz eingehen, dessen Entwicklung in den 70er Jahren begann, aber nach mehreren gescheiterten Versuchen

erst am 1. Januar 1991 in Kraft trat (Sengling 1990). Die traditionelle Heimerziehung wurde im Rahmen der Reformbestrebungen grundlegend verändert, als Alternative zur Heimerziehung erlebte die Betreuung in Pflegefamilien Anfang der 70er Jahre einen Aufschwung. Fortschrittliche PädagogInnen und der zunehmende Einfluss von Fachwissen wirkten sich zusätzlich auf die Entwicklung der Heimerziehung aus. Das Angebotsspektrum der Jugendhilfe erlebte einen Trend zur Differenzierung, neben der Heimerziehung und Erziehung in Pflegefamilien entstanden verschiedene ambulante und teilstationäre Hilfsangebote. Auch in der Heimerziehung fand eine starke Differenzierung statt; es entstanden pädagogisch-therapeutische Gruppen, Wohngemeinschaften, Familienwohngruppen, Außenwohngruppen, Kleinsteinrichtungen usw. Wolf (1993) zeigte die Veränderungen am Beispiel der Hamburger Heimerziehung auf, die er mit den Begrifflichkeiten Dezentralisierung, Entinstitutionalisierung, Entspezialisierung, Regionalisierung, Professionalisierung und Individualisierung beschrieb. Der Prozess der Ausdifferenzierung ist, wie die empirischen Daten zeigen, noch nicht abgeschlossen. Auch in Ostdeutschland sind diese Entwicklungen seit den 90er Jahren in vollem Gange.³³

Die Professionalisierung verlief in den 70er und 80er Jahren parallel zur Einrichtung von Diplom-Studiengängen für Pädagogen und der „Einführung von Fachhochschulen bzw. der Umwandlung von Fachschulen in Fachoberschulen für das Sozialwesen“ (Hansbauer 2003, 39). Diese Entwicklung hatte auch eine Änderung für soziale Berufe auf dem Arbeitsmarkt zur Konsequenz.

Als weitere Veränderung in den 70er und 80er Jahren ist eine zunehmende Orientierung an der Lebenswelt der Adressaten zu konstatieren, das Konzept der Lebensweltorientierung³⁴ entwickelte sich als fachliche Leitlinie in der Kinder- und Jugendhilfe. Im Achten Jugendbericht (BMFSFJ 1990) wurde dies konkretisiert. Es sieht fünf Strukturmaximen vor, dies sind: Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation. Die Umsetzung der Strukturmaximen kann an einigen konkreten Entwicklungen im Bereich der Heimerziehung genauer betrachtet werden. So wurde die Zahl der längerfristigen

³³ In der ehemaligen DDR wurden elternlose, familiengelöste und in der Entwicklung gefährdete Kinder in Normalheimen, schwer erziehbare Kinder und Jugendliche in Spezialheimen und schwer erziehbare Jugendliche und Lehrlinge in Jugendwerkhöfen untergebracht (Bürger 2001).

³⁴ Nach Thiersch setzt lebensweltorientierte Jugendhilfe „bei Aufgaben, Schwierigkeiten und Hilflosigkeiten an, wie sie in der Lebenswelt gegeben sind, sieht sie aber immer auch im Kontext von dort verfügbaren eigenen Deutungs- und Handlungsmustern und vor allem von Ressourcen, sich selbst zu helfen; lebensweltorientierte Jugendhilfe versucht in defizitären Lebensverhältnissen und Orientierungsschwierigkeiten politische, soziale, individuelle und materielle Ressourcen zur Selbsthilfe zu entdecken oder zu organisieren“ (Thiersch 1999, 431).

Dauerunterbringungen von Kindern und Heranwachsenden geringer, sie verringerte sich zwischen 1976 und 1986 von 76.500 auf 53.500 Unterbringungen nach dem JWG. Auch die Zahl der unter 6-Jährigen in Heimen nahm ab, dies ist im Zusammenhang mit der Aktivierung von Pflegestellen zu sehen. Weiterhin verkleinerten sich die Heime, die durchschnittliche Platzzahl und Gruppengröße nahmen ab, dadurch wurde Heimerziehung überschaubarer und persönlicher (BMFSFJ 1990). Dennoch wird immer wieder darauf hingewiesen (Thiersch, Trede, Winkler), dass Heimerziehung Leben an einem anderen Ort, in einem „institutionellen und professionell inszenierten Lebensraum“ (Thiersch 1999, 434) ist. Und Lebensweltorientierung in der Heimerziehung unter dem Aspekt der Prävention bedeutet, diese zu vermeiden und zum anderen, „wo sie praktiziert wird, dass sie nicht anstaltsförmig, sondern lebensweltlich strukturiert ist“ (Thiersch 1999, 434). Anders ausgedrückt, Heime sollten ein Lebensort sein, „der Strukturen und Möglichkeiten – im Umgang miteinander, in kulturellen Angeboten, in Alltagserledigungen bietet, wie sie auch im normalen Leben vorgefunden werden“ (Thiersch 1999, 435).

Trotz aller Modernisierungsprozesse existiert ein Spannungsverhältnis zwischen dem Hilfecharakter der Jugendhilfe und der Kontrolle durch diese. Diese Ambivalenzen bestehen auch weiterhin in der Heimerziehung und konnten auch durch eine lebensweltorientierte Jugendhilfe nicht beseitigt werden.

„Wenn es aber keine prinzipiellen Alternativen zu den Strukturmaximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe gibt, und wenn sie gefährdet ist zur Kontrolle zu werden, dann kann sie nur im Bewußtsein dieser Gefährdung praktiziert werden.

Widerstände und Absicherungen müssen institutionalisiert werden“ (BMFSFJ 1990, 89).

In der Entwicklung der Heimerziehung ist auch auf die Entwicklung der geschlossenen Unterbringung junger Menschen hinzuweisen. Diese war bis Ende der 60er Jahre eine weit verbreitete Praxis und wurde im Rahmen der Reformprozesse weitgehend abgeschafft. Mehrere Bundesländer verzichteten in den 80er Jahren ganz auf die geschlossene Unterbringung, in den anderen Bundesländern fand eine starke Einschränkung statt (Hansbauer 2003). In den 90er Jahren wurde der Ruf nach geschlossener Unterbringung wieder lauter, obwohl mit dem § 35 SGB VIII (Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) eine Alternative geschaffen wurde (Bürger 2001). Die geschlossene Unterbringung begründet sich rechtlich in § 1631 BGB in Verbindung mit den §§ 70, 70a-n FGG. Heute stehen bundesweit etwa 150 Plätze zur Verfügung.

Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGBVIII) wurden in den 90er Jahren die Hilfen zur Erziehung neu geregelt, die Forderungen nach mehr Prävention zeigen sich in den Angeboten der Familien ergänzenden Hilfen. Neben dem Präventionsgedanken

hatte sicherlich auch die finanzielle Situation vieler Kommunen einen Einfluss auf den Ausbau der ambulanten Hilfen. 1994 veröffentlichte die kommunale Gemeinschaftsstelle zur Verwaltungsvereinfachung (KGSt) ein Papier zur "Outputorientierten Steuerung der Jugendhilfe", in dem es „um eine Reduzierung der Heimunterbringungsfälle durch den Ausbau nicht stationärer Hilfen, und zwar in erster Linie im Interesse von Kosteneinsparungen“ (Bürger 2003, 56) ging. Dennoch zeigt sich, dass trotz des Ausbaus der ambulanten und teilstationären Hilfen die Anzahl der stationären Hilfen wahrscheinlich³⁵ weiter gestiegen ist, sicher ist, dass die Ausgaben für stationäre Unterbringung angestiegen sind.

Zu den weiteren Entwicklungen in den 90er Jahren gehören auch der Ausbau der Jugendhilfe in den ostdeutschen Bundesländern und die Anpassung der Jugendhilfe von Ost- und Westdeutschland. Weiterhin ist die „Ökonomisierung der Sozialen Arbeit“ (Struck/Galuske/Thole 2003, 13) zu nennen, in diesem Zusammenhang ist auf die §§ 77, 78a-78g SGB VIII hinzuweisen, die die Vereinbarungen über Leistungen und Entgelte und die Qualitätsentwicklung zum Inhalt haben. Die §§ 77a-g SGB VIII gelten seit dem 1.1.1999, zuvor war nur § 77 Berechnungsgrundlage (Münder 2003). Die Belegungssituation und Konkurrenz zwischen den Trägern führte bereits in der Vergangenheit zu ökonomischen Problemen von Einrichtungen.

4.2 Rechtliche Grundlagen

Heimerziehung gehört neben anderen Angeboten wie Erziehungsberatung, Soziale Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft, Sozialpädagogische Familienhilfe, Tagesgruppe, Vollzeitpflege in einer anderen Familie, zu den Hilfen zur Erziehung. Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen (§ 34 SGB VIII) sind gleichrangig mit den anderen Hilfen zu sehen. Im Sinne der Prävention wird jedoch versucht, Heimerziehung zu vermeiden und den ambulanten und teilstationären Hilfen den Vorrang zu geben (Thiersch 1999). Diese Annahme wurde durch die JES-Studie (BMFSFJ 2002c) unterstützt. Die Autoren der Studie machen darauf aufmerksam, dass unter dem Aspekt der Betrachtung der Problematik des Kindes, „mit zunehmendem Schweregrad der kindlichen Problematik von Erziehungsberatung und Sozialpädagogischer Familienhilfe über Erziehungsbeistandschaft und Erziehung in Tagesgruppen zu Heimerziehung“ die Hilfeartpräferenz verläuft. In diesem Zusammenhang ist, bezogen auf die Auswahl der konkreten Hilfe und der Aufstellung

³⁵ Näheres unter Punkt 4.6.

des Hilfeplans, § 36 SGB VIII von besonderer Bedeutung. Im Kontext der Hilfeplanung fällt die Entscheidung zu Gunsten der Heimerziehung aus, wenn sich diese als die beste Fördermöglichkeit für das Kind oder den Jugendlichen herauskristallisiert und die Beteiligten damit einverstanden sind. „Die zentrale Grundnorm für den individuellen Rechtsanspruch auf erzieherische Hilfen“ (Münder u.a. 2003, 278), ist § 27 SGB VIII, Inhaber des Rechtsanspruches ist die/der Personensorgeberechtigte, die/der Minderjährige hat selbst keinen Rechtsanspruch, Hilfe zur Erziehung zu beantragen.³⁶ Vorausgesetzt, Personensorgeberechtigte/r und Minderjährige/r sind sich einig bezüglich des Hilfebedarfs und die Voraussetzungen (eine dem Wohl des Kindes³⁷ oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung gemäß § 27 SGB VIII ist nicht gewährleistet) liegen vor, dann treten keine rechtlichen Probleme auf. Für den Fall, dass es einen Interessenskonflikt zwischen Personensorgeberechtigtem und Minderjährigem gibt, beschreibt Münder (2003) zwei Handlungsmöglichkeiten. Wird ein Minderjähriger aktiv und möchte Hilfe zur Erziehung für sich beantragen (in der Heimerziehung gibt es bis zu einem Drittel Selbstmelder), kann dies umgesetzt werden, wenn sich die Personensorgeberechtigten einverstanden erklären, die Aktivität dulden oder billigen. Sind die Personensorgeberechtigten nicht damit einverstanden,

³⁶ „Ausnahmen davon sind Hilfen nach § 34, die in Verbindung mit § 41 KJHG für junge Volljährige oder in Verbindung mit § 35a KJHG als Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche gewährt werden und bei denen jeweils der junge Mensch selber Träger des Rechtsanspruches ist“ (Bürger 2001, 643-644).

³⁷ Das Kindeswohl ist ein zentrales Anliegen des Familien-, Kinder- und Jugendhilferechts. Beim Begriff des Kindeswohls handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff. Das Wohl des Kindes wird im Einzelfall geprüft, ggf. wird es zum Inhalt einer richterlichen Entscheidung (Dettenborn 2001). Das Wohl des Kindes ist u. a. in den §§ 1 SGB VIII, 27 SGB VIII, § 1666 BGB, § 1745 BGB und in Jugendschutzgesetzen verankert. In § 1666 BGB wird das Kindeswohl mit dem körperlichen, geistigen, seelischen Wohl des Kindes beschrieben. Auch hier bleibt offen, was das Kindeswohl konkret meint.

Das Wohl des Kindes impliziert auch den Willen des Kindes. Die Ermittlung des Kinderwillens ist in den vielfältigen Beteiligungs- und Mitwirkungsrechten gesichert. Bezüglich des Kinderwillens und Kindeswohls stehen zwei Positionen gegenüber. Die eine lautet: „Kindeswohl kann nicht gegen den Willen des Kindes gewährleistet werden“ (Dettenborn 2001, 78) und die andere lautet: „Den Kinderwillen um jeden Preis umzusetzen, kann dem Kindeswohl schaden“ (Dettenborn 2001, 78), die in folgendem Prinzip zusammengefasst wurden: Soviel Akzeptierung des Kinderwillens wie möglich, soviel staatlich reglementierter Eingriff wie nötig, um das Kindeswohl zu sichern“ (Dettenborn 2001, 78).

Fegert (2008) macht bezüglich der Kindeswohlgefährdung darauf aufmerksam, dass bisher „in Deutschland weder eine empirisch abgesicherte Diagnostik noch wissenschaftlich geprüfte (Versorgungs-)Angebote und standardisierte Vorgehensweisen systematisch und umfassend in der Praxis etabliert“ (Fegert 2008, 195) sind. Zur Handlungssicherheit der MitarbeiterInnen der Jugendämter gibt es neben verschiedenen Empfehlungen von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe und des Deutschen Städtetages die Empfehlung des „Stuttgarter Kinderschutzbogens“. Der Schutzbogen operiert mit unterschiedlichen „Kinderschutzbögen“ und kann bei verschiedenen Altersstufen eingesetzt werden. Sie erleichtern die Arbeit, ersetzen aber eine erfahrene Fachkraft nicht. „Diese Bögen und Checklisten setzen geradezu die Anwendung durch entsprechend qualifizierte und erfahrene Fachkräfte voraus. Sie ersetzen auch nicht die häufig in diesen Konstellationen zusätzlich erforderlichen diagnostischen Instrumente“ (Salgo 2008, 21).

dass der Minderjährige Hilfe zur Erziehung in Anspruch nehmen möchte, die Voraussetzungen des § 27 SGB VIII aber gegeben sind, so ist ein Verfahrenspfleger zur Interessenwahrnehmung des Minderjährigen zu bestellen.

Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht oder in einer sonstigen betreuten Wohnform kann sowohl eine zeitlich befristete Hilfe als auch eine auf Dauer angelegte Lebensform sein, die die jungen Menschen auf ein selbstständiges Leben vorbereiten soll.³⁸ Dabei sollen Jugendliche „in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden“ (§ 34 SGB VIII). Als weitere Ziele sind die Rückkehr in die Familie zu fördern und die Erziehung in einer anderen Familie (Vollzeitpflege § 33 SGB VIII) vorzubereiten (§ 34 SGB VIII). Unterbringung über Tag und Nacht kann auch „die Funktionen der Krisenintervention und der Aufnahme in Notsituationen“ (Münder, 2003, 323) gemäß § 42 SGB VIII bedeuten. Weigel/Winkler u. a. (2000) weisen darauf hin, dass aufgrund der Unschärfen rechtlicher Regelungen Kinder und Jugendliche „auch jenseits der Regelungen des KJHG auf Wunsch von Eltern“ (Weigel/Winkler u.a. 2000, 59) fremd untergebracht werden. Dazu gehören die Unterbringungen in Internaten infolge der Empfehlungen von Erziehungsberatung und/oder Jugendamt und die Unterbringung von körperlich und seelisch behinderten Kindern. Zu nennen sind zudem die Kinder- und Jugendpsychiatrie und die Unterbringung im Krankenhaus, „dies gilt auch für kleine Kinder, wenn diese etwa durch Drogen-, Medikamenten- oder Alkoholmissbrauch ihrer Eltern geschädigt werden“ (Weigel/Winkler u.a. 2000, 59). Die zuletzt aufgezeigten Unterbringungsmöglichkeiten machen darauf aufmerksam, dass Vollzeitpflege, Heimerziehung und Krisenintervention gemäß §§ 34, 33, 42 SGB VIII nicht alle Formen der Unterbringung über Tag und Nacht von Kindern und Jugendlichen erfasst, sondern dass dies auch im Rahmen anderer Sozialgesetzbücher umgesetzt wird.

³⁸ Die Möglichkeit „eine auf längere Zeit angelegte Lebensform“ im § 34 SGB VIII wurde erst in der Gesetzesnovellierung 1993 geschaffen.

4.3 Zum Standort der Heimerziehung

Wenn heute von Heimerziehung gesprochen wird, geschieht dies oft mit der Beschreibung „Leben an einem anderen Ort“ oder wie in § 34 SGB VIII ausgedrückt „Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht“. Heime sollen ein lohnender Lebensort sein, Heime haben deshalb ihre Organisationsstrukturen verändert und bieten heute verschiedene Hilfen zur Erziehung an. Auch der Begriff Heim wurde häufig durch einen anderen Begriff wie z. B. Jugendhilfezentrum ersetzt. Die Entwicklung im Bereich der Heimerziehung hat gezeigt, dass die "Heimerziehung" heute nicht mehr anzutreffen ist. Das Angebot der stationären (und auch der teilstationären) Hilfen ist „in sich hochgradig heterogen und komplex, geradezu unübersichtlich“ (Weigel/Winkler u. a. 2000, 85).

Wolf (2003) nennt speziell für die Heimerziehung zwei besondere Kennzeichen: Differenzierung und Formenvielfalt. Auch er weist daraufhin, dass „generalisierte Aussagen über die Heimerziehung“ (Wolf 2003, 20) nur sehr begrenzt möglich sind. Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen kann heute Familienwohngruppe, Schichtdienstgruppe, Außenwohngruppe, therapeutische Intensivgruppe, Wohngemeinschaft, Betreutes Wohnen, Betreutes Einzelwohnen, die Betreuung in Lebensgemeinschaften (häufig Erziehungsstelle³⁹ genannt) u. a. bedeuten, zudem gibt es Spezialgruppen und –einrichtungen wie z. B. für Mutter und Kind, geschlossene Gruppen, Mädchengruppen u. a.

Bezüglich der Konzeptentwicklung macht Wolf (2003) zwei Hauptströmungen in der Heimerziehung aus. Zum einen das Heim als "pädagogisches Krankenhaus“, hier sollen Verhaltensänderungen beim Kind und Veränderungen im Umfeld (Familie) mit Hilfe therapeutischer und heilpädagogischer Interventionen herbeigeführt werden. Und zum anderen „das Heim als lohnender Lebensort für kurze Zeit oder als Ort des Aufwachsens bis zum Übergang in das Leben als Erwachsener“ (Wolf 2003, 29). Diese konzeptionelle Richtung ist an das Konzept der Lebensweltorientierung gebunden; günstige Lebens- und Lernbedingungen sollen die Entwicklungsprozesse der Kinder fördern.

Heime sind aber nicht nur Lernfelder für Kinder und Jugendliche, sondern auch Institutionen, die „möglichst effektiv und effizient spezifische Dienstleistungen“ (Freigang 2003) erbringen sollen. In den Debatten über Heimerziehung geht es auch um die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit.

„die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) [führte] das Konzept einer betriebswirtschaftlichen, outputorientierten, neuen Steuerung für die

³⁹ Erziehungsstellen sind unter § 33 und § 34 SGB VIII organisiert.

Kinder- und Jugendhilfe allgemein und die Heimerziehung im besonderen mit neuen, durch Tendenzen der Ökonomisierung geprägten Veränderungsanforderungen“ (Janze/Pothmann 2003, 110) ein.

Die Ökonomisierung zeigt sich u. a. in der Trägerlandschaft von stationären Einrichtungen, die sich aus freien, öffentlichen und privat-gewerblichen Trägern zusammensetzt. Aufgrund der geschichtlichen Entwicklung und des Subsidiaritätsprinzips in der Sozialen Arbeit haben die Wohlfahrtsverbände einen hohen Stellenwert bei der Durchführung der Erziehungshilfen. Post (2002) schätzt, dass etwa 80% der Erziehungshilfen in Einrichtungen freier Träger durchgeführt werden. Für die Heimerziehung nennen Janze und Pothmann (2003) 10,5% der Einrichtungen in Trägerschaft von Wirtschaftsunternehmen (Stichtag 31.12.1998) und wollen mit dieser Zahl aufzeigen, dass die Ökonomisierung empirisch jedoch noch nicht belegbar ist.

4.4 Kritik an der Heimerziehung

Trotz all der Modernisierungsprozesse wird Heimerziehung nach wie vor kritisiert. Das Image der Heimerziehung ist negativ geblieben, sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für das Personal. Die Fluktuation des Personals ist nach wie vor hoch und das Leben im Heim ist nicht attraktiv für junge Menschen, die auf die Heimerziehung angewiesen sind. Heimerziehung ist ein institutionell und professionell inszenierter Lebensraum; die Kinder und Jugendlichen leben in einer Heimgruppe nicht freiwillig zusammen und das Gruppenleben erfordert von vielen einen zusätzlichen Aufwand (Thiersch 1999). Es gibt auch immer noch Einrichtungen mit 100 und mehr Plätzen, die Größe sagt allerdings nichts aus über die Qualität der pädagogischen Arbeit. Weiterhin wird der Heimerziehung vorgeworfen, sie sei zu teuer und zu ineffizient (Trede 2003a). Auch der Aspekt der Kontrolle bei gleichzeitigem Hilfeangebot ist inhärent geblieben. An dieser Stelle soll nochmals auf die Bedeutung von Macht und Abhängigkeit in der Heimerziehung aufmerksam gemacht werden. Die Machtverhältnisse und Machtquellen in einer Heimgruppe wurden von Wolf (1999) in seiner Studie beleuchtet und er machte deutlich, dass die bestehenden Abhängigkeiten Leiden bei den Kindern und Jugendlichen erzeugten.

Winkler (1999) merkt in seiner Expertise zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht zu den Strukturen und Problemen der Heime an, dass es eher an klarer „Struktur sowohl ihrer institutionellen Bedingungen wie auch des Alltags in ihnen“ (Winkler 1999, 127) mangelt. Zwar haben heute alle Einrichtungen Konzepte, jedoch verbirgt sich hinter diesen „weniger ein fachliches Interesse an Selbstverständigung, vielmehr zielen sie

auf Legitimation für die Genehmigung und Etablierung von Hilfeangeboten, dann auf die Präsentation gegenüber Jugendämtern und potentiellen anderen Finanziers“ (Winkler 1999, 127).

Ein Problem großer dezentraler Einrichtungen können gravierende Kommunikationsprobleme als Folge der Dezentralisierung sein, die zwischen den Gruppen, der Heimleitung und dem Träger entstehen können. Die Autonomisierung der Gruppen ermöglicht einerseits Gestaltungsfreiräume, andererseits kann es, nicht nur für Berufsanfänger, mangelnde Anleitung und Unterstützung zur Folge haben (Winkler 1999).

Winkler (2000) hinterfragt kritisch, wie die gesellschaftliche Integration von hoch belasteten Kindern und Jugendlichen, von Straftätern, „die aus Altersgründen noch nicht gerichtlich zur Rechenschaft gezogen werden“ (Winkler 2000, 192), umgesetzt werden soll und wie viel Mitwirkung, Teilhabe und Macht sie an diesem Prozess haben sollen. Soll es Aufgabe der Jugendhilfe sein,

„schwierige Kinder und Jugendliche entweder sozial und kulturell zu absorbieren oder sie für ein gesellschaftliches System zuzurichten, das sich die Frage nach sozialer Gerechtigkeit, nach Macht und Teilhabe an politischen Prozessen gar nicht mehr stellt. Wo es nicht um Ausgrenzung geht, erfolgt dann die Zurichtung für inferiore soziale Positionen, bestenfalls für die McJobs, die eine Wegwerfökonomie nicht nur für diejenigen bereithält, die dem unteren Drittel der Gesellschaft angehören“ (Winkler 2000, 191-192).

Zudem macht er darauf aufmerksam, dass bei der Frage nach dem Umgang mit den `schwierigen Kindern und Jugendlichen´ zunehmend über geschlossene Unterbringung nachgedacht wird und weist in diesem Zusammenhang auf „im legalistischen Sinne strafenden Handelns“ (Winkler 2000, 192) hin. Er stellt in diesem Zusammenhang die Fragen, wie und inwiefern den Beteiligten Macht zugebilligt wird. Haben die Beteiligten die Möglichkeit, Einfluss auf die Prozesse in den Institutionen zu nehmen?

Weitere Probleme und Ambivalenzen in der Heimerziehung werden von Trede (2003a) genannt, an denen es sich lohnt, zukünftig weiter zu arbeiten, um die Spannungsverhältnisse für die betroffenen Personen zu verkleinern.

Der Prozess der Individualisierung (Eingehen auf die einzelnen Bedürfnisse des Kindes, Privatsphäre, individuelle Hilfeplanung, kleine Gruppen) hat die gruppenpädagogischen Ansätze und den Stellenwert der Gruppe stark in den Hintergrund gedrängt, das sozialisierende Element der Gruppe scheint verloren gegangen zu sein. Gleichzeitig stehen den Kindern und Jugendlichen die konzeptionell

verankerten und wünschenswerten exklusiven Beziehungen aufgrund von Schichtdienst und hoher Fluktuation nicht zur Verfügung.⁴⁰

Hier knüpft die Professionalisierung als wesentlicher Aspekt der Reformprozesse in der Heimerziehung an. Zum einen sind die Einrichtungen mit dem vom „Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellten Qualifikationen nicht restlos zufrieden“ (Trede 2003a, 80), zum anderen führen die hohen Arbeitsbelastungen, schwierigen Arbeitsbedingungen und damit zusammenhängenden Frustrationen zu schnellem Berufswechsel. Fachkräfte mit Fachhochschulabschluss oder Universitätsabschluss nutzen die Tätigkeit im Heim oft als Einstieg ins Berufsleben, ErzieherInnen leiden dagegen oft darunter, dass sie eine „Art Sackgassenberuf“ (Trede 2003a, 81) ergriffen haben.

Ein weiterer Punkt ist das Verhältnis zwischen Freiwilligkeit und Zwang. Auf der einen Seite steht der Dienstleistungsgedanke des SGB VIII, das Antragsrecht der Personensorgeberechtigten nach § 27 SGB VIII, auf der anderen Seite stehen Hilfeverläufe, die begonnen werden, nachdem Eltern das Sorgerecht teilweise oder vollständig entzogen wurde. 2003 begannen 9,3% der Hilfen in der Heimerziehung und sonstiger betreuter Wohnformen mit familienrichterlicher Entscheidung (Kolvenbach 2005). Hinzu sind noch die Eltern zu zählen, die unter Zwang einer Heimunterbringung zustimmten.

Die Dienstleistungsorientierung ist auch im Alltag der Heimerziehung noch nicht wirklich realisiert, dies zeigen die unter Punkt 2 genannten empirischen Untersuchungen zur Beteiligung deutlich auf.

Zudem tun sich Heime bezüglich der Durchlässigkeit, Flexibilisierung und Sozialraumorientierung schwer im Vergleich zu den ambulanten und teilstationären Hilfen, bei denen eine bessere Vernetzung der Hilfen zu konstatieren ist. Dadurch können deren Hilfsangebote passgenauer und effektiver gestaltet werden.

4.5 Indikatoren und Funktionen

Was sind die Gründe, die in der Forschung für eine Heimunterbringung von Kindern und Jugendlichen genannt werden? Generell werden meist schwierige sozioökonomische Verhältnisse, Gewalterfahrungen, Suchtproblematik bei den Eltern, längere Krankheit (u. a. Psychiatricaufenthalte) eines oder beider Elternteile als wesentliche Indikatoren für stationäre Hilfen genannt. Häufig resultiert daraus eine

⁴⁰ Vgl. die Untersuchungsergebnisse von Niederberger/Bühler-Niederberger (1988) zu Täuschung und "Ent-Täuschung" von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen außerfamiliärer Erziehung.

Gefährdung des Kindeswohls, die die Inanspruchnahme einer Heimerziehung notwendig macht.

Die repräsentative JULE-Studie (Leistungen und Grenzen von Heimerziehung) (BMFSFJ 1998) zeigt fünf positive Funktionen stationärer Erziehungshilfen⁴¹ auf, die von den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen retrospektiv genannt wurden. Der Begriff Funktionen weist auf wesentliche Leistungsaspekte der Hilfen hin und bietet mehr Klarheit bezüglich der Indikation für Heimerziehung. Es handelt sich um folgende fünf Funktionen⁴² stationärer Erziehungshilfen:

1. die längerfristige Lebensform bzw. Beheimatung (dies galt für 10% der analysierten Verläufe)
2. die „intensive therapeutische/heilpädagogische Förderung und Betreuung in einem kontrollierten Lern-, Lebens- und Erfahrungsfeld“ (BMFSFJ 1998, 238), (traf bei 9% der analysierten Verläufe zu)
3. Versorgung und Bereitstellung stabiler Strukturen und eines schützenden Rahmens (ebenso bei 9% der analysierten Verläufe)
4. Krisenintervention und Situationsklärung (dies betraf 11%)
5. die Hilfe und Unterstützung im Hinblick auf ein selbstständiges Leben (28%).

Die Jugendhilfe-Effekte Studie (JES) (BMFSFJ 2002c) untersuchte u. a. verschiedene Fragen bezüglich des Zusammenhangs von Indikation und Prognose bei fünf verschiedenen Hilfeformen. Bei Beginn einer Hilfe zeigte sich das Alter der Kinder⁴³ als indikationsrelevant, Kinder in Heimerziehung sind bereits älter als Kinder in den anderen Hilfen mit Ausnahme der Erziehungsbeistandschaft. Die jüngsten Kinder wurden durch die Sozialpädagogische Familienhilfe betreut. Weiterhin ist das Geschlecht indikationsrelevant. Wie auch bei anderen Untersuchungen aus dem Bereich der Jugendhilfe lag bei der JES-Studie ein Übergewicht bei den Jungen vor, das Jungen-Mädchen-Verhältnis lag bei etwa 3:1. Dies bezog sich nicht nur auf die Heimerziehung, sondern war bei allen fünf untersuchten Hilfeformen zu finden. Kinder in der Heimerziehung zeigten die höchste kindliche Problematik, die meisten Verhaltensauffälligkeiten und waren meist schon früh in ihrer Entwicklung auffällig. Allerdings hatten sie auch die besten Ressourcen und Erfolgsaussichten, jedoch gab

⁴¹ In der JULE-Studie wurde anstelle des Begriffs Heim der Begriff der stationären Erziehungshilfen gewählt, da heute kein einheitliches Konzept mehr für die Heimerziehung vorliegt. Es wurden 197 stationäre Hilfeverläufe analysiert.

⁴² Es wurden mehr als fünf Funktionen genannt, allerdings kristallisierten sich diese fünf aufgezeigten Funktionen als trennscharf und typisierend raus. Die zusätzlich aufgezählten Funktionen sind im unmittelbaren Bezug und in Kombination mit den fünf ausgewählten Funktionen zu sehen.

⁴³ Die Studie bezog sich nur auf Kinder im Alter von 4½ bis 13 Jahren.

es geringe Ressourcen im Umfeld und geringe Änderungsaussichten bezüglich der Eltern und Familien.

Finkel (2002) weist bezüglich der Bedarfsbegründungen für stationäre und teilstationäre Erziehungshilfen auf die Unterschiede bei Mädchen und Jungen hin und macht gleichzeitig auf „unterschiedliche Formen der Konfliktbewältigung von Mädchen und Jungen und typische professionelle Wahrnehmungsmuster“ aufmerksam (Finkel 2002, 36):

- Am deutlichsten zeigen sich Unterschiede bei Mädchen und Jungen in den Erfahrungen bzw. im Umgang mit Gewalt, bei Mädchen sind Gewalt-/Missbrauchserfahrungen um 12 % häufiger als bei Jungen benannt.
- In den Hilfebegründungen bei Jungen wird gewalttätiges Verhalten um 20% häufiger als bei Mädchen angeführt. Jungen haben oder machen auch in der Schule mehr Schwierigkeiten, Lern- und Leistungsrückstände sind bei ihnen um mehr als 10% häufiger benannt.
- Jungen werden als stärker und vielfältiger belastet wahrgenommen, bevor es zu einer erzieherischen Hilfe kommt.
- Bei Mädchen häufen sich die Angaben bei Essstörungen und psychischen Auffälligkeiten, bei Gewalt- und/oder Missbrauchserfahrungen sowie bei so genannten Störungen der Eltern-Kind-Beziehung.
- Sozioökonomische Schwierigkeiten sind bei den Familien der Mädchen deutlich häufiger angegeben als bei denen der Jungen.
- Knapp 10% häufiger als bei Jungen ist in den Hilfebegründungen bei Mädchen eine Suchtproblematik der Eltern benannt.
- Mädchen stammen öfter als Jungen aus Scheidungsfamilien und leben vor der Hilfe häufiger bei einem allein erziehenden Elternteil, in der Mehrzahl der Fälle bei ihrer Mutter.

„Der geschlechtsspezifische Vergleich zeigt zusammenfassend, dass die Familien der Mädchen stärker belastet sind – oder als stärker belastet wahrgenommen werden – und familiäre Problemlagen häufiger als Auslöser für ein Hilfeangebot angegeben werden, während bei Jungen vorrangig deren individuelles Verhalten im Vordergrund steht“ (Finkel 2000, 37).⁴⁴

⁴⁴ Vgl. die Zuweisungsentscheide bei Fremdplatzierung (Niederberger/Bühler-Niederberger 1988).

4.6 Daten zur Heimerziehung

Die vorgenannten Modernisierungsprozesse in der Heimerziehung finden sich auch in den Daten wieder, zudem sind die Entwicklungen auch interessant bezüglich der seit einigen Jahren bestehenden Diskussion der leeren Kassen, der demografischen Entwicklung und der zunehmenden Thematisierung „problematischer Kinder und Jugendlicher“. Weigel/Winkler u. a. (2000) machen bezüglich der jüngeren Untersuchungen auf die unterschiedlichen Ergebnisse bei quantitativen und qualitativen Studien aufmerksam.

„Stärker quantitativ angelegte Untersuchungen zeichnen dabei ein eher positives Bild, während qualitativ verfahrenende, insbesondere biographisch akzentuierte Ansätze allen Anlaß zur Ernüchterung geben“ (Weigel/Winkler u. a. 2000, 82).

Zudem kritisieren sie, dass die Ergebnisse, bedingt durch die kleinen Stichproben, nicht verallgemeinerbar sind, sondern Problembeschreibungen darstellen. Folgend werden nun einige Daten zur Heimerziehung, zu den Erziehungshilfen und auch insgesamt zur Kinder- und Jugendhilfe aufgezeigt. Auch wenn diese teilweise kritisch zu betrachten sind, bieten sie einen Einblick in die Entwicklungen.

Ausgaben

Von 1992 bis 2005 sind die Ausgaben der Kinder- und Jugendhilfe von 14,3 Mrd. Euro auf insgesamt 20,8 Mrd. Euro gestiegen. Netto bedeutet dies für das Jahr 2005 Ausgaben von 18,7 Mrd. Euro, wenn die Teilnahmebeiträge und sonstige Gebühren abgezogen werden. Die Hilfen zur Erziehung kosteten 2005 insgesamt 4,8 Mrd. Euro, davon fielen etwa 3,2 Mrd. Euro auf die Unterbringung junger Menschen gemäß §§ 33, 34 SGB VIII (Statistisches Bundesamt).

Anzahl der Beschäftigten

Auch die Anzahl der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe ist angestiegen, sie wuchs von 223.000 im Jahr 1974 auf 470.000 im Jahr 2002. Diese Angaben beziehen sich auf die westlichen Bundesländer einschließlich Berlin (Rauschenbach/Schilling, 2005). Im Bereich der Hilfen zur Erziehung ist in diesem Zeitraum ein Anstieg von 49.400 auf 61.700 Beschäftigte (bei rund 51.000 Stellen) festzustellen, etwa zwei Drittel arbeiten im Bereich der stationären Hilfen. Betrachtet man die Verteilung von Frauen und Männern, so lässt sich feststellen, dass der Frauenanteil 70% in den Bereichen Beratung, Familien unterstützende und –ersetzende Hilfen beträgt. In diesem Zusammenhang soll auch auf die Erkenntnisse der Sozialisationsforschung und auf die Tatsache hingewiesen werden, dass im Alltag Kinder und Jugendliche

männliche und weibliche Bezugspersonen nicht in gleichem Maße erreichen können (Fendrich/Pothmann, 2005).

Professionalisierung

Bezogen auf die Professionalisierung kann gesagt werden, dass es Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen Hilfen und beim Vergleich Ost- und Westdeutschland gibt. In der Heimerziehung ist der Anteil der Beschäftigten mit einer Berufsfachschulausbildung (ErzieherInnen) wesentlich höher als bei den Familien unterstützenden und ergänzenden Hilfen sowie in der Beratung. Die letzt genannten Hilfen zeichnen sich durch einen hohen Beschäftigungsanteil von AkademikerInnen aus. In Ostdeutschland ist die Verfachlichungsquote aufgrund des hohen ErzieherInnenanteils höher als in Westdeutschland, jedoch ist der Akademikeranteil geringer (Fendrich/Pothmann, 2005).

Fallzahlen⁴⁵

In den 90er Jahren fanden ein weiterer Ausbau und die Etablierung der ambulanten und teilstationären Hilfen statt, gleichzeitig auch eine weitere Differenzierung in der Vollzeitpflege und Heimerziehung. Allerdings ist in der Heimerziehung ohne die sonstigen Wohnformen bundesweit einen Fallzahlenrückgang von 6% in den 90er Jahren zu bemerken. Gleichzeitig nahmen die betreuten Wohnformen an Bedeutung zu (Fendrich/Pothmann, 2005). Anscheinend ließen die Erhebungsjahre 2002 und 2003 einen Anstieg der stationären Hilfen vermuten.⁴⁶

„Wurden für das Jahr 2000 noch knapp 152.500 Hilfen gem. §§ 33 und 34 SGB VIII ausgewiesen, so könnte sich nach eigenen Abschätzungen das Fallzahlenvolumen bis 2003 auf etwa 173.600 erhöht haben. [...] Differenziert man die familienersetzenden Hilfen nach Vollzeitpflege und Heimerziehung, so zeigt sich bundesweit in dem benannten Zeitraum sowohl ein Anstieg bei Fallzahlen (+11,0%) und Ausgaben (16,8%) für die Vollzeitpflege als auch für Maßnahmen der Heimerziehung und des betreuten Wohnens (15% bei den Fallzahlen und 10,7% bei den finanziellen Aufwendungen)“ (Fendrich/Pothmann, 2005, 96/97).

Die Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik meldete aber nun einen Rückgang der Fallzahlen zwischen 2000 und 2005 für die unter 21-Jährigen. Das

⁴⁵ Kinder und Jugendliche, die nach den Bestimmungen des SGB XII und des JGG untergebracht sind, werden nicht in der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst.

⁴⁶ In diesem Zusammenhang ist auf einen Fortschreibungsfehler hinzuweisen, aus diesem Grund sind die Daten nicht absolut verlässlich. Der Fortschreibungsfehler ergibt sich aus dem Erhebungskonzept. Für einen Teil der Erziehungshilfen, u. a. die Heimerziehung, wird alle fünf Jahre eine Bestandserhebung durchgeführt. Die Daten für die dazwischen liegenden Jahre werden auf der Basis der Beginn- und Endmeldungen errechnet (Fendrich/Pothmann, 2005).

Statistische Bundesamt gibt für den 31.12.2005 insgesamt 131.005 junge Menschen an, die außerhalb des Elternhauses untergebracht sind: 16.543 in Tagesgruppen, 50.364 in Vollzeitpflege in einer anderen Familie, 61.806 in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen. Trotz der neuen Entwicklung (Rückgang der Fallzahlen) sind gleichzeitig die Ausgaben für Hilfen gemäß § 34 SGB VIII angestiegen. Die Ausgaben lagen 2000 pro Fall bei Minderjährigen durchschnittlich bei knapp 31.900 Euro und 2005 bei nicht ganz 37.000 Euro (Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik).

Dezentralisierung

Die Zahlen zu den verfügbaren Plätzen in Einrichtungen der (teil-)stationären Erziehungshilfen nach Art der Einrichtungen geben Hinweise auf die Dezentralisierung in diesem Bereich. Die Daten beziehen sich auf den 31. Dezember 1998. So standen zu diesem Zeitpunkt 39.942 Plätze in den westlichen Bundesländern und 12.477 in den östlichen Bundesländern in zentralen Einrichtungsformen zur Verfügung. Dagegen waren es in dezentralen Einrichtungsformen 23.629 in den westlichen Bundesländern und 6.518 in den östlichen Bundesländern. Bei den Einrichtungen mit besonderem pädagogischen Setting (z. B. Erziehungsstelle, Großpflegestelle, geschlossene Unterbringung u. a.) gab es in den westlichen Bundesländern 7.587 und in den östlichen Bundesländern 2.855 Plätze. Bei den teilstationären Erziehungssettings standen insgesamt 106.485 Plätze zur Verfügung (Statistisches Bundesamt).

Altersstruktur

Die Altersstruktur der Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung zeigt, dass die Altersgruppe der 12- bis unter 18-Jährigen die Größte ist und sich in den letzten Jahren kaum verändert hat, die Zahl der unter 12-Jährigen dagegen stetig gesunken ist. Die begonnenen Hilfen in der Heimerziehung für die unter 12-Jährigen sind mit dem Ausbau der ambulanten Hilfen gesunken. Heimerziehung wird immer häufiger von älteren Kindern und Jugendlichen beansprucht (Janze/Pothmann). 2005 waren etwa 40% der jungen Menschen, die in Heimen lebten, zwischen 15 und 18 Jahre alt (davon leben jedoch etwa 12% in Wohngemeinschaften), ca. 64% waren zwischen 12 und 18 Jahren. In der Altersgruppe bis 6 Jahre lebten am 31.12.2005 2.148 Kinder in der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen, dagegen waren zu diesem Zeitpunkt 10.764 Kinder in Vollzeitpflege in einer anderen Familie untergebracht.

Geschlecht

Die JULE-Studie (BMFSFJ 1998) machte auf die ungleiche Verteilung von Mädchen und Jungen in den Hilfearten aufmerksam und wies auf den erschwerten Zugang für Mädchen zu den Hilfen hin. In der Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen waren am 31.12.2005 42,7% der betreuten Personen weiblich und 57,3% männlich, d. h. fast 9000 mehr Jungen lebten in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen (Statistisches Bundesamt).

Nicht deutsche Kinder und Jugendliche

Ausländische Kinder und Jugendliche sind bei den stationären Hilfen (§§ 33, 34 SGBVIII) unterrepräsentiert, jedoch ist ihr Anteil seit 1996 angestiegen. Bei den Inobhutnahmen ist eine deutliche Überrepräsentation von ausländischen Kindern und Jugendlichen zu verzeichnen (DJI 2003a). Bezogen auf die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung durch nicht deutsche Kinder und Jugendliche weist der Elfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002a) auf deren Unterrepräsentation bei den ambulanten und Familien unterstützenden Hilfen sowie auf die Überrepräsentation bei „häufig von Jugendrichtern angeordneten Sozialen Gruppenarbeit, dem ebenfalls justiznahen Betreuungshelfer sowie bei Inobhutnahme“ (BMFSFJ 2002a, 212) hin. Für die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen waren am 31.12.2005 insgesamt 5.184 nicht deutsche Kinder und Jugendliche gemeldet, prozentual ausgedrückt bedeuten diese 8,4 % (davon waren 44% weiblich und 56% männlich). Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund sind dabei jedoch nicht erfasst.

Dauer der Unterbringung

Die durchschnittliche Dauer einer Heimunterbringung geht zurück, infolge

„der fachlichen Orientierung, Heimerziehung als eine zeitlich begrenzte Hilfe mit dem Ziel einer möglichst baldigen Rückkehr nach Hause zu konzipieren, wie auch des überall zunehmenden wirtschaftlichen Drucks, teure Heimunterbringung zeitlich zu begrenzen“ (Trede 2003b, 79).

Die durchschnittliche Dauer einer Heimunterbringung lag bei den 1998 beendeten Hilfen bei durchschnittlich 29 Monaten (davon lebten etwa 37% bis zu zwölf Monaten und 20% zwischen ein und zwei Jahren im Heim). Die 2004 beendeten Heimunterbringungen dauerten durchschnittlich 27 Monate, bei 39% der beendeten Hilfen dauerten diese weniger als ein Jahr (Statistisches Bundesamt).

4.7 Wirksamkeit von Heimerziehung

Ob Heimerziehung wirkt bzw. erfolgreich ist, wird insbesondere dann hinterfragt, wenn das delinquente Verhalten eines "Heimzöglings" in die Schlagzeilen gerät. Zudem hat die Frage der Wirksamkeit in den letzten Jahren im Rahmen der wirtschaftlichen Situation mehr Bedeutung gewonnen, die Begrifflichkeiten Effektivität und Effizienz finden häufiger Verwendung. Allerdings ist es methodisch sehr schwierig, den Erfolg einer Hilfemaßnahme zu messen, ein Vergleich zwischen einer Gruppe und einer Kontrollgruppe ist nicht möglich und vertretbar und niemand kann rückwirkend sagen, wie das Leben eines Menschen mit oder ohne Heimerziehung verlaufen wäre. Zudem können aufgrund der Vielfältigkeit im Bereich der Heimerziehung keine allgemeingültigen Aussagen über die Wirksamkeit von Heimerziehung getroffen werden.

Zur Wirksamkeit von Heimerziehung gibt es bisher auch nur wenige Studien, dazu gehören die JULE-Studie (BMFSFJ 1998) und die JES Studie (BMFSFJ 2002c), weiterhin gibt es verschiedene literarische und autobiographische Darstellungen von Lebensphasen in Heimerziehung, die deutlich machen,

„dass Wirkungen nicht linear von Arrangements der Heimerziehung und Lebenswegen ehemaliger oder aktueller Zöglinge abgeleitet werden können, sondern dass es auf die Bewältigung und Verarbeitung dieser Erfahrungen durch die Betroffenen ankommt“ (Freigang 2003, 38).

Freigang (2003) nennt auch verschiedene Aspekte wie Mitgestaltung der Hilfemaßnahme, die Motivation und das Einverständnis für diese, sowie das Alter bei Hilfebeginn und die Dauer des Heimaufenthalts, die möglicherweise den Erfolg der Heimunterbringung ausmachen. Allerdings ist es äußerst schwierig den Erfolg zu bestimmen,

„es bleibt also letztlich nur die Möglichkeit, Heimerziehung an ihren eigenen Ansprüchen und Zielsetzungen zu messen Dabei lässt sich im Wesentlichen unterscheiden zwischen allgemein abgeleiteten normativen Ansprüchen an die Ergebnisse von Heimerziehung und Erfolgskriterien, die aus dem jeweiligem Einzelfall gewonnen werden“ (Freigang 2003, 45).

Als normative Kriterien haben sich die Legalbewährung und die Eingliederung in das Arbeitsleben für den Erfolg von Heimerziehung herauskristallisiert, nach in Krafttreten des SGB VIII wurde die individuelle Hilfeplanung zum Maßstab für Erfolg. In den regelmäßig stattfindenden Hilfeplangesprächen gemäß § 36 SGB VIII werden die individuellen Ziele und Aufträge formuliert und das Erreichen bzw. Nichterreichen kontrolliert.

Folgend werden einige Ergebnisse zur Wirksamkeit von Heimerziehung der JULE- und JES-Studie dargestellt, wenn auch Freigang (2003) die Ergebnisse der JULE-Studie und die Studie der Planungsgruppe PETRA⁴⁷ kritisch betrachtet. „Die Ergebnisse der angeführten Studien scheinen auf den ersten Blick kaum den betriebenen Aufwand zu rechtfertigen. Oft erscheinen als wichtigste Resultate in der Öffentlichkeit eher fragwürdige Zahlen....“ (Freigang 2003, 50).

Die JULE-Studie (BMFSFJ 1998) kommt zu den Ergebnissen, dass $\frac{3}{4}$ der Hilfeverläufe in stationären Erziehungshilfen eher als positiv⁴⁸ einzuschätzen sind und dass die Dauer der Unterbringung der jungen Menschen eine bedeutende Größe darstellt. „Dauern die Hilfen nicht länger als ein Jahr, so zeigen sich in 61% der Verläufe eher schwierige Entwicklungen bei den Kindern, Bei den Hilfeverläufen, die länger als ein Jahr andauern sind es dagegen nur 22,4% der Fälle mit eher negativem Ausgang“ (BMFSFJ 1998, 256). Daraus kann abgeleitet werden, dass bei ausreichender Zeit mit dem Kind bzw. dem Jugendlichen eher tragfähige Beziehungen aufgebaut werden können und sich die Erfolgchancen der Heimerziehung erhöhen. Heimerziehung wurde in 38,6% der Hilfen "eher erfolgreich" beendet, in 22,8% der Fälle geschah die Beendigung aufgrund der Kooperationsverweigerung des jungen Menschen.

Etwas ausführlicher wird folgend auf die Jugendhilfe-Effekte Studie eingegangen, sie ist derzeit die neuste Wirksamkeitsstudie im Bereich der Erziehungshilfen und die erste prospektive Langzeitstudie, die verschiedene Erziehungshilfen miteinander vergleicht. Die Wirksamkeit betreffend wurden folgende Aspekte konstatiert:

Für die Wirksamkeit einer Hilfe sind verschiedene Einflussfaktoren von Bedeutung, wobei die Auswahl der richtigen Hilfe nur ein Faktor ist. Bei den im Rahmen der JES-Studie (BMFSFJ 2002c) untersuchten Heimfällen waren lediglich 16,3% tauglich und 67,3% eingeschränkt tauglich. Ob die ausgewählte Hilfe die taugliche Hilfe ist, hat folglich auch Auswirkungen auf die Effektivität dieser.

Ausgehend davon, dass auf der Basis einer psychosozialen Diagnose der individuellen Problemlage der jeweilige Hilfebedarf des Kindes und seiner Familie ermittelt wird, wurden im Rahmen der JES-Studie (BMFSFJ 2002c) folgende Aspekte bezüglich der Wirksamkeit erforscht: die Bedeutung und die Zusammenhänge der familienbezogenen Problemlagen, die Bedeutung des Schweregrades der individuellen, kindbezogenen

⁴⁷ Auf die Ergebnisse der Planungsgruppe PETRA verzichte ich in dieser Arbeit, da diese aus den 80er Jahren stammt und mittlerweile die JES-Studie vorliegt.

⁴⁸ Die Entwicklungen wurden anhand von sieben Entwicklungsbereichen eingeschätzt (Familie, Persönlichkeit, Beziehungen, Alltagsbewältigung, Legalverhalten, Schule/Ausbildung). Es gab die Zuordnung zu positiv, in Ansätzen positiv, keine maßgebliche Veränderung, negativ, Bilanzierung nicht möglich.

Problemlage, die Bedeutung von kind- und umfeldbezogenen Ressourcen und die Bedeutung von Prognosen für die Indikation.

Es zeigte sich bei den fünf verschiedenen Erziehungshilfen, dass es sich bei den untersuchten Kindern in der Heimerziehung um die schwierigste Gruppe mit der höchsten Symptombelastung (häufiger psychische Störungen mit größerem Schweregrad, geringes Funktionsniveau innerhalb und außerhalb der Familie, frühe Auffälligkeiten in der Entwicklung mit großer Persistenz) handelte. Allerdings war hier die beste Symptomreduktion bei den Kindern festzustellen. Insgesamt gab es sehr hohe Effekte bezüglich der Gesamtauffälligkeit⁴⁹ des Kindes. Die deutlicheren Effekte waren in der zweiten Hälfte des Hilfeprozesses zu verzeichnen, es ist davon auszugehen, dass der Grund dafür in den etablierenden Beziehungen liegt. Hier spielt die Dauer der Hilfe eine wichtige Rolle für die Wirkung. Auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Pädagogen und Kindern bzw. Jugendlichen wurde bereits in der JULE Studie aufmerksam gemacht.

Heimerziehung ist allerdings weniger erfolgreich in der Veränderung der psychosozialen Belastung im Umfeld. Dies ist problematisch, wenn Kinder oder Jugendliche wieder in ihre Familie rückgeführt werden (sollen).

Bezüglich des Zusammenhangs von Indikation und Prognose in der Heimerziehung konnten die Autoren der Studie folgende Merkmale der Ausgangslage ausfindig machen, die für die Heimerziehung Erfolg versprechend sind:

- „die kognitiven und kreativen Fähigkeiten (als Ressourcen) des Kindes
- die Problematik des Kindes
- die chronischen Belastungen
- das Geschlecht des Kindes
- die Umsicht bei der Hilfeplanung“ (BMFSFJ 2002c, 483).

Um die Stabilität der erzielten Veränderungen zu untersuchen, wurde eine Nachuntersuchung durchgeführt, die im Durchschnitt 15,5 Monate nach Beendigung der Hilfe stattfand. Im ersten Jahr nach der Hilfe waren die Auffälligkeiten im Verhalten bei 47% der Kinder noch deutlich bis vollkommen verringert, dies konnte aber für die

⁴⁹ In der Studie wurde das Maß Gesamtauffälligkeiten des Kindes „aus der Art der Problemkonstellationen, zusätzlichen Einzelauffälligkeiten und dem sich aus beiden Aspekten ergebenden Schweregrad [ermittelt]. Dabei wurde die übergeordnete Problemkonstellations anhand der Leitkriterien der Achse eins des MAS bzw. ICD-10 unter Einbezug der Forschungskriterien diagnostiziert und nach den prognostischen Bedeutsamkeiten, wie sie dem momentanen wissenschaftlichen und klinischen Wissensstand entsprechend, gewichtet“ (BMFSFJ 2002c, 143). Zu den Problemkonstellationen gehören u. a. Schlafstörungen, anhaltende affektive Störungen, Essstörungen, sonstige Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn der Kindheit und Jugend, Bindungsstörungen des Kindesalters. Zu den Einzelauffälligkeiten gehören u. a. Trennungsprobleme oder Unselbstständigkeit, Tics, Selbstverletzungen, aggressives Verhalten, Schulangst, Einkoten, Delinquenz.

Belastungen im Umfeld nur bei 26% der Familien festgestellt werden. In 34% der Fälle kam es zu Verschlechterungen bei den Belastungen im Umfeld. Das zu Hilfeende erreichte Niveau des Bewältigens von Entwicklungsaufgaben konnte von fast 40% der Kinder gehalten beziehungsweise von 33% noch gesteigert werden.⁵⁰

Wirkungen der Erziehungshilfen werden als Ergebnisse beschrieben, die abhängig sind

- „von den Ausgangszuständen der Hilfeprozesse
- von den strukturellen Voraussetzungen unter denen diese Prozesse stattfinden
- vom Prozessverlauf selbst“ (BMFSFJ 2002c, 516).

Besondere Bedeutung kommt der Prozessqualität im Rahmen von Hilfeprozessen zu, diese übertrifft noch die Rolle der Ausgangsmerkmale des Kindes und seiner Familie. Dazu gehört auch die Kooperation mit dem Kind und den Eltern, diese ist für den Erfolg einer Hilfe von großer Bedeutung. Für den Bereich der Heimerziehung ist in diesem Zusammenhang nochmals auf die Dauer der Hilfe hinzuweisen, die größten Effekte traten erst nach einiger Zeit auf. Dies wurde damit begründet, dass Beziehungsaufbau Zeit braucht, erst dann können die spezifischen Beziehungen wirken. Zur Reduktion der kindlichen Symptomatik zeigte sich im Rahmen der Strukturqualität die klinische Orientierung einer Einrichtung als effektiv.

Dass die Prozessqualität von besonderer Bedeutung für die Wirksamkeit einer Hilfe ist, kann auch daraus abgeleitet werden, dass abgebrochene Hilfen durch hohe Ausgangsproblematiken sowie niedrige Prozess- und Strukturqualität erklärt wurden. Bei Abbrüchen einer Heimunterbringung war eine extrem geringe Kooperation mit dem Kind festzustellen (insgesamt wurden bei allen untersuchten Hilfen unzureichende Mitarbeit der Eltern und Fehler bei der Hilfeauswahl bei Früh- und Spätabbrüchen genannt). Die Abbruchrate im Bereich der Heimerziehung lag bei 29% (frühere Studien ermittelten sogar höhere Abbruchraten), dabei handelte es sich bei über der Hälfte um Frühabbrüche. Bei der Frage nach der Effizienz von Heimerziehung ist die hohe Abbruchrate gravierend und weist sowohl aus ökonomischer als auch aus pädagogischer Sicht auf dringenden Handlungsbedarf hin.

⁵⁰ Diese Ergebnisse beziehen sich nicht nur auf die Heimerziehung, sondern auf die fünf untersuchten Hilfearten.

5. Gesetzliche Regelungen

5.1 Zur Entwicklung des Jugendhilferechts

Das heutige Kinder- und Jugendhilferecht hat seine Wurzeln im Polizei-, Straf-, Fürsorge- und Ordnungsrecht, „erste, auch heute noch im SGB VIII beinhaltete Regelung waren die Bestimmungen über das in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weit verbreitete so genannte Pflege- und Haltekinderwesen“ (Münder 2000, 30). Eltern gaben ihre Kinder, darunter war der Anteil der nichtehelichen Kinder hoch, gegen ein Entgelt in Pflegestellen, da sie aufgrund der damaligen materiellen Situation zur exzessiven Lohnarbeit gezwungen waren. 1840 führte diese Situation in Preußen zu einer *Königlichen Zirkularverfügung zur Aufnahme von Haltekindern*. Erfolgte eine Aufnahme von Pflegekindern unter vier Jahren, bedurfte dies einer polizeilichen Erlaubnis (Münder 2000). Die gesonderte Behandlung von Kindern und Jugendlichen ist auch dem Strafrecht inhärent. Unter 12-Jährige waren nach dem *Reichsstrafgesetzbuch* von 1871 strafunmündig, dagegen konnten Angeschuldigte zwischen 12 und 18 Jahren in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt gebracht werden. 1876 wurde diese Möglichkeit erweitert, die Länder konnten unter der Voraussetzung des Beschlusses der Vormundschaftsbehörde auch unter 12-Jährige in Erziehungs- oder Besserungsanstalten unterbringen. Als weitere Quelle des späteren *Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes* ist der privatrechtliche Kinderschutz zu erwähnen; das Gericht konnte in die väterliche (bzw. später: in die elterliche) Gewalt eingreifen (Münder 2000).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Jugendhilfe als eigenständiger Bereich „neben dem Fürsorge- und dem Gesundheitsbereich aus der Armenpflege heraus“ (Jans/Happe 2005, 2). 1900 trat das *Preußische Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger* in Kraft und wurde 1915 geändert; dieses Gesetz beinhaltete bereits alle Grundzüge des späteren *Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes*. Eingriffsgrundlage war die Fürsorgeerziehung, diese erfolgte unter öffentlicher Aufsicht und fand in einer geeigneten Familie oder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt statt; die Kosten wurden vom Staat übernommen (Post 2002).

„Mit der Weimarer Verfassung verbesserten sich die Chancen für ein reichsweites Jugendfürsorgegesetz, da nunmehr dem Reich die Gesetzgebungskompetenz auf diesem Gebiet zustand“ (Münder 2000, 32). Das *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* (RJWG) wurde 1922 nach langen Verhandlungen verabschiedet und sollte am 1. April 1924 in Kraft treten. Im RJWG sollten die gesamten „Bestrebungen zur Förderung der Jugend aller

Altersklassen [verankert sein]. Tatsächlich war jedoch der Wirkungsbereich des RJWG wesentlich eingeschränkter“ (Wiesner 1995, 6). Kurz bevor das Gesetz in Kraft treten sollte, wurden Einschränkungen vorgenommen, die eine wesentliche Erweiterung bisheriger Aufgaben bedeutet hätten. Durch Notverordnungen wurden bis dahin verpflichtend festgelegte Aufgaben zu freiwilligen Leistungen erklärt. „Die einzige verbliebene Pflichtaufgabe für die nach dem RJWG neu gebildeten Jugendämter und Landesjugendämter war die Einleitung und Durchführung der Fürsorgeerziehung, für deren Anordnung die Vormundschaftsgerichte zuständig wurden“ (Post 2002, 24). Dennoch wurde das RJWG trotz der Einschränkungen, die durch die damalige Finanznot bedingt waren, „als Markstein nicht nur in der Entwicklungsgeschichte der Jugendfürsorge und Jugendpflege, sondern auch für die soziale und kulturelle Entwicklung generell angesehen“ (Jans/Happe 2005, 3). Das Recht des Kindes auf Erziehung wurde neben dem Recht und der Pflicht der Eltern zur Erziehung in §1 RJWG erstmals statuiert (Jans/Happe 2005). Die Rechte der Eltern und des Staates in Bezug auf die Erziehung wurden verfassungsrechtlich in Art. 120 der *Verfassung des Deutschen Reiches* vom 11.08.1919 verankert.

„Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht“ (in: Jans/Happe 2005, 1).

Auch wenn Kinder- und Elternrechte erstmalig verankert wurden, schränkten das RJWG und später das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) aufgrund ihrer ordnungspolitischen Zielsetzung „die elterlichen Rechte und über diesen Weg die Persönlichkeitsrechte der Kinder und Jugendlichen zu dem Zweck ein, aus ihrer Familie herausgenommen und in der Regel in ein Heim "eingewiesen“ zu werden“ (Post 2002, 38). Post weist in seinen Ausführungen zur Geschichte des Kindes- und Jugendrechts auf einen weiteren Aspekt hin, und zwar konstatiert er einen Zusammenhang von Ordnungs- und Finanzpolitik bezüglich Finanzen und Hilfeformen. Immer dann, wenn kein Geld für andere Hilfeformen als die Heimerziehung vorhanden war, wurde mit ordnungspolitischem Zwang vorgegangen. Wiesner (1995) schreibt über das RJWG und auch das spätere JWG, dass sich beide Gesetze fast ausschließlich mit kompensatorischen Hilfen, die von einer Defizitorientierung ausgehen, befassten.

1924 wurden die verpflichtenden Regelungen der öffentlichen Jugendfürsorge für offene und präventive Maßnahmen außer Kraft gesetzt. „An dieser grundlegend falschen Ordnungspolitik krankt die gesamte Jugendhilfe, nicht nur die Heimerziehung, bis heute, auch nach der Jugendhilfrechtsreform durch das KJHG von 1991“ (Post 2002, 38).

Während des Nationalsozialismus wurde formell betrachtet die Kollegialverfassung des Jugendamtes (Abschaffung des Jugendwohlfahrtsausschusses) aufgehoben und das Führerprinzip eingeführt. „Die zum Teil massiven Veränderungen in der Praxis fanden unterhalb der Gesetzesebene statt“ (Münder 2000, 33). Post (2002) schreibt über die Fürsorgeerziehung während der nationalsozialistischen Herrschaft, dass diese „das Rechtsinstitut für stärker gefährdete, erbminderwertige, schwererziehbare Kinder und Jugendliche, sofern sie noch besserungsfähig erschienen“ (Post 2002, 24) blieb.

1945, nach Kriegsende, wurde das RJWG von den Besatzungsmächten in seiner ursprünglichen Form für anwendbar erklärt, allerdings handelte es sich, bedingt durch die *Verordnung zum Einführungsgesetz*, um die eingeschränkte Fassung. Diese wurde mit der Novellierung von 1953 aufgehoben, somit konnte das RJWG in der gewollten Fassung von 1924 in Kraft treten. Die Verfassung und das Verfahren des Jugendamtes wurden neu geregelt, der Pflichtaufgabenkreis des RJWG wurde in seiner ursprünglichen Fassung wieder hergestellt (Münder 2000, Jans/Happe 2005).

Mit der Entstehung der DDR entwickelte sich für diese für die kommenden vier Jahrzehnte ein völlig anderes Recht. Jugendpflege (Jugendhilfe für die Allgemeinheit) und Jugendfürsorge (Hilfe für Einzelne) wurden organisatorisch getrennt.

1961 wurde das RJWG verändert und ergänzt und trat am 1. Juli 1962 als *Gesetz für Jugendwohlfahrt* (JWG) in Kraft. Zu den grundsätzlichen Änderungen gehörten die Regelungen zur Beachtung der von den Eltern bestimmten Grundrichtung der Erziehung, die Regelungen zur Aufgabenstellung und zum Verhältnis der öffentlichen und freien Träger, die Freiwillige Erziehungshilfe und die Fürsorgeerziehung sowie die Heimaufsicht (Jans/Happe 2005). Mit diesen Änderungen war die Entwicklung des Jugendwohlfahrtsrechts noch nicht abgeschlossen, es folgten in den kommenden Jahren weitere Gesetze.⁵¹ Auf die in der Praxis verlaufenden Entwicklungen (Anstieg der Heimunterbringungen, ungünstige Bedingungen in der Heimerziehung, zunehmende Unzufriedenheit) und die studentischen und außerparlamentarischen Protestbewegungen gegen Ende der 60er Jahre soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, diese wurden zuvor im Kapitel zur Heimerziehung kurz erläutert. Im Rahmen dieser Entwicklungen erfuhr die Jugendhilfe jedoch eine „radikale politische Kritik“ (Münder 2003,

⁵¹ Z. B. 1967 das Gesetz zur Änderung und Ergänzung des JWG (Jugendbericht); 1970 das Gesetz zur Änderung und Ergänzung des JWG (Nichtehelichenrechtsreform); 1974 das Gesetz zur Änderung des JWG (Neuregelung des Volljährigkeitsalters) usw., eine genaue Auflistung befindet sich bei Jans/Happe 2005.

68); die folgenden Entwicklungen wie Kinderladenbewegung, antiautoritäre Jugendarbeit und die Gründung von selbst verwalteten Jugendzentren „gaben der Jugendhilfepraxis in den Städten und Gemeinden politisch und fachlich heftige Impulse“ (Sengling 1990, 311). Dennoch dauerten die Bestrebungen, das Jugendhilferecht zu reformieren, 20 Jahre an. 1970 berief das damalige Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit eine Sachverständigenkommission ein, die drei Jahre später den Diskussionsentwurf eines Jugendhilferechts vorlegte. 1971 wurde vom Bundesjugendkuratorium eine weitere Kommission mit der Entwicklung von Begriff und Inhalt einer offensiven Jugendhilfe beauftragt. In den darauf folgenden Jahren entstand eine Vielzahl von Stellungnahmen und neuen Referentenentwürfen. 1980 wurde das Jugendhilfegesetz vom Bundestag verabschiedet und kurz danach vom Bundesrat abgelehnt. Auch ein weiterer Versuch des Bundesfamilienministeriums 1984, wenigstens Teile der Jugendhilfe reform zu verwirklichen, scheiterte (Sengling 1990). Nach langjährigen Bemühungen wurde „das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) „zur Neuordnung der Rechtsgrundlagen der Kinder- und Jugendhilfe“ (Wiesner 1995, 2) am 26. Juni 1990 verabschiedet. „Kernstück dieses Gesetzes ist das Achte Buch Sozialgesetzbuch. Es trat an die Stelle des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) vom 11. August 1961“ (Wiesner 1995, 2). In den neuen Bundesländern wurde das *Jugendorganisationsgesetz* am 20.07.1990 erlassen, mit der Folge, dass Jugendpflege und Jugendfürsorge wieder in der Organisation des Jugendamtes zusammengeführt wurden. Das *Jugendorganisationsgesetz* leitete zum Recht der Bundesrepublik über. Das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* trat in den neuen Bundesländern mit Übergangsregelungen, die im Einigungsvertrag verankert wurden, bereits am 03.10.1990 in Kraft (Klinkhardt 1994), in den alten Bundesländern am 01.01.1991. Die Überleitungsvorschriften für die neuen Bundesländer galten bis zum 31.12.1994. Seit in Krafttreten des SGB VIII fanden bereits eine Vielzahl von Veränderungen statt, von denen folgend nur die wichtigsten aufgezählt werden:

- Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (1996)
- Beistandsschaftsgesetz (1997)
- Kindschaftsreformgesetz (1997)
- Änderung in den Zuständigkeits- und Kostenerstattungsvorschriften, Neuregelung der Vereinbarungen über Leistungsangebot, Entgelte und Qualitätsentwicklung (1998, 1999)
- Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung (2000)
- Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder (2004)
- Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (2005)

5.2 Sozialgesetzbuch VIII – Kinder- und Jugendhilfe

Das *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (KJHG) ist in das *Sozialgesetzbuch* (SGB) als Achstes Buch integriert, das Erste Buch (SGB), Allgemeiner Teil und das Zehnte Buch (SGB), Verwaltungsverfahren gelten für alle Sozialleistungsbereiche einheitlich. Die Integration des *Kinder- und Jugendhilfegesetzes* als Teil des Sozialgesetzbuches war im Rahmen des Gesetzgebungsverfahrens lange umstritten, da vor allem von Seiten der Fachverbände befürchtet wurde, dass das KJHG bedingt durch die Dominanz der Sozialversicherungen die Bildungskomponente verlieren und auf fürsorgerische Aspekte reduziert werden könne (Wiesner 1995).

Als Sozialleistungsgesetz bezieht sich das SGB VIII auf die Situation von Kindern (unter 14-Jährige), Jugendlichen (unter 18-Jährige) jungen Volljährigen (unter 27-Jährige), Personensorgeberechtigten und Erziehungsberechtigten (§ 7 SGB VIII).

Das SGB VIII ist ein Artikelgesetz; neben dem zentralen Art. 1 enthält es „in weiteren Artikeln Änderungen anderer Gesetze aus Anlass der Neuregelung der Kinder- und Jugendhilfe, Überleitungs- und die üblichen Schlussvorschriften“ (Münder 1995, 11). Es ist in 10 Kapitel aufgeteilt, einige davon sind in Abschnitte und Unterabschnitte gegliedert. Die inhaltlichen Schwerpunkte des SGB VIII befinden sich im 2. (Leistungen der Jugendhilfe) und 3. Kapitel (Andere Aufgaben der Jugendhilfe).

Das Kinder- und Jugendhilferecht gehört in den Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung, das bedeutet, die Gesetzgebungskompetenz liegt beim Bund, Näheres kann von den Ländern bestimmt werden. Dies geschieht in Form von Ausführungsgesetzen, Erlassen, Förderprogrammen und Empfehlungen (Münder 2006). Verschiedene Autoren (z. B. Wabnitz 2005, Münder 2003) weisen daraufhin, dass das Kinder- und Jugendhilferecht „kein einheitliches, in sich geschlossenes und rechtssystematisch begründetes Rechtsgebiet, sondern eine zusammenfassende Regelung durchaus unterschiedlicher Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe“ (Wabnitz 2006, 95) ist und in engem Bezug mit anderen Rechtsgebieten, wie dem Familienrecht, Erziehungs- und Bildungsrecht, Jugendstrafrecht, Kinder- und Jugendschutzrecht steht. Zu den Besonderheiten des SGB VIII gehören auch „zahlreiche Aufgabenzuweisungen, Soll-, Muss- und Kann-Bestimmungen; unbestimmte Rechtsbegriffe; Ermessensvorschriften; Rechtsbegriffe“ (Wabnitz 2005, 96). Bezüglich der unbestimmten Rechtsbegriffe schreibt Wiesner (1995), dass die rechtlichen Vorschriften „nur den Rahmen für die Anwendung fachlicher Methoden und Konzepte“ (Wiesner 1995, 12) bilden und daher die Formulierung fachlicher Standards, Regelungen von Verfahrensabläufen, Aspekten und Leitzielen wichtig sind.

Anliegen des *Kinder- und Jugendhilfegesetzes* ist es, eine zeitgemäße Jugendhilfe zu unterstützen, die auf die verschiedenen gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere die Entwicklungen im Bereich der Familie eingeht und sich teilweise auch schon vor in Kraft treten des Gesetzes in der Praxis abzeichnete. Kennzeichnend dafür ist u. a. der sozialpädagogische Charakter, welcher sich speziell im zweiten Kapitel des SGB VIII zeigt. In diesem sind die Angebote und Leistungen aufgelistet, dazu gehören Jugendarbeit, Kinder- und Jugendschutz, Förderung der Erziehung in der Familie, Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und die Hilfe für junge Volljährige. Die Leistungen werden nicht einseitig umgesetzt, sondern setzen auch die Zustimmung des Leistungsberechtigten voraus.

Im Rahmen der fachlichen Entwicklungen der Jugendhilfe kristallisierten sich verschiedene Prinzipien einer zeitgemäßen Jugendhilfe heraus, für die neben fachlichen Standards auch der rechtliche Rahmen durch das SGB VIII geschaffen wurde. Münder (2006) und Wiesner (1995) nennen diesbezüglich folgende Handlungsprinzipien, die anschließend teilweise kurz erläutert werden:

- primäre und sekundäre Prävention
- lebensweltorientiertes Handeln
- Dezentralisierung und Regionalisierung
- Alltagsorientierung
- integrative Orientierung lebensweltorientierter Jugendhilfe
- Existenzsicherung, Alltagsbewältigung
- Partizipation und Freiwilligkeit
- Einmischung
- partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen der öffentlichen und der freien Jugendhilfe
- die Hilfen werden einheitlich auf der örtlichen Ebene geleistet

Prävention

Die ordnungspolitischen Aspekte sind in den Hintergrund gerückt, in erster Linie geht es um die Förderung und den präventiven Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihre Entwicklung. Zudem geht es auch um die Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung, was in erster Linie die Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bedeutet. Das Elternrecht wurde durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz gestärkt, die Elternverantwortung ist in § 1 Abs. 2 SGB VIII „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ verankert. „Eingriffe in die elterliche Sorge zum Schutz des Kindes

oder Jugendlichen sind mit Ausnahme vorläufiger Maßnahmen (§§ 42, 43) dem VormG vorbehalten“ (Wiesner 1995, 12). Aufgaben mit hoheitlichem Charakter, hier hat die öffentliche Jugendhilfe das staatliche Wächteramt, stehen im dritten Kapitel als "Andere Aufgaben der Jugendhilfe". Hierzu gehören auch Aufgaben, bei denen „die Träger der öffentlichen Jugendhilfe ohne oder gegen den Willen der Betroffenen handeln können, wie z. B. bei Inobhutnahme oder Herausnahme von Minderjährigen“ (Münder 2006, 100). Die "Anderen Aufgaben" beziehen sich inhaltlich auf die Sorge und Fürsorge für die Minderjährigen. Die gesetzliche Verankerung ambulanter und teilstationärer erzieherischer Hilfen ist auch unter dem Aspekt der Prävention zu sehen. Obwohl die Hilfen als gleichwertig zu betrachten sind, „stehen 18 Paragraphen (§§ 15-32), die Jugendhilfe vorsehen [...] während das Kind bei seinen Eltern bleibt“ (Klinkhardt 1994, 6) vor den Hilfen Vollzeitpflege, Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen. Janssen (2002) weist daraufhin, dass Kinder und Jugendliche jahrelang aus ihren Familien herausgenommen wurden, da Familien unterstützende Hilfen nicht ausreichend angeboten wurden. Durch das differenzierte Angebot der Hilfen der Erziehung und dem Ausbau vorbeugender Hilfen wurde der Situation entgegen gewirkt.⁵²

Lebensweltorientierte Jugendhilfe

Die lebensweltorientierte Jugendhilfe wurde im Achten Jugendbericht (BMJFFG 1990) als Aufgabe der Jugendhilfe mit den Strukturmaximen Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Partizipation und Integration beschrieben. Bestimmt wird sie durch

- „die Profilierung von Jugendhilfe als Leistungsangebot,
- das Engagement für neue Probleme und Problemgruppen,
- die Akzentuierung eines beratenden, indirekten Umgangs der Erschließung von Ressourcen,
- die Strategie der Einmischung,
- eine Orientierung an Alltagserfahrungen, und -konzepten und

⁵² Zum Thema Prävention soll kurz ein Blick in die USA geworfen werden, präventives Arbeiten zur Verringerung/Vermeidung von Kindesmissbrauch und –vernachlässigung wurde von Pelton (1985) in den 70er und 80er Jahren in den USA thematisiert. Pelton belegte anhand verschiedener Studien, dass es sich bei Missbrauch und Vernachlässigung um ein multidimensionales Problem handele, auf das mit Prävention zu reagieren sei. Zu seinen empfohlenen Vorschlägen gehört u. a. die Stärkung der Kinderrechte: „Next, prevention of child abuse requires redefinitions of childhood and of the rights and statuses of children in accordance with egalitarian and humanistic values. Children would have to be viewed as persons in their own rights rather than as rightless objects or property controlled by adults“ (Pelton 1985, 306). Aufgrund der Initiative von Fachkräften und weiteren interessierten Personen wurde ein `National Center on Child Abuse and Neglect in the federal government´ gegründet sowie ein `National Center for the Prevention and Treatment of Child Abuse and Neglect at a major university`. Zudem empfiehlt Pelton `intervention programs`; bei Symptomen von Missbrauch und Vernachlässigung ist frühzeitiges Handeln notwendig, zur Umsetzung soll es ein `specialized service system` geben.

- Konzepte der Vernetzung zwischen professionellen und nicht professionellen Hilfen“ (Wabnitz 2005, 86).

Partizipation

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist im SGB VIII durchgehend verankert.

„Sowohl vor dem Hintergrund des [...] sozialpädagogischen Verständnisses von Jugendhilfe, als auch aus Respekt vor der Subjektstellung und der Grundrechtsfähigkeit sind hier auf rechtlicher Ebene für Mädchen und Jungen eine Reihe von Beteiligungsmöglichkeiten eingeräumt“ (Kriener/Petersen 1999, 29).

Bei den Hilfen zur Erziehung ist die Mitwirkung in der Hilfeplanung für die Kinder und Jugendlichen von besonderer Bedeutung, da nicht sie die Antragsberechtigten sind, sondern die Personensorgeberechtigten, in der Regel die Eltern.

Öffentliche und freie Jugendhilfeträger

In § 3 SGB VIII wird die Trägerpluralität als „ein zentrales Strukturprinzip der Kinder- und Jugendhilfe formuliert“ (Münder 2003, 101). Es wird zwischen den zwei Trägergruppen, Träger der freien und Träger der öffentlichen Jugendhilfe, unterschieden, die nach § 4 SGB VIII partnerschaftlich zusammenarbeiten sollen. Der Trägerdualismus bezieht sich hauptsächlich auf die "Leistungen" des SGB VIII, für die "Anderen Aufgaben" gilt er nur begrenzt. Mit dem SGB VIII konzentrieren sich alle Hilfen auf örtlicher Ebene; Jugendhilfe ist Aufgabe kommunaler Selbstverwaltung (gemäß JWG waren Fürsorgeerziehung und Freiwillige Erziehungshilfe Angelegenheit der Landesjugendämter).

Es soll auch noch darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den zu erbringenden Leistungen gegenüber den Leistungsberechtigten primär um personenbedingte Dienstleistungen in Form von Erziehung, Betreuung und Beratung handelt. Das SGB VIII bietet ein breit gefächertes Leistungsspektrum von allgemeinen Förderangeboten bis hin zu individuellen Leistungen für junge Menschen und für die Familie insgesamt (Wiesner 1995). In diesem Zusammenhang ist auch auf das Wunsch- und Wahlrecht (§ 5 SGB VIII) und auf die Mitgestaltung im Hilfeplan (§ 36 SGB VIII) hinzuweisen. Bedingt durch diese Grundlagen werden an Stelle einseitiger Entscheidungen durch das Jugendamt partizipative Klärungs-, Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse möglich (Wiesner 1995). Dadurch, dass Leistungsberechtigte Leistungen erhalten können, werden ihnen subjektive Rechtsansprüche eingeräumt. Betroffene sind „nicht mehr Gegenstand fürsorglichen Handelns, sondern werden rechtlich als Subjekte wahrgenommen“ (Münder 2006, 100). Dass dies in der Praxis oft genug noch nicht der Fall ist, zeigen die in Punkt 2.2 präsentierten Untersuchungsergebnisse.

Zum Schluss dieses Abschnitts sollen noch zwei weitere Inhalte, die ins SGB VIII aufgenommen wurden, angesprochen werden. Dies sind zum einen die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen (§ 9) und zum anderen Leistungsansprüche von Ausländern (§ 6). Mit § 9 reagiert der Gesetzgeber auf die strukturelle Benachteiligung von Mädchen und verpflichtet die Jugendhilfe die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen und Benachteiligungen abzubauen.

Ausländische Kinder und Jugendliche können Leistungen nach SGB VIII nur beanspruchen, wenn sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben (§ 6 Abs. 2). Besonders gravierend ist diese Einschränkung für unbegleitete Flüchtlinge. Diese Unterscheidung trifft aber nicht auf die "Anderen Aufgaben" im SGB VIII zu; „bei der Wahrnehmung gefahrenabwehrrrechtlicher Aufgaben oder bei möglichen Eingriffen in Rechtspositionen werden zwischen Inländern und Ausländern keine Unterschiede gemacht“ (Münder 2006, 101).

5.3 Kinderrechte

Kinder sind heute Träger eigener Rechte, wobei das Recht aber „kein umfassendes normatives System der Gesellschaft“ (BMFSFJ 1998, 158) darstellt, sondern es bezieht sich nur auf Teilaspekte. Die Auseinandersetzung mit den Rechten von Kindern erhielt besonderen Aufschwung durch das Internationale Jahr des Kindes 1979 und durch das von den Vereinten Nationen 1989 verabschiedete *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Die Entwicklung der Kinderrechte im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kindheit weist auf Kindheit in einem besonders geschützten Raum des Heranwachsens und auf den Wandel im Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern und somit auf den Übergang zu einem neuen Generationenverhältnis hin. Kinderrechte sind auch im Zusammenhang mit der Entwicklung zur Individualisierung, Pluralisierung von Lebensformen und der allgemeinen Demokratieentwicklung zu sehen (Maywald 2005, BMFSFJ 1998).

5.3.1 Die UN-Kinderrechtskonvention und ihre Umsetzung

Nach zehnjähriger Vorarbeit beschloss die Generalversammlung der Vereinten Nationen gegen den Widerstand der deutschen Bundesregierung 1989 die *UN-Kinderrechtskonvention*. Die Bundesregierung erwog für die Bundesrepublik jedoch keinen Handlungsbedarf, zudem sah sie den Vorrang des Elternrechts sowie die Sonderbehandlung von Migranten- und Flüchtlingskindern nach dem Ausländerrecht gefährdet (Liebel 2006). Dennoch wurde die *Kinderrechtskonvention* (KRK) von der Bundesregierung mit einer Interpretationserklärung ratifiziert, somit gilt diese seit 1992 auch für Deutschland. Folglich ist „die Bundesrepublik Deutschland die Verpflichtung eingegangen, die in der Konvention anerkannten Rechte durch alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstige Maßnahmen innerstaatlich zu verwirklichen (BMFSFJ 2001, 20). Die abgegebene Interpretationserklärung, die „u. a. Vorbehalte im Bereich des Familien- und des Ausländerrechts enthält“ (BMFSFJ 1998, 163), bedeutet eine Schwächung für die Umsetzung der KRK und weist auf die Bereiche hin, bezüglich dieser sich die Bundesregierung nicht an die KRK gebunden fühlt (BMFSFJ 1998).

Mit der *UN-Kinderrechtskonvention* wurde völkerrechtlich ein umfassendes Recht für Kinder, dies sind in der Konvention junge Menschen bis 18 Jahre, geschaffen. Jedoch können die Vorgaben der Konvention

„nicht ohne weiteres im innerstaatlichen Recht angewandt werden. Es gilt der völkerrechtliche Grundsatz, dass zwischenstaatliches Recht allein noch keine innerstaatliche Geltungskraft entfaltet, sondern eine jeweilige Umsetzung erforderlich macht“⁵³ (BMFSFJ 1998, 162).

Dennoch sind die Ziele der UN-Kinderrechtskonvention für die Vertragsstaaten bindend, der Gesetzgeber und die Gerichte sind aufgefordert, „bei Kinder betreffenden Angelegenheiten die KRK als Auslegungs- oder Begründungsmaßstab heranzuziehen“ (BMFSFJ 1998, 162). Insgesamt wird die UN-Kinderrechtskonvention als Fortschritt in der Entwicklung der Kinderrechte sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene eingeschätzt. Sie treibt zum einen die Förderung der Kinderrechte an und macht zum anderen auf die Situation von Kindern aufmerksam, in Deutschland auf die besondere Situation von ausländischen Kindern und auf die mangelnde Beteiligung von Kindern.

⁵³ Das Haager Minderjährigen-Schutzabkommen und das Europäische Fürsorgeabkommen haben eine größere Bedeutung als die Kinderrechtskonvention, da sie unmittelbare Bedeutung für die Rechtswirklichkeit einzelner auf konkrete Schutztatbestände bezogene internationale Regelungen haben (BMFSFJ 1998).

Inhaltliche Schwerpunkte der KRK sind protection (Schutz), provision (Versorgung) und participation (Partizipation).

„Versuche, den Gehalt der Konvention durch die drei `P's´(protection – provision – participation) zu bestimmen, verweisen auf die Notwendigkeit, die Substanz der Konvention festzustellen, bzw. durchaus auch politisch weitergehend auszulegen und konkrete Umsetzungen zu fordern“ (Sünker/Swiderek/Richter 2005 31).

Bei Schutz und Versorgung handelt es sich eher um einen traditionellen Zugang. Bei den Schutzrechten geht es um Schutz vor Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung und Ausbeutung. Schutzrechte sind auch im Zusammenhang mit Kontrolle und Zwang zu sehen.

„Es geht mithin (auch) um die Entwicklung eines kindheitstheoretisch wie –politisch orientierten Schutzkonzepts, in dem Machtungleichheiten nicht länger eine Gefahr für kindliche Wohlfahrt und `gutes Leben´ bedeuten (Sünker/Moran-Ellis 2008, 62).

Versorgung/Infrastruktur weist in den westlichen Gesellschaften auf die Themen `Sozialstaat und Sozialpolitik` und `private und öffentliche Erziehung/Bildung` (Sünker/Swiderek/Richter 2005). Partizipation betreffend, ist Art. 12 KRK von besonderer Bedeutung, in diesem sichern die Vertragsstaaten 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“.

Zudem werden die Beteiligungsrechte und die eng damit verbundene Selbstbestimmung durch die Art. 13 KRK (das Recht auf freie Meinungsäußerung und Informationsfreiheit), Art. 14 KRK (das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit), Art 15 KRK (das Recht der Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit) und in Art. 16 KRK (den Schutz der Privatsphäre) unterstützt.

Art. 44 der KRK verpflichtet die Vertragsstaaten,

„dem Ausschuss über den Generalsekretär der Vereinten Nationen Berichte über die Maßnahmen, die sie zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte getroffen haben, und über die dabei erzielten Fortschritte vorzulegen“.

Der Bericht muss nach Inkrafttreten des Übereinkommens innerhalb von zwei Jahren, danach alle fünf Jahre vorliegen. Inhaltlich beschränkte sich der erste von der Bundesregierung abgegebene Bericht im Jahr 1994 darauf, „lediglich gesetzliche Regelungen aufzuzeigen, von denen Kindern begünstigt waren“ (Liebel 2006, 88). Der von den Vereinten Nationen eingesetzte Ausschuss zur Überprüfung der Umsetzung der KRK stellte bezüglich des von der Bundesregierung ersten vorgelegten Berichts fest, dass in Deutschland

„die Bestimmungen über die Beteiligung von Kindern stärker beachtet werden müssen. Der UN-Ausschuss empfahl der Bundesregierung dringend, zur Unterstützung dieses Anliegens öffentliche Aufklärungskampagnen durchzuführen“ (Späth 2003, 4).

Als Reaktion auf die Empfehlung startete die Bundesinitiative "Beteiligungsbewegung" unter dem Motto "Jugend fit für Beteiligung, Mitmachen, Einmischen, Mitentscheiden". Der zweite Bericht an die Vereinten Nationen lag erst mit zweijähriger Verzögerung vor und die bei der Ratifizierung formulierten weitgehenden Vorbehalte (Interpretationserklärung) wurden auch von der rot-grünen Bundesregierung (die Ratifizierung nahm die Kohl-Regierung vor) nicht zurückgenommen (Liebel 2006).

Beim UN-Weltkindergipfel 2002 wurden alle Mitgliedstaaten aufgefordert, einen Nationalen Aktionsplan zu entwickeln und diesen an die UN weiterzuleiten. In diesem Nationalen Aktionsplan sollten für die nächsten 10 Jahre Ziele formuliert werden, wie die im UN-Abschlussdokument formulierten Maßnahmen umgesetzt werden sollen. Infolgedessen beschloss der Deutsche Bundestag am 1. Juli 2004 einen Aktionsplan "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2005–2014) umzusetzen. Der Gedanke der nachhaltigen Entwicklung in allen Bildungsbereichen soll in Deutschland verankert werden, das soll durch die Integration der Aufgabe in allen relevanten Politikbereichen und durch die Etablierung als Querschnittsthema geschehen (Nationaler Aktionsplan 2005).

Die National Coalition für die Umsetzung der *UN-Kinderrechtskonvention* in Deutschland legte Thesen vor, die die „gegenwärtige bildungspolitische Diskussion durch (übersehene) rechtliche Gesichtspunkte“ (National Coalition 3/2005) anzuregen beabsichtigte. Sie weist auf die Bildungsbenachteiligung durch soziale Ungleichheit, insbesondere bei Kinderflüchtlingen, Migrantenkindern und schulumüden Kindern hin, ebenso auf Defizite bei der internationalen Zusammenarbeit im Bildungswesen, auf Defizite bei der Rechtsstellung freier Träger (freie Bildungseinrichtungen) und auf die Defizite bei der Rechtsstellung des Kindes in der Schule. In diesem Zusammenhang wird u. a. auf die Diskriminierung von Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen, der Ausschluss vom gemeinsamen Unterricht, insbesondere von Kindern mit Behinderungen, und auf die Verletzungen des Rechts auf Partizipation hingewiesen, obwohl die Schulmitwirkungsgesetze der Länder die Grundlage für Partizipation bieten (National Coalition 3/2005).

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes veranstaltet ergänzend zu den vorgenannten Staatenberichten jährlich einen "Day of General Discussion", bei diesen werden Themen öffentlich diskutiert. Der "Day of General Discussion" hatte in der Vergangenheit auch nachhaltige Wirkungen, so führte er

„häufig zu einem General Comment (Kommentar) und in zwei Fällen sogar zur Verfassung der sogenannten Zusatzprotokolle zur *UN-Kinderrechtskonvention*; (1) Kindern in bewaffneten Konflikten und (2) Kinderhandel, -prostitution und -pornographie“ (National Coalition 4/2005).

Im Jahr 2005 war das Thema des "Day of General Discussion" in Genf "Kinderrechte in der Heimerziehung und in Pflegefamilien". Jörg Maywald, Sprecher der National Coalition, berichtete in einem Interview, dass auch Kinder und Jugendliche teilnahmen, ein jugendliches Mitglied der International Foster Care Organisation (IFCO) den Eingangsvortrag hielt und weitere Beiträge ebenfalls von Jugendlichen eingebracht wurden. In diesen stand die Forderung nach mehr Beteiligung an Entscheidungen und die Forderung nach einer schnellen Veränderung diesbezüglich im Mittelpunkt. Weiterhin wies Maywald auf eine gemeinsame Initiative, Quality4Children, der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (FICE), der International Foster Care Organisation (IFCO) und des SOS-Kinderdorf International hin, die das Ziel verfolgt, europäische Standards für die Fremdunterbringung von Kindern bis Ende 2006 zu entwickeln und diese 2007 zu implementieren. An dieser Initiative beteiligen sich Vertreterinnen und Vertreter aus 32 europäischen Ländern, Grundlage der gemeinsamen Arbeit sind die in der Un-Kinderrechtskonvention niedergelegten Rechte (National Coalition 4/2005).

Die *UN-Kinderrechtskonvention* führte auch auf Länder- und Gemeindeebene durch eine gezielte kinderpolitische Schwerpunktsetzung zur Förderung der Kinderrechte. Kinderbeauftragte übernahmen in Kommunen und auf Länderebene ihre Aufgabe, Nordrhein-Westfalen nahm im Jahr 2002 die Rechte des Kindes in seine Landesverfassung auf, einige Bundesländer erweiterten ihre Gemeindeordnungen um Beteiligungsregelungen von Kindern und Jugendlichen. Das Baugesetzbuch (BauGB) bietet Ansätze für Kinderbeteiligung: Die „Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Bedürfnisse insbesondere junger Menschen und deren Beteiligung“ (BMFSFJ 2002, 192) ist in § 1 Abs. 5, Satz 3 und in § 3 Abs. 1 BauGB festgeschrieben. Dies soll aber an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da die gesetzlichen Regelungen zur Partizipation in Punkt 5.3.4 erfolgen.

5.3.2 Die Rechte von Kindern in Deutschland⁵⁴

Gemäß § 1 des *Bürgerlichen Gesetzbuches* (BGB) beginnt die Rechtsfähigkeit des Menschen mit der Vollendung der Geburt, d. h. das Kind wird Träger von Rechten und Pflichten und somit zum Rechtssubjekt. Im *Grundgesetz* (GG) werden dem Menschen in Art. 1 und 2 Schutz der Menschenwürde und Freiheitsrechte zuerkannt, diese Rechte gelten somit auch für Kinder. Allerdings konnte die seit einigen Jahren bestehende Forderung von Seiten verschiedener Kinderlobbyisten, Kinderrechte ins Grundgesetz aufzunehmen, noch nicht realisiert werden. Der 1992 eingereichte Vorschlag, zur Neuformulierung des Artikels 6 GG, indem Kinder explizit als Rechtsträger genannt wurden, scheiterte. In den Kinder- und Jugendberichten erhielt das Thema Kinderrechte im Zehnten Jugendbericht (BMFSFJ 1998) im Vergleich zu den anderen Jugendberichten eine besondere Bedeutung. Den Kinderrechten wurde ein eigenständiges Kapitel gewidmet; auch die Verankerung dieser im Grundgesetz wurde thematisiert. Diesbezüglich sah die Sachverständigenkommission des Zehnten Kinder- und Jugendberichts aus rechtlicher Sicht keine Notwendigkeit, Art. 6 GG um die Rechte des Kindes zu erweitern, da

„die Erziehungsverantwortung der Eltern (im Innenverhältnis) an die Interessen des Kindes (dem sogenannten Wohl des Kindes) gebunden sein [muss]. Dadurch erhält das Kindeswohl Verfassungsrang, ohne ausdrücklich genannt zu sein“ (BMFSFJ 1998, 160).

Zudem hat das Kind, bedingt durch das Wächteramt des Staates, einen unmittelbaren Anspruch auf das Eingreifen des Staates, wenn sein Wohl⁵⁵ gefährdet ist. Die Kommission des 10. Kinder- und Jugendberichts kommt „vor dem Hintergrund der Anerkennung des Vorrangs der elterlichen Erziehungsverantwortung“ (BMFSFJ 1998, 161) zu dem Ergebnis, dass „die Rechte der Kinder in der Sache ausreichend in der Verfassung verankert sind“ (BMFSFJ 1998, 161). Andererseits wird von der Kommission jedoch durch die Aufnahme der Kinderrechte in das Grundgesetz das Ziel benannt, dass dies die Bedeutung von Kindern und die angemessenen Bedingungen für ihr Aufwachsen mehr in das Bewusstsein der Öffentlichkeit transportieren könne.

Im zweiten Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des *Übereinkommens über die Rechte des Kindes* (BMFSFJ 2001) wurde auf die Stellungnahme der Kommission des Zehnten Kinder- und Jugendberichtes und auf den Beschluss der Jugendministerkonferenz 1998 hingewiesen, in dem es heißt,

⁵⁴ Dieses Kapitel erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

⁵⁵ Das Kindeswohl wird in § 1666 BGB mit körperlichem, geistigem und seelischem Wohl beschrieben, näheres unter der Fußnote Nummer 37.

„dass in einem Land wie der Bundesrepublik die Umsetzung der Konvention nicht vorrangig eine Frage juristischer Durchsetzung darstellt, sondern neben der administrativen und der gerichtlichen Beachtung hauptsächlich als Aufgabe politischer Umsetzung zu verstehen ist. Elementare Rechte von Kindern werden in Deutschland nicht durch allgemeine Kinderfeindlichkeit und generelle gesellschaftliche Diskriminierungen junger Menschen, sondern durch konkrete negative Lebensbedingungen für einzelne Kinder oder durch zumeist strukturell bedingte Nachteile für Kinder in bestimmten Lebenslagen gefährdet.“ (BMFSFJ 2001, 20/21).

Eine weitere Empfehlung, Kinderrechte in das Grundgesetz aufzunehmen, ging von der UN-Kinderrechtskonvention, zuletzt Anfang 2004, und von der Kinderkommission des Bundestages aus. Letztere beschäftigte sich am 20. November 2006 in einer öffentlichen Anhörung mit der Frage, ob spezielle Kinderrechte in das Grundgesetz aufgenommen werden sollten. Anlässlich des Weltkindertages am 20. September 2007 startete das Aktionsbündnis Kinderrechte (UNICEF, Deutsches Kinderhilfswerk, Deutscher Kinderschutzbund) eine gemeinsame Kampagne, die Kinderrechte ins Grundgesetz aufzunehmen.⁵⁶ Auch wenn Kinder als Träger eigener Rechte in der Bundesrepublik Deutschland anerkannt sind, sind solche Forderungen bislang gescheitert.

Die *Charta der Grundrechte* der Europäischen Union enthält die wichtigsten Prinzipien der *UN-Kinderrechtskonvention* und hat die Rechte des Kindes in Art. 24 aufgenommen, darin heißt es:

(1) Kinder haben Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für ihre Wohlergehen notwendig sind. Sie können ihre Meinung frei äußern. Ihre Meinung wird in den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechender Weise berücksichtigt. (2) Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein. (3) Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen.

Die *Europäische Charta der Grundrechte* ist insofern von Bedeutung für die Kinderrechte in Deutschland, da sie Bestandteil der zukünftigen Europäischen Verfassung sein soll.

Neben der Rechtsfähigkeit, die mit Vollendung der Geburt beginnt, befindet sich in der deutschen Rechtsordnung der Begriff der Geschäftsfähigkeit, unter der „die Fähigkeit einer Person, durch eigenes Handeln an der rechtlichen Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen teilzunehmen und Rechtswirkungen herbeizuführen“ (Wiesner 2003, 158) verstanden wird. Abweichend von der allgemeinen

⁵⁶ www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de

Geschäftsfähigkeit werden für bestimmte Rechtshandlungen bestimmte Altersgrenzen vorgegeben, z. B. bei der Religionsmündigkeit. Dabei lassen sich

„die Normen des Deutschen Rechts, die sich mit der Rechtsstellung des Kindes befassen, [...] danach unterscheiden, ob sie explizit die Förderung der Entwicklung des jungen Menschen zum Gegenstand haben, oder ob sie – jeweils anknüpfend an den konkreten Reife- und Entwicklungsstand und damit an die Differenz zum Erwachsenen – die rechtlichen Folgen seinen Handlungen gegenüber regeln“ (Wiesner 2003, 158/159).

Anknüpfend an der Vorstellung der zunehmenden Fähigkeiten und der wachsenden Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen, wurden ihnen in den letzten Jahren mehr an sogenannten Teilmündigkeitsregelungen zugesprochen, die für Minderjährige „eine bindende Beteiligung oder Mitwirkung in bestimmten Angelegenheiten vorsehen“ (Wiesner 2003, 170).

Teilmündigkeitsregelungen

Zu den Teilmündigkeitsregelungen gehören u. a. die beschränkte Geschäftsfähigkeit mit Erreichen des siebten Lebensjahres (§ 106 BGB) und die Regelungen des sogenannten Taschengeldparagraphen (§ 110 BGB), ebenso wird mit dem siebten Lebensjahr die beschränkte Deliktfähigkeit (§ 826 BGB) erreicht.

Ab dem 10. Lebensjahr beginnen die Teilmündigkeiten nach dem Gesetz über die religiöse Erziehung der Kinder (RelKERzG), mit 14 Jahren erreicht das Kind die volle Religionsmündigkeit.

Mit dem 13. Lebensjahr wird das Verbot der Kinderarbeit allgemein gelockert (§ 5 Abs. 3 Jugendarbeitsschutzgesetz).

Mit Erreichen des 14. Lebensjahres verändert sich der rechtliche Status des Kindes bzw. Jugendlichen in mehreren Gesetzen. Im *Kinder- und Jugendhilferecht* wird das Kind zum Jugendlichen (§ 7 Abs. 1 Nr. 1,2 SGB VIII), die strafrechtliche Verantwortung (§ 19 StGB) mit bedingter Strafmündigkeit (§ 1 Abs. 2 u. § 3 JGG) beginnt. Gemäß § 1671 Abs. 2 (1) BGB erhält die/der Jugendliche im familiengerichtlichen Verfahren zur Erteilung der Alleinsorge bei getrennt lebenden Eltern ein Vorschlagsrecht. Bei einer Adoption ist die Einwilligung des Jugendlichen ab dem 14. Lebensjahr notwendig (§ 1746 Abs. 1 BGB). Die/der Jugendliche erhält eine eigene Rechtsmittelbefugnis; es kann in allen seine Person betreffenden Angelegenheiten, soweit sie in gerichtlichen Verfahren entschieden werden, das Beschwerderecht ausüben (§59 Abs. 1 (1) FGG). Im Rahmen einer Unterbringung mit Freiheitsentziehung ist ein/e 14-Jährige/r verfahrensfähig (§ 70a FGG).

Mit 15 Jahren erhält der Jugendliche die sozialrechtliche Handlungs- und Prozessfähigkeit (§ 36 Abs. 1 (1) SGB I, § 71 Abs. 2 SGG), gleichzeitig endet das Beschäftigungsverbot für Jugendliche (§ 7 Abs. 1 JArbSchG). 15-Jährige können den Mofa Führerschein machen.

In einigen Bundesländern beginnt das Kommunalwahlrecht ab dem 16. Lebensjahr. Gemäß § 1303 Abs. 2 BGB hat ein Jugendlicher mit 16 Jahren die Möglichkeit die Ehe einzugehen und ist entsprechend § 2229 BGB testierfähig. Die Liste der Rechte ist hiermit noch nicht vollständig, es gibt noch einige weitere für 16-Jährige und noch eine Vielzahl mit zunehmendem Alter.

Recht auf Erziehung

„Das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung“ wird jedem jungen Menschen in § 1 Abs. 1 SGB VIII zugesprochen, in Abs. 2 wird auf das Elternrecht und die Elternpflicht sowie auf das staatliche Wächteramt hingewiesen. § 1 SGB VIII ist im Zusammenhang mit Art. 6 GG und den §§ 1626, 1631 BGB zu sehen, diese weisen auf das Dreiecksverhältnis Kind-Eltern-Staat hin sowie beim Elternrecht und der –pflicht auf § 1626 Abs. 2 BGB,

„die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem verantwortungsbewusstem Handeln zu berücksichtigen und Fragen der elterlichen Sorge entsprechend des Entwicklungsstandes mit dem Kind zu besprechen“.

Das Familienrecht im BGB enthält aber kein eigenes Erziehungsrecht des Kindes, daher stellt

„die Formulierung des Rechts auf Erziehung [...] einen Kontrapunkt zu den sonstigen Aussagen der Rechtsordnung dar, die jeweils den Erziehungsverpflichteten benennen (Art. 6, 7 GG; §§ 1626 ff. BGB). Sie betont die Perspektive des erziehungsberechtigten Kindes und Jugendlichen – seine Subjektivität im Erziehungsprozeß – als Leitmotiv für das gesamte Gesetz“ (Wiesner 1995, 19).

Allerdings ist es rechtsdogmatisch umstritten, ob sich aus § 1 Abs. 1 SGB VIII ein subjektiver Rechtsanspruch auf Förderung und Erziehung junger Menschen ableiten lässt. Münder (2006) bezieht sich auf die diesbezüglich herrschende Meinung, die die Auffassung vertritt, es bestehe kein subjektives Recht auf Erziehung. Begründet wird dies damit,

„dass sich aus Abs. 1 ein Rechtsanspruch auf Tätigwerden der öffentlichen Jugendhilfe nicht ableiten könne, dass die Bestimmung zu allgemein sei und das Minderjährige unabhängig von ihren Eltern keine eigenständige Rechtsposition eingeräumt werden könne“ (Münder 2006, 108).

Zwar haben Kinder ein Recht auf Beratung ohne Kenntnis der Eltern (§ 8 Abs. 3 SGB VIII), ein Recht auf Inobhutnahme gegenüber dem Jugendamt (§ 42 SGB VIII) und auch die Möglichkeit einer eigenständigen Interessenvertretung vor dem Gericht (§ 50 FGg), aber sie haben keine elternunabhängigen Antragsrechte beim Gericht und beim Jugendamt. Zu bedenken ist auch, dass die Realisierung der bestehenden Beratungsrechte und des Rechts auf Inobhutnahme für jüngere Kinder kaum möglich ist und sie auf Unterstützung angewiesen sind.

Obwohl Kinder und Jugendliche abgestufte, altersabhängige höchstpersönliche Rechte haben, wurde diese Regelung in Deutschland nicht für alle höchstpersönlichen Rechte⁵⁷ eingeführt. Dagegen hat z. B. nach schweizerischem Recht der Kinderwille im Bereich der höchstpersönlichen Rechte Vorrang, wenn das Kind urteilsfähig und zur Selbstbestimmung in der Lage ist. Die Urteilsfähigkeit ist nicht an starre Altersgrenzen gebunden, sondern hängt von seiner Entwicklung ab. Der Kindeswille findet dort seine Grenzen, wo das Kindeswohl gefährdet ist. Kinder und Jugendliche haben die Möglichkeit, ihre persönlichkeitsbezogenen Rechte, unabhängig von den Eltern, wahrzunehmen und z. B. alle Kinderschutzmaßnahmen eigenständig zu beantragen (Dölitzsch 2005).

Ein subjektives öffentliches Recht liegt beim Anspruch auf einen Kindergartenplatz vor. Diesen haben Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt (§ 24 SGB VIII) seit dem 1. Januar 1999 ohne Einschränkung. Bereits Ende der 80er Jahre war die Verankerung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz vorgesehen und konnte, bedingt durch den Widerstand einiger Bundesländer, nicht realisiert werden. Erst im Kontext der Neuregelung des Schwangerschaftsabbruchs wurde der Anspruch auf einen Kindergartenplatz als sogenannte flankierende soziale Hilfe für Mütter in Notsituationen mit Wirkung am dem 1. Januar 1999 eingeführt (Wiesner 2003).

Das Recht auf Bildung ist im *Grundgesetz* verankert (Art. 7 GG). Art. 7 regelt allerdings nur Einzelfragen (Schulaufsicht des Staates, der Religionsunterricht, das Privatschulrecht), jedoch sind einige indirekte Aussagen inhärent, „die aus den im Grundgesetz verankerten Strukturprinzipien und aus den Grundrechten abzuleiten sind“ (Heckel 2000, 25) und für das Schulwesen Gültigkeit haben. Dazu gehören die Grundsätze des demokratischen und sozialen Rechtsstaates (Art. 20, 28 GG) und die

⁵⁷ Höchstpersönliche Rechte sind solche, „die mit der Person des Trägers untrennbar verbunden sind und ihre Lebensführung und Lebensgestaltung betreffen.“ (Dölitzsch 2005, 327).

Grundrechte. „Die sich daraus ergebenden Wertentscheidungen bestimmen den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ (Heckel 2000, 25). SchülerInnen und Eltern haben bei Rechtsverletzung die Möglichkeit sich zu beschweren und den Rechtsweg einzuschlagen (Art. 19 Abs. 4, Art. 97, Art. 101 Abs. 1, Art. 103 Abs. 1 GG). Das Schulrecht ist konkreter im Landesschulrecht der einzelnen Bundesländer geregelt, die Mitwirkungsrechte von SchülerInnen werden unter Punkt 5.3.4 erläutert. Dass das Recht auf Bildung und Beteiligung in der Schule nicht von allen SchülerInnen in Anspruch genommen wird und genommen werden kann, darauf weisen u. a. die Benachteiligungen von MigrantInnen und die Schulverweigerer hin.

Die hochgradige soziale Selektivität des deutschen Schulsystems, mit der nicht Leistung, sondern soziale Abkunft belohnt wird, hat demzufolge – gegenüber `normalen´ Prozessen der Benachteiligung, wie sie in kapitalistischen Gesellschaften üblich sind – lebenslange Konsequenzen, die unmittelbar für die Möglichkeiten von Lebensgestaltung und Lebensqualität, damit auch einer Demokratisierung von Gesellschaft, relevant sind“ (Sünker/Swiderek/Richter 2005, 6).

Die *Kindschaftsreform* mit Wirkung vom 01.07.1998 bedeutet eine Verbesserung der Rechtsposition von Kindern. Dazu gehören: die Gleichstellung ehelicher und nicht ehelicher Kinder, das Recht auf Umgang mit jedem Elternteil (§ 1684 Abs. 1 BGB), das Recht auf angemessene Beratung bei Trennung (§ 17 Abs. 2 SGB VIII). Seit November 2000 ist das *Gesetz auf das Recht auf gewaltfreie Erziehung* in Kraft, gemäß § 1631 Abs. 2 BGB haben Kinder ein Recht auf gewaltfreie Erziehung und entsprechend § 16 Abs. 1 (3) SGB VIII sollen Leistungen angeboten werden, „die Wege aufzeigen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können“. In Anbetracht des Ausmaßes von Kindesmisshandlung und Vernachlässigung, auch mit Todesfolge, wird schnell deutlich, dass hier noch ein großer Handlungsbedarf besteht. Wiesner wies 2003 daraufhin, dass das Anliegen des Gesetzgebers, Ächtung der Gewalt in der Erziehung, uneingeschränkt zu begrüßen sei und dass die Vorschrift mehr einen symbolischen Charakter hat.

„Einer Auseinandersetzung mit der komplexen Gewaltthematik ist der Gesetzgeber aus dem Weg gegangen. Die gut gemeinte, gleichzeitig verabschiedete Ergänzung von § 16 SGB VIII, die die Jugendhilfe verpflichtet, Eltern Wege zur gewaltfreien Lösung von Konflikten aufzuzeigen, dürfte angesichts der bekannten Finanznot der Kommunen weitgehend unerfüllt bleiben“ (Wiesner, 2003, 175).

In der Neuregelung des SGB VIII – *Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz* (KICK), das am 01.10.2005 in Kraft trat, wurde der aus dem staatlichen Wächteramt abgeleitete Schutzauftrag des Jugendamtes bei Kindeswohlgefährdung eindeutig in § 8a formuliert.

Zur Verbesserung von Kinderrechten ist auch noch das *Kinderrechteverbesserungsgesetz* KindRVergG von 2002 zu erwähnen. Dessen Bestandteil ist u. a., dass einem Elternteil vorübergehend oder auf unbestimmte Zeit die Nutzung der Familienwohnung untersagt werden soll, wenn durch diese dem Kind Gefahr droht (§ 1666a BGB).

Zur Kindschaftsreform gehört auch die Vertretung von Kindern und Jugendlichen durch einen Verfahrenspfleger (Anwalt des Kindes) bei Familien- und Vormundschaftsgerichtsverfahren. Gemäß § 50 FGG kann das Gericht dem „minderjährigen Kind einen Pfleger für ein seine Person betreffendes Verfahren bestellen. Soweit dies zur Wahrnehmung seiner Interessen erforderlich ist“. Das Gesetz nennt als Erforderlichkeit zur Bestellung eines Verfahrenspflegers einen erheblichen Interessensgegensatz zwischen dem Kind und seinem gesetzlichen Vertreter (bei Klärung des Sorge- und Umgangsrechts), die Herausnahme des Kindes bei Kindeswohlgefährdung (§§ 1666, 1666a BGB) und die Wegnahme des Kindes aus der Pflegefamilie oder sonstigen Umgangsberechtigten (§§ 1632 Abs. 4, 1682 BGB). Aufgabe des Verfahrenspflegers ist die Feststellung des Kinderwillens und die Vertretung der Interessen des Kindes gegenüber den anderen Parteien beim Gerichtsverfahren.⁵⁸

⁵⁸ Es ist fragwürdig, ob Verfahrenspfleger aufgrund des ihnen zur Verfügung stehenden geringen Zeitumfanges bei komplexeren Problemlagen, z. B. bei häuslicher Gewalt und Vertretung mehrerer Geschwister, diese Aufgabe ausreichend erfüllen können oder ob es sinnvoller ist, einem sachverständigen Gutachter, der in der Regel mehr Zeit zur Erfüllung des Auftrages erhält, den Vorzug zu geben. Bauer/Schimke/Dohmel (2001) weisen auf die Problematik der unterschiedlichen Sichtweisen in der Praxis hin. Zum einen ist bei der Klärung des Kinderwillens die Frage umstritten, ob dies bedeutet, dass der Verfahrenspfleger an den Willen des Kindes gebunden ist oder ob das wohlverstandene Interesse des Kindes (Kindeswohl) der Maßstab zum Handeln ist. Eine andere Richtung gibt die systemische Familienarbeit vor. Dabei geht es um die Arbeit mit der ganzen Familie und auch um versöhnungsfördernde Strategien, die Interessen des Kindes sollen durch Vermittlung innerhalb der Familie gewahrt werden. Eine weitere Möglichkeit ist die parteiliche Interessenvertretung des Kindes, hier wird kritisiert, dass der Verfahrenspfleger die Interessen des Kindes nicht gegen den Willen der Eltern vertreten dürfe. Die Autoren konstatieren bei dieser Diskussion, dass die Verfahrenspflegschaft eine selbstständige und unabhängige Vertretung der Interessen des Kindes bedeutet und nur dann Sinn macht, wenn sie parteilich den Interessen des Kindes verpflichtet ist. „Eine Aufgabenbeschreibung als konfliktvermeidend und mediativ würde lediglich die Aufgabe der Jugendhilfe verdoppeln, statt diese in ihrer Rolle zu entlasten. Wenn die Verfahrenspflegerin mit demselben fachlichen Konzept arbeitet wie die Jugendhilfe und auch in diesem Sinn ihre Stellungnahme bei Gericht abfasst, ist sie im Prinzip überflüssig und führt nur zu unnötigen Verfahrensverlängerungen“ (Bauer/Schimke/Dohmel 2001, 221).

Bei einer Unterbringung eines Kindes mit Freiheitsentziehung (§ 1631b BGB) kann das Gericht einen Verfahrenspfleger (§ 70b FGG) zur Wahrnehmung der Interessen des Kindes vor dem Familiengericht bestellen, soweit dies erforderlich ist. Münder (2003) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass die Bestellung eines Verfahrenspflegers zur Wahrnehmung der Interessen des jungen Menschen häufig übersehen wurde und dass durch die Kindschaftsrechtsreform vorgenommene Zuständigkeitsverlagerung, die Zuständigkeit liegt jetzt bei den Familiengerichten, und die allgemeine Einführung des Anwaltes für Kinder zu hoffen bleibt, dass „die Gerichte hierfür nun stärker sensibilisiert sind als das früher der Fall war“ (Münder 2003, 398). Zudem verweist Münder auf die eindeutige Formulierung des Art. 37d UN-KRK, in der es heißt, dass „jedes Kind, dem die Freiheit entzogen ist, das Recht auf umgehenden Zugang zu einem rechtskundigen oder anderen geeigneten Beistand hat“.

Auf einige Kinderrechte, die im SGB VIII verankert sind, wurde zuvor schon Bezug genommen (Recht auf einen Kindergartenplatz, Inobhutnahme). Es sind aber noch Weitere zu nennen, dazu gehören § 35a Anspruch auf Eingliederungshilfe von seelisch behinderten jungen Menschen, verschiedene Beratungsrechte, Wunsch- und Wahlrecht und Beteiligungsrechte.

An dieser Stelle soll § 9 SGB VIII Erwähnung finden, da in ihm Grundsätze bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben festgelegt sind und § 9 SGB VIII damit von besonderer Bedeutung für die Praxis ist. Es ergeben sich aus § 9 SGB VIII jedoch keine einklagbaren subjektiven Rechtsansprüche, es handelt sich um eine objektiv-rechtliche Verpflichtung der öffentlichen Träger der Jugendhilfe mit indirekter Wirkung auf die freien Träger. Grundlegend wird in § 9 Abs. 2 SGB VIII festgelegt, dass bei der „Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu berücksichtigen sind“. Die Jugendhilfe wird verpflichtet, die persönliche Entwicklung als Ausgangspunkt ihres Handelns zu machen. Es wird vom einsichtsfähigen Minderjährigen ausgegangen, der bei höchstpersönlichen Angelegenheiten und hinreichender Einsichtsfähigkeit in der konkreten Situation selbst die Entscheidung treffen kann. Bezüglich der Jugendhilfe heißt dies, z. B. in Fällen der Inobhutnahme und Ausgestaltung einer Erziehungshilfe, ist die Entscheidung eines Minderjährigen bei Vorliegen der Einsichtsfähigkeit zu beachten (Münder 2003). Als weiterer Grundsatz ist in § 9 Abs. 3 SGB VIII „die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen, die Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen und der Abbau von Benachteiligungen“, verankert.

Gemäß § 35a SGB VIII sind Kinder und Jugendliche, die seelisch behindert sind oder von einer Behinderung bedroht sind, anspruchsberechtigt. Jedoch können Minderjährige erst mit Erreichen des 15. Lebensjahres, mit Erreichen der sozialrechtlichen Handlungsfähigkeit nach § 36 Abs. 1 SGB I, den Anspruch selbst geltend machen. Stationäre Hilfen bedürfen auch dann der Zustimmung der Personensorgeberechtigten, da § 36 Abs. 1 SGB I nicht das Aufenthaltsbestimmungsrecht dieser einschränkt. Die sozialrechtliche Handlungsfähigkeit kann nach § 36 Abs. 2 SGB I vom gesetzlichen Vertreter durch schriftliche Erklärung eingeschränkt werden. Münder bemerkt im Zusammenhang mit § 35a SGB VIII, dass „eine Kollision mit der elterlichen Erziehungsverantwortung [...] offenbar nicht befürchtet“ (Münder 2003, 330) wird. Wabnitz (2005) weist auf folgendes Problem hin: auch wenn Kinder und Jugendliche Anspruchsinhaber von Rechten sind, geschieht die Geltendmachung dieser durch ihre gesetzlichen Vertreter.

„Es wäre verfassungsrechtlich in der Tat mit Blick auf Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG problematisch, wenn dies nicht so wäre. Durch die Ausübung der Personensorge und der gesetzlichen Vertretung haben die Personensorgeberechtigten damit aber praktisch alle relevanten Möglichkeiten in der Hand, über Erziehungsfragen letztverbindlich zu entscheiden (Wabnitz 2005, 116).

Nach § 5 Abs. 1 SGB VIII haben die Leistungsberechtigten (der Sorgeberechtigte und minderjährige Leistungsberechtigte) ein Wunsch- und Wahlrecht hinsichtlich der Auswahl verschiedener Einrichtungen und Dienste und können Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe äußern. Gemäß § 5 Abs. 2 SGB VIII soll der Wahl und den Wünschen entsprochen werden, sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist. Die Vorstellungen der Betroffenen sind zu ermitteln und mit einzubeziehen. Im Falle der Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16-20 SGB VIII) sind im Zweifel die Eltern leistungsberechtigt, „soweit sie die Personensorge tatsächlich ausüben und im Falle des § 21 sowie der Erziehungs- und Eingliederungshilfe für Kinder/Jugendliche (§§ 27-40) der/die Personensorgeberechtigte(n)“ (Wiesner 1995, 41). Da die Personensorgeberechtigten bei den Hilfen zur Erziehung die Leistungsberechtigten sind, ist bezüglich des Wunsch- und Wahlrechts und der Mitgestaltung der Hilfe für die Minderjährigen § 36 SGB VIII von besonderer Bedeutung. Kinder und Jugendliche sind bei einer Hilfe außerhalb der eigenen Familie zu beteiligen und bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle ist ihren Wünschen zu entsprechen, sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist (§ 36 Abs. 1 SGB VIII).

Die Beratungsrechte der Minderjährigen sind in den §§ 8, 18, 36 SGB VIII verankert und an kein Alter gebunden. Entsprechend § 8 Abs. 2 haben Kinder und Jugendliche das Recht, „sich in allen Angelegenheiten der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt zu wenden“. Und § 8 Abs. 3 gibt ihnen die Möglichkeit, sich ohne Kenntnis des Personensorgeberechtigten in einer Not- und Konfliktlage beraten zu lassen. Das Recht auf Information des Personensorgeberechtigten über ihr Kind tritt hier in den Hintergrund, wenn es um die Gewährleistung des Kindeswohls und die Sicherung der Interessen der Minderjährigen geht (Münder 2006).

Das Recht des Kindes auf Beratung und Unterstützung bei der Ausübung des Umgangsrechts gegenüber seinen Eltern nach § 1684 Abs. 1 BGB steht Minderjährigen gemäß § 18 Abs. 3 SGB VIII zu. Die Beratung und Unterstützung des Minderjährigen kann auch in Verbindung mit § 8 Abs. 3 SGB VIII erfolgen.

Vor der Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe zur Erziehung sind das Kind und der Jugendliche (auch der Personensorgeberechtigte) über die Hilfe zu beraten (§ 36

Abs. 1 SGB VIII). Durch die frühe und umfassende Beratung der Minderjährigen und Personensorgeberechtigten „soll ihren Rechten entsprochen, die Entscheidungsfindung erleichtert und die Akzeptanz der gewählten Hilfeform gesteigert werden“ (Münder 2003, 348).

An dieser Stelle wird noch einmal kurz auf die Kinderrechte bei den Hilfen zur Erziehung (§§ 27-35 SGB VIII) Bezug genommen. Bei den Erziehungshilfen sind, wie zuvor angesprochen, nicht die Kinder und Jugendlichen antragsberechtigt, sondern die Personensorgeberechtigten (§ 27 Abs. 1). Dieser Aspekt wird in der Literatur häufig als Defizit bezüglich der Rechte von Kindern und Jugendlichen beurteilt. Wiesner bietet diesbezüglich aber auch eine kindorientierte Sichtweise, und zwar, dass das Elternrecht inhaltlich auf das Kindeswohl hin ausgerichtet ist und daher ist

„Hilfe zur Erziehung keine Hilfe für die Eltern im Sinne einer Parteinahme für ihre Interessen, sondern eine Hilfe, die der Wahrnehmung der wohlverstandenen Interessen des Kindes oder Jugendlichen dient“ (Wiesner 1995, 163).

Auch wenn das Antragsrecht nicht bei den Minderjährigen liegt, stehen ihnen während einer Erziehungshilfe alle gesetzlich verankerten Kinderrechte zu. Von besonderer Bedeutung sind für sie die bereits aufgeführten Beratungsrechte sowie Informations- und weitere Beteiligungsrechte aus § 36 und die Beteiligungsrechte aus § 8 SGB VIII.

Kinderrechte in den Erziehungshilfen wurden in der Vergangenheit an verschiedenen Stellen bereits thematisiert, so z. B. beim Münsteraner Verein Kinder haben Rechte e. V. Die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen IGfH erstellte ein Positionspapier (2005) mit den Kinderrechten in den Erziehungshilfen u. a. mit den Zielen, die Schutz- und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen zu fördern, die Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen hervorzuheben und Standards für die Umsetzung von Kinderrechten in den Erziehungshilfen zu setzen. Das Landesjugendamt Rheinland (2005) war federführend bei der Erarbeitung einer Arbeitshilfe mit Spitzenverbänden und EinrichtungsleiterInnen zum Thema Sicherstellung der Rechte Minderjähriger in Einrichtungen. In dieser sind die Rechte, formuliert für Erwachsene und Kinder, in den jeweiligen Phasen einer stationären Unterbringung dargestellt.⁵⁹

⁵⁹ <http://www.lvr.de/jugend/fachthemen/erziehungshilfe/arbeitshilfen.htm>

5.3.3 Die besondere rechtliche Situation von ausländischen Minderjährigen

Die Rechte ausländischer Minderjähriger in Deutschland bedürfen der besonderen Erwähnung, da bezüglich der Kinderrechte von deutschen und nicht deutschen Minderjährigen zum Teil Unterschiede bestehen. Wie bereits bei der *UN-Kinderrechtskonvention* angeführt, wurde diese mit einer Interpretationserklärung ratifiziert, u. a. mit Vorbehalten

„im Hinblick auf die rechtliche Situation derjenigen Kinder formuliert, die aus Krisengebieten nach Deutschland geflohen sind. Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge haben demnach nicht die gleichen Rechte wie die deutschen Kinder“ (Maywald 2005, 241).

Auch die Kommissionen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts (1998, 2002a) befassten sich mit der besonderen Situation von nicht deutschen Kindern und Jugendlichen und wiesen auf die Tatsache hin, dass in der Bundesrepublik Kinder mit unterschiedlichem Rechtsstatus leben, der aus dem Grund des Aufenthalts, der rechtlichen Einstufung und der Einreise resultiert und nicht deutsche Kinder und Jugendliche zum Teil gravierenden Beschränkungen unterliegen. Es handelt sich dabei zum einen um die Ausweisungsmöglichkeiten bei Inanspruchnahme einer Erziehungshilfe außerhalb der eigenen Familie und zum anderen wie o. b. um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Bevor aber die Einschränkungen erläutert werden, soll zunächst dargestellt werden, welchen Rechtsstatus ausländische Kinder in Deutschland erwerben können.

Deutscher ist nach dem *Grundgesetz* Art. 116 Abs. 1,

„wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.“

Die deutsche Staatsbürgerschaft kann zudem von früheren deutschen Staatsangehörigen, denen

„zwischen dem 30. Januar 1933 und dem 8. Mai 1945 die Staatsangehörigkeit aus politischen, rassistischen oder religiösen Gründen entzogen worden ist“,

durch einen Antrag auf Einbürgerung gemäß Art. 116 Abs. 2 GG erworben werden.

Mit der Gesetzesreform des *Staatsangehörigkeitsrechts* vom 15. Juli 1999 wurde das Geburtsortsprinzip (*ius soli*) eingeführt. Demnach erwirbt ein Kind ausländischer Eltern bei Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit, wenn ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig eine Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungserlaubnis hat (§ 4 Abs. 3 StAG).

„Bis zum Ende des Jahres 2003 haben auf diese Weise circa 150.000 Kinder ausländischer Eltern neben der Staatsangehörigkeit ihrer Eltern auch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten“ (BMI 2005, 76).

Mit Erreichen der Volljährigkeit müssen die jungen Erwachsenen sich jedoch für eine Staatsangehörigkeit entscheiden. Ein ausländisches Kind kann durch Adoption durch einen Deutschen die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben (§ 6 StAG), weitere Möglichkeiten für den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft ergeben sich aus den Bestimmungen des *Bundesvertriebenengesetzes* (§ 7 StAG) und durch Antrag auf Einbürgerung (§§ 8 ff StAG).

Am 1. Januar 2005 trat das *Zuwanderungsgesetz* (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern) in Kraft.⁶⁰

„Das Zuwanderungsgesetz besteht aus dem Aufenthaltsgesetz (AufenthG), dem Freizügigkeitsgesetz/EU sowie Änderungen in weiteren Gesetzen. [...] Staatsangehörige eines Mitgliedstaates der Europäischen Union fallen als freizügigkeitsberechtigte Unionsbürger grundsätzlich nicht unter den Anwendungsbereich des Aufenthaltsgesetzes“ (BMI 2005, 28).

Das *Freizügigkeitsrecht*, das in Artikel 18 des EG-Vertrages garantiert wird, ermöglicht es jedem Staatsangehörigen eines Mitgliedstaates der Europäischen Union, sich in der Europäischen Union frei zu bewegen, in jeden Mitgliedstaat einreisen und sich frei bewegen zu können (BMI 2005). Die rechtlichen Bedingungen der Einreise und des Aufenthalts von Unionsbürgern unterscheidet sich stark von Menschen aus Drittländern. Unionsbürger⁶¹ brauchen für die Einreise lediglich einen Personalausweis und erhalten eine Bescheinigung über ihr Aufenthaltsrecht, dagegen benötigen Personen aus Drittländern einen Aufenthaltstitel. Das uneingeschränkte Recht auf Freizügigkeit bedeutet, dass alle Angehörigen der EU-Staaten (ausgenommen sind noch die neueren Beitrittsländer) dieselben Rechte wie die Deutschen haben (Münder 2006).

Der rechtmäßige Aufenthalt von Ausländern ist im *Aufenthaltsgesetz* (AufenthG) vom 30.07.2004 (zuletzt geändert am 22.12.2008) und im *Asylverfahrensgesetz* (AsylVfG) vom 27. Juli 1993 (zuletzt geändert am 17.12.2008) geregelt. § 4 (AufenthG) besagt, dass Ausländer für die Einreise und den Aufenthalt im Bundesgebiet einen Aufenthaltstitel benötigen, dies kann ein Visum, eine Aufenthaltserlaubnis (befristet) oder eine Niederlassungserlaubnis (unbefristet) sein. Das Aufenthaltsrecht orientiert sich an Aufenthaltszwecken, dies sind insbesondere Erwerbstätigkeit, Ausbildung, Familiennachzug und humanitäre Gründe.

⁶⁰ Das *Gesetz zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union* trat am 28. August 2007 in Kraft und änderte somit das *Zuwanderungsgesetz*.

⁶¹ Für die mittel- und osteuropäischen Beitrittsstaaten gelten noch Übergangsregelungen.

Ein in Deutschland geborenes ausländisches Kind erhält die Aufenthaltserlaubnis, wenn die Mutter eine Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungserlaubnis besitzt. Hat die Mutter ein Visum oder darf sie sich visumfrei aufhalten, darf sich das Kind solange im Bundesgebiet aufhalten, solange die Mutter die Erlaubnis hat (§ 33 AufenthG). In § 32 AufenthG wird der Familiennachzug geregelt. Demnach ist einem minderjährigen ledigen Kind eines anerkannten Asylbewerbers eine Aufenthaltserlaubnis zu erteilen (§ 32 Abs. 1 Satz 1 AufenthG), sowie auch in dem Falle, wenn beide Eltern oder der allein personensorgeberechtigte Elternteil eine Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungserlaubnis besitzen bzw. besitzt und das Kind seinen Lebensmittelpunkt zusammen mit seinen Eltern oder dem allein personensorgeberechtigten Elternteil in das Bundesgebiet verlegt (§ 32 Abs. 1 Satz 2 AufenthG). In § 32 Abs. 2, 3, 4 AufenthG sind weitere Situationen minderjähriger lediger Kinder geregelt, in denen ihnen eine Aufenthaltserlaubnis auszustellen ist. Die erteilte Aufenthaltserlaubnis ist nach § 34 AufenthG zu verlängern, solange die personensorgeberechtigte Person eine Aufenthaltserlaubnis oder Niederlassungserlaubnis hat und das Kind in familiärer Lebensgemeinschaft lebt oder im Falle seiner Ausreise ein Wiederkehrrecht gemäß § 37 AufenthG hätte.

Für die rechtliche Stellung der Kinder ist von Bedeutung, dass ihr Aufenthaltsrecht an die Personensorgeberechtigten gebunden ist. Ein eigenständiges, unbefristetes Aufenthaltsrecht (Niederlassungserlaubnis) können Minderjährige erwerben, wenn sie bei Vollendung ihres 16. Lebensjahres seit fünf Jahren im Besitz der Aufenthaltserlaubnis sind (§ 35 Abs. 1 AufenthG).

Im *Asylverfahrensgesetz* ist die Aufenthaltsgestattung geregelt. Gemäß § 55 Abs. 1 AsylVfG ist einem Ausländer, der um Asyl nachsucht, zur Durchführung des Asylverfahrens der Aufenthalt gestattet. Dem aufenthaltsrechtlichen Status der Asylberechtigten ist dem von anerkannten Flüchtlingen nach der *Genfer Flüchtlingskonvention* (GFK) angeglichen.

„Beide Gruppen erhalten zunächst einen befristeten Aufenthaltstitel, der nach drei Jahren zu einer aufenthaltsrechtlichen Verfestigung führen kann, wenn die Voraussetzungen weiterhin bestehen. Ledige Kinder von Asylberechtigten und anerkannten GFK-Flüchtlingen haben bis zum 18. Lebensjahr einen Nachzugsanspruch“ (BMI 2005, 29).

Mit Erreichen des 16. Lebensjahres können Ausländer nach § 12 des Asylverfahrensgesetzes Verfahrenshandlungen selbst vornehmen.

In diesem Zusammenhang ist die Duldung noch zu erwähnen. Es handelt sich um einen Aufenthalt ohne Aufenthaltsgenehmigung, um eine vorübergehende Aussetzung der Abschiebung. Die Duldung ist in § 60a AufenthG geregelt,

„die oberste Landesbehörde kann aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen der Bundesrepublik Deutschland die Abschiebung von

Ausländern aus bestimmten Staaten oder von in sonstiger Weise bestimmten Ausländergruppen allgemein oder in bestimmte Staaten für längstens sechs Monate aussetzen. Für einen Zeitraum von länger als sechs Monaten gilt § 23 Abs. 1. Weitere Möglichkeiten in den folgenden Absätzen des § 60a AufenthG geregelt“ (§ 60a Abs. 1 AufenthG).

Bezüglich der Rechte von Ausländern in Deutschland sind auch die zentralen Menschenrechte, wie z. B. die Menschenwürde und das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit zu erwähnen, die gemäß *Grundgesetz* jedem Menschen zustehen.

Das *Kommunalwahlrecht* beginnt in einigen Bundesländern mit 16 Jahren. Demnach ist jeder Deutsche oder EU-Bürger, der das 16. Lebensjahr vollendet hat und eine gewisse Zeit seinen Wohnsitz in der Gemeinde hat oder im Bundesland lebt (je nach Kommunalwahlrecht), aktiv wahlberechtigt.

Nach § 1 SGB VIII „hat jeder junge Mensch ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“.⁶² Dennoch bestehen nach § 6 SGB VIII Unterschiede im Hinblick auf die Leistungen der Kinder- und Jugendlichen zwischen Deutschen und Ausländern. Gemäß § 6 Abs. 2 SGB VIII können Ausländer nur Leistungen beanspruchen, „wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren gewöhnlichen Aufenthalt im Inland haben“. § 6 Abs. 4 ist im Zusammenhang mit § 6 Abs. 2 zu sehen, entsprechend § 6 Abs. 4 „bleiben Regelungen des über- und zwischenstaatlichen Rechts unberührt“.

Auf das Freizügigkeitsrecht für die EU-Bürger, das als überstaatliches Recht für das SGB VIII von Bedeutung ist, wurde bereits hingewiesen. Daraus resultiert, dass die Angehörigen der EU-Staaten dieselben Rechte wie Deutsche hinsichtlich der Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe haben (Münder 2006).

Das wichtigste zwischenstaatliche Recht für Ausländer ist das *Haager Minderjährigenschutzabkommen* (MSA), da es für alle minderjährigen Ausländer gilt.⁶³

„Minderjährige im Sinne des MSA (Art. 12 MSA) sind Personen, die sowohl nach dem Recht des Heimatstaates als auch des Aufenthaltsstaates minderjährig sind. Das bedeutet, dass es für alle unter 18-jährige Ausländer in Deutschland gilt, sofern deren Volljährigkeit nach ihrem heimatstaatlichen Recht nicht vor dem 18. Lebensjahr beginnt“ (Münder 2006, 148).

⁶² Das Jugendwohlfahrtsgesetz bezog sich noch auf jedes deutsche Kind.

⁶³ Dagegen gelten andere zwischenstaatliche Abkommen, wie z. B. die deutsch-schweizerische Fürsorgevereinbarung, das deutsch-österreichische Fürsorgeabkommen, das europäische Fürsorgeabkommen, nur für die Minderjährigen der Vertrag abschließenden Staaten (Münder 2006).

Der gewöhnliche Aufenthalt des Minderjährigen in Deutschland ist die Voraussetzung für die Anwendung des *Haager Minderjährigenschutzabkommen*. Nach dem MSA gilt der gewöhnliche Aufenthalt als

„der Ort, der der tatsächliche Mittelpunkt der Lebensführung des Minderjährigen ist, der der Schwerpunkt seiner sozialen Bindungen ist, insbesondere in familiärer, schulischer bzw. beruflicher Hinsicht, der sein Daseinsmittelpunkt ist“ (Münder 2006, 148).

Für minderjährige, unbegleitete Flüchtlinge bedeutet dies, dass ein gewöhnlicher Aufenthalt bereits mit der Einreise vorliegt,

„da wegen bestehender rechtlicher oder tatsächlicher Abschiebungshindernisse nicht absehbar ist, dass sie in kurzer Zeit abgeschoben werden können“ (Münder 2006, 149).

Dies bedeutet für minderjährige Ausländer, dass sie

„Schutzmaßnahmen der Gerichte oder Verwaltungsbehörden in Anspruch nehmen können. Solche Schutzmaßnahmen sind alle Maßnahmen, die im Interesse der Minderjährigen erforderlich sind“ (Münder 2006, 149).

Dazu gehören neben familien- oder vormundschaftsgerichtlichen Entscheidungen auch Leistungen der §§ 11-41 und Andere Aufgaben gemäß §§ 42-60 des SGB VIII. Hier ist auch auf § 9 (2) SGB VIII hinzuweisen, dort heißt es, „die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien“ sind bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben zu berücksichtigen. Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2002a) und auch andere Autoren weisen auf die widersprüchliche und unbefriedigende Rechtslage von jungen Ausländern hin: dass die Jugendhilfe einerseits aufgrund ihres gesetzlichen Auftrags und ihres Selbstverständnisses Ungleichgewichte in den Lebenslagen abzubauen und möglichen neuen Benachteiligungen, bedingt durch Wanderungsprozesse, entgegenzuwirken hat und andererseits unter Umständen ausländischen Kindern und ihren Familien Leistungen vorenthalten muss. Allerdings bedeuten die Veränderungen im Ausländerrecht in den vergangenen Jahren, insbesondere im Ausländeraufenthaltsrecht, eine wesentliche Verbesserung der Rechte ausländischer Kinder in Deutschland. Dennoch gibt es vereinzelt Schlechterstellungen von ausländischen Kindern. Zunächst sollen die häufig kritisierten Ausweisungsmöglichkeiten wegen Jugendhilfe dargestellt werden.

Für den Fall, dass ein Anspruch auf Hilfe zur Erziehung außerhalb der eigenen Familie besteht (§§ 33-35 SGB VIII), können Ausländer gemäß § 55 AufenthG ausgewiesen werden. Es handelt sich hierbei um eine Ermessensausweisung. Der Ausweisungsgrund ist in § 55 Abs. 2 Nr. 7 AufenthG verankert. Dieser besagt, dass ein Ausländer dann ausgewiesen werden kann,

„wenn sein Aufenthalt die öffentliche Sicherheit und Ordnung oder sonstige erhebliche Interessen der Bundesrepublik Deutschland beeinträchtigt“

und der junge Ausländer

„Hilfe zur Erziehung außerhalb der eigenen Familie oder Hilfe für junge Volljährige nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch erhält, das gilt nicht für einen Minderjährigen, dessen Eltern oder dessen allein personensorgeberechtigter Elternteil sich rechtmäßig im Bundesgebiet aufhalten.“

Bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen fällt der Schutz durch den rechtmäßigen Aufenthalt der Eltern im Bundesgebiet weg. Eine Ausweisung ist nach § 53 AufenthG zwingend, wenn ein Ausländer wegen einer rechtskräftigen Verurteilung zu einer dreijährigen Freiheits- oder Jugendstrafe (weitere Möglichkeiten werden genannt) verurteilt wird. Eine Ausweisung im Regelfall steht nach § 54 AufenthG bei einer rechtskräftigen Verurteilung zu einer zweijährigen Freiheits- oder Jugendstrafe ohne Bewährung an (weitere Möglichkeiten werden genannt). Für den Fall, dass sich die Eltern bzw. der personensorgeberechtigter Elternteil rechtmäßig im Bundesgebiet aufhalten, ist eine Ausweisung eines minderjährigen Ausländers nur nach § 53 AufenthG möglich (Münder 2006).

Besonderen Beschränkungen unterliegen minderjährige unbegleitete Flüchtlinge. Die Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ 2002a) weist daraufhin, dass sie bis zur Klärung, ob sie zu ihren Eltern zurück können, keinen gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland begründen können. Somit besteht auch kein Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dagegen sieht Münder bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen

„bereits mit ihrer Einreise regelmäßig ein gA [gewöhnlicher Aufenthalt] im Sinne des MSA [...], da wegen bestehender rechtlicher oder tatsächlicher Abschiebungshindernisse nicht absehbar ist, dass sie in kurzer Zeit abgeschoben werden können“ (Münder 2006, 149).

Die Inobhutnahme nach § 42 SGB VIII ermöglicht es allen Kindern und Jugendlichen, das Jugendamt um Obhut zu bitten. Es handelt sich bei § 42 nicht um eine "Jugendhilfeleistung", sondern um "Andere Aufgaben der Jugendhilfe". Inobhutnahme nach § 42 findet Anwendung bei der Erstversorgung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge. In diesem Falle bedarf es nicht der Voraussetzung des gewöhnlichen Aufenthalts, sondern der Krisensituation. Die Unterbringung von unter 16-Jährigen findet in der Regel in Jugendhilfeeinrichtungen statt, 16-17-jährige Jugendliche sollen in Schleswig-Holstein⁶⁴ wie Erwachsene bis zu drei Monaten in Erstaufnahmeeinrichtungen (§ 47 AsylVfG) untergebracht werden, eine weitere Betreuung in einer Jugendhilfeeinrichtung ist jedoch möglich. Da die Personensorgeberechtigten nicht

⁶⁴ Leitfaden Kinderflüchtlinge in Schleswig-Holstein – www.frsh.de

erreichbar sind, wird vonseiten des Jugendamtes ein Antrag auf Vormundschaft gestellt. Der Vormund beantragt anschließend eine Aufenthaltserlaubnis oder einen Asylantrag, gegebenenfalls auch weitere Jugendhilfeleistungen. Mit Erreichen des 16. Lebensjahres kann der Flüchtling selbst einen Antrag zur Erteilung eines Aufenthaltstitels stellen (§ 80 Abs. 4 AufenthG, § 12 Abs. 1 AsylVfG). Filsinger (2002) berichtet in seiner Expertise zur Interkulturellen Öffnung Sozialer Dienste von Praktiken, bei denen davon ausgegangen wird, dass bei Jugendlichen ab 16 Jahren kein spezieller Jugendhilfebedarf mehr vorliegt bzw. von Versuchen, bei ausländischen Jugendlichen ohne sicheren Aufenthaltsstatus die Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen einzuschränken.

Die Inobhutnahme unbegleiteter minderjähriger Ausländer wurde bei der Reformierung des SGB VIII 2005 explizit in § 42 Abs. 1 (3) aufgenommen, somit erfuhr ihre Rechtsposition eine Stärkung. Es heißt dort:

„Das Jugendamt ist berechtigt und verpflichtet, ein Kind oder einen Jugendlichen in seine Obhut zu nehmen, wenn ein ausländisches Kind oder ein ausländischer Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorge- noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten.“

Eine Benachteiligung von Kinderflüchtlingen liegt im Bereich der Bildung vor. Solange ihr Aufenthaltsstatus eine bloße Duldung oder während des laufenden Asylverfahrens unsicher ist, sind sie in mehreren Bundesländern von der Schulpflicht ausgeschlossen, es besteht für sie lediglich ein Schulbesuchsrecht. Das Fehlen der Schulpflicht bedeutet für diese Kinder auch eine Schlechterstellung der materiellen Versorgung, mancherorts werden keine Fahrtkosten oder die Kosten für die Schulmaterialien übernommen (National Coalition 3/2005). Jugendliche Asylbewerber sind von den Ausbildungsmöglichkeiten und einer Arbeitsaufnahme ausgeschlossen. Eine weitere finanzielle Benachteiligung liegt trotz der Neuregelung und Verbesserungen im Jahr 2006 bei den Familienleistungen (Kindergeld, Elterngeld, Unterhaltsvorschuss) für Ausländer vor. Weiterhin sind große Gruppen mit humanitären Aufenthaltserlaubnissen von Leistungen ausgeschlossen, auch bei Aufenthaltsgenehmigung wegen Ausbildung und einer befristeten Zustimmung zur Beschäftigung stehen den Familien diese Leistungen nicht zu.⁶⁵

Die an manchen Punkten rechtliche Schlechterstellung von ausländischen Kindern und Jugendlichen bedingt folglich auch die häufig angemerkte defizitäre Integration und mangelnde Schulbildung, die dann die Teilhabe an der Arbeitswelt erheblich erschwert.

⁶⁵ Weitere Informationen: <http://www.fluechtlingsrat-nrw.de/2003>

5.3.4 Beteiligungsrechte von Kindern

Die auf internationaler Ebene verankerten Beteiligungsrechte der UN-Kinderrechtskonvention wurden zuvor in Punkt 5.3.1 benannt, daher soll sich dieser Abschnitt auf die Beteiligungsrechte auf nationaler Ebene mit dem Schwerpunkt des SGB VIII beschränken. Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bieten in Deutschland verschiedene gesetzliche Regelungen in verschiedenen Lebensbereichen.

Beteiligungsrechte für Kinder und Jugendliche resultieren aus verschiedenen Grundrechten, dazu gehören Art. 5 GG (Recht auf Information und der freien Meinungsäußerung), Art. 8 GG (Versammlungsfreiheit) und Art. 17 GG (Petitionsrecht).

In § 1626 Abs. 2 BGB fordert der Gesetzgeber die Eltern auf, Kinder bei Fragen der elterlichen Sorge mit einzubeziehen, sie sollen diese mit dem Kind entsprechend seines Entwicklungsstandes besprechen.

Im *Gesetz über die Angelegenheiten der freiwilligen Gerichtsbarkeit* (FGG) sind verschiedene Beteiligungsrechte benannt, dazu gehören die Anhörungsrechte in den §§ 50b, 55c, 70c, das Beschwerderecht in § 59, die Bestellung eines Verfahrenspflegers in § 70b und das Informationsrecht in § 70g.

Gemäß §25 SGB X haben Beteiligte (dazu gehören auch Kinder und Jugendliche) ein Recht auf Akteneinsicht.

Im *Baugesetzbuch* (BauGB) sind in § 1 Abs. 5 (BauGB) Ansätze für Kinderbeteiligung verankert, demnach „sollen bei der Aufstellung der Bauleitpläne insbesondere die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung, die Bedürfnisse der Familien, der jungen und alten Menschen und der Behinderten berücksichtigt werden“. § 3 bietet dem Bürger Beteiligungsmöglichkeiten in Form von Informationsrechten, Äußerung und Erörterung.

Einige Bundesländer erweiterten „ihre Gemeindeordnungen um Regelungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2002a, 192), z. B. nahmen Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Saarland Bestimmungen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ihre Gemeindeordnungen auf (BMFSFJ 2002b). Schleswig-Holstein schrieb als erstes

Bundesland 1992 Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen an Planungen in Gemeinden im Jugendförderungsgesetz fest und weitete diese Rechte 1996 in der Gemeindeordnung aus (BMFSFJ 2001).

Das Kommunalwahlrecht ab dem 16. Lebensjahr in einigen Bundesländern wurde bereits in Punkt 5.3.1 angesprochen.

In den *Ausführungsgesetzen der Länder zu Tageseinrichtungen für Kinder* sind teilweise Mitwirkungsmöglichkeiten für Kinder verankert. So heißt es in § 8 Abs. 1 *Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) – Landesrecht Nordrhein-Westfalen*, dass Kinder ihrem Alter und ihren Bedürfnissen entsprechend bei der Gestaltung des Alltags im Hort mitwirken. Sie können aus ihrer Mitte eine Sprecherin oder einen Sprecher sowie eine Stellvertreterin oder einen Stellvertreter für die jeweilige Gruppe wählen. Partizipation ist mittlerweile auch Bestandteil von pädagogischen Kindertagesstättenkonzepten und die Umsetzung von Beteiligung in Kindertageseinrichtungen wurde von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter empfohlen, damit Kinder frühzeitig Partizipation einüben können und ihre Wünsche in der Konzeptentwicklung berücksichtigt werden (Marquard 2004).

Die *Schulgesetze und Schulmitwirkungsgesetze* in den Bundesländern enthalten Regelungen der demokratischen Interessenvertretung von SchülerInnen zur Wahl von Klassensprechern, Schülerrat, Schülersprecher und zur Schülerversammlung. Dabei gibt es teilweise große Unterschiede hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten; Beratung, Anhörungs-, Vorschlags- und Auskunftsrechte sowie Mitbestimmung im Sinne von Sachentscheidungskompetenz und Zustimmungserfordernis sind mögliche Beteiligungsstärken. Swiderek (2003) merkt diesbezüglich an, dass die Mitbestimmung der SchülerInnen häufig die beratende Form, insbesondere bei Konferenzen, einnimmt und „sich aus den Bestimmungen der jeweiligen Landesschulgesetze zur Mitwirkung der Schüler keine gewichtigen Einflussmöglichkeiten auf die Lerninhalte oder die Gestaltung des Unterrichtsbetriebes ergeben“ (Swiderek 2003, 211).

Folgend werden die Beteiligungsrechte des SGB VIII genauer betrachtet. Bei diesen handelt es sich um Rechte mit unterschiedlichem Rechtscharakter, es sind Normen (mit fast symbolischem Charakter) sowie objektive und subjektive Beteiligungsrechte Minderjähriger vorzufinden (Münder 2006). Wiesner konstatiert zu den Beteiligungsrechten, dass gerade der Beteiligung eine zentrale Bedeutung zukommt und

die Beteiligungsrechte ein Gegengewicht zur starken Ausrichtung an den Rechten der Personensorgeberechtigten darstellen. Denn „Kinder und Jugendliche [sind] jedoch nur hinsichtlich bestimmter Leistungen materiell berechnigte und selbst dann nur begrenzt handlungsfähige Personen“ (Wiesner 1995, 73). Kinder und Jugendliche sind Adressaten der Leistungen nach §§ 11-14, 35a SGB VIII, Kinder sind gemäß § 24 SGB VIII Anspruchsberechtigte, Mütter und Väter haben einen Anspruch auf die Leistungen nach §§ 16-20 SGB VIII und Personensorgeberechnigte auf die Hilfen zur Erziehung nach § 27 ff SGB VIII.

Beteiligung als durchgehendes handlungsleitendes Prinzip im SGB VIII ist in mehreren Paragraphen mit unterschiedlicher Ausprägung vorhanden. Wiesner (1995) unterteilt diese in unmittelbare und mittelbare Beteiligung, so sind in

§ 5 (Wunsch- und Wahlrecht),

§ 8 (Beteiligung von Kindern und Jugendlichen),

§ 11 Abs. 1 (Mitbestimmung und Mitgestaltung in der Jugendarbeit),

§ 12 Abs. 2 (Selbstorganisation, Mitgestaltung und Mitverantwortung),

§ 17 Abs. 2 (Beteiligungsrechte bei Sorgerechtsvereinbarungen)

und in § 36 (Mitwirkung, Hilfeplan) unmittelbare Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen vorhanden.

Dagegen resultiert eine mittelbare Beteiligung

aus § 1 Abs. 1 und 3 (Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Schaffen von positiven Lebensbedingungen sowie einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt),

§ 71 Abs. 2 (Erörterung aktueller Problemlagen im Jugendhilfeausschuss),

§ 74 Abs. 4 (Vorzug freier Träger bei der Orientierung an den Interessen und Einflussnahme auf die Ausgestaltung der Maßnahme der Betroffenen),

§ 80 Abs. 1 (Berücksichtigung der Bedürfnisse der jungen Menschen in der Jugendhilfeplanung)

und § 80 Abs. 4 (Berücksichtigung der Bedürfnisse der jungen Menschen in der Gesamtplanung).

Wabnitz (2005) differenzierte in seiner Arbeit die Rechte im SGB VIII danach, ob es sich um objektives oder subjektives Recht handelt. Als subjektive Beteiligungsrechte benannte er § 5 Abs. 2 (Der Wahl und den Wünschen soll entsprochen werden) in Verbindung mit den §§ 11 bis 41, § 8 und § 36.

Folgend sollen die einzelnen Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen des SGB VIII konkreter betrachtet werden.

§ 1 SGB VIII (Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe)

§ 1 Abs. 1 SGB VIII garantiert jedem jungen Menschen das „Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig kann ein junger Mensch nur dann werden, wenn er auch gefordert ist, an der Realisierung seiner Rechte mitverantwortlich teilzuhaben und die Möglichkeit erhält, seine Belange in den Erziehungsprozess einzubringen. Mittelbare Beteiligungsrechte sind auch aus § 1 Abs. 3 Satz 4 abzuleiten, die Beteiligung von jungen Menschen kann dazu beitragen, positive Lebensbedingungen sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten und zu schaffen. Münder (2006) weist hier insbesondere auf die daraus resultierende Handlungs- und Gestaltungsverpflichtung der öffentlichen Jugendhilfeträger hin. § 1 Abs. 3 Satz 4 SGB VIII ist auch im Zusammenhang mit § 71 Abs. 2 und § 80 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII zu sehen. Nach § 71 Abs. 2 SGB VIII hat der Jugendhilfeausschuss die aktuellen Problemlagen junger Menschen zu erörtern und Vorschläge für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe zu machen und gemäß § 80 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII soll der öffentliche Jugendhilfeträger im Rahmen seiner Planungsverantwortung den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen für einen mittelfristigen Zeitraum ermitteln.

§ 5 SGB VIII (Wunsch- und Wahlrecht)

Nach § 5 Abs. 1 SGB VIII haben die Leistungsberechtigten (ob es sich bei den Leistungsberechtigten um die Personensorgeberechtigten oder Minderjährigen handelt, ergibt sich aus den §§ 11-41 SGB VIII) ein Wunsch- und Wahlrecht hinsichtlich der Auswahl verschiedener Einrichtungen und Dienste, zudem können sie Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe äußern. Gemäß § 5 Abs. 2 SGB VIII soll der Wahl und den Wünschen entsprochen werden, „sofern dies nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist“. Münder (2006) schreibt diesbezüglich, dass die Fachkräfte die Wünsche der Betroffenen zu ermitteln haben, eine frühzeitige und offensive Einbeziehung der Leistungsberechtigten in die Gestaltung der Leistung hilft Konfrontationen zu vermeiden. Das Wunsch- und Wahlrecht soll nicht von Haushaltsaspekten oder Planungs- und Steuerungsentscheidungen des öffentlichen Trägers eingeschränkt werden. Eine große Anzahl von Autoren (u. a. Münder, Wiesner, Wabnitz) vertreten die Auffassung, dass es sich beim Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten bei Vorliegen der Voraussetzungen (rechtlich zulässige und fachlich geeignete Hilfe, keine unverhältnismäßigen Mehrkosten) um einen Regelrechtsanspruch handelt.

§ 8 SGB VIII (Beteiligung von Kindern und Jugendlichen)

§ 8 SGB VIII ist in Verbindung mit den §§ 1, 5 und 9 SGB VIII, im Falle einer Erziehungshilfe auch in Verbindung mit § 36 SGB VIII zu sehen. Die Beteiligungsrechte in § 8 SGB VIII gleichen teilweise die stark ausgeprägte Elternorientierung des SGB VIII aus (Münder 2006, Wabnitz 2005). Durch § 8 SGB VIII erhalten Kinder und Jugendliche Informations- und Beratungsrechte, die grundlegend für andere Formen von Beteiligung sind. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird verbindlich vorgeschrieben, verpflichtet die öffentliche Jugendhilfe in § 8 Abs. 1 SGB VIII Kinder und Jugendliche „an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“ und verschafft dadurch Kindern und Jugendlichen „die Möglichkeit, aktiv auf die Gestaltung des Leistungsangebots der Jugendhilfe Einfluss zu nehmen“ (Münder 2006, 159). Die Beteiligungsrechte in § 8 SGB VIII sind insbesondere bei den Leistungen von Bedeutung, bei denen Minderjährige selbst nicht Antragsberechtigte sind, z. B. bei den Erziehungshilfen. Weiterhin sind Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand, was eine besondere Herausforderung für die Fachkräfte bedeutet, zu beteiligen, dabei kommt es auf den jeweiligen individuellen Reifegrad (Münder 2006) an. Münder vertritt die Auffassung, dass eine Beteiligung „bereits bei Kindern spätestens ab einem Alter von fünf oder sechs Jahren nicht nur sinnvoll, sondern geboten“ (Münder 2006, 160) ist. Daraus resultiert, Fachkräfte sind verpflichtet eine entwicklungsstandgemäße Beteiligung zu ermöglichen.

Die Beratung von Kindern und Jugendlichen nach § 8 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII im Verwaltungsverfahren, vor dem Familiengericht, Vormundschaftsgericht und Verwaltungsgericht dient ebenfalls der Verwirklichung der Beteiligungsrechte nach Art. 12 Abs. 2 UN-Kinderrechtskonvention (Wabnitz 2005). Die Beteiligungsrechte nach § 8 Abs. 1 SGB VIII nehmen nach Wabnitz „die rechtliche Qualität eines Rechtsanspruchs mit der Konsequenz seiner gerichtlichen Durchsetzbarkeit“ (Wabnitz 2005, 140) ein. Wiesner (1995) bemerkt diesbezüglich, ob sich Kinder oder Jugendliche beteiligen, können sie selbst entscheiden. Jedoch sind gegen Eltern, die sich einer Beteiligung ihres Kindes widersetzen, keine Zwangsmittel möglich.

Das Beratungsrecht von Kindern und Jugendlichen in Not- und Konfliktsituationen nach § 8 Abs. 3 SGB VIII wurde in Punkt 5.3.2 erläutert und soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

§ 8a SGB VIII (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung)

Mit der Neuregelung des SGB VIII durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz wurde in § 8a SGB VIII explizit der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung aufgenommen. Auch hier wird eine Beteiligung der Minderjährigen gefordert. Bei Bekanntwerden gewichtiger

Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung hat das Jugendamt zur Einschätzung des Gefährdungsrisikos mehrere Fachkräfte, die Personensorgeberechtigten sowie das Kind oder den Jugendlichen einzubeziehen, soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird.

§ 9 SGB VIII (Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen)

§ 9 SGB VIII hat rechtlich eine orientierende, funktionale Bedeutung mit einer hohen praktischen Relevanz für die Planung, Konzeption und Entwicklung der verschiedenen Arbeitsfelder der Jugendhilfe. § 9 ist relevant für die Leistungen nach den §§ 11-41 und den Anderen Aufgaben der Jugendhilfe §§ 42 - 60 (Münder 2006). Nach § 9 Abs. 2 SGB VIII sind die wachsende Fähigkeit und das „wachsende Bedürfnis des Kindes oder des Jugendlichen zu selbstständigem, verantwortungsbewusstem Handeln“ zu berücksichtigen. Die Jugendhilfe wird verpflichtet „die Minderjährigen zum Ausgangs- und Bezugspunkt ihres Handelns zu machen“ (Münder 2006, 189). § 9 SGB VIII hat hier einen engen Bezug zur Beteiligung der Minderjährigen, die Berücksichtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung und die wachsende Autonomie verweisen auf die im Recht verankerten Teilmündigkeiten vor Erreichen des 18. Lebensjahres. In den zuvor dargestellten Teilmündigkeitsrechten werden Minderjährigen verschiedene Rechte (Beteiligungs-, Anhörungs-, Mitwirkungsrechte, alleinige Kompetenz und gemeinsame Kompetenz mit dem gesetzlichen Vertreter) zugestanden (Münder 2006).

Gemäß § 9 Abs. 2 SGB VIII hat die Jugendhilfe die besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen, sich also an der Lebenswelt der Betroffenen zu orientieren. Sie somit „angesichts der zu beobachtenden Tendenz zur Individualisierung [...] ein weites Spektrum von Alternativen der Lebensführung und Lebensbewältigung“ (Wiesner 1995, 90) zu akzeptieren. Dies bedeutet auch eine Orientierung an Bedürfnissen und Interessen von Betroffenen, die Randgruppen angehören. Die Interessen ausländischer Minderjähriger und ihrer Familien müssen ebenfalls „zum Ausgangspunkt von Aktivitäten gemacht werden, was nicht bedeutet, dass sie in allen ihren Facetten kritiklos akzeptiert werden“ (Münder 2006, 191). Die Jugendhilfe soll zudem die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen berücksichtigen, Benachteiligungen abbauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen fördern (§ 9 Abs. 3 SGB VIII). Verschiedene Autoren (z. B. Bitzan, Daigler, Bohn, Kommission des Elften Kinder- und Jugendberichts) weisen immer wieder darauf hin, dass die Verwirklichung dieser Forderung noch lange nicht umgesetzt ist. Obwohl die mädchenorientierte Jugendhilfe in den vergangenen Jahren mehr an Bedeutung gewann,

treten nach wie vor vielfältige Benachteiligungen von Mädchen auf. In den letzten Jahren ist die Situation der Jungen bedingt durch zunehmende Gewalt, Delinquenz und defizitäre Schulbildung ins Blickfeld gerückt, so dass eine Umsetzung spezifischer Jungenarbeit in der Jugendhilfe und in Schulen stärker gefordert und angekündigt wird.

§ 9 Abs. 3 SGB VIII hat auch in Verbindung mit § 80 SGB VIII Gültigkeit und „verpflichtet die öffentlichen Träger zur geschlechterdifferenzierten Revision und Planung der Leistungen der Jugendhilfe“ (Bohn 2002, 218). Länder wie z. B. Schleswig-Holstein und Hessen haben auf dieser gesetzlichen Basis in ihren Landesausführungsgesetzen die aktive Umsetzung einer mädchen- oder geschlechterdifferenzierten Jugendhilfeplanung festgeschrieben.

§§ 11, 12, 17 SGB VIII

Weitere Beteiligungsrechte Minderjähriger sind in den §§ 11, 12 und 17 SGB VIII verankert. In § 11 Abs.1 SGB VIII heißt es, die Angebote der Jugendarbeit sollen an den „Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“. Nach § 12 Abs. 2 SGB VIII sollen junge Menschen die Jugendarbeit in Jugendverbänden und Jugendgruppen organisieren, gemeinschaftlich gestalten und mitverantworten. Und § 17 Abs. 2 SGB VIII besagt, dass im Falle der Trennung oder Scheidung betroffene Kinder und Jugendliche angemessen bei der Entwicklung eines einvernehmlichen Konzepts zu beteiligen sind.

§ 36 SGB VIII (Mitwirkung, Hilfeplan⁶⁶)

Die Beteiligungsrechte in § 36 SGB VIII beziehen sich auf Hilfen zur Erziehung (§§ 27-35 SGB VIII), auf Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35a SGB VIII) und auf Hilfe für junge Volljährige (§ 41 SGB VIII). Wabnitz (2005) sieht in § 36 Abs. 1 SGB VIII den allgemeinen Anspruch auf Beratung nach § 14 SGB I, das Wunsch- und Wahlrecht nach § 5 SGB VIII und die Beteiligungsrechte des § 8 SGB VIII konkretisiert. Die Mitwirkung der Minderjährigen und Personensorgeberechtigten ist im Sinne der Koproduktion zu verstehen, es wird berücksichtigt, „dass gelingende Hilfe regelmäßig der Akzeptanz und aktiven Mitarbeit zur Erreichung der Hilfeziele der Adressaten bedarf“ (Münder 2006, 480).

§ 36 Abs. 1 SGB VIII beinhaltet mehrere Beteiligungsrechte Minderjähriger, konkret sind dies:

„Der Personensorgeberechtigte und das Kind oder der Jugendliche sind vor ihrer 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“.

Die in § 36 Abs. 1 SGB VIII verankerte Beratungspflicht bezieht sich auf die auszuwählende Hilfeart, die einzelnen Verfahrensschritte, die damit verbundenen Rechtspflichten und Konsequenzen. Zudem sollen die Betroffenen über die Entwicklung

⁶⁶ Hilfeplan und Hilfeplanverfahren

Der Hilfeplan ist die „schriftliche Dokumentation einer vorausgegangenen Hilfeplanung, d. h. eines Aushandlungsprozesses“ (BMFSFJ 1999, 260), in den die Vorstellungen, Wünsche u. a. der Kinder, Jugendlichen und Fachkräfte einfließen und aufeinander abgestimmt werden. Die Pflicht und Befugnis zur Aufstellung des Hilfeplans liegt beim Jugendamt als Leistungsträger. Von seinem Rechtscharakter ist der Hilfeplan ein sog. schlichtes Verwaltungshandeln und kein Verwaltungsakt (Münder 2006).

Der Hilfeplan ist Bestandteil des Hilfeplanverfahrens, letzteres besteht aus verschiedenen Verfahrens- und Handlungsschritten. Zur Erklärung des Hilfeplanverfahrens werden diese kurz benannt.

- Die Entscheidungsvorbereitung (Wahrnehmung des Hilfebedarfs, Beratung des Sorgeberechtigten und des jungen Menschen, Antragsstellung und Bearbeitung),
- Entscheidungsfindung (Fachgespräch der Fachkräfte, Hilfeplangespräch mit allen Beteiligten, schriftliche Entscheidung über die Leistung durch das Jugendamt),
- Hilfedurchführung (durch einen Träger) und Fortschreibung der Hilfe (erneutes Hilfeplangespräch) (Landschaftsverband Rheinland 2001).

In diesem Zusammenhang sind auch die Expertise von Hartwig, L./Kriener, M. (2004): Geschlechtergerechte Hilfeplanung (§ 36 KJHG). Münster; die Abschlussdokumentation von Koch, G., Planungsgruppe Petra e. V. (2004): Modellprojekt „Partizipation in der Hilfeplanung“. Gotha; und die verschiedenen Arbeitshilfen zur Hilfeplanung der Landesjugendämter erwähnenswert.

des Kindes oder des Jugendlichen bei Inanspruchnahme einer Hilfe informiert werden. Eine intensive Beratung aller Beteiligten ist notwendig, damit die betroffenen Personen befähigt werden, in gleichem Maße an der Entscheidung beteiligt zu werden. Kinder und Jugendliche benötigen bei der Entscheidungsfindung gegebenenfalls Begleitung durch Fachkräfte, insbesondere dann, wenn Interessenskonflikte zwischen den beteiligten Personen bestehen. Die Entscheidung bzw. die Auswahl einer Hilfe setzt das Vorhandensein unterschiedlicher Angebote voraus. Möglich ist auch die Entwicklung eines neuen Angebotes im Rahmen der Hilfeplanung nach § 36 Abs. 2 und § 27 Abs. 2 SGB VIII, wenn dies notwendig ist. Ob die Kinder, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten ein wirkliches Wahlrecht haben, ist fraglich, da ihnen meist die Marktkenntnis fehlt (dies gilt auch für § 5 SGB VIII).

Die Beteiligung des Kindes oder des Jugendlichen wird bei der Auswahl einer Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII) oder einer Heimerziehung (§ 34 SGB VIII) zwingend vorgeschrieben, den Personensorgeberechtigten und Minderjährigen sind bei einer Fremdunterbringung in der Regel mehrere alternative Angebote zu machen (Münder 2006).

Auch § 36 Abs. 2 SGB VIII enthält Beteiligungsrechte für Minderjährige, dort heißt es:

Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält“.

Münder beschreibt die Hilfeplanung als einen partizipatorischen Gestaltungsprozess aller Beteiligten, indem die Personensorgeberechtigten

„und jungen Menschen ihr Erleben und Wissen um die bisherige Erziehung und Entwicklung sowie ihre Kompetenzen und Bereitschaft zur Veränderung und die Fachkräfte ihr Fachwissen, ihre fachliche Erfahrung sowie ihre aktivierenden fachlichen Methoden einbringen“ (Münder 2006, 485).

Im Zusammenhang mit den Beteiligungsrechten von Kindern wird häufig auf das Problem der Überforderung und mangelnde Beteiligungsfähigkeit verwiesen, diese Argumente werden gerne als Begründung für Nichtbeteiligung, auch bei Hilfeplangesprächen, herangezogen. In der Jugendhilfe-Effekte-Studie (BMFSFJ 200c) wurde auf das kritische Moment der hohen Beteiligung in der Hilfeplanfortschreibung hingewiesen. Frühabbüche bei Hilfen deuteten auf eine hohe Beteiligung des Kindes an der Hilfeplanung hin. Oftmals geht es zunächst um die Herstellung von Beteiligungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, Wiesner (1995) führt im Bezug auf § 36 SGB VIII zum einen das Gefühl der

Überlegenheit auf Seiten der Professionellen und zum anderen die schlecht entwickelten Kommunikationsfähigkeiten und das mangelnde Selbstbewusstsein der Leistungsadressaten an. Dies darf aber keine Begründung für das Untergraben der Beteiligungsrechte sein, sondern muss die Fachkräfte anhalten, Minderjährige und Personensorgeberechtigten diesbezüglich zu unterstützen.

§ 74 Abs. 4 SGB VIII (Förderung der freien Jugendhilfe)

Auch § 74 Abs. 4 SGB VIII fördert die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Die öffentliche Jugendhilfe soll die freie Jugendhilfe unter bestimmten Voraussetzungen fördern. Bei der Auswahl einer geeigneten Maßnahme soll bei sonst gleich geeigneten Maßnahmen

„solchen der Vorzug gegeben werden, die stärker an den Interessen der Betroffenen orientiert sind und ihre Einflussnahme auf die Ausgestaltung der Maßnahme gewährleisten“.

Durch § 74 (4) SGB VIII sollen neue betroffenenorientierte Projekte entwickelt werden, zudem entspricht dieser Ansatz der generellen Orientierung der Jugendhilfe (Münder 2006). Es ist sinnvoll, Betroffenen Unterstützungstätigkeiten zur Selbstverwirklichung nach eigenen Vorstellungen zu bieten. Somit werden auch

„die Möglichkeiten zu demokratischen Willensbildungsprozessen, Partizipationschancen für Betroffene, pluralistische Vorstellungen bewusst in die Förderungsgrundsätze einbezogen, um so auch Wahlmöglichkeiten entsprechend § 5 für die Betroffenen zu schaffen“ (Münder 2006, 876).

§ 80 Abs. 1 SGB VIII (Jugendhilfeplanung)

Gemäß § 80 Abs. 1 Satz 2 SGB VIII haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe im Rahmen ihrer Planungsverantwortung

„den Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten für einen mittelfristigen Zeitraum zu ermitteln“.

Die Jugendhilfeplanung ist eine verpflichtende Aufgabe der öffentlichen Jugendhilfe und bezieht sich auf alle Aufgabenfelder. Sie wird als ein durch „Kommunikation und Partizipation bestimmter Prozess charakterisiert“ (Münder 2006, 947). Eine partizipations- und prozessorientierte Jugendhilfeplanung kann dazu beitragen, die im Achten Jugendbericht formulierten Standards Sozialraumorientierung, Lebensweltorientierung, offene Prozessplanung, Einmischung, politischer Diskurs und Beteiligung umzusetzen.

6. Heimerziehung und Partizipation in England

Im Anschluss an die Heimerziehung und die gesetzlichen Regelungen zur Beteiligung in Deutschland werde ich folgend Bezug auf o. b. Themen in England nehmen, da die Kinderbeteiligung und Entwicklungen in der Jugendhilfe in England Erfahrungen und Erkenntnisse bieten, deren Berücksichtigung in der Förderung von Kinderbeteiligung in Deutschland lohnenswert erscheinen. Die Einführung nationaler Standards zur Förderung der Partizipation in Einrichtungen und die gesetzliche Verankerung von Instanzen zur Förderung der Interessen und Rechte von Kindern führten zu einem Aufschwung in der Umsetzung der Partizipation in England. Dieser wird auch durch die enge Vernetzung von Praxis, Politik und Forschung unterstützt.

6.1 Children Act

In England stellt der *Children Act* von 1989⁶⁷ den rechtlichen Rahmen für die Jugendhilfe, das Familienrecht (Vormundschaft, elterliche Sorge) und auch das Jugendstrafrecht dar. Oft wird der *Children Act* im Zusammenhang mit Großbritannien oder der britischen Regierung genannt, allerdings haben die vier britischen Länder jeweils ihre eigene Gesetzgebung und es bestehen Unterschiede im jeweiligen *Children Act*. Damit die jeweiligen Unterschiede nicht alle genannt werden müssen, beziehen sich die Ausführungen nur auf England.

Die UN-Kinderrechtskonvention beeinflusste den *Children Act* (CA) genauso wie das Kinder- und Jugendhilferecht in Deutschland in seiner Ausgestaltung. Der CA beinhaltet ebenfalls eine Reihe von Beteiligungsrechten für junge Menschen.

Das Wohl des Kindes⁶⁸ ist das oberste Ziel des *Children Act* und er geht grundsätzlich davon aus, dass Kinder am besten in der Familie leben. Zu seinen Kennzeichen gehören eine starke Elternorientierung und auch Nutzerorientierung⁶⁹. Die Verantwortung und Pflichten der

⁶⁷ http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1989/Ukpa_19890041_en_1.htm

⁶⁸ Das Wohl des Kindes wird mit 'das Beste für das Kind' beschrieben und anhand der welfare checklist überprüft. Die welfare checklist nennt in § 1 (3) CA 89 sieben Punkte:

.... „a court shall have regard in particular to

- (a) the ascertainable wishes and feelings of the child concerned (considered) in the light of his age and understanding);
- (b) his physical, emotional and educational needs;
- (c) the likely effect on him of any change in his circumstances;
- (d) his age, sex, background and any characteristics of his which the court considers relevant;
- (e) any harm which he has suffered or is at risk of suffering;
- (f) how capable each of his parents, and any other person in relation to whom the court considers the question to be relevant, is of meeting his needs;
- (g) the range of powers available to the court under this act in the proceedings in question.”

⁶⁹ Im Sinne von Mitwirkung aller Beteiligten.

Eltern⁷⁰ werden betont, Gerichte und die lokalen Behörden (local authorities) gehen bei ihren Entscheidungen davon aus, dass Kinder am besten in der Familie aufgehoben sind. Soziale Dienstleistungen sollen individuell und bedarfsbezogen angeboten werden. Der *Children Act* weist auf die Berücksichtigung von Rasse, Religion, unterschiedlicher Kultur und Sprache hin und nicht wie das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz auf die Berücksichtigung des Geschlechts (Peters 1997).

Dem Children Act von 1989 folgten mehrere Gesetze und Children Reports⁷¹:

- Family Law Act 1996
- Protection of children Act 1999
- Criminal Justice and Court Services Act 2000
- Adoption and children Act 2002
- Children Act 2004⁷², mit dem CA 2004 wurde der Children's Commissioner rechtlich verankert.

6.2 Zur Forschung zur Heimerziehung

Gabriel (2001) untersuchte die Forschung zur Heimerziehung in Großbritannien und Deutschland und wies auf die besondere strukturelle Verbindung von Forschung, Praxis und Politik in Großbritannien hin, die in dieser Art und Weise einmalig in Europa ist. Die Jugendhilfeforschung in Großbritannien ist

„weiter entwickelt als in den meisten europäischen Ländern – bezogen auf Anzahl und Gehalt der empirischen und theoretischen Arbeiten ist sie mit den USA vergleichbar. Von besonderem Interesse erscheint die – verglichen mit Deutschland – hohe politische und praktische Relevanz der Studien zur Heimerziehung. Die britische Forschung zur Heimerziehung integriert Praxisforschung und akademische Sozialforschung ebenso undogmatisch wie wissenschaftliche, politische sowie administrative Erkenntnisinteressen in ihren Modellen“ (Gabriel 2001, 11).

Mit Inkrafttreten des *Children Act* gab es andere rechtliche Bestimmungen für die Heimerziehung, es entstand ein neuer Regelungsbedarf, der in der Praxis in Form von "regulations", "codes" und "guidance" realisiert wird. Zur Entwicklung fachlicher Standards und zur Umsetzung der rechtlichen Rahmenbedingungen erhielt die Forschung zur Heimerziehung einen wichtigen Stellenwert. Der Bedarf „an abgesichertem Wissen zur

⁷⁰ Die Elternverantwortung/elterliche Sorge wird in § 2 CA 89 für verheiratete und nicht verheiratete Eltern deutlich gemacht. Was elterliche Sorge bedeutet, wird in § 3 (1) CA 89 erläutert: „In this Act "parental responsibility" means all the rights, duties, powers, responsibilities and authority which by law a parent of a child has in relation to the child and his property.

⁷¹ <http://www.dfes.gov.uk/publications/childrenactreport/>

⁷² http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2004/ukpga_20040031_en_1

politischen Entscheidungsfindung“ (Gabriel 2001, 26) hatte zur Konsequenz, dass die Forschung zur Jugendhilfe und somit auch zur Heimerziehung weniger von Kürzungen betroffen war.

An dieser Stelle soll auch die "Looking after Children" (LaC) Initiative genannt werden, die „als Modell einer umfassenden Evaluation der Jugendhilfe (child care) erscheint“ (Gabriel 2001, 27), und zwar als Konsequenz der besonderen „strukturellen Verbindung von Forschung, Praxis und Politik in Großbritannien“ (Gabriel 2001, 27).

Die Entwicklung des "Looking after Children-Konzepts“ wurde vom "Department of Health" finanziert und in fast allen englischen Kommunen eingerichtet. Neben einem theoretischen Rahmen wurden "praktische Werkzeuge“ (practical tools) entwickelt und Informationen über Erfahrungen und Entwicklungen junger Menschen in der Jugendhilfe sowie Informationen über Wirkungen gesammelt, so dass die "LaC-Initiative" über ein „komplettes System zur Planung, (Entscheidungs)reflexion und (Selbst)evaluation, sowohl fall- als auch maßnahmenbezogen“ (Gabriel 2001, 71), verfügt. Ziel der "LaC-Initiative" ist es, die Qualität der Jugendhilfe „durch die Identifizierung von Aufgaben, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit die weitere Entwicklung junger Menschen positiv beeinflussen“ (Gabriel 2001, 74) zu verbessern. Die "Looking after Children-Initiative" gilt als ein innovatives Beispiel für die Zusammenarbeit von Forschung, Praxis und Politik.

6.3 Zur Heimerziehung

Die Jugendhilfe ist in England im "Department of Health" in London zentralisiert organisiert. Dem "Department of Health" sind neben der Jugendhilfe auch die Gesundheitsdienste und Sozialen Dienste zugeordnet. Auf örtlicher Ebene ist die Jugendhilfe bei den "local authorities" organisiert, umgesetzt werden die Leistungen vom "social service department" (SSD). Jede "local authority" hat ein SSD, das für die Kinder und Jugendlichen verantwortlich und auch Hauptanbieter der Heimerziehung und anderer sozialer Dienstleistungen in England ist. Die Heimerziehung in England befindet sich hauptsächlich in staatlicher Trägerschaft (Gabriel 2001, Hose 2004).

Unter dem Begriff Heimerziehung sind in England, wie auch in Deutschland, verschiedene Konzepte und Hilfen vorzufinden. Zur Fremdunterbringung in England gehören die "residential child care" (Heimunterbringung) und "foster care" (Vollzeitpflege), daneben existieren auch ambulante Hilfen. Zur "residential child care" gehören folgende Unterbringungsformen:

boarding special schools

In England befindet sich der größte Anteil fremd untergebrachter junger Menschen in Internaten (boarding schools), Internatserziehung hat in England einen höheren Stellenwert wie in anderen Ländern und zudem eine lange Tradition. Neben den "boarding schools" existieren die staatlich finanzierten "boarding special schools", die zusätzlich zur schulischen Förderung eine spezielle pädagogische Ausrichtung im Vergleich zu den "boarding schools" aufweisen und Kinder und Jugendlichen mit Problemlagen (Vernachlässigung, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, Lern- und Verhaltensprobleme) ähnlich wie in den "community homes" betreuen.

hospitals

Die Unterbringung in Krankenhäusern wird in England statistisch miterfasst und wird somit den Fremdunterbringungen zugeordnet, diese unterstehen jedoch der Verwaltung der "health services". Hier sind auch die psychiatrischen Kliniken zu nennen, deren Patienten weitgehend mit der Klientel der Heimerziehung übereinstimmen.

provisions for children with disabilities

Dies sind Einrichtungen für junge Menschen mit Behinderung.

young offender institutions

Die "young offender institutions" sind Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege, in denen Jugendliche untergebracht werden, „von denen aus gesellschaftlicher Sicht eine Gefahr ausgeht oder die sich selbst gefährden“ (Gabriel 2001, 15). Das Mindestalter in den young offender institutions liegt bei 14 Jahren auch wenn die Strafmündigkeit in England mit 10 Jahren beginnt. Straffällige Jugendliche werden auch häufig in geschlossenen Einrichtungen untergebracht.

residential homes

Die "residential homes" müssen registriert sein, über eine Tätigkeits- und Einrichtungsbeschreibung verfügen und werden von der örtlichen Behörde kontrolliert. Die "residential homes" sind in drei Formen vorzufinden, sie können "community homes" sein und sich in öffentlicher (der größte Anteil) oder in freier Trägerschaft befinden. Es kann sich auch um "voluntary homes" handeln, die sich in gemeinnütziger Trägerschaft befinden, sie müssen sich bei der lokalen Behörde registrieren lassen und werden von Inspektoren kontrolliert. Die dritte Form der "residential homes" sind die "children homes", die sich in privater Trägerschaft befinden (Hose 2004).

In England finden bei einer Fremdunterbringung ähnlich den Hilfeplangesprächen in Deutschland Erziehungskonferenzen (placement agreement meetings) statt, dazu gehört auch eine Anhörung der Kinder und Jugendlichen. Diesem Procedere ist „eine Fallwiedervorlage nach 1 Monat, nach 3 Monaten sowie laufend in 6 monatigem Intervall“ (Peters 1997, 42) inhärent, zudem wird ein "care plan"⁷³ erstellt.

Soll Eltern das Sorgerecht bzw. Teile des Sorgerechts entzogen werden, müssen die lokalen Behörden eine "care order" beim Gericht erwirken. Obwohl in England ein starker Rückgang bei der Heimunterbringung zu verzeichnen ist, zeigt sich bei der Betrachtung des sorgerechtlichen Status der fremduntergebrachten Minderjährigen, dass nach wie vor in der Mehrzahl der Unterbringungsfälle – 1995 in 57% der Fälle – eine Entscheidung des Vormundschaftsgerichts vorausgeht, eine „care order“, die elterliche Rechte ganz oder zumindest teilweise ersetzt“ (Trede 2003b, 81).

Beim Rückgang der Zahl der in den community homes untergebrachten jungen Menschen weist Trede (2003b) auf folgende Zahlen hin. Der Rückgang betrug von 1971 bis 1991 70% und in der Zeit zwischen 1993 und 1996 etwa 25%. Zudem verkürzte sich die durchschnittliche Aufenthaltsdauer, diese betrug 1997/1998 sieben Monate, „rund 40% der Unterbringungen dauerten weniger als einen Monat und lediglich vier Prozent dauerten länger als zwei Jahre“ (Trede 2003b, 79). Gabriel (2001) sieht den rückläufigen Trend der Unterbringungszahlen im mangelnden Vertrauen der Öffentlichkeit in die Heimerziehung, im Ausbau der Alternativen zur Heimerziehung und in den gestärkten Elternrechten durch den *Children Act* (Eltern haben das Recht, über die geeignete Jugendhilfemaßnahme mit zu entscheiden). Allerdings gibt es eine hohe Anzahl von kurzzeitigen Unterbringungen außerhalb der Familie. Die Entwicklungen in der institutionellen Betreuung von Kindern stärkten das Pflegekinderwesen in England enorm, so dass die Anzahl der fremd betreuten Kinder und Jugendlichen in Pflegefamilien auf 70% angestiegen ist. Dies ist der höchste Prozentsatz in Europa. Zudem wird die Fremdunterbringung von politischer Seite begrenzt, was für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien kritisch zu betrachten ist (Theisen 2007).

6.4 Zur Partizipation

Der Children Act mit seinen Beteiligungsrechten förderte deren Umsetzung und Weiterentwicklung in der Praxis, weiterhin hatten auch verschiedene Studien und die zurückgehende Wahlbeteiligung von jungen Menschen Einfluss auf die Förderung der

⁷³ Placement plan und care plan werden im Zusammenhang mit Partizipation näher erläutert.

Kinder- und Jugendlichenbeteiligung. Jedoch bot der *Children Act* zunächst die rechtliche Grundlage dafür.

„The 1989 Children Act and subsequent inquiry report.

Implemented in 1991, the Children act for England and Wales made it a legal requirement for the views of young people to be taken into account in any decision affecting them. The importance of young people has been re-inforced by successive inquiries into the abuse of children, particularly those in the looked-after system. A recurring theme of this has been the failure of adults to listen to young people. This concern has led to an interest in more effective ways of empowering young people as a protective strategy, central to the Quality Protects initiative which aims to transform both the management and delivery of social services for children and requires mechanisms for children`s and young people`s view to be heeded” (Roberts 2003, 27)

Die zurückgehende Wahlbeteiligung, insbesondere bei den JungwählerInnen, und auch verschiedene Studien führten dazu, dass die britische Regierung ab 2000 eine breit angelegte Partizipationsoffensive startete. Seit 2000 existiert ein nationales Jugendparlament (The UK Youth Parliament) und die "Youth Bank UK", die als Pilotprojekt seit 1999 besteht. Weiterhin wurden ein nationales Curriculum zur Demokratieerziehung in den Schulen eingeführt und auf regionaler Ebene eigenständige Abteilungen (als Teil der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe) zur Förderung der Partizipation mit eigenem Budget errichtet. Nationale Standards ("Hear by Right") wurden entwickelt, die die Qualität der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Kommunen bestimmen können. Ebenso erfahren der Kindergartenbereich und die Kinderbetreuung sowie die Qualität des Unterrichts erhebliche Unterstützung, mit dem Ziel, das Bildungsniveau der Briten kontinuierlich zu fördern.

Die britische Regierung stellt große finanzielle Ressourcen zur Förderung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen zur Verfügung, so hat z. B. das "UK Youth Parliament" ein eigenes Budget von jährlich 375.000 € öffentlicher Gelder und zusätzlich Sponsorengelder zur Verfügung. Es besteht aus 400 gewählten Mitgliedern im Alter von 11 bis 18 Jahren und ist auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene tätig, in seiner Arbeit wird es durch das Jugendhilfesystem unterstützt. Die Statements und Forderungen des Jugendparlaments werden auf allen politischen Ebenen diskutiert und von der Regierung beantwortet (UK Youth Parliament⁷⁴).

In den "Children Act Report`s" wird jeweils ein Kapitel der Partizipation von Kindern und Jugendlichen gewidmet. So verwies der Children Act Report von 2000 auf die Ergebnisse verschiedener Studien, die sich auf die Wichtigkeit der Beteiligung von Kindern sowie auf die angemessene, kindgemäße Beteiligung bezogen.

⁷⁴ UK Youth Parliament: <http://www.ukyouthparliament.org.uk/>

„There was clear evidence from the Children Act research studies (A2) that there has been a substantial shift in culture to include children in planning and decision-making that affect their lives. Children`s participation is aided when they are well-prepared and meetings are small and address issues important to children in a child-friendly manner” (Child Act Report 2000).

Mit dem Children Act 2004 wurde die Einführung des Children Commissioner rechtlich verankert, seine Aufgabe ist in § 2 (1) festgelegt: „The Children`s Commissioner has the function of promoting awareness of the views and interests of children in England.“

Zu seinen Aufgaben gehört es auch einen Bericht zu verfassen, der zusätzlich in kindgemäßer Sprache zu veröffentlichen ist.

Kritik an der Kinderpolitik und der Umsetzung der Kinderrechte wurde im Zusammenhang mit dem 2006 eingeführten Respect Action Plan laut. Die New Labour Regierung reagierte mit dem Aktionsplan auf „das destruktive anti-soziale Verhalten von Individuen und Familien, die die Gesellschaft insgesamt bedrohen“ (Schütte 2006, 468). Mit den geplanten Investitionen soll in die Zukunft der Kinder und Jugendlichen, in die nachwachsende Generation investiert werden. Schütte kritisiert an dem Aktionsplan, dass die Investitionen vorrangig auf die „Disziplinierung der armen Kinder und Jugendlichen und ihrer Eltern“ (Schütte 2006, 468) abzielen. Die im Respect Action Plan verankerten Ziele und Maßnahmen unterwerfen Kindheit und Kinderleben den ökonomischen Interessen des Staates. Kinder sollen zu „Arbeiter-Bürgern der Zukunft (working citizens) und nicht zu aktiven Bürgern der Gegenwart (Schütte 2006, 469) geformt werden. Das `anti-soziale` Verhalten von `troublemakers` soll durch einen Katalog von Maßnahmen bekämpft werden. In den neu gegründeten `Childrens`s Centers` geht es hauptsächlich um die Vermittelbarkeit in Arbeit und die Kontrolle des Verhaltens. Die ordnungspolitischen Maßnahmen gehen soweit, dass bürgerliche Freiheitsrechte (Recht auf Eigentum, Recht auf Privatsphäre, Recht auf Selbstbestimmung und Freizügigkeit) verwirkt werden können. So ist es z. B. möglich, störende Familien bis zu drei Monaten aus ihrer Wohnung oder ihrem Haus zu verweisen. An diesem Aktionsprogramm beanstandet Schütte (2006), dass die Rechte der Kinder in der Kinderpolitik eine untergeordnete Rolle spielen. Die New Labour Regierung will einerseits Kinder vor Gewalt und Armut schützen, „andererseits aber stärkt sie die Rechte (und Verpflichtungen) derjenigen, die Kinder erziehen und sie zu sozial gewünschten Lebens- und Verhaltensweisen anhalten, sie kontrollieren und bestrafen sollen: Eltern, Lehrer, Soziale Dienste, Polizei und Justiz – notfalls unter Androhung von Strafen (z. B. parenting orders, Ordnungs- und Gefängnisstrafen) (Schütte 2006, 469).

Die Gewährung von Unterstützungsangeboten mit gleichzeitiger Strafandrohung wie der Aberkennung von Rechten steht doch sehr im Widerspruch mit anderen Programmen, die Kinderrechte fördern. In der Umsetzung des Respect Action Plan drückt sich das „prinzipielle staatliche Misstrauen gegenüber den Ratsuchenden, ihren persönlichen Kompetenzen und

ihrer Integrität aus“ (Schütte 2006, 479). Die staatliche Kontrolle wurde als Folge des Versagens des Kinderschutzsystems durch die Einrichtung einer Kinderdatenbank ausgeweitet. Die Kinderdatenbank, die 2009 eröffnet wurde, erlaubt den Zugriff auf elf Millionen Minderjährige.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die allgemeinen Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen, folgend soll die Kinderbeteiligung im Zusammenhang mit der Fremdunterbringung betrachtet werden.

Grundsätzlich bestehen Informationsrechte, Kinder sollen immer entsprechend ihrer Entwicklung darüber informiert werden, was mit ihnen geschieht. Bei gerichtlichen Entscheidungen muss das Gericht gemäß § 1(3) CA von 1989 die feststellbaren Wünsche des Kindes unter Beachtung seines Alters und seiner Entwicklung berücksichtigen. Richtern steht eine "welfare checklist"⁷⁵ bei der Erforschung der Bedürfnisse und Wünsche zur Verfügung. Im Falle einer Inobhutnahme muss das Kind/der/die Jugendliche entsprechend dem *Children Act* einen "Anwalt" zur Seite bekommen, der die Rechte des Kindes vertritt. Der "Anwalt" kann auch ein Sozialarbeiter, Lehrer o. ä. sein (Peters 1997).

Im Rahmen des Hilfeprozesses sind die "local authorities" verpflichtet, Kinder und Jugendliche zu beteiligen und ihre Wünsche und Bedürfnisse zu ermitteln. Dazu stehen ihnen "assessment and action records" vom "Department of Health" zur Verfügung, es handelt sich dabei ähnlich der "welfare checklist" für Richter um einen Fragenkatalog, der bei der Ermittlung der Bedürfnisse ein unterstützendes Instrument ist.

Hier wird nochmals auf das "Looking after Children" Konzept hingewiesen, da die zuvor genannten Instrumente „assessment and action records“ im Rahmen des "Looking after Children" Konzepts entwickelt wurden. In diesem Konzept ist die partnerschaftliche Kooperation aller Beteiligten ein wichtiger Bestandteil und steht somit im engen Zusammenhang mit Partizipation. „Diese altersspezifisch ausgerichteten Fragebögen strukturieren den Hilfeprozess, indem sie gewährleisten, dass zentrale Aspekte der Entwicklung der jungen Menschen angemessen berücksichtigt werden“ (Gabriel 2003, 140).

In England gibt es auch, ähnlich wie in Deutschland, Hilfepläne und Hilfeplangespräche bzw. "placement plan" und "care plan" bei denen die Kinder und Jugendlichen beteiligt werden. Der "care plan" ist das zentrale Planungsinstrument für die Sozialen Dienste insgesamt und gilt nicht nur für die Jugendhilfe. Der "care plan" ist nicht explizit im *Children Act* festgelegt, soll aber mit dem Kind/dem/der Jugendlichen, seinen Eltern und weiteren wichtigen Personen vor Einleitung der Hilfe erstellt und während der Maßnahme regelmäßig überprüft und fortgeschrieben werden.

⁷⁵ § 1 (3) CA 89. In Deutschland steht Richtern eine solche Liste nicht zur Verfügung.

Bei einer Fremdunterbringung wird neben dem "care plan" ein "placement plan" erstellt, der als ersten Teil die Zustimmung aller an der Hilfe Beteiligten ("placement agreement") sowie Informationen über die Einrichtung, Gründe der Unterbringung, Informationen über das Kind/den/die Jugendliche/n usw. enthält. Der zweite Teil des "placement plans" beinhaltet die detaillierte Beschreibung der Hilfe.

In England hat die Beteiligung der Betroffenen bei der Auswahl der Einrichtung einen wichtigen Stellenwert, so findet häufig im Rahmen der Auswahl eine Probeweche in einer Einrichtung statt. Konkret ausgehandelt wird dann in den sogenannten "placement agreement meetings" analog zu den Hilfeplangesprächen in Deutschland. Solche "meetings" finden sofort mit Beginn einer Hilfe und nochmals nach zwei Wochen statt, um gemeinsam mit dem jungen Menschen zu überprüfen, ob die ausgewählte Hilfe/Einrichtung die geeignete ist.

Mit dem Children Act 2002 wurde die Aufgabe des "Independent Reviewing Officers" verankert. Seine Aufgabe ist die Überprüfung des Vorhandenseins eines "care plans" bei Kindern in Fremdunterbringung und ob es einen Veränderungsbedarf gibt. Zudem hat er auf Umsetzung der Beteiligungsrechte der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu achten.

„ ... a new statutory role of Independent Reviewing Officer (IRO) with responsibility for the process of reviewing looked after children`s cases. Regulations require IROs to ensure: that the views of children and young people are understood and taken into account (in care planning)" (Children Act Report 2004 and 2005, 49).

Die Arbeit des "Independent Reviewing Officers" bedeutet eine weitere Stärkung der Beteiligungsrechte und die Weiterentwicklung der Qualität der Jugendhilfe.

Zur Förderung der Partizipation von Kindern wurden in den letzten Jahren verschiedene Studien von der Regierung in Auftrag gegeben und vom "Department for Education and Skills" veröffentlicht. Zu "Participation in care reviews" gab es eine Studie von 2004 bis 2005 des "Department for Education and Skills", in der Kinder ab 4 Jahren berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse sind ähnlich denen in Deutschland, es werden eher ältere Kinder und Jugendliche beteiligt. So wurden 27% der 4-9-Jährigen nicht beteiligt, dieser Anteil reduzierte sich bei den älteren Kinder und Jugendlichen auf 12–13 %. Persönlich angehört wurden bei den 4–9-Jährigen nur 22%, bei den 10–15-Jährigen 60% und bei den 16-Jährigen und Älteren 70 %.

Der kurze Überblick über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in England zeigt, dass diese durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen des *Children Act* immer weiter gefördert und von der Regierung mit großen finanziellen Ressourcen unterstützt werden. Demokratisierung wird, wie aufgezeigt, z. B. durch das Jugendparlament und die

Jugendbank unterstützt. Die Qualität der Jugendhilfe erfuhr durch die "Looking after children-Initiative" enormen Aufschwung, die Qualität der Beteiligung durch die Einführung nationaler Standards. Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in "residential care" hat einen hohen Stellenwert, auch bei der Auswahl der Hilfe; Kinder und Jugendliche sollen informiert werden und bei Planungen und Entscheidungen altersgemäß beteiligt werden. Allerdings liegen derzeit kaum Ergebnisse vor, wie konkret Kinder und Jugendliche in stationärer Unterbringung partizipieren können. In England besteht diesbezüglich noch Forschungsbedarf.

7. Konzeption der qualitativen Untersuchung

7.1 Theoretisch methodischer Zugang

Wie in Punkt 2 herausgestellt, will die Untersuchung die Erfahrungen mit Partizipation von Mädchen und Jungen in der Heimerziehung mit Blick auf die Erziehungsziele Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Verantwortungsbewusstsein und Gemeinschaftsfähigkeit gemäß der §§ 1 u. 9 SGB VIII rekonstruieren. Für die Rekonstruktion der persönlichen Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen – persönliche, Gruppen- und gruppenübergreifende Ebene – und bezogen auf die Entwicklung der persönlichen und sozialen Kompetenzen, ist die Wahl für die qualitativen Forschungsmethoden nahe liegend. Da es bis zu diesem Zeitpunkt keine vergleichbare Untersuchung gab, bot sich die Methode der "Grounded Theory" als Rahmenkonzept an.

Die "Grounded Theory" wurde in den 60er Jahren von Strauss und Glaser entwickelt, die von ihnen vorgeschlagenen Regeln sind nicht als starre Vorgaben, sondern als Leitlinien zu sehen (Strauss 1998). Sie ist auch nicht an „spezielle Datentypen, Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden“ (Glaser; Strauss 1998, 29/30). „Das Konzept der Grounded Theory von Glaser und Strauss beruht von Anfang an auf einem direkten Bezug zur empirischen Wirklichkeit“ (Lamnek 2005, 116). Für einen bestimmten Gegenstandsbereich sollen gegenstandsbezogene und verständliche Theorien entwickelt werden, diese "Grounded Theories" werden „direkt in dem Forschungsprozess aus dem empirischen Datenmaterial heraus entwickelt“ (Lamnek 2005, 110), sie sind bereichsspezifisch und verfügen nur über eine geringe Allgemeinheit. Auf deren Basis sollen letztendlich formale Theorien mit einem hohen Allgemeingrad konstruiert werden (Lamnek 2005).

Bei der Theoriebildung handelt es sich um einen Prozess, bei dem Datenmaterial, Kategorien und Dimensionen miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gesucht werden. Dabei wird während des gesamten Forschungsprozesses mit den drei Verfahrensweisen Induktion, Deduktion und Verifikation gearbeitet. Eine "Grounded Theory" soll nützlich und anwendbar sein. Dies impliziert, dass sie für den Bereich, „auf den sie angewendet werden soll, angemessen sein muss“ (Strauss/Corbin 1996, 242). Darüber hinaus ist eine Theorie nützlich, wenn sie verständlich ist. Sie sollte auch „so allgemein gehalten sein, dass sie nicht nur auf eine spezifische Situation, sondern auf eine Vielzahl unterschiedlicher Alltagssituationen, die im jeweiligen Anwendungsbereich vorkommen, zutrifft“ (Strauss/Corbin 1996, 241). Eine Theorie soll dem Anwender zudem eine gewisse

Kontrolle von Strukturen und Prozessen im Alltag ermöglichen. Dies meint, der Anwender muss in die Lage versetzt werden,

„die ablaufenden situativen Realitäten zu verstehen und zu analysieren, um ihre Entwicklung beeinflussen und vorhersagen und die Auswirkungen des Wandels auf alle in die Situation involvierten Objekte und Subjekte kontrollieren zu können“ (Strauss/Corbin 1996, 249).

7.2 Auswahlverfahren und Zielgruppe

Die Auswahl der Zielgruppe fand nach dem Prinzip des "theoretical sampling" (Glaser/Strauss 1998, Strauss 1998) statt. Bei der "Grounded Theory" werden die Fälle nach theoretischen Vorstellungen in die Untersuchung einbezogen, zudem wird bei der Forschung die Stichprobengröße zuvor nicht exakt festgelegt, sondern die Einbeziehung von Untersuchungspersonen kann bei Sättigung beendet werden bzw. es können auch noch weitere Untersuchungspersonen hinzugenommen werden, wenn dies aufgrund der theoretischen Bedürfnisse erforderlich ist (Lamnek 1995). Beim "theoretical sampling" verlaufen Datenerhebung, Kodierung und Analyse gleichzeitig, dabei überlegt der Forscher, welche Daten wo als nächstes erhoben werden sollen. Weiterhin ist beim "theoretical sampling"

„keine Art Daten für eine Kategorie noch eine Technik zur Datensammlung notwendigerweise angemessen. Verschiedene Arten von Daten verschaffen dem Forscher verschiedene Ansichten oder Aussichtspunkte, von denen aus eine Kategorie zu verstehen ist oder deren Eigenschaften zu entwickeln sind...“ (Glaser/ Strauss 1998, 69).

Bei der Auswahl der Zielgruppe galt die konzeptionelle Verankerung von Partizipation in der Einrichtung als Voraussetzung, ebenso eine halbjährliche Mindestbetreuungszeitdauer bei den Mädchen und Jungen sowie Erfahrungen mit Partizipation in der Einrichtung, um zuvor individuelle Entwicklungsprozesse zu ermöglichen. Es sollten beide Geschlechter und auch Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund in der Zielgruppe vertreten sein. Die Teilnahme an einem Interview war freiwillig. Zur Zielgruppe der interviewten Personen gehörte zudem die Heimleiterin. Insgesamt wurden 9 Interviews durchgeführt: 1 Experteninterview mit der Heimleiterin und 8 Interviews mit 4 Mädchen und 4 Jungen im Alter von 11 bis 17 Jahren. Das Alter war zuvor nicht festgelegt, um die Anzahl der potentiellen TeilnehmerInnen im Vorfeld nicht zu stark einzuschränken. Die TeilnehmerInnen wurden entsprechend der Voraussetzungen von der Heimleiterin ausgewählt. Obwohl die Stichprobengröße beim "theoretical sampling" zu Beginn nicht festgelegt wird und entsprechend der "Grounded

Theory" solange Daten gesammelt werden, bis eine Sättigung der jeweiligen Kategorien stattgefunden hat, ist es im Sinne des ökonomischen Arbeitens doch sinnvoll, die Stichprobe zu begrenzen. Des Weiteren war ich bei dieser Untersuchung an die Kooperation der Heimleiterin gebunden. Aus diesem Grund bestand die ausgewählte Gruppe der Kinder und Jugendlichen aus folgenden Freiwilligen:

Name	Geschlecht	Alter	Schule	Seit wann im Heim	Mitglied im Kinder- und Jugend- parlament
Ch.	m	16	Hauptschule	über 2 Jahre	nein
A.	m	12	Hauptschule	2½ Jahre vorher 2 Jahre in einem anderen Heim	seit drei Monaten
N.	w	12	Hauptschule	11 Monate	seit 8 Monaten
R.	w	15	Gymnasium	3¾ Jahre	seit 3½ Jahren
J.	w	11	Realschule	seit 2002 mit Unterbrechung	2002 2004/2005
M.	m	15	Hauptschule	2¾ Jahre	1 Jahr lang bis vor 2 Monaten
P.	m	15	Förderschule für Körperbehinderte	11 Monate	4 Monate, wurde zum Sprecher gewählt
C.	w	17	Höhere Handels- schule	4 Jahre	vor 2 Jahren 1 Jahr lang

Bei zwei der interviewten Kinder und Jugendlichen lag ein Migrationshintergrund bzw. eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit vor.

7.3 Erhebungsmethode

Zur Datenerhebung entschied ich mich zur Teilnahme an einer Sitzung des Kinder- und Jugendparlaments der Einrichtung und für die Durchführung der Interviews mit der Heimleiterin und den Mädchen und Jungen für das problemzentrierte Interview (Witzel 1985). Bei den Mädchen und Jungen wurde zusätzlich ein kurzer, standardisierter Fragebogen mit einigen persönlichen Daten eingesetzt.

Das Interview mit der Heimleiterin war den Interviews mit den Mädchen und Jungen vorgeschaltet und hatte, ebenso wie die teilnehmende Beobachtung bei der Kinder- und Jugendparlamentssitzung, auch das Ziel, als Hintergrundwissen in den Interviews mit den Kindern und Jugendlichen zu dienen.

Das Interview mit der Heimleiterin ist den Experteninterviews zuzuordnen. Diese haben den Vorteil, dass sie einen „vergleichsweise unproblematischen Einstieg in das Untersuchungsfeld“ (Bogner/Menz 2002b, 7/8), eine dichte Datengewinnung bei einem im Vergleich zu anderen Erhebungsmethoden zeitlich und ökonomisch geringerem Aufwand ermöglichen. Das Expertenwissen, bei dem es sich um technisches Wissen, Prozess- und Deutungswissen handelt,

„weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner/Menz 2002a, 46).

Die Teilnahme an der Kinder- und Jugendparlamentssitzung ist methodisch der teilnehmenden, unstrukturierten Beobachtung zu zuordnen (Lamnek 2005). Die teilnehmende Beobachtung ist durch den „Einsatz in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen“ (Lamnek 2005, 548) gekennzeichnet.

„Der Sozialforscher nimmt am Alltagsleben der ihn interessierenden Personen und Gruppen teil und versucht durch genaue Beobachtung etwa deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren“ (Lamnek 2005, 548/549).

Für die teilnehmende Beobachtung wählte ich einen geringen Grad von Strukturierung aus, d. h. die Beobachtung sollte nach groben Hauptkategorien ablaufen, bezogen auf die Teilnahme war die passive teilnehmende Beobachterrolle vorgesehen.

Wie bereits angesprochen, wählte ich für die Interviews das problemzentrierte Interview, unter diesem versteht Witzel (1985) alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragungen. Das Interview ist auf eine bestimmte Problemstellung ausgerichtet und die befragte Person hat die Möglichkeit, möglichst frei zu Wort zu kommen. Witzel (1985) benennt drei vorrangige Grundgedanken des problemzentrierten Interviews:

- Die Problemzentrierung, diese meint die „Orientierung des Forschers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1985, 230) und die

Offenlegung seines Wissenshintergrundes sowie die Auseinandersetzung mit einschlägigen Theorien und bisherigen Untersuchungen.⁷⁶

- Die Gegenstandsorientierung, d. h. eine Methodenkombination soll einen geeigneten Zugang zu den „Handlungs- und Bewußtseinsanalysen bieten“ (Witzel 1985, 233). Dabei ist die Reihenfolge und Gewichtung der jeweiligen Methoden vom jeweiligen Gegenstand abhängig.
- Und die Prozessorientierung, bei dieser geht es „um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandte Methoden herauschälen“ (Witzel, 1985, 233). Hier stellt Witzel eine Verbindung mit der gegenstandsbezogenen Theorie von Glaser her, die Prinzipien des Forschungsvorgehens beim problemzentrierten Interview und der "Grounded Theory" liegen nahe beieinander.

Die Instrumente des problemzentrierten Interviews sind der Kurzfragebogen, der Leitfaden, die Aufzeichnung des Interviews und das Postscriptum (Witzel 1985). Der Leitfaden beinhaltet die zentralen Aspekte des Forschungsproblems, er stellt für den Interviewer eine Orientierungshilfe dar und dient der „Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten“ (Witzel, 1985, 236). Frageschwerpunkte waren u. a die Partizipationsmöglichkeiten in der Einrichtung, Erfahrungen und Lernprozesse mit der Partizipation, Motivation und Zufriedenheit, geschlechtsspezifische und kulturelle Aspekte. Bei der Entwicklung des Leitfadens sind ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes und eine gewisse Feldkompetenz notwendig, dies erleichtert die Entwicklung eines Interviewleitfadens. Eine besondere Herausforderung stellen Interviews mit Kindern dar. Da das Alter der teilnehmenden Mädchen und Jungen im Vorfeld nicht festgelegt war, musste ich mich auf eine breite Altersspanne und dementsprechend auf ein breites Spektrum an kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten einstellen.

Heinzel (2003) befragte einige Expertinnen und Experten (Behnken & Zinnecker, Bois-Reymond, Büchner & Krüger, Zeiher & Zeiher u. a.) hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit qualitativen Interviews mit Kindern. Es liegen Erfahrungen über Interviews mit Kindern im Alter von fünf bis vierzehn Jahren vor. Als schwierig für Interviews wurden Störungen der kognitiven Entwicklung benannt, jedoch zeigten die Kinder durchgängig eine hohe Motivation. Dabei war die Tatsache motivierend, dass sich die Kinder als Experten für ihr eigenes Leben ernst genommen fühlten. Die Dauer der Interviews

⁷⁶ Dagegen wird in der "Grounded Theory" davon ausgegangen, dass der Forscher keine Vorerfahrungen hat.

betrug „zwischen 20 Minuten und 2 bis 3 Stunden“ (Heinzel 2003, 405), bei besonders zeitintensiven Interviews sollten Pausen und Entspannungsphasen ermöglicht werden. Alle befragten Expertinnen und Experten betrachten Interviews als ein geeignetes methodisches Instrument, „um die alltägliche Lebenswelt von Kindern aus ihrer Sicht erfassen zu können. Für die Kinder eröffnet die Interviewsituation die Möglichkeit, Dinge gegenüber Erwachsenen zu verbalisieren, die sonst ungesagt bleiben und agiert werden müssen“ (Heinzel 2003, 411).

Bisherige wissenschaftliche Erfahrungen unterstützten die Entscheidung für die Leitfadenterviews mit den Mädchen und Jungen. Es war auch davon auszugehen, dass nicht alle Mädchen und Jungen die Fähigkeit besitzen, über längere Zeit zu erzählen. Ihnen gibt ein Leitfaden und Nachfragen von Seiten der Interviewerin mehr Sicherheit in solch einer Situation. Im Vorfeld war auch zu überlegen, ob eine Kennenlernphase vor die Interviews vorgeschaltet werden sollte, damit die Mädchen und Jungen ein Mindestmaß an Vertrauen entwickeln konnten, um sich einer zunächst fremden Person mitteilen zu können. Die Interviews sollten in den Räumlichkeiten der Einrichtung, in vertrauter Umgebung, stattfinden.

7.4 Durchführung der Datenerhebung

Die qualitative Untersuchung wurde Ende 2005 in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg in Lohmar durchgeführt. In der Einrichtung wurden zum damaligen Zeitpunkt Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene stationär (58 Plätze) und teilstationär (24 Plätze) betreut, zudem bietet die Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg flexible Hilfen für Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und deren Familien im familiären Umfeld an. Die zu Betreuenden weisen Entwicklungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten im emotionalen, sozialen und im Lernbereich auf oder benötigen Hilfen zur Verselbstständigung. Zu den Zielen der Arbeit in der Einrichtung gehören zum einen die Förderung der Entwicklung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zum anderen die Unterstützung der erzieherischen Kompetenzen in der Herkunftsfamilie.⁷⁷ Die Beteiligung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf der persönlichen sowie der Gruppen- und Einrichtungsebene, ist in der Leistungsbeschreibung verankert. Außerdem existiert seit über 10 Jahren ein Kinder- und Jugendparlament, das die Interessen aller zu Betreuenden vertritt, sich

⁷⁷ Eine genaue Beschreibung der Einrichtung ist auf der Homepage zu finden: <http://www.hollenberg-online.de/index.htm>

monatlich zu einer Sitzung trifft und jährlich ein gemeinsames Wochenende mit thematischer Arbeit außerhalb der Einrichtung verbringt.

Die Interviews wurden von mir durchgeführt, und zwar in den Räumlichkeiten der Einrichtung. Dies hatte für die Mädchen und Jungen den Vorteil, dass die Interviews in gewohnter Umgebung stattfanden. Eine vorherige Kennenlernphase war nicht mehr notwendig, da die meisten Kinder und Jugendlichen mich durch meine Teilnahme an einer Kinder- und Jugendparlamentssitzung bereits kannten. Die Heimleiterin suchte die Mädchen und Jungen entsprechend der vorgegebenen Kriterien aus. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, die mich bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht kannten, hielten ein Kennen lernen vor den Interviews für überflüssig.

Die Datenerhebung fand in folgender Reihenfolge statt: Das erste Interview war das Experteninterview mit der Heimleiterin, anschließend nahm ich an der Kinder- und Jugendparlamentssitzung teil und einige Wochen später führte ich die Interviews mit den Mädchen und Jungen durch. Das Gespräch mit der Heimleiterin dauerte 1 Stunde und 15 Minuten, die Kinder- und Jugendparlamentssitzung 1 Stunde und 10 Minuten, die Interviews mit den Mädchen und Jungen dauerten 20 bis 35 Minuten, ein kurzes Gespräch zuvor zum "warming up" ist nicht mit eingerechnet. Alle Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen. Die Interviews mit den Mädchen und Jungen begannen nach dem "warming up" mit einem kurzen standardisierten Fragebogen zu einigen persönlichen Daten, anschließend erklärte ich die Inhalte des folgenden Gesprächs. Durch meine Teilnahme an der Kinder- und Jugendparlamentssitzung und die Teilnehmerakquise der Heimleiterin waren die Mädchen und Jungen im Groben über mein Anliegen informiert. Aufgrund der Altersspanne von 11 bis 17 Jahren musste ich einige Fragen, entsprechend der Entwicklung der Mädchen und Jungen unterschiedlich formulieren. Insbesondere die jüngeren Kinder hatten wenig Bezug zu den Fragen, die sich auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede und auf die Unterschiede von deutschen und nichtdeutschen Kindern und Jugendlichen bezogen. Bei diesen Fragen war ein deutlicher Unterschied in der Wahrnehmung dieser Komplexe bei den Kindern und Jugendlichen bzw. älteren Kindern zu bemerken. Bei den jüngeren Kindern musste ich einige Fragen sehr konkret formulieren, damit sie beantwortet werden konnten, d. h. bis hin zu geschlossenen Fragen. Einige Kinder und Jugendliche unterhielten sich noch mit mir, nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet war. In diesen Gesprächsequenzen gab es teilweise noch weitere Informationen zu den zuvor gestellten Fragen. Nach der Kinder- und Jugendparlamentssitzung und den Interviews erstellte ich ein Postskript. Die teilnehmenden Mädchen und Jungen nahmen mit einer großen Motivation und Gesprächsbereitschaft an den Gesprächen teil, auch diejenigen, die ich zuvor nicht

kennen gelernt hatte, kamen offen und gesprächsbereit zum Interview. Alle waren pünktlich, einige waren sogar zu früh am vereinbarten Ort.

7.5 Auswertung

Alle Interviews wurden transkribiert und von allen wurden Kurzfassungen angefertigt. Die Transkription wurde zweimal durchgeführt, um Fehler zu minimieren, zudem fand diese regelgeleitet, angelehnt an die Transkriptionskonventionen von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974 in: Bohnsack u. a. 2003) statt. Die Auswertung des Datenmaterials wurde nach der Methode der "Grounded Theory" vorgenommen. Wie vorgenannt ist das Ziel der "Grounded Theory" die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie, eine Theorie für einen begrenzten Gegenstandsbereich. Dieser Forschungsprozess wird von Wiedemann (1991) als kreatives Konstruieren von Theorien mit gleichzeitiger fortlaufender Kontrolle an den Daten beschrieben. Wenn „für mehrere, ähnliche Gegenstandsbereiche solche Theorien vorliegen, können diese verglichen und eine allgemeine Theorie entwickelt werden“ (Wiedemann 1991, 441). Die vergleichende Analyse gilt als die „zentrale Methode zur Entwicklung von Grounded Theories“ (Glaser/Strauss 1998, 103).

Für den Kodierablauf benennen Strauss (1998) und Strauss/Corbin (1996) drei Phasen: *offenes Kodieren*, *axiales Kodieren* und *selektives Kodieren*. Die Entdeckung von Kategorien und dazugehörigen Subkategorien ist ein wichtiger Bestandteil des Kodierens ebenso die Berücksichtigung des Kodierparadigmas. Das von Strauss und Strauss/Corbin (1998, 1996) vorgeschlagene Kodierparadigma empfiehlt, nach den Bedingungen, der Interaktion zwischen den Akteuren, den Strategien und Taktiken und den Konsequenzen zu kodieren. Während des gesamten Auswertungsprozesses wird mit den Aspekten Induktion, Deduktion und Verifikation gearbeitet. Induktion meint, dass Vermutungen und Ideen eines Forschers zu einer Hypothese führen, dagegen werden bei der Deduktion Implikationen aus Hypothesen abgeleitet. Mit den Verfahren der Verifikation werden Hypothesen auf ihre Richtigkeit hin überprüft (Strauss 1998).

Eine weitere Tätigkeit während des gesamten Auswertungsprozesses, aber auch während des gesamten Forschungsprozesses, ist das Memo schreiben. Dabei kann es sich um erste Orientierungsmemos, Memos zu Beginn einer Auseinandersetzung mit einem neuen Phänomen, Memos über neue Kategorien, Memos über mehrere Kategorien handeln. Strauss und Corbin nennen noch weitere Memos (1998, 1996). Diese sind während des Auswertungsprozesses vom Datenmaterial getrennt aufzubewahren und können im Laufe des Prozesses modifiziert werden. Der Kodiervorgang

kann immer wieder unterbrochen werden. um ein Memo zu schreiben, damit Ideen erhalten bleiben. Im weiter fortschreitenden Auswertungsprozess werden die Memos fokussierter.

In der Phase des *offenen Kodierens* werden die Daten uneingeschränkt kodiert, Zeile für Zeile, Wort für Wort wird analysiert, es werden natürliche und konstruierte Codes gesucht, Fragen an das Datenmaterial gestellt und eine oder mehrere Schlüsselkategorien wird bzw. werden entwickelt, die im Mittelpunkt der Theorie steht bzw. stehen. Es ist notwendig, dass häufig und detailliert kodiert wird, „um eine weite theoretische Bandbreite zu erreichen, die ebenso sorgfältig in Daten gegründet ist“ (Strauss 1998, 61). Den Kodierprozess zu unterbrechen und ein Theorie-Memo zu schreiben ist ebenso ein wichtiger Aspekt während dieser Kodierphase wie auch der, dass Variablen wie Alter, Geschlecht, Rasse ihre Relevanz erst beweisen müssen, damit sie den Weg in die "Grounded Theory" verdienen. „Wichtig ist zu verstehen, dass durch offenes Kodieren die einzelnen Codes sowohl verifiziert als auch gesättigt werden“ (Strauss 1998, 62). Die zu Beginn gefundenen Codes werden im Laufe des Prozesses noch stark modifiziert. Codes können zunächst als relevant eingestuft werden und sind es möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr, wenn dies das Ergebnis des ständigen Prüfens ist. Hat ein Code „schließlich einen gewissen Sättigungsgrad erreicht“ wird er „zu anderen Codes in Bezug gesetzt“ (Strauss 1998, 62).

Nach einer langen Phase des offenen Kodierens tritt das *axiale Kodieren* in den Vordergrund. Zu diesem Zeitpunkt hat bzw. haben sich eine oder mehrere Kategorie/n herauskristallisiert, und diese wird bzw. werden nach dem Kodierparadigma intensiv analysiert. Es werden u. a. die Eigenschaften und Dimensionen der jeweiligen Kategorien erarbeitet, Kategorie/n und die dazugehörigen Subkategorien werden in Beziehung gesetzt. Dadurch entsteht mehr Wissen über diese sowie deren Beziehungen. Die Vorgehensweise ist sowohl induktiv als auch deduktiv und wesentlich fokussierter als beim offenen Kodieren (Strauss 1998; Strauss/Corbin 1996).

Anschließend werden in der Phase des *selektiven Kodierens* mehrere Schritte bearbeitet, was parallel geschehen kann. Das Ziel dieser Kodierphase ist die „Kategorien zu einer Grounded Theory zu integrieren“ (Strauss/Corbin 1996, 94). Zunächst soll der rote Faden der Geschichte offen gelegt werden, dessen Analyse führt zur Kernkategorie. In weiteren Schritten werden alle weiteren Kategorien miteinander und mit der Kernkategorie mit Hilfe des Kodierparadigmas in Beziehung

gesetzt. Es entstehen, bezogen auf die Beziehungen zwischen den Kategorien, hypothetische Aussagen, diese werden am empirischen Material validiert.

7.6 Qualitätssicherung und Gütekriterien

Die Qualität einer "Grounded Theory" besteht darin, eine Theorie bzw. Theorien zu erarbeiten, die nützlich ist/sind. Mit Nützlichkeit ist gemeint, eine Theorie zu entwickeln, die soziale Prozesse erklären, Entdeckungen und Einsichten vermitteln und mit Einschränkung Prozesse auch vorhersagen kann. Die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung, die der Bewertung von Forschung dienen, sind auf die qualitative Forschung nicht übertragbar. Es werden unterschiedliche Empfehlungen bezüglich der Gütekriterien in der qualitativen Forschung ausgesprochen⁷⁸. Lamnek (2005) macht zudem darauf aufmerksam, dass sich die qualitative Forschung noch nicht so intensiv mit den Gütekriterien auseinandergesetzt hat wie die quantitative Forschung und dass qualitative Verfahren zuverlässige und gültige Ergebnisse liefern, „wobei die jeweiligen Maßstäbe etwas anders gefasst werden müssen“ (Lamnek 2005, 146).

Strübing (2004) spricht bei der "Grounded Theory" bezüglich der Güte der Forschung von Qualität sichernden Maßnahmen und Gütekriterien. Die Gütekriterien überprüfen die Qualität der Forschungsergebnisse und die Qualität sichernden Maßnahmen bieten die „Mittel zur Erzielung qualitativ hochwertiger Ergebnisse“ (Strübing 2004, 76), zwischen beiden Aspekten besteht eine Wechselwirkung. Strauss, Glaser und Corbin weisen immer wieder auf Verifikationsstrategien und Validierung während der analytischen Arbeit und Theoriebildung hin.

Bei der Validierung einer "Grounded Theory" geht es darum, gültige Theorien zu haben, „die intern widerspruchsfrei sind [und] extern eine adäquate Repräsentation der Wirklichkeit garantieren“ (Strübing 2004, 79). Dies geschieht durch die verschiedenen Phasen des Kodierens, der Interpretation, Datenerhebung und empirischer Überprüfung. Die vergleichende Analyse gilt als zentrale Methode der "Grounded Theories" und „kann zur Überprüfung und Validierung von Daten und Fakten dienen“ (Glaser/Strauss 1998, 103). Das kontinuierliche Vergleichen beginnt bereits in der

⁷⁸ Z. B. empfiehlt Mayring sechs Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung. Diese sind: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (in: Lamnek 2005).

Phase des offenen Kodierens und hat dadurch den Vorteil, dass gerade deshalb in der Regel ausgeschlossen ist, „dass wir erst zu einem späten Zeitpunkt im Forschungsprozess unsere Theorie als falsifiziert verwerfen müssen“ (Strübing 2004, 78). Dennoch ist es wichtig, sowohl nach Unterschieden und Variationen zu suchen als auch nach Hinweisen, die eine Bestätigung der ursprünglichen Fragen und Aussagen bedeuten (Strauss 1998). Strauss (1998) betont, dass sich die Güte der Forschungsarbeit größtenteils aus der Güte des Kodierverfahrens ergibt. Auch das "theoretical sampling" dient der Vergleichsbildung, die gezielte Fallauswahl unterstützt die theoretische Sättigung und konzeptuelle Dichte, die Einbeziehung von negativen Fällen bleibt dadurch sehr gering (Strübing 2004).

Das kontinuierliche Memoschreiben als spezifisches Merkmal der "Grounded Theory" sorgt u. a. für das Erhaltenbleiben wertvoller Ideen und die Entwicklung kreativer Gedanken, somit dient das Memoschreiben der Qualitätssicherung. Lamnek (2005) nennt die Regelgeleitetheit als eins von sechs Gütekriterien. Regeln galten natürlich auch während der Durchführung dieser Studie, es galt z. B. die Regeln für den Kodierprozess, des Memoschreibens und die Transkriptionsregeln einzuhalten.

8. Ergebnisse der qualitativen Studie

8.1. Ergebnisse der qualitativen Studie – Teil I

8.1.1 Kernkategorie

Die "Grounded Theory", die als Rahmenkonzept der qualitativen Untersuchung gewählt wurde, empfiehlt bei der Auswertung eine Kernkategorie zu wählen, die im Mittelpunkt steht und die mit den Unterkategorien in Verbindung gesetzt wird. Während des Kodierprozesses geriet der Aspekt der Qualität immer wieder in den Mittelpunkt; beim Vergleichen der einzelnen Kategorien zeigte sich, dass letztendlich die Partizipation von Kindern und Jugendlichen die Qualität der Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg erheblich verbesserte, dies zeigt sich insbesondere in der Entwicklung von verschiedenen Kompetenzen bei den Kindern und Jugendlichen. Ebenso nahm die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch die PädagogInnen zu, sie stellen personelle Ressourcen, Raum und Zeit zur Verfügung zudem unterstützen sie die Partizipation der Kinder und Jugendlichen im Alltag, in den Hilfeplangesprächen und bei der Tätigkeit im Kinder- und Jugendparlament. Bei der "Grounded Theory" werden die anderen Kategorien, hier sind das u. a. Motive, Wertschätzung, Verantwortungsübernahme, Demokratisierung, Zufriedenheit, die während des Kodierens gefunden wurden, mit der Kernkategorie Qualität in Verbindung gesetzt.

Die in den Interviews implizierten Aspekte Geschlecht und Migration erhielten in der Auswertung keine eigene Kategorie, die Ergebnisse fließen in andere Kategorien mit ein. Die meisten Kinder/Jugendlichen konnten zu den entsprechenden Fragen nur wenig berichten, für sie schienen diese Aspekte bisher unwichtig oder kaum präsent in ihrem Erleben zu sein. Nur wenige Jugendliche schienen Wahrnehmungen bezüglich Geschlecht und Migration zur Verfügung zu haben bzw. bisher reflektiert zu haben und konnten ihre Erfahrungen mitteilen.

Aber auch die Strategien und Voraussetzungen sowie die Grenzen und Probleme von Partizipation sollen erläutert und mit den Qualitätsprozessen in Verbindung gebracht werden. Die Analyse des Datenmaterials wird zeigen, dass Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg ein Qualitätsmerkmal ist und mit zunehmender Umsetzung im Alltag, im Hilfeplangespräch und gruppenübergreifend in Form des Kinder- und Jugendparlaments zu erheblicher Verbesserung in Prozess- und Ergebnisqualität geführt hat.

8.1.2 Beteiligungsmöglichkeiten in der Einrichtung

Bevor die einzelnen Kategorien dargestellt werden, ist es für das bessere Verständnis notwendig, die Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung darzustellen. Von Bedeutung ist ebenso die Definition von Beteiligung in der Einrichtung, diesbezüglich äußerte sich die Heimleiterin folgend:

„Also, wir verstehen darunter, dass die Kinder und Jugendlichen in den Bereichen, wo Mitsprache möglich ist und das sind in der Regel persönliche Bereiche aber auch Bereiche, die über das unmittelbare eigene Interesse hinausgestalten sinnvoll erscheinen lassen, da auch gehört und mitsprechen können. Das ist zum einen auf der Gruppenebene, da es viele Prozesse gib, die durch Kinder und Jugendliche mitgestaltet und entschieden werden können. Das ist aber einrichtungsübergreifend also gruppenübergreifend, z. B. Spielgeräte werden angeschafft, das wird vom dem Spendenkontingent, wir haben im Jahr etwa so 1500 €, wo das Kinder- und Jugendparlament drüber entscheiden darf, jenseits von dem, jetzt z. B. Spielplatzgeräten usw., wo die entscheiden, was dafür angeschafft werden soll und das sind eben unterschiedliche Geschichten“ (Fr. M: 3-13).

Es sind sowohl formelle wie auch informelle Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden, zu den konzeptionell festgelegten (in der Leistungsbeschreibung) und somit zur Strukturqualität gehörend, können folgende Partizipationsmöglichkeiten genannt werden:

Partizipation bei der

- individuellen Tagesstrukturierung,
- Gestaltung des Zimmers und des jeweiligen Betreuungsbereichs,
- Gestaltung der Gruppenregeln und Hausordnung,
- Verwendung von Gruppengeldern,
- Gestaltung von Freizeitaktivitäten,
- Gestaltung von Gruppenfreizeiten und –aktivitäten,
- Beteiligung im Hilfeprozess, Hilfeplangespräch,
- Informationen über Beschwerderechte und –möglichkeiten.

Weitere nicht konzeptionell verankerte Beteiligungsrechte und Formen sind:

- Beteiligung bei der Essensplanung,
- zeitnahe Beschwerdemöglichkeit (mündlich und schriftlich) bei der Heimleiterin, sowie die Möglichkeit, mit Anliegen zu kommen,
- regelmäßig stattfindende Gruppenabende zur Besprechung von Beschwerden, Anliegen, Vorschlägen der Kinder und Jugendlichen.

Die Einrichtung verfügt seit zehn Jahren über ein gruppenübergreifendes Gremium mit einer eigenen Satzung, das Kinder- und Jugendparlament (KiJuPa), deren Mitglieder sind die in den jeweiligen Gruppen gewählten Gruppensprecher. Das KiJuPa wird vom gewählten Vertrauenserzieher⁷⁹ unterstützt. Die konzeptionell festgelegten Beteiligungsmöglichkeiten des KiJuPa sind:

- Mitgestaltung bei Freizeitangeboten,
- Mitwirkung bei der Öffentlichkeitsarbeit,
- Mitgestaltung von Festen und Projekten,
- Mitsprache bei der Verwendung eines festgesetzten Teils der Spenden (dies waren zum Zeitpunkt der Untersuchung 1500€/Jahr),
- Mitsprache bei der Gestaltung des Außengeländes,
- Mitgestaltung der Einrichtungsordnung,
- Umsetzung von selbst gesetzten Aufträgen,
- Bearbeitung von Beschwerden.

Die Sitzungen des KiJuPa finden monatlich statt und werden in den Gruppen im Voraus für das ganze Jahr bekannt gegeben. An den Sitzungen nehmen neben den gewählten Mitgliedern der Vertrauenserzieher und die Heimleiterin teil, sie unterstützen auch die Arbeit des Parlaments⁸⁰. Das KiJuPa wählt aus seiner Mitte einen Sprecher bzw. eine Sprecherin, der/die das Gremium in der Öffentlichkeit, z. B. bei Veranstaltungen im Ort, vertritt. Zudem findet jährlich eine Wochenendfreizeit des KiJuPa statt, während dieser wird neben Freizeitangeboten auch thematisch gearbeitet; die Themen der letzten beiden Freizeiten waren Kinderrechte, Streit und Kommunikation.

Die interviewten Kinder und Jugendlichen nannten bei der Frage nach den Beteiligungsmöglichkeiten eine Vielzahl von Möglichkeiten, die bei den o. b. Punkten eingeordnet werden können. Aber nicht nur die verschiedenen Partizipationsmöglichkeiten wurden aufgezählt, in diesem Zusammenhang wiesen sie auch auf ihr Partizipationsrecht hin.

„ In der Gruppe können wir halt so entscheiden, da hat jeder das Recht, irgendwie seine Meinung zu vertreten ...“ (M: 38/39).

„ ... jeder hat halt das gleiche Stimmrecht ... das kommt nicht aufs Alter an, ja“ (P: 23-25).

„Ja, durfte ich auch von Anfang an, also ich habe meine Entscheidung selber getroffen und die Erzieher haben mir auch geholfen, wenn ich nicht wusste“ (C: 9/10).

⁷⁹ Ich wähle hier die männliche Form, da zum Untersuchungszeitpunkt ein männlicher Erzieher Vertrauenserzieher war.

⁸⁰ An dieser Stelle kann auch gefragt werden, ob in der Unterstützung durch die Heimleiterin und den Vertrauenserzieher gleichzeitig eine Kontrolle inhärent ist.

Insgesamt waren alle interviewten Kinder und Jugendlichen – außer ein Mädchen⁸¹ - mit den Beteiligungsmöglichkeiten der Einrichtung zufrieden und äußerten diesbezüglich, insgesamt viele Mitbestimmungs- und auch Beschwerdemöglichkeiten zu haben, bis auf wenige Ausnahmen⁸² wurden keine weiteren Mitbestimmungsmöglichkeiten gewünscht. Es kann unterstellt werden, dass den Kindern und Jugendlichen umfassende Kenntnisse hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten und auch Vergleichsmöglichkeiten bezüglich dieser Thematik mit anderen Einrichtungen fehlen und daher nur wenige neue Ideen, dies sich auf ihre persönliche Situation bezogen, genannt wurden.

Werden die genannten Beteiligungsmöglichkeiten mit den in Punkt 3.3 dargestellten Partizipationsmodellen in Beziehung gesetzt, so sind formelle und informelle, direkte und indirekte (hier das KiJuPa) und dauerhaft angelegte Partizipationsmöglichkeiten vorzufinden, die sowohl in mündlicher (dies ist die häufigste Form) als auch in schriftlicher Form praktiziert werden. Die Zuordnung zu den Ebenen der Beteiligung,

- persönliche Angelegenheiten (z. B. Freizeitgestaltung, Auswahl der Geschenke, Gestaltung des eigenen Zimmers, Hilfeplangespräche),
- Gruppenebene (z. B. Gruppenabend, Gruppengeld, Regeln, Mahlzeiten),
- Einrichtungsebene (z. B. KiJuPa, Gestaltung des Geländes, Verwendung der Spendengelder)

ist eine weitere Möglichkeit, Partizipation im Heim in ein Modell einzuordnen.

Der Grad bzw. die Stärke der Partizipation ist konzeptionell nicht verankert, es waren "informieren", "anhören", "vorschlagen", "beschweren", "mitgestalten", "mitwirken", "mitentscheiden" und "selbst bestimmen" vorzufinden. Wenn der Partizipationsgrad nicht festgelegt ist, besteht die Gefahr, dass die Betroffenen von der Willkür der PädagogInnen abhängig sind. Dennoch können auch Beispiele für einen hohen Partizipationsgrad genannt werden. Die Kinder- und Jugendlichen setzten den Bau eines Tiergeheges gegen den Willen der Heimleiterin durch, auch Adventsfeiern im großen Rahmen, d. h. mit den Eltern, und Karnevalssitzungen wurden auf Wunsch der Kinder und Jugendlichen realisiert. Die Entscheidungen für diese Aktionen wurden ausschließlich von diesen getroffen.

„ ... also wir hatten z. B. lange Zeit auf Wunsch der Kinder eine gemeinsame Adventsfeier mit Eltern und allem. Das wollten die immer unbedingt, kein einziger Mitarbeiter. Keiner wollte das, von den Mitarbeitern“ (Fr. M: 179-183).

Ebenso weist die Tatsache, dass das KiJuPa über den Einsatz eines Teils der Spendengelder entscheidet, auf einen hohen Grad an Beteiligung hin

⁸¹ Die aus ihrer Sicht wenigen Mitbestimmungsmöglichkeiten bezogen sich auf die Mitbestimmung im Hilfeplangespräch. Diese sind im Zusammenhang mit dem Kinderschutz zu sehen und tangieren somit den Aspekt der Grenzen der Partizipation.

⁸² Diese bezogen sich zum einen auf die Verteilung der Ämter in der Gruppe und zum anderen auf die Regeln im "Bewegungsraum".

„das wird von dem Spendenkontingent, wir haben im Jahr etwa so 1500 €, wo das Kinder- und Jugendparlament darüber entscheiden darf“ (Fr. M: 10-11).

Die interviewten Kinder und Jugendlichen haben den Eindruck, "wirklich mitbestimmen" zu können, die Frage danach wurde meistens mit „Ja“ beantwortet und mit Beispielen begründet. In diesem Zusammenhang wurde auch immer wieder geäußert, mit seinen Wünschen, Sorgen, Vorschlägen und Beschwerden ernst genommen zu werden. Gehört und ernst genommen zu werden, scheint für die Kinder und Jugendlichen ausschlaggebend zu sein für den subjektiven Eindruck "wirklich mitbestimmen" zu können, auch wenn die Wünsche z. B. in Hilfeplangesprächen nicht immer realisiert wurden, gerade in diesem Kontext wurde auch Kritik an der Beteiligung geäußert, auf die an späterer Stelle noch näher eingegangen wird.

8.1.3 Motive, sich zu beteiligen

Was sind die Motive bei Kindern und Jugendlichen für Beteiligung? Vorausgesetzt, dass Partizipationsmöglichkeiten vorhanden sind und gefördert werden, verhalten sich Kinder und Jugendliche engagiert, nicht nur für ihre eigenen Interessen, sondern sie engagieren sich auch für die der anderen Heimbewohner. Für alle interviewten Kinder und Jugendlichen hatte Beteiligung eine große Bedeutsamkeit, sich beteiligen zu können war allen wichtig.

„Also, mir ist das ziemlich wichtig, dass ich mitentscheiden kann, weil sonst werden hier irgendwelche Sachen gemacht, die ich überhaupt nicht möchte“ (J: 91-92).

„Nein, dann würde ich mich nicht wohl fühlen wenn jemand über meinen Kopf weg entscheidet, was würde dann aus mir werden?“ (J: 175-176).

Durchgängig konnte der Aspekt des Interesses, sowohl auf die eigene Person als auch auf andere Mitbewohner bezogen, ausgemacht werden. Nahe liegend ist, dass das Hauptmotiv sich in den Interessen der eigenen Person begründet, dazu gab es eine Vielzahl von Statements

„Ich denke auch, das ist für uns selber auch wichtig, dass wir das mitentscheiden können, weil wenn wir das selber entscheiden würden, was wir z. B. nicht wollen, dann wär das für uns ja auch nicht gut“ (C: 129-131).

„Da bin ich sehr fixiert drauf, dass ich das selber bestimme, es ist ja mein Leben, ich muss ja auch gucken, wie es für mich läuft und ich möchte es auf gar keinen Fall, dass jemand für entscheidet“ (R: 186-189).

und bezogen auf die Beteiligung im Hilfeplangespräch ebenfalls.

„Also, dass ist meistens so, dass man daran teilnimmt, meistens, also es geht da um mich und da muss man dabei sein eigentlich“ (Ch: 48-49).

Ob ein Gegenstandsbereich interessant wird, ist davon abhängig, ob die betroffene Person das Gefühl der Bedeutsamkeit empfindet, neugierig ist und ob dies letztendlich zur Beschäftigung mit diesem Thema, Sachverhalt usw. führt. Was für einen Menschen interessant wird, hängt von verschiedenen Aspekten der Person, wie z. B. Fähigkeiten, Einstellungen, Werthaltungen aber auch von Anregungen durch die Umwelt ab. Krapp (1998: in Oerter/Montada 2002) unterscheidet zwei Komponenten des Interesses:

- „(1) ein situatives Interesse, das die Zuwendung zum Gegenstand und die aktuelle Auseinandersetzung mit ihm beinhaltet und somit der Neugier noch nahe steht;
- (2) Interesse als Persönlichkeitsdimension, das dauerhafter oder lang anhaltender Bestandteil der gesamten Person-Umwelt-Orientierung geworden ist“ (Oerter/Montada 2002, 561).

Bei den interviewten Kindern und Jugendlichen und den Mitgliedern des KiJuPa waren diese beiden Komponenten deutlich vorzufinden. Letztere Komponente zeigte sich bei der 15-jährigen R., die zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits seit 3½ Jahren Mitglied des Parlaments war, sich selbst als sehr engagiert beschreibt und der Partizipation eine hohe Bedeutsamkeit für ihre eigene Entwicklung sowie für Prozesse in der Einrichtung zuschreibt. Dagegen zeigte sich das situative Interesse in der Altersgruppe der Jugendlichen an der Mitarbeit im KiJuPa. Hier ist neben dem Aspekt des Interesses auch das Alter zu nennen. Die Motivation für die Arbeit im KiJuPa war bei den Kindern ausgeprägter vorhanden als bei den Jugendlichen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war das Engagement eher bei den Jüngeren vorzufinden, dies spiegelte sich vor allem in der Altersstruktur des KiJuPa wieder, der größte Anteil der gewählten Mitglieder war zwischen 10 und 12 Jahren. Die Jugendlichen fühlten sich anscheinend von den Themen im KiJuPa nicht angesprochen, bis kurz vor der Untersuchung hatten sie keinen Vertreter gewählt. Erst als es um das Thema Rauchen ging und die jüngeren Kinder Vorschläge machten, die den Jugendlichen nicht zusagten (ein generelles Rauchverbot auf dem Heimgelände), waren wieder Jugendliche im Parlament vertreten. Dieses Beispiel zeigt, dass die Motive für Partizipation auf einer Ebene, die nicht nur die eigene Person betrifft, stark themenabhängig sein können. Erst bei persönlicher Bedeutsamkeit setzt die Bereitschaft ein, sich stärker zu engagieren. Der Aspekt, dass ihr Engagement vom Thema abhängig sei, wurde auch von einigen Interviewten genannt⁸³.

⁸³ Dass Jugendliche wenig Engagement für Andere zeigen und wenig Interesse an politischer Beteiligung haben, wird oft bemängelt. Diesbezüglich kann auf das DJI-Jugendsurvey und auf die Ergebnisse im Weissbuch der Europäischen Kommission hingewiesen werden. Das DJI-Jugendsurvey (www.dji.de/jugendsurvey/) konstatiert, dass im Jugendalter Politik im engeren Sinne kein zentrales Betätigungsfeld ist, dennoch ist die gesellschaftliche und politische Beteiligung in diesem Alter vielfältig. Auch Gruppierungen, die sich für gesellschaftliche und ökologische Themen einsetzen, wie Umweltschutz-, Tierschutzinitiativen und Menschenrechtsgruppen, werden von Jugendlichen und jungen Erwachsenen engagiert unterstützt. Die im Rahmen der Erstellung des Weissbuchs durchgeführten Konsultationen machten deutlich, dass Jugendliche aktiv an der Gesellschaft teilhaben wollen, in der sie leben (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001).

Einige der interviewten Kinder und Jugendlichen berichteten, dass sie sich auch in anderen Bereichen, insbesondere der Schule, engagieren bzw. generell bereit sind dies zu tun. Die Partizipationserfahrungen im Heimen können auch das Engagement für andere Bereiche fördern, hier wurden die Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule wie Klassensprecher, Auswahl der Arbeitsgruppen und im Freizeitbereich, z. B. im Verein, genannt.

Als Motive, sich für andere einzusetzen, wurden Freude, Spaß, Stolz, Erfolge, Verantwortungsbewusstsein und Anerkennung angeführt, gleichzeitig sind die genannten Motive auch Motivationseffekte.

„... und dann natürlich für meine Interessen versuche ich mich immer einzusetzen und für die der anderen wenn`s geht auch. Ich war ja bis vor kurzem Gruppensprecher und da war es ja auch meine Aufgabe, so“ (M: 154-156).

„Ja, ich setz mich auf jeden Fall sehr gern für meine Interessen und auch sehr gern für die Interessen anderer, das ist manchmal sogar, ich setz mich sogar zu viel für andere ein, das ist manchmal ziemlich übertrieben, aber es macht mir Spaß einfach. ... Auch zu sehen, ich da jetzt was und da ändert sich auch was“ (R: 197-201).

„...mir bereitet es auch Freude anderen zu helfen“ (R: 248).

Aber auch der Anspruch, das eigene Leben und das Leben in der Einrichtung aktiv mitgestalten zu können, wurde von den interviewten Jugendlichen als persönliches Bedürfnis formuliert.

Anerkennung als Motiv für Partizipation ist ebenfalls von Bedeutung, auf dieses Motiv machte Burdewick (2003) in ihrer Studie aufmerksam, sie kam in ihrer qualitativen Studie zur politischen Beteiligung von 11-18-Jährigen zu dem Ergebnis, dass sich Anerkennung als Kernkategorie herauskristallisierte. Sie erfuhren im Rahmen ihrer Tätigkeit im Jugendparlament Wertschätzung, erlebten Einfluss auf Entscheidungen zu haben. Die erfahrene Anerkennung führte zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls. „Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen auch, dass gelungene soziale Anerkennung den politischen, moralischen und persönlichen Bildungsprozess Jugendlicher fördern kann.“ (Burdewick 2003, 231). Die Erfahrung der Anerkennung ist gleichzeitig auch ein Motivationseffekt für die Kinder und Jugendlichen, sie selbst nannten wie zuvor erwähnt Freude, Spaß, Stolz, Erfolge aber auch Verantwortungsbewusstsein als Motive für ihr Engagement, welche eng mit der Erfahrung von Anerkennung verbunden sind.

Dass Erfolgserlebnisse und Anerkennung von persönlicher Bedeutung sind, zeigen insbesondere die Aussagen des 15-jährigen P., der im KiJuPa sehr engagiert tätig war. P. ist körperlich beeinträchtigt und zeigte zum Zeitpunkt der Untersuchung ein stark eingeschränktes Selbstbewusstsein, er selbst erlebte durch die Partizipationsmöglichkeiten im Heim und insbesondere durch die Rolle des KiJuPa Sprechers eine starke Aufwertung seiner Person.

„Sehr gut, weil wenn man immer nur benachteiligt wird, dann ist man, dann ist mir ein bisschen traurig, man fühlt sich allein gelassen, die anderen lachen einen aus, ha alle dürfen mitmachen, nur der nicht.... Also, ich höre auch auf die Interessen anderer Kinder, aber hauptsächlich interessieren mich ja meine Interessen, weil es ja hauptsächlich um mich geht“ (P: 111-119).

Aber nicht alle Kinder und Jugendlichen haben ein Interesse an Partizipation, manche zeigen sich nicht interessiert z. B. an der Gestaltung des Gruppenalltags oder an der Mitarbeit in einem Gremium. Obwohl Partizipation in der Einrichtung stark gefördert wird und eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen sich diesbezüglich engagieren, gibt es aber auch Kinder und Jugendliche, bei denen die Motivation zur Beteiligung nicht vorhanden ist. Es handelt sich häufig um Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Biografie und daraus resultierenden Belastungen stark auf sich selbst konzentriert und mit Themen wie Sicherheit und Grundversorgung beschäftigt sind.

„Ja, also, ich denke schon, dass das ne Rolle spielt bei einigen Kindern, aber auch nur bei denen, die nicht so völlig beladen sind mit eigener Problematik und ehm. Bei denen, die ihren Alltag wirklich kaum bewältigt bekommen auf dem Hintergrund ihrer Störungen, ist KiJuPa eine Überforderung ehm und ist das andere auch nicht so wichtig. Also, ne da geht es erst einmal darum, mir tut keiner was, ich krieg was zu essen, da ist jemand, der mich ins Bett bringt, Strukturierung, Ablauf, ich find zwar viele Sachen blöd, aber ehm, die sind mit sich selbst beschäftigt“ (Fr. M: 749-755).

Bei der Frage nach der Motivation ist auch der Geschlechteraspekt zu nennen, in den letzten Jahren ist ein Rückgang von Mädchen in der Einrichtung zu verzeichnen, dies spiegelt sich auch in der Besetzung des KiJuPa wider. In der Vergangenheit waren die Mädchen in der Überzahl im KiJuPa vertreten. Prozentual ist dies immer noch der Fall. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren 22 Mädchen und 47 Jungen in der Einrichtung untergebracht. Im KiJuPa vertraten 4 Mädchen und 7 Jungen die Interessen ihrer Gruppen. Wird die Vertretung im KiJuPa prozentual ausgedrückt, sind die Mädchen engagierter als die Jungen. Bezogen auf die Gesamtanzahl der Mädchen engagieren sich 18% der Mädchen im KiJuPa. Dagegen beteiligten sich nur 14% der Jungen im KiJuPa.

Die höhere Motivation der Mädchen für Partizipation ist nicht nur quantitativ begründet, sondern auch in ihrem Verhalten. Mädchen werden mit den besseren Kommunikationsfähigkeiten, mit höherer Aktivität und mit mehr Durchsetzungsfähigkeit von der Heimleiterin und den befragten Jugendlichen beschrieben.

„Insgesamt war es eigentlich so, dass über lange Zeit, der überwiegende Teil, auch der, der sich zur Wahl gestellt hat, Mädchen waren, die hatten ein Interesse mitzutun, vielmehr als die Jungs.Die Mädchen sind zuverlässiger, die kommen regelmäßiger“ (Fr. M: 287-293).

Weibliche Jugendliche:

„Ja, es gibt auch ein paar Jungs, die auch da beteiligen aber es sind eher die Mädchen, so wie ich. Also, bei mir war da so, wo ich da war, da waren da mehr Mädchen wie Jungs“ (C: 107-109).

„... und sich diese Mädchen einfach sehr engagiert haben und das war dann schon so ein Gewinn für Hollenberg. Die haben auch was auf die Reihe gekriegt, z. B. eine Weihnachtsfeier oder so, was die Jungs ja nicht wirklich interessiert und das finde ich ach sehr schade, deswegen“ (R: 145-148).

Ein männlicher Jugendlicher:

„ ... und die Mädchen, also das sind dann doch die, die dann die Gruppe am meisten vertreten so, die reden mehr (M: 121-122).

Die interviewten Kinder konnten keinen Unterschied wahrnehmen, sie waren der Meinung, dass Mädchen und Jungen sich gleich beteiligen.

8.1.4 Beteiligung und Zufriedenheit

Fast alle der befragten Kinder und Jugendlichen waren zufrieden mit den Beteiligungsmöglichkeiten in der Einrichtung; sie fanden die Möglichkeiten durchweg ausreichend. Die wenigen Unzufriedenheiten, die genannt wurden, bezogen sich auf Reglements. Beteiligung hatte aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Heimleben, die vorhandenen Veränderungsmöglichkeiten wurden als wichtig eingeschätzt.

„Ja, es ist in Ordnung, ich finde, das reicht eigentlich auch mit der Beteiligung hier im Heim. ... Ich denke, wenn man sich nicht beteiligen könnte hier im Heim, ich glaub, dann wäre es nicht ganz so gut“ (Ch: 188-198).

„Natürlich, also zufrieden bin ich auf jeden Fall, ich meine, das was hier ist, wo wir uns hier ran beteiligen können, das ist ja schon eine ganze Menge so“ (M: 229-230).

„dann gehen wir immer davon aus, dass wir die Sachen verändern so wollen, dass wir alle damit zufriedener sind und zufrieden macht uns das dann im Endeffekt alle“ (M: 247-251).

„Ich glaube nicht, dass ich hier zufrieden wäre, wenn ich mich hier nicht beteiligen könnte, also das glaube ich nicht“ (R: 302-303).

Die Unzufriedenheiten bezogen sich auf einige Verbesserungsmöglichkeiten, dies betraf Regeln im Zusammenleben und in einem Fall wurde der Wunsch geäußert, dass sich die PädagogInnen mehr für die Umsetzung von Entscheidungen einsetzen.

„In einigen Bereichen sollten die Erzieher schon noch mehr sich darum kümmern, dass das hinhaut“ (R: 284-285).

Die 11-jährige J. war unzufrieden mit zwei Punkten, zum einen wünschte sie sich mehr Mitbestimmung bei der Regelung der Ämter (Aufgaben, die von den Kindern/Jugendlichen übernommen wurden) in der Gruppe und zum anderen im Hilfeplangespräch. Gleichzeitig fühlte sie sich aber wohl in der Einrichtung und sprach der Partizipation eine hohe Bedeutung zu.

„... dann würde ich mich nicht so wohl fühlen, wenn jemand über meinen Kopf weg entscheidet, was würde dann aus mir werden?“ (J: 175-176).

In der Einrichtung wird jährlich die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen anhand eines Evaluationsbogens überprüft. Mit der qualitativen Verbesserung im Bereich der Partizipation hat sich auch die Zufriedenheit mit dem Heimleben erhöht. Eine Einschränkung sah die Heimleiterin jedoch bei den Kindern und Jugendlichen, bei denen die Eltern gegen die Heimunterbringung eingestellt sind, eine negative Haltung zur Heimunterbringung ist in der Regel bei einem Sorgerechtsentzug der Fall. Die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen war aus der Sicht der Heimleiterin hauptsächlich an die Zustimmung oder zumindest Tolerierung der Heimunterbringung der Eltern gebunden.

„... wenn die Eltern einzubeziehen sind, dass vielleicht nicht unbedingt befürworten aber tolerieren und akzeptieren jetzt für die Zeit, dann sind da Veränderungen möglich. Haben wir auch, die meisten Kinder unterschreiben, die meisten Kinder wollen auch noch mal über ihren Fragebogen sprechen. Da können wir richtig Verläufe sehen, wie sich das entwickelt mit der Zufriedenheit ...“ (Fr. M: 651-656).

Dagegen kann auch mit Beteiligung die Zufriedenheit bei den Kindern nicht erhöht werden, bei denen die Eltern gegen die Heimunterbringung eingestellt sind.

„Wenn wir Eltern haben, wo die Eltern unzufrieden sind, wo es ganz schwierig ist mit der Unterbringung, sich in irgendeiner Form eher nicht identifizieren, ehm dann könnte man im Prinzip die Kinder entscheiden lassen, was man will, die sind nicht zufrieden, die werden auch nicht zufrieden“ (Fr. M: 627-630).

Für die interviewten Kinder und Jugendlichen hatte Beteiligung im Heim einen hohen subjektiven Wert, auf dieses Ergebnis weisen auch andere Studien hin (Petersen 1996, Kriener/Petersen 1999, Lenz 2001). Aktiv mitgestalten zu können, Entscheidungen für das eigene Leben treffen zu können usw. hängen eng mit der Zufriedenheit im Heim zusammen. Auch Teubner und Sierwald (2003) fanden einen Zusammenhang zwischen Beteiligung und Akzeptanz der Hilfe. Der häufigere Einsatz für sich und andere sowie die häufigere Akzeptanz ihrer Unterbringung war bei den Jugendlichen festzustellen, die Beteiligungsmöglichkeiten und –gespräche erlebten. Dagegen wurde häufiger eine unklare Einschätzung der Beteiligungssituation von den Jugendlichen benannt, die ihre Unterbringung ablehnten. Entsprechend der Einschätzung der Heimleiterin setzt dies voraus, dass die Kinder und Jugendlichen sich auf das Heimleben einlassen dürfen/können, dass es ihnen von ihren Eltern "erlaubt" wird.

8.2 Ergebnisse der qualitativen Studie – Teil II

Dass es eine Vielzahl von Beteiligungsmöglichkeiten - formelle als auch informelle - in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg gibt, die dort lebenden Kinder und Jugendliche bis auf diejenigen, die sich aufgrund ihrer Biografie noch sehr stark auf sich selbst konzentrieren, ein Interesse an Partizipation haben und sich zum Teil auch sehr engagieren, haben die Ausführungen im vorherigen Kapitel gezeigt. Im folgenden Kapitel sollen die Erfahrungen mit Partizipation betrachtet werden, die man den Lern- und Entwicklungsprozessen oder auch den Bildungsprozessen zuordnen kann.

8.2.1 Wertschätzung, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein

Wertschätzung zu erleben, ernst genommen zu werden mit den eigenen Vorstellungen, Ideen, Gefühlen, Ängsten, ist für viele Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung häufig eine völlig neue Erfahrung. Die persönlichen Erfahrungen vor der Heimunterbringung waren oft andere, Bedürfnisse, Sorgen, Ängste wurden nicht wahrgenommen, Grenzüberschreitungen in Form von körperlicher und sexueller Gewalt, Verwahrlosung u. a. waren Bestandteile ihrer Biografie.

Dazu äußerte sich die Heimleiterin folgend:

„Ich denke, dass der erste Schritt ist, was für viele auch ganz neu ist, ist dass ihre Meinung wichtig ist. Das ist was oder das, egal worüber sie sich beschweren oder was immer sie äußern, dass da erst mal jemand da ist, der das hört. Und auch bereit ist, das sich das anzuhören. Das find ich schon mal, ob man das als Lernprozess oder als eine andere Wahrnehmung von ehm Wertschätzung oder eine andere Wertschätzung ...“ (Fr. M: 482-485).

Alle befragten Kinder und Jugendlichen fühlten sich in Beteiligungssituationen (Hilfeplangesprächen, Gruppengespräche und KiJuPa-Sitzungen) ernst genommen. Nicht nur die Erfahrung ernst genommen zu werden ist wichtig, es geht soweit, dass dies von einer Jugendlichen als Voraussetzung für die Teilnahme am Hilfeplangespräch formuliert wurde,

„Ja, ich fühl mich schon ernst genommen, also, die hören ja auch zu und interessieren sich auch dafür Also, und ich lege da auch sehr viel Wert drauf, dass sie mich ernst nehmen, weil sonst würde ich da ja nicht hingehen. Sonst würde ich sagen zu meiner Erzieherin, du kannst das ja auch alleine machen, wenn die mich sowieso nicht ernst nehmen. Also, die nehmen mich schon ernst“ (R: 114-119).

was aber nicht bedeutet, dass alle Wünsche und Ideen auch umgesetzt werden.

„Also, ich darf eigentlich fast an allen Dingen mitentscheiden, weil ich schon 15 Jahre alt bin ... Also, es gibt kaum ein Thema, wo die Erzieher sagen, nee das darfst du nicht, z. B. länger

draußen bleiben darf ich jetzt z. B. nicht selber entscheiden, das wird ja festgelegt, aber ansonsten darf ich schon viel hier mitreden“ (R: 24-33).

Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen bedeutet auch ihre Bedürfnisse und Wünsche zu ermitteln. Bei Kindern, die ihre Bedürfnisse aufgrund ihrer Entwicklung oder es aufgrund großer emotionaler Belastungen noch nicht verbalisieren können, ist dies eine besondere Herausforderung für die PädagogInnen. Der Einsatz von ansprechenden und entwicklungsstandgemäßen Methoden kann den Zugang ermöglichen. So wurde im Kinderheim Hollenberg ein Bogen zur Vorbereitung des Hilfeplangesprächs genutzt, auf dem die einzelnen Lebensfelder bildnerisch dargestellt sind und die entsprechenden Bedürfnisse und Empfindungen mit Farben offenbart werden können. Der Einsatz dieses Instruments förderte die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch enorm, führte zu völlig neuen Erfahrungen und letztendlich zur Qualitätssteigerung. Die Veränderungen im Hilfeplangespräch werden konkreter in Punkt 8.2.3 behandelt.

In diesem Zusammenhang soll auch auf die Gefühle der Kinder und Jugendlichen eingegangen werden, die in Beteiligungssituationen wahrgenommen werden. Diese reichen von Glück und Stolz bis hin zu Ängsten. Der Aspekt der Anerkennung durch Beteiligung ist eng verbunden mit dem Erleben von Stolz und Glück⁸⁴.

„Ein Supergefühl natürlich, so richtig Glück, wenn man sich ein Ziel vor Augen gesetzt hat und das dann erreicht hat, einfach man fühlt sich bestätigt in jeder Hinsicht, so ... auch stolz auf mich“ (M: 178-181).

...„sondern die ganze Gruppe ist stolz, stolz, dass ich mich dafür eingesetzt habe“ (P: 143).

„Ja, ich war früher immer ganz stolz, dass ich mitmachen durfte“ (als Mitglied des Kinder- und Jugendparlaments) (C: 189).

Sich zu beteiligen wurde aber auch als Herausforderung von einigen Kindern und Jugendlichen betrachtet, da Partizipation neben positiven Gefühlen und Erfahrungen zu Beginn ebenso an Versagensängste und Verunsicherung gekoppelt sein kann.

„Dann hat man halt nicht mehr so viel Angst, etwas falsch zu machen. Wenn man einmal was geschafft hat, dann wird's für einen immer leichter ...“ (M: 197-198).

„Ja, dann komm ich mir ein bisschen erleichtert vor, weil immer nur, ha Schitt schon wieder nicht geklappt und irgendwann muss, wird es immer langweilig, immer nur die, warum, nie

⁸⁴ Die Erfahrungen, sich berechtigt zu fühlen, Wertschätzung und Anerkennung zu erleben als wichtige Komponente in der Persönlichkeitsentwicklung, wurden in der Einschätzung von Bourdieu zu Politik und Bildung folgend beschrieben:

Sachkompetenz als „Grundvoraussetzung für die Wahl ´politischer verantwortlicher Posten` oder für die Wahl ´politischer Verantwortlicher` ... basiert wesentlich auf sozialer Kompetenz und dem damit einhergehenden Gefühl, qua Status berechtigt und aufgerufen zu sein“ (Bourdieu 1992, 639).

„Die Neigung, das Wort zu ergreifen, und sei es in seiner rudimentärsten Form – ein Ja oder ein Nein zu formulieren oder eine vorgegebene Antwort anzukreuzen -, steht in direktem Zusammenhang mit dem Gefühl, ein Recht auf Meinungsäußerung zu haben“ (Bourdieu 1992, 642).

klappt`s bei mir. Ja, dann ist man schon recht froh, wenn`s mal mindestens einmal klappt“ (P: 136-139).

Diese zu überwinden und Erfolge für sich selbst verzeichnen zu können, bedeutet dann wiederum eine Stärkung des Selbstbewusstseins. Durchweg berichteten die interviewten Kinder und Jugendlichen davon, dass sie in solchen Situationen auch Mut entwickelten und sich zunehmend trauten, ihre Interessen zu äußern und zu vertreten.

„Also, davor habe ich mich nicht so getraut“ (N: 107).

„Ja, das ist meine Freundin und ich sind da gleichzeitig hingegangen (zum Kinder- u. Jugendparlament) und da haben wir uns gegenseitig Mut gemacht. Am Anfang saßen wir dann halt nur da, haben uns was Wasser getrunken und haben uns eigentlich so gut wie gar nicht beteiligt. Und nachher haben wir uns dann mehr beteiligt und jetzt ist halt meine Freundin weg, muss ich mich selber durchsetzen“ (J: 126-129).

Dass Beteiligung in der Einrichtung die Möglichkeit bietet, etwas bewirken zu können, die eigenen Ideen und Interessen realisieren zu können, wurde anhand verschiedener Beispiele deutlich. Die Erfahrungen, etwas selbst bewirken zu können, führen zu Selbstwirksamkeitsüberzeugung und diese Erfahrungen sind eng mit Anerkennung und Erfolg sowie mit der Entwicklung von Selbstbewusstsein verbunden. Selbstwirksamkeit wurde insbesondere bei den Erzählungen zu den Hilfeplangesprächen, Entscheidungen, die die Gruppe betreffen, bei Beschwerden und gruppenübergreifend bei der Durchsetzung eines Tiergeheges und Festen deutlich. Dass man was bewirken kann, erlebten die Kinder und Jugendlichen z. B. auch in sich immer wiederholenden Situationen, wie Auswahl des Mittagessens oder Wahl von Freizeitaktivitäten in den Gruppensitzungen. Das Kinder- und Jugendparlament setzte den Wunsch nach dem Bau eines Tiergeheges in der Einrichtung nach langem Kampf gegen die PädagogInnen und andere Kinder und Jugendliche letztendlich mit Hilfe einer Vollversammlung durch.

Ja, wir haben ehm das Tiergehege durchgesetzt gegen meinen erbitterten Widerstand (lacht). Das war so vor 2 1/2 Jahren, ein ganz dickes Thema, ... das haben die (Kinder- und Jugendparlament) alles gut abgeklärt. Vollversammlung einberufen, jeder wurde befragt, ob er zumindest dann bereit wäre die Tiere zu tolerieren, denen nix zu tun, auch wenn er sie nicht haben will. Also, es war da viel gelaufen, die haben dann auch das Tiergehege mit Mitarbeitern gebaut und es war klar, dass die Mitarbeiter dafür Sorge tragen müssen, dass die Tiere versorgt werden (Fr. M: 115-135).

„... so das Hartnäckigste waren ja eben diese Tierliebhaber da, die ich da mal hatte, dass die unendlich zufrieden und stolz waren, als das Tiergehege stand und die (...). Also, da war einfach so was wie so nem Gefühl – wir haben nicht locker gelassen, ne?“ (Fr. M: 487-489)

Spielplatzgeräte für einen neu zu gestaltenden Spielplatz auf dem Heimgelände wurden während der Kinder- und Jugendparlamentssitzung, an der ich teilnahm, ausgewählt. Diese

Beispiele zeigen, dass Entscheidungen des Parlaments Auswirkungen auf die Gestaltung des Heimlebens haben. Aber auch bei Entscheidungen, die sehr persönlich sind, erlebten die befragten Kinder und Jugendlichen Selbstwirksamkeit, so z. B. die 12-jährige N., die für sich entschied, zu Beginn ihres Heimaufenthalts ihre Mutter nicht zu besuchen.

„Ich durfte entscheiden, ob ich direkt zu meiner Mutter also besuchen darf, da hab ich gesagt, nein“ (N: 52-53).

„... bei uns in den Jugendgruppen ist es so, dass uns die Erzieher auch viele Freiheiten lassen, dass sie halt sagen, wir können selber entscheiden, was wir da machen wollen und uns da gar nicht mehr reinreden sozusagen, dass sie denken, wir sind alt genug, wir haben die Erfahrung, wir können selber das auf die Beine stellen und wenn wir das möchten, dann kriegen wird das auch hin“ (R: 45-50).

„Auch zu sehen, ich mach das jetzt was und da ändert sich auch was“ (R: 201).

Auch Beschwerdemöglichkeiten, ob formell oder informell, bieten Selbstwirksamkeitserfahrungen und bedeuten das Erleben von Gerechtigkeit, wenn sie aufgrund ihres Handelns eine Veränderung der Situation in ihrem Sinne erfahren.

„... von daher denke ich, dass die Kinder einfach lernen, dass sie nicht angewiesen und ausgeliefert sind, das lernen die auch, dass es Möglichkeiten gibt, sich Hilfe zu holen. Außer Haus. Dass es die Chance gibt, dass es jemand gibt, der die Situation völlig anders bewertet“ (Fr. M: 737-740).

Dass die Kinder und Jugendlichen durch Beteiligung mehr Selbstbewusstsein entwickelten, darauf weist eine Vielzahl der Aussagen hin.

„Also, auf jeden Fall wird durch Beteiligung wird man ja einfach reifer auch, man wächst ja mit seinen Entscheidungen irgendwo mit ...“ (R: 216-217).

„Ja, ja, auf jeden Fall, man wird irgendwo selbstsicher und selbstständig auch und klar, jeder Erfolg baut einen auf, und gibt einem auch Mut und so“ (R: 254-255).

Beteiligung in den verschiedenen Situationen ermöglicht ihnen zunehmend Mut zu entwickeln, Ereignisse und Zusammenhänge besser verstehen zu können, sich dadurch auch zunehmend zu trauen auch von unangenehmen Erlebnissen, wie Gewalt in der Familie, zu berichten⁸⁵. Mut zu entwickeln ist ein wichtiger Prozess in der Persönlichkeitsentwicklung, dieser wird von Herringer (2006) in der Definition von Empowerment verwendet, er schreibt:

„Dort, wo Menschen diese Erfahrungen von Selbstwert und aktiver Gestaltungskraft, von Ermutigung und sozialer Anerkennung haben sammeln können, vollziehen sich mutmachende Prozesse einer "Stärkung von Eigenmacht“. Der Rückgriff auf das positive Kapital dieser Erfahrungen macht es Menschen möglich, sich ihrer Umwelt weniger ausgesetzt zu fühlen und Mut für ein offensives Sich-Einmischen zu sammeln. Solche positiven Lebenserfahrungen aber, in denen Menschen Sicherheit und Selbstwert finden, entfalten eine bemächtigende Kraft (Herringer 2006, 2).

⁸⁵ Dies wird im Zusammenhang mit dem Hilfeplangespräch näher erläutert.

Die Konzepte des Empowerments sind im Zusammenhang mit der Beteiligungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. Es wurde bereits angeführt, dass Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung häufig erst zur Partizipation befähigt werden müssen und Heimerziehung ein Lernfeld für Partizipation darstellt. Die Aussagen der Kinder und Jugendlichen machen deutlich, dass sie mit Unterstützung der PädagogInnen und aufgrund der Beteiligungsmöglichkeiten und –erfahrungen zunehmend Erfahrungen sammeln und verschiedene Lernprozesse durchlaufen. In diesem Kontext ist Partizipation als Empowerment zu verstehen, mit dem Ziel, die Selbstverfügungskräfte der Kinder und Jugendlichen herzustellen.

Beteiligt zu werden, Gruppensprecher zu sein und letztendlich zum Hollenberg-Sprecher gewählt zu werden, bedeutete insbesondere für den 15-jährigen P. eine enorme Aufwertung seiner Person. Aufgrund starker Entwicklungsverzögerungen und körperlicher Beeinträchtigungen schien er nur über eine sehr geringe Ich-Stärke zu verfügen, während des Interviews berichtete er immer wieder von Versagensängsten und Freude über jeden kleinsten Fortschritt. Für ihn boten die Beteiligungsmöglichkeiten und die aufgrund seines hohen Engagements erreichte Rolle des KiJuPa Sprechers in der Einrichtung ein hohes Maß an Anerkennung und Entwicklungsmöglichkeiten insbesondere seines Selbstbewusstseins.

An dieser Stelle soll noch auf den Bereich hingewiesen werden, in dem die Kinder und Jugendlichen wenige Beteiligungsmöglichkeiten hatten und den Entscheidungen oft "machtlos" gegenüberstehen. Es handelt sich um die Beteiligung bei der Auswahl der Hilfe bzw. bei der Auswahl der Einrichtung. Lediglich die Hälfte der befragten Kinder und Jugendlichen berichteten, bei der Auswahl des Heims beteiligt worden zu sein. Davon wurden nur zwei konkret gefragt, welches Heim für sie in Frage komme bzw. ob ein Kind nach dem Probewohnen im Heim bleiben wolle. Die anderen beiden wurden lediglich im Vorfeld einbezogen, sie hatten die Möglichkeit Wünsche zu äußern. Anders ausgedrückt, die Hälfte der befragten Kinder und Jugendlichen hatten in dieser Phase keine Mitbestimmungsmöglichkeiten. Ein Beispiel für Mitbestimmung bei der Auswahl der Einrichtung und somit auch für das Erleben von Selbstwirksamkeit bei einer wichtigen Entscheidung ist der 15-jährige M.

„Meine Mutter wollte, dass ich in dieses Heim komme. Meine Mutter hat das alleinige Sorgerecht, mein Vater wollte das eigentlich nicht, aber. Ich hatte zwei Heime zur Auswahl, dann durfte ich mich für dieses hier entscheiden, das hat das Jugendamt doch noch gerettet, dass ich mir das aussuchen konnte. Meine Mutter hatte eigentlich drauf bestanden, dass ich in das andere Heim komme, aber ich hab mir das hier eher aussuchen und ich gemerkt, dass ich hier mehr Chancen habe als in dem anderen Heim“ (M: 15-19).

Insgesamt kann nur wenig zur Beteiligung bei der Auswahl der Hilfe gesagt werden. Diese Ergebnisse und auch die in den unter Punkt 2 genannten Studien lassen zum einen

vermuten, dass Kinder und Jugendliche nur rudimentär in dieser Phase der Hilfeplanung beteiligt werden, und zum anderen, dass dieser Aspekt bei bisherigen Studien kaum berücksichtigt wurde.

8.2.2 Verantwortungsübernahme, Kommunikationsfähigkeiten und weitere Kompetenzen

Auch die Fähigkeiten, die dem Begriff Kommunikation zugeordnet werden können sowie Verantwortungsübernahme und verschiedene kognitive Fähigkeiten wurden bei den Erfahrungen mit Partizipation genannt. Alle interviewten Kinder und Jugendlichen konnten von Lernprozessen in diesen Bereichen berichten, teilweise wurden auch geschlechtsspezifische Unterschiede wahrgenommen.

Verantwortungsübernahme

Die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Verantwortung für das eigene Handeln, für andere Menschen, in der Einrichtung auch für Tiere und Umwelt, für demokratische Teilhabe gehört mit zu den zu erwerbenden Basiskompetenzen eines jungen Menschen. Die Aussagen der Interviewten bestätigten das Vorhandensein der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, wenn auch mit unterschiedlichen Motiven und teilten mit, dass auch Verantwortungsübernahme auf Lernprozessen in Beteiligungssituationen beruht.

Eine hohe Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, war in der KiJuPa Sitzung zu konstatieren, an der ich teilnahm. Bei der Wahl des KiJuPa Sprechers erklärten sich über die Hälfte der anwesenden Kinder und Jugendlichen bereit, diese Aufgabe zu übernehmen. Aber auch Verantwortungsübernahme für andere Kinder war erkennbar. Das KiJuPa suchte in dieser Sitzung für einen größeren Betrag von Spendengeldern Geräte für den neu zu gestaltenden Spielplatz aus. Alle beteiligten sich bei Auswahl mit großem Interesse, nach einiger Zeit wies ein Mädchen daraufhin, dass auch die Belange der jüngeren Kinder berücksichtigt werden müssen, daraufhin wurde ebenfalls für diese ein Alters angemessenes Gerät ausgesucht.

Von den interviewten Kindern und Jugendlichen wurden folgende Inhalte bezüglich der Verantwortungsübernahme genannt:

- Verantwortung für das eigene Leben übernehmen, z. B. bei der Beteiligung im Hilfeplangespräch,
„dass ich das selber bestimme, es ist ja mein Leben“ (R: 187)
- Verantwortung für die Geschwister und Freunde im Heim übernehmen, sich für sie im KiJuPa zu engagieren,

- sich verpflichtet fühlen, Verantwortung als Gruppensprecher zu übernehmen, weil andere nicht bereit sind, die Aufgabe zu übernehmen,
- die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, ist auch in anderen Bereichen denkbar

„also, es ist ja auch so, wenn man hier viel Erfahrungen mit sich bringt, dann also setzt ich das oft in der Schule ein und das klappt auch“ (R: 261-262).

Angemessen Verantwortung zu übernehmen, kann auch ein schwieriger Lernprozess sein. In der Anfangszeit des KiJuPa hatten die Mitglieder noch keine konkrete Vorstellung davon, was ihre Aufgabe ist.

„... da hatten wir am Anfang Schwierigkeiten mit. Als wir begonnen haben, so auch massive Grenzüberschreitungen hier im Kinderparlament zu diskutieren, dass die Jugendlichen dachten, wir sind jetzt hier die Polizei, also ne? Jeder einzelne und jeder in der Art und Weise, wie er sich das so denkt, und das war ein langer Prozess, dass das nicht mehr so im Kopf ist, dass die nicht mehr aus der Sitzung raus gehen und sagen, hör mal, das darfst du ja nicht ... „ (Fr. M: 584-592)

Verantwortung für andere zu übernehmen bedeutet auch, Förderung der Empathiefähigkeit und die eigenen Bedürfnisse unter Umständen hintenan zu stellen. So wurde z. B. vom KiJuPa zugestimmt, dass ein 12-jähriges Mädchen ein Handy haben durfte, obwohl die Regelung galt, erst ab 14 Jahren ein Handy in der Einrichtung besitzen zu können. Entgegen den Befürchtungen der PädagogInnen (Forderung der generellen Handybenutzung für unter 14-Jährige) zeigte das KiJuPa Akzeptanz für die Ausnahmeregelung, damit das 12-jährige Mädchen abends auf dem Weg vom Sportverein zur Gruppe die Möglichkeit hatte, sich im Notfall Hilfe zu holen.

Partizipation im Heim kann zudem eine altersgemäße/entwicklungsstandgemäße Möglichkeit der Verantwortungsübernahme bieten. Häufig sind Kinder und Jugendliche im Heim, die bereits in der Herkunftsfamilie viel Verantwortung (über die kindgemäße Verantwortung hinaus) für jüngere Geschwister oder ihre Eltern übernehmen mussten (Parentifizierung). Dies kann dann geschehen, wenn Eltern(teile) psychisch krank oder suchtkrank sind oder aus anderen Gründen die Elternverantwortung nicht übernehmen (können). Beteiligung in der Einrichtung bietet hier dadurch, dass die Fachkräfte die Betroffenen vor möglicher Überforderung schützen, ein Lernfeld für angemessene Verantwortungsübernahme.

Auf den Aspekt, dass Mädchen in der Einrichtung ein höheres Engagement zeigten, wurde schon in Punkt 8.1.3 aufmerksam gemacht. Verantwortung wurde eher von Mädchen als von Jungen übernommen, dies berichteten sowohl die interviewten Kinder und Jugendlichen als auch die Heimleiterin. Als Beispiel nannten sie u. a. die Organisation von Feiern.

„Das war früher so, dass in Haus 3 eine komplette Mädchenwohngruppe war und sich diese Mädchen einfach sehr engagiert haben und das war dann schon so ein Gewinn für Hollenberg. Die haben auch was auf die Reihe gekriegt, z. B. eine Weihnachtsfeier oder so, was die Jungs ja nicht wirklich interessiert und das finde ich auch sehr schade“ (R: 145-148).

Kommunikationsfähigkeiten und Kognitionen

Eine Vielzahl der genannten Fähigkeiten können unter den Begriffen Kommunikation und Kognitionen zusammengefasst werden, auch diesbezüglich wurden geschlechtsspezifische Unterschiede wahrgenommen.

Im Bereich der Kommunikationsfähigkeiten sahen die Kinder, Jugendlichen und Heimleiterin Fortschritte in der Gesprächsbereitschaft, der Durchsetzungs-, Kritik- und Verhandlungsfähigkeit. Für einen Teil der Kinder und Jugendlichen war es zu Anfang schwierig, sich in Gruppengesprächen bzw. in der KiJuPa-Sitzung zu äußern, in der Anwesenheit mehrerer Personen seine Interessen zu vertreten oder gar Kritik zu verbalisieren. Dies bedurfte Mut, Unterstützung durch andere und zunehmende Erfahrungen.

„Ja, wenn man das einmal so geschafft hat oder wenn man überhaupt am Anfang mal anfängt im KiJuPa zu reden, dann fällt´s einem im Endeffekt immer leichter und leichter und dann ist´s halt wie bei einem normalen Gespräch unter Freunden, wenn man den einen halt überreden möchte, so, dann fällt es einem nicht mehr so schwer, weil man dann so mit extrem vielen Leuten da in diesem Raum sitzt und dann halt auch Leute, mit denen man sonst gar nix zu tun hat. Und dann nicht weiß, wie man sich richtig ausdrücken soll, dann versucht man am besten erst mal gar nix zu sagen, dann erzählt und dann hat ...“ (M: 187-193).

„Ja, das ist meine Freundin und ich sind da gleichzeitig hingegangen und da haben wir uns gegenseitig Mut gemacht. Am Anfang saßen wir dann halt nur da, haben uns was Wasser getrunken und haben uns eigentlich so gut wie gar nicht beteiligt. Und nachher haben wir uns dann mehr beteiligt und jetzt ist halt meine Freundin weg, muss ich mich selber durchsetzen“ (J: 126-129).

Fragen, Kritik und Beschwerden nahmen zu, die Kinder und Jugendlichen hinterfragten Entscheidungen, kritisierten und beschwerten sich entweder in den Sitzungen, bei den PädagogInnen oder gingen mit Beschwerden zur Heimleiterin. Dies sind auch Entwicklungsprozesse, die im Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein, Mündigkeit und Demokratie zu sehen sind. Sich einzumischen, Mut machende Erfahrungen und Erfahrungen von aktiver Gestaltungskraft fördern das Selbstbewusstsein, die Selbstbestimmung und die demokratischen Kompetenzen. Kommunikationskompetenzen sind wichtige Voraussetzungen dafür, die eigenen Interessen gewaltfrei, mit sozial akzeptierten Mitteln vertreten und evtl. auch realisieren zu können. Der Förderung dieser Kompetenzen, auch durch Partizipation, kommt in der pädagogischen Arbeit eine besondere Bedeutung zu⁸⁶.

Die zuvor angedeuteten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Kommunikationsfähigkeiten, wurden insbesondere von der Heimleiterin wahrgenommen. Der häufig geforderten geschlechtsspezifischen Förderung von Partizipation, insbesondere auch die

⁸⁶ Dieser Aspekt wurde in Punkt 3.5 erläutert.

Berücksichtigung Mädchenspezifischer Bedürfnisse, steht die Einschätzung der Heimleiterin entgegen.

„Wir sehen nicht, dass wir die Mädchen in besonderer Weise unterstützen müssen, manche sehen das anders. ... Ich erlebe, dass sie ihre Interessen sehr gut durchsetzen können, hab das immer erlebt, dass sie sich auch besser artikulieren können als Jungen, dass sie in der Übernahme von Verantwortung sehr präsent sind aber auch in der Klarheit ihrer Anfragen und ihrer Beschwerden ...“ (Fr. M: 274-280).

Die Erfahrungen der Heimleiterin beziehen sich auf das Leben im Heim, was allerdings den Geschlechteraspekt im Zusammenhang mit Partizipation bezüglich des Zugangs zu einer Hilfe betrifft, so besteht mit Sicherheit noch Förderbedarf, da die Statistiken auf einen erschwerten Zugang zu Hilfen für Mädchen hinweisen. Auf das „schwierige Verhalten“ und die Probleme von Jungen reagieren Eltern, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen früher als auf die Probleme von Mädchen. Mädchen erhalten erst später, oft erst als Jugendliche und dann, weil sie Selbstmelder sind, Hilfe⁸⁷. Die Erfahrungen mit Partizipation hinsichtlich der Verantwortungsübernahme und Kommunikationsfähigkeiten weisen auch auf die Notwendigkeit einer gezielten Förderung von Jungen hin.

Auf die Wechselwirkung von Intelligenz und Partizipation, die damit verbundenen kognitiven Lernfortschritte und ergänzende Wertevermittlung, wurde bereits in Punkt 3.5 hingewiesen. Folgend werden die kognitiven Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen durch Beteiligung aufgezählt, die von ihnen genannt wurden.

- Argumente und Einstellungen der anderen kennen lernen, gemeinsam Lösungen finden (Förderung kreativer Konfliktlösungen),
- Einschätzung von Situationen, differenzierte Wahrnehmung von Situationen und Konflikten,
- Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, mehr Verständnis für die eigene Biografie entwickeln, Entwickeln und Benennen von Zielen im Rahmen der Hilfeplanung,
- planen, organisieren, umsetzen von Aufgabenstellungen, Aufgaben wie die Rolle des KiJuPa zu verstehen und zu realisieren,
- einüben von weiteren Fähigkeiten, wie Verwaltungstätigkeiten (im kleinen Rahmen)

„..... ich lern zwischendurch auch noch dazu. Man tauscht ja zwischendurch auch Sachen aus beim Gruppenabend und sieht, wie der eine das sieht und sieht dann auch das ganze halt und dann sieht auch die Gründe der anderen und dann kann man halt mit denen zusammen auch gucken und klären, wo man z. B. hinfährt in den Ferien und so“ (Ch: 125-132).

„Ja, also, das ist so, dass ich da so nen bisschen Buchführung lerne z. B. mitschreiben, was wichtig ist, was unwichtig ist einfach weglassen, ja dann müssen wir halt sortieren, was wann

⁸⁷ Die geringe Berücksichtigung des Geschlechteraspekts in Hilfeplangesprächen wird in der Expertise von Hartwig und Kriener (2004) erläutert.

und wann war, wieso halt dies und das gemacht worden ist, ja also Buchhaltung lerne ich da und schnell schreiben“ (P: 130-133).

Die Lernprozesse⁸⁸ der Kinder und Jugendlichen erfahren eine Steigerung wenn auf eine entwicklungsstandgemäße Beteiligung geachtet wird. Dies bedeutet z. B. den Zeitumfang eines Gesprächs der Konzentrationsfähigkeit des Kindes anzupassen, Pausen zu machen, Vorbereitung der Hilfeplangespräche mit dem/r BezugserzieherIn und Begleitung durch diese/n während des Hilfeplangesprächs, eine verständliche Sprache anzuwenden oder auch Materialien zu benutzen. Darauf wies die Heimleiterin in Bezug auf die kognitiven und kommunikativen Lernprozesse insbesondere im Zusammenhang mit den Hilfeplangesprächen, auf die im folgenden Punkt gesondert eingegangen wird, hin. Zusammengefasst kann an dieser Stelle jedoch gesagt werden, dass durch eine entwicklungsstandgemäße Beteiligung, unter dem Einsatz von Hilfsmittel, neue und größere Lernfortschritte ausgelöst wurden.

„So und, dass sind einfach Lernprozesse, die haben wir vorher so nicht gehabt“ (Fr. M: 528).

Dazu gehören die differenziertere Wahrnehmung von Situationen und der eigenen Biografie sowie eine gesteigerte Mitteilsamkeit auch bei jungen Kindern.

Die Ergebnisse zeigen, dass Heimerziehung ein Lernfeld für Partizipation darstellt, Kinder und Jugendliche durch Beteiligung in ihren Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen gefördert werden.⁸⁹ Sie haben die Möglichkeit, diese entsprechend ihrer Entwicklung bzw. ihrem Alter in einem geschützten Rahmen einzuüben und zu festigen. Bei der Förderung von Partizipation geht es immer auch um Bildungsarbeit. Entsprechend des erweiterten Bildungsbegriffs vollzieht sich eine Vielzahl von Bildungsprozessen in Beteiligungssituationen, die für die Kinder und Jugendlichen persönlich relevant sind. Die Lernfortschritte durch Partizipation sind in engem Zusammenhang mit den heutigen Bildungskonzepten⁹⁰ zu

⁸⁸ In diesem Zusammenhang wird auf die Kapitalsortenlehre von Bourdieu (1992) hingewiesen. Die hier beschriebenen Erfahrungen und Lernprozesse der interviewten Kinder und Jugendlichen können analog zu Bourdieus 'kulturellem und sozialen Kapital' betrachtet werden. Der Einzelne entwickelt seine Kompetenzen im Laufe seiner Sozialisation weiter, hier hauptsächlich im Heim und in der Schule. Entsprechend Bourdieus Postulat der Konvertierbarkeit der verschiedenen Kapitalsorten ermöglicht der Erwerb von Bildung „die Umstellung von einer gegebenen Kapitalsorte auf eine andere, besser zugängliche, gewinnträchtigere“ (Bourdieu 1992, 210) Kapitalsorte; möglich ist eine Veränderung der Vermögensstruktur.

⁸⁹ An dieser Stelle soll auch an die Erfahrungen von Bernfeld im Kinderheim Baumgarten erinnert werden; er konstatierte eine Zunahme von Ernsthaftigkeit, Verantwortungsübernahme und Kommunikationsfähigkeiten bei gleichzeitiger Reduzierung der Auffälligkeiten bei den Kindern und Jugendlichen durch Partizipation.

⁹⁰ Moderne Konzeptionen von Bildung beinhalten auch die Förderung von Autonomie und der Fähigkeit zur sozialen Mitverantwortung. Lernen wird als sozialer und interaktionaler Prozess verstanden. Zu den zu fördernden Kompetenzen gehören Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Werteentwicklung, Verantwortungsübernahme und demokratische Teilhabe (BMFSFJ 2003).

sehen, Partizipation stellt sowohl eine geeignete Methode als auch ein geeignetes Ziel zur Förderung der Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen von Kindern und Jugendlichen dar.

8.2.3 Beteiligung im Hilfeplangespräch

Die Beteiligung im Hilfeplangespräch wird in der Fachdiskussion häufig als Maßstab für ernsthafte Partizipation betrachtet. Die empirischen Ergebnisse zeigten, dass hier auch noch Handlungsbedarf in der Umsetzung der Beteiligung besteht. Neben empirischen Ergebnissen liegen derzeit Empfehlungen und Expertisen zur Förderung von Partizipation im Hilfeplangespräch vor.⁹¹ Im Rahmen des Modellprogramms "Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens", gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, wurden Expertisen veröffentlicht, die sich mit den interkulturellen Aspekten im Hilfeplanverfahren und der geschlechtergerechten Hilfeplanung beschäftigen, beide Expertisen konstatieren die geringe Berücksichtigung der interkulturellen Aspekte und auch die geringe Umsetzung von Gender Mainstreaming im Hilfeplanverfahren, sie geben die entsprechenden Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens.

Die Ergebnisse der qualitativen Studie zeigen, dass in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg alle Kinder und Jugendlichen an den Hilfeplangesprächen beteiligt und diese mit den Kindern und Jugendlichen vorbereitet wurden. Die Realisierung der Beteiligung aller war teilweise schwierig, da Partizipation kein Selbstverständnis bei den Fachkräften war und wurde von der Heimleiterin bei einzelnen JugendamtsmitarbeiterInnen immer wieder als „ein Kampf“ (Fr. M: 37) beschrieben. Erschwerend ist auch der höhere Personaleinsatz in der Einrichtung, da der/die BezugserzieherIn als Vertrauensperson das Kind oder den Jugendlichen im Hilfeplangespräch begleitet.

Über das Teilnahmerecht im Hilfeplangespräch und den halbjährlichen Turnus waren die interviewten Kinder und Jugendlichen informiert, diese Aspekte wurden von ihnen selbst genannt. In der Regel nahmen sie nur an einem zeitlich eingeschränkten Teil des Hilfeplangesprächs teil, aufgrund der Vorbereitung mit dem/der BezugserzieherIn konnten sie bereits im Vorfeld ihre Situation, ihre Wünsche oder Sonstiges auf dem "Vorbereitungsbogen" gestalterisch oder verbal darstellen. Alle bestätigten, dass sie im

⁹¹ Landschaftsverband Rheinland (2001): Arbeitshilfen zum Hilfeplanverfahren gemäß § 36 SGB VIII. Köln.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (2004a): Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens. München.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (2004b): Geschlechtergerechte Hilfeplanung (§ 36 KJHG). München.

Koch, G., Planungsgruppe Petra e. V. (2004): Modellprojekt Partizipation in der Hilfeplanung. Abschlussdokumentation. Gotha.

Hilfeplangespräch das Gefühl hatten, ernst genommen zu werden und ihre Anliegen mitteilen konnten. Die meisten Interviewten berichteten davon, Wünsche realisieren zu können und den Eindruck zu haben, im Hilfeplangespräch mitbestimmen zu können.

„Ehm, ja ich denke schon, also ich habe meine Meinung gesagt und die haben auch Rücksicht darauf genommen, was ich gesagt hab“ (C: 100-101).

„Ja, ich fühl mich eigentlich schon ernst genommen, also, die hören ja auch zu und interessieren sich auch dafür ...“ (R: 114-115).

P. hatte am Tag des Interviews ein Hilfeplangespräch und berichtet diesbezüglich:

„Ja, auch ich hatte einen besonderen Wunsch heute und der wurde mir sogar erfüllt“ (P: 71).⁹²

Bei der Realisierung von Wünschen ging es weiterhin um Freizeitaktivitäten und in einem Fall um die Verlängerung von Ausgehzeiten, die aber nicht verhandelbar waren. Bezüglich der Ernstnahme gab es eine Ausnahme eines Jugendlichen, der sich von seiner Mutter nicht ernst genommen fühlte. In der Mitbestimmung sah sich ein Mädchen eingeschränkt.

„... dann darf ich dann runter kommen und dann sagen die mir, was die da besprochen haben, also nicht alles wortwörtlich, aber wir nehmen das dann so auf und dann sagen die mir das und dann muss ich halt damit leben. Ich darf nicht so wirklich mitentscheiden. Wir kriegen halt vorher so einen Zettel, da steht dann halt, was wir uns wünschen, wie wir das Haus finden, wie es uns in der Schule geht, wie wir unsere Freunde finden, ob wir viele Freunde haben und so was wird dann halt gefragt. Dann dürfen wir auch sagen, was wir uns gerne wünschen. Nein wirklich mitentscheiden darf ich nicht“ (J: 56-64).

„.... also die Frau, die für mich im Jugendamt arbeitet, die sagt dann halt, es ist zu gefährlich, dass ich bei meiner Mama und meinem Papa schlafe. Ich finde nicht, dass es gefährlich wäre. Das finde ich halt doof von der Frau da“ (J: 165-168).

J. war die einzige Interviewpartnerin, die den Eindruck hatte, nicht mitbestimmen zu können. Aus den Erzählungen von J. geht deutlich hervor, dass es hier um die Frage des Kinderschutzes⁹³ geht und somit auf die Grenzen der Partizipation hinweist.

Die Erfahrungen mit dem Einsatz von methodischen Hilfsmitteln (hier der Vorbereitungsbogen für das Hilfeplangespräch), die sich am Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen orientieren, unterstützten das Einüben und Umsetzen von Partizipation in den Hilfeplangesprächen und förderten das Verständnis für die eigenen Entwicklungsprozesse. Insgesamt resultierte daraus eine positive Veränderung der Hilfeplangespräche. Die Kinder verstanden die Prozesse besser, sie teilten sich mehr mit, die jüngeren Kinder mit Hilfe von Farben, die Jugendlichen bevorzugten das Schreiben.

„Und das hat sich verändert, die haben das Erleben, einmal ich denke, die verstehen das besser, was da überhaupt passiert und sie haben das Erleben, sie werden gehört. Die HPG's haben sich bei vielen Sozialarbeitern völlig verändert, es ist nicht mehr so, dass die Erzieher

⁹² Es ging um den Besuch eines Familienangehörigen, den P. seit längerer Zeit nicht mehr besucht hatte.

⁹³ Dies wurde nach Rücksprache mit der Heimleiterin auch bestätigt.

erzählen, was mit dem Kind ist, sondern die Kinder erzählen anhand ihres Bogens, was mit ihnen ist und dann ergänzt der Sozialarbeiter oder der Erzieher noch. Aber es ist wirklich ganz entscheidend, welche Veränderung der Rolle sich im HPG durch diesen Bogen bei uns ergeben hat, weil der Bogen. Entscheidet das Kind, will ich den vorliegen haben oder nicht. Wenn es sich dazu entscheidet, hat es das in der Hand und dann ist auch die erste Frage, na was hast denn für dieses Mal? Ne? Und dann hat das Kind ne Vorlage und kann seine Themen abhandeln und das ist dann (...) und so“ (Fr. M: 503-512).

Die Aussage der Heimleiterin weist darauf hin, dass eine entwicklungsstandgemäße Beteiligung die Qualität der Hilfeplangespräche erheblich verbesserte.

8.2.4 Beteiligung und Demokratisierung

In Punkt 3.6 wurde erläutert, dass Demokratie und Partizipation häufig im Zusammenhang mit Emanzipation und Mündigkeit sowie Demokratie-Lernen und Demokratiefähigkeit genannt werden und auch Machtverhältnisse und Machtabbau im Zusammenhang mit Demokratisierung in der Heimerziehung stehen. Demokratisierung soll durch die Öffnung von Entscheidungsprozessen gegenüber den Betroffenen in Formen wie Beiräte und Selbstverwaltung geschehen. Demokratisierungsprozesse in diesem Sinne wurden in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg durch das Kinder- und Jugendparlament und die Gruppenabende in Gang gesetzt. In diesen Gremien wurde z. B. die Realisierung des Tiergeheges und die jährlichen großen Advents- und Karnevalsfeiern gegen den Willen der PädagogInnen von den Kindern und Jugendlichen durchgesetzt. Weitere Beispiele für demokratische Entscheidungen sind die Abstimmungen über die Verfügung von Spendengeldern, gruppenintern sind dies u. a. Abstimmungen bei den Urlaubsplänen, die Verwendung von Gruppengeldern, die Gestaltung von Gruppenabenden. Entsprechend den in der Leistungsbeschreibung verankerten Mitbestimmungsmöglichkeiten und auch den in den Interviews genannten demokratisch herbeigeführten Entscheidungen, scheint der Demokratisierungsprozess in der Einrichtung fortschrittlich. Die Kinder und Jugendlichen hatten mit ihren Entscheidungen Einfluss auf die Gestaltung des Heimlebens, ihre Entscheidungen hatten auch Konsequenzen bezüglich der Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit, z. B. bei den Vorbereitungen der Feiern und Pflege des Tiergeheges. Diese Beispiele weisen auch auf den Zusammenhang von Demokratisierung, Demokratie-Lernen und die Erziehungsziele gemäß § 1 SGB VIII hin.

Dass demokratische Abstimmungen zum Repertoire des Parlaments gehören und auch das Verfahren in den Gruppensitzungen ist um Ergebnisse herbeizuführen, war den Kindern und Jugendlichen bewusst und für sie selbstverständlich. Dass Demokratisierungsprozesse die Verantwortungsübernahme für die eigenen Belange, für die Gruppe und auch die gesamte

Einrichtung fördern, wurde in 8.2.2 erläutert. Auch das Einüben demokratischer Umgangsformen gehörte mit zu den Erfahrungen, jedoch war diese Erkenntnis nur wenigen Jugendlichen bewusst bzw. konnten dies verbal formulieren.

„Ja klar, irgendwo lernt man`s auch. Ist klar das auch, manchmal, wenn die Mehrheit das machen will und der eine, doch das lernen die bei uns sehr gut, dass ist nicht so ist, dass jeder, der jetzt irgendwie seinen Kopf durchsetzen will das so hin kriegt. Bei uns wird schon drauf geachtet, wenn die Mehrheit z. B. ins Kino gehen will und ein einzelner sagt, nee ich möchte aber lieber abends in die Pizzeria oder so, dass dann eher ins Kino gegangen wird. Ja, das lernen wir auf jeden Fall“ (R: 226-231).

Wird Demokratie-Lernen im Sinne des epigenetischen Entwicklungsmodells (Krappmann 2000) betrachtet, so erhalten Kinder und Jugendliche in den Gruppensitzungen und im Kinder- und Jugendparlament die Möglichkeit des Demokratie-Lernens, durch das sie Kompetenzen erwerben und aufbauend auf diesen Erfahrungen ihre Demokratiefähigkeit weiter entwickeln können. Demokratie-Lernen gilt im epigenetischen Entwicklungsmodell als vorpolitisches Handeln. Die in der Kinder- und Jugendhilfe vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten boten zum Zeitpunkt der Interviews bereits eine Vielzahl von kontinuierlichen (nicht als Projekt angelegten) Chancen des Demokratie-Lernens und somit auch des vorpolitischen Handelns, zudem bedeutet Demokratie-Lernen auch Förderung von Emanzipation und Mündigkeit.

Dennoch kann nicht übersehen werden, dass trotz vielfältiger Partizipationsmöglichkeiten, die auch laut der Aussagen der interviewten Personen häufig genutzt werden, bestehende Machtverhältnisse zwischen den Kindern/Jugendlichen und den MitarbeiterInnen der Einrichtung und zwischen Kindern/Jugendlichen und den JugendamtmitarbeiterInnen existieren. Dass die PädagogInnen letztendlich doch die mächtigere Position innehaben, zeigt die folgende Aussage. Allerdings ist diese Situation nicht nur unter dem Aspekt der Machtverhältnisse zu sehen, sondern hier geht es auch um Arbeitsbedingungen, die reflektierbar und eventuell veränderbar sind.

„... und Gruppenabende, das entscheiden manchmal die Kinder mit und meistens entscheiden aber die Erzieher. Manchmal sind aber nicht so viele Erzieher da, deswegen machen wir schon mal was, die Erzieher dann entschieden haben“ (J: 43-46).

Ein weiteres Beispiel für das Ungleichgewicht ist der lange Kampf der Umsetzung der Beteiligungsrechte in den Hilfeplangesprächen, die Veränderung dieser Situation ist auf das Engagement der Heimleiterin zurückzuführen. Die Beschwerdemöglichkeiten bieten den Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, Machtverhältnissen entgegenzuwirken, die nach den Aussagen der Interviewten auch genutzt werden.

Ja, also, wenn ich was nicht o. k. finde oder Sachen, wo ich nicht mitreden kann, dann teile ich das denen das mit und dann wird auch meist was geändert und wie gesagt, wenn das nicht geändert wird von den Erziehern aus, dann kann ich auch ganz schnell zu Frau M. gehen und ihr das dann sagen und die kommt dann mit hoch und sagt dann, nee so geht das aber nicht. Also, die setzt sich auch sehr für uns ein, das finde ich total gut (R: 366-370).

Zu den Machtverhältnissen zwischen Erwachsenen und Kindern bemerken Büttner und Klatzinski (2005), dass die Abhängigkeitsverhältnisse mit zunehmendem Alter und zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung geringer werden. Dies weist wiederum auf die Wechselwirkung mit Partizipation hin. Mehr Kinderbeteiligung hat mehr Bildungs- und Demokratisierungsprozesse zur Folge und kann darüber hinaus auch die politische Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe fördern.

8.3 Ergebnisse der qualitativen Studie – Teil III

8.3.1 Strategien und Voraussetzungen

Voraussetzungen und Empfehlungen für die Umsetzung von Partizipation im Allgemeinen, für bestimmte Bereiche oder hinsichtlich bestimmter Aspekte (Gender, Migration), sind in der Literatur vorzufinden (z. B. DJI 2003b, DJI 2004a, Hartwig/Kriener 2004, Wolff/Hartig 2006). Was sind aber die Strategien der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg zur Förderung der Beteiligungsrechte?

Eine grundlegende Voraussetzung ist die *konzeptionelle Verankerung*, eine andere die *informelle Beteiligung*, die durchgängig vorhanden ist. Die Implementierung von Gruppensitzungen, die Wahl der Gruppensprecher, die KiJuPa-Sitzungen und das Anfertigen von Protokollen der Sitzungen durch den Vertrauenserzieher, die anschließend an die Gruppen weitergereicht werden, sind Strategien zur Sicherstellung der Beteiligungsrechte in der Einrichtung. Die in den KiJuPa-Sitzungen herbei geführten Entscheidungen, die die Gesamteinrichtung betreffen, werden mithilfe der Protokolle und der Gruppensprecher in die Gruppen transportiert (*Transparenz, Informationsweitergabe*). Die Umsetzung der Beschlüsse oder Bearbeitung von Fragestellungen in den Gruppen werden in der darauf folgenden Sitzung reflektiert bzw. bearbeitet. Diese Vorgehensweise unterstützt die Beteiligungsrechte, da sie auch ein gewisses Maß an *Kontrolle* bedeutet. Z. B. wurde in der KiJuPa-Sitzung, an der ich teilnahm, die Umsetzung von regelmäßig stattfindenden Gruppensitzungen in den einzelnen Gruppen hinterfragt, da es diesbezüglich zuvor Kritik von Seiten einiger Kinder und Jugendlichen gab. Neben der *kontinuierlichen Unterstützung des KiJuPa`s* durch die Heimleiterin und den Vertrauenserzieher sind auch "*tragende*" *KiJuPa-Mitglieder* für deren Arbeit von großer Wichtigkeit, d. h. Kinder und Jugendliche, die bereits längere Zeit in diesem Gremium mitarbeiten, dagegen bedeutet eine hohe Fluktuation der Mitglieder Einschränkungen in der Arbeit des KiJuPa.

Eine weitere Strategie zur Förderung der Beteiligungsrechte ist die *Evaluation von Partizipation*. Jährlich wird ein Evaluationsbogen an die Kinder und Jugendlichen verteilt, der neben anderen Bereichen auch Fragen zur Partizipation beinhaltet. Die Auswertung und die von einzelnen Kindern und Jugendlichen gewünschten Reflektionsgespräche bieten die Möglichkeit der Veränderung und Weiterentwicklung.

Die Beteiligung in den Hilfeplangesprächen wurde durch den Einsatz des vorgenannten Vorbereitungsbogens zum Hilfeplangespräch unterstützt. Dieser wurde mit den Kindern und Jugendlichen im KiJuPa auf der Basis einer Vorlage weiterentwickelt. Durch den Einsatz von Farben erhalten auch jüngere und entwicklungsverzögerte Kinder, die noch nicht in der Lage

sind, ihre Situation und Wünsche zu verbalisieren, die Möglichkeit diese im Hilfeplangespräch mitzuteilen.

Wesentliche Bedingung für die Umsetzung von Kinderpartizipation ist die *Bereitschaft und Haltung der PädagogInnen* sowie deren *Unterstützung*. Dieser Aspekt wird sowohl von der Heimleiterin als auch von den Kindern und Jugendlichen genannt. Die Haltung spiegelt sich u. a. in verschiedenen Aussagen wieder, in denen die Befragten berichteten, dass ihre Meinung, ihre Vorschläge ernst genommen werden. Und manche Entscheidungen lassen sich (auch langfristig) nur mit Unterstützung der PädagogInnen realisieren, an dieser Stelle sei nochmals das Tiergehege angesprochen.

„... dass einige Mitarbeiter, die damals da im pädagogischen Bereich waren, da auch viel Unterstützung geleistet haben ...“ (Fr. M: 168/169).

Allerdings kann die Haltung der Professionellen auch zum Hindernis in der Förderung der Partizipationsrechte werden, da nicht alle MitarbeiterInnen diese konsequent unterstützen.

„... also es gibt Mitarbeiter, die sehen das als Selbstverständnis und es gibt Mitarbeiter, die nehmen das nicht ernst...“ (Fr. M: 376,377).

Die mangelnde Unterstützung sieht in der Praxis so aus, dass z. B. die Termine des KiJuPa gleichzeitig mit anderen Terminen wie Arztbesuchen oder Freizeitaktionen der Gruppe belegt werden oder Kinder und Jugendliche nicht an Termine erinnert werden.

„... die Kinder werden nicht erinnert, dass der Termin ist, das ist auch so, dann werden irgendwelche Arzttermine festgemacht, die jetzt nicht irgendwie nen aktuellen Anlass haben. Das ist in einigen Gruppen häufig, in anderen so gut wie nie, dann weiß ich auch, wenn die fehlen, dann ist tatsächlich irgendwie, ne?“ (Fr. M: 394-397).

„... ob das unbedingt ein Indiz dafür ist, dass die das nicht mittragen, das weiß ich nicht. Also, ich denke, grundsätzlich ist es inzwischen schon so, dass das ein Selbstverständnis hat. Aber das ist nicht so wichtig“ (Fr. M: 409-411).

Weitere unterstützende Aspekte sind neben der Einstellung der MitarbeiterInnen auch die Aspekte *Raum, Zeit und Personaleinsatzplanung*. Es ist notwendig Termine bekannt zu geben und einzuhalten bzw. die Kinder und Jugendlichen auch daran zu erinnern. Zudem muss der Raum für Treffen, für Gespräche bereitgestellt werden, Beteiligung muss im Tagesablauf integriert und Personal dafür zur Verfügung gestellt werden. Besondere Bemühungen sind häufig bei der Personaleinsatzplanung notwendig, z. B. bei der Terminierung von Hilfeplangesprächen, um die Teilnahme aller Beteiligten zu ermöglichen;

„damit das Kind teilnehmen kann wird das mitunter schwierig, das ist dann schon so, dass wir gucken müssen, wie die Vertretung in den Gruppen gewährleistet werden kann, also ein hoher Aufwand betrieben wird“ (Fr. M: 46-48).

„... wir haben ja auch halbtags beschäftigte Jugendamtsmitarbeiter, die dann nachmittags keine Termine anbieten und dass wird dann Befreiung von der Schule aussprechen müssen“ (Fr. M: 57-59).

Zur Förderung der Beteiligung in der Hilfeplanung ist auch die Kooperation mit den JugendamtsmitarbeiterInnen und Werbung für Beteiligung bei diesen grundlegend. Insbesondere bei Entscheidungen, die im Bereich des Jugendamtes getroffen wurden, hier konkret die Auswahl der Hilfe, gab es aus Sicht der befragten Kinder und Jugendlichen nur wenige Mitentscheidungsmöglichkeiten. Was die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an den Hilfeplangesprächen betrifft, wurde diese aus Sicht der Interviewten durchgängig realisiert, allerdings wurde dies auch als langer Prozess beschrieben und resultierte aus den Bemühungen der Einrichtung.

„Ja, ich habe seitdem ich auf dem Hollenberg bin immer daran teilgenommen und da wird auch halt sehr viel Wert darauf gelegt, dass sich die Jugendlichen mit dem Jugendamt und Vormund z. B. auch unterhalten und dass das nicht die Erzieher machen ...“ (R: 64-66).

Wesentliche Aspekte bzw. häufig erwähnte Gegenargumente bei der Kinderpartizipation sind die *Fähigkeiten* bzw. Überforderung und das *Interesse* bzw. Desinteresse von Kindern und Jugendlichen. Dass das Problem der Überforderung in Beteiligungssituationen auftreten kann, steht außer Diskussion. Dies war auch während der KiJuPa-Sitzung leicht zu erkennen, als zwei jüngere Jungen sich nach 30 Minuten nicht mehr auf die Sitzung konzentrieren konnten und unruhig wurden. Andererseits waren die meisten Kinder und Jugendlichen über eine Stunde engagiert und konzentriert bei der Sache, diskutierten, machten Vorschläge, trafen Entscheidungen. Zur Vermeidung von Überforderung, ist es die Aufgabe der Fachkräfte, die Situationen entsprechend der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu gestalten. Methodische Hilfsmittel, wie hier der Vorbereitungsbogen für das Hilfeplangespräch, sind eine Unterstützung und ermöglichen eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihrem Entwicklungsstand.

Die Strategien der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg zeigen, dass die rechtlichen Voraussetzungen und die konzeptionelle Verankerung von Partizipation nicht die wichtigsten Antriebsfedern für die Förderung der Partizipation in der Einrichtung sind, sondern dies sind die Haltung, Kompetenzen und praktische Unterstützung der Fachkräfte, was hier insbesondere durch die Heimleiterin geschah. Partizipation muss von Seiten der Leitungsebene gewollt und gefördert und ebenso von den PädagogInnen in den Gruppen realisiert werden. Die kontinuierliche Unterstützung von Partizipation durch die Fachkräfte ermöglichte erst die vielfältigen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, wie ernst genommen werden, Einüben von Sozialkompetenzen, Demokratie-Lernen u. a. Die Erfahrungen zeigen auch, dass es neben der Förderung Reflexion und Kontrolle geben muss, da es in der Praxis immer wieder Einbrüche bei der Beteiligung gab.

8.3.2 Grenzen und Probleme

Auf die Probleme und Grenzen in der Umsetzung der Partizipation in der Heimerziehung wird von PädagogInnen schnell hingewiesen, dies ist in den verschiedenen Forschungsarbeiten und Erfahrungsberichten immer wieder ersichtlich.

Weitere Problembereiche sind das bestehende Ausländerrecht, das Krisenmanagement und unfreiwillige Anfänge von Hilfeprozessen, Machtverhältnisse zwischen Jugendamt und Kunden sowie die Finanzpolitik. Trotz alledem bestehen die rechtlichen Voraussetzungen zur Partizipation und es muss geklärt werden, wie Partizipation in Situationen der Kindeswohlgefährdung umgesetzt werden kann, wenn die Situation sofortiges Handeln erfordert. Weiterhin ist unklar, wie Kinder und Jugendliche beteiligt werden können, wenn Interessenskonflikte zwischen den Betroffenen hinsichtlich der Entscheidung für eine Hilfemaßnahme sowie in der Ausgestaltung dieser bestehen.

Die Probleme und Grenzen wurden auch von der Heimleiterin und den Kindern und Jugendlichen angeführt, obwohl letztere nicht explizit danach gefragt wurden. Die genannten Probleme können unter folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Beteiligung bei der Auswahl der Einrichtung
- strukturelle Angelegenheiten betreffend
- im Hilfeplangespräch
- im Kinder- und Jugendparlament
- das Personal betreffend
- die Kinder und Jugendlichen betreffend

Beteiligung bei der Auswahl der Einrichtung

50% der interviewten Kinder und Jugendlichen wurden überhaupt nicht bei der Auswahl der Einrichtung beteiligt⁹⁴, zwei konnten Wünsche und Vorstellungen z. B. über den Ort des Heims beim Jugendamt äußern und weitere zwei hatten mehr Möglichkeiten bei der Auswahl. Die 12-jährige N. erhielt die Möglichkeit des Probewohnens.

„Also, ehm ich ungefähr drei Tage oder so da und dann hat mich das Jugendamt gefragt, ob ich da bleiben möchte. Da habe ich ja gesagt, das gefällt mir hier und da haben die gesagt, o. k. du kannst bleiben“ (N: 8-10).

A. (12 Jahre) wünschte sich wieder die Aufnahme in einem Kinderheim, in dem er zu einem früheren Zeitpunkt lebte. Dies wurde laut seiner Erzählungen abgelehnt, eine weitere Beteiligung in dieser Phase fand nicht statt. Für die Nichtbeteiligung bei der Auswahl des Heims glaubt A., dass er damals zu jung gewesen sei – 8 oder 9 Jahre.

⁹⁴ Darauf wurde auch bereits in Punkt 8.2.1 Bezug genommen.

Die Heimleiterin äußerte zur Beteiligung bei der Auswahl der Einrichtung, dass sich Kinder und Jugendliche nur in Ausnahmen im Vorfeld das Heim anschauen können und dies von den SozialarbeiterInnen des Jugendamtes abhängig sei.

„Auch das ist ganz unterschiedlich und es gibt Sozialarbeiter, die da sehr viel Wert drauf legen“ (Fr. M: 355-356).

„Es gibt andere, die sagen, wir haben da die Möglichkeit und entweder das oder nix“ (Fr. M 358).

„Das wird nicht mehr in unserem Beisein kommuniziert, sondern das läuft im Vorfeld. Aber das ist dann sehr deutlich, ja, also, steht eine Unterbringung an, wir haben entschieden Hollenberg. Ende. Da fragt dann keiner mehr Ja, ist auch wenig Einflussnahme von unserer Seite aus möglich“ (Fr. M: 360-365).

Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bei der Auswahl einer Hilfe, die in § 36 SGB VIII verankert ist, findet da ihre Grenzen, wo die MitarbeiterInnen des Jugendamtes, die diesen Prozess steuern, Beteiligung nicht unterstützen, aus welchen Gründen auch immer. An dieser Stelle soll nochmals darauf, dass für die Akzeptanz einer Hilfe deren Zustimmung grundlegend ist und auch auf die Ergebnisse der Jugendhilfe-Effekte-Studie (BMFSFJ 2002c) hingewiesen werden. Von den Heimfällen der Stichprobe waren 16,3% tauglich, 67,3% eingeschränkt tauglich und 16,3% der Kinder befanden sich unter Effektivitätsgesichtspunkten in der falschen Hilfe. Beide Aspekte sind im Zusammenhang mit der Beteiligung bei der Auswahl einer Hilfe zu sehen.

Strukturelle Angelegenheiten

Aufgrund der Dezentralisierung der Einrichtung sehen sich die Außenwohngruppen in einer schwierigeren Situation, da sie andere Themen in der KiJuPa-Sitzung haben als die Gruppen, die auf dem Heimgelände sind. Die interviewten Kinder und Jugendlichen der Außenwohngruppen waren der Meinung, begründet durch die räumliche Distanz, ein größeres Engagement aufbringen zu müssen.

„Nur ich wohne in einer Außenwohngruppe, da ist es anders. Hier im Jugendparlament wird meistens besprochen, was hier oben den Berg an sich betrifft, was aber unten ist, das müssen wir noch mal extra ansprechen, so das ist dann immer ein bisschen abgehoben von den anderen“ (M: 52-55).

M. berichtet weiterhin, dass es in seiner Gruppe eine Vielzahl von Wünschen gibt, bei denen aber eine Mitbestimmung aufgrund gesetzlicher Regelungen und bestehender Konzeption nicht möglich ist.

„Wir hatten uns schon öfters mal gewünscht, dass die Gruppe irgendwie wo für Älteren wird wie hier oben auf m Hollenberg und das ist nicht so, das funktioniert nicht, weil unsere Gruppe halt speziell für gemischte Altersklassen so vorgestellt ist, das sind so Grundwünsche. Die Jüngeren wünschen sich alle irgendwie, dass man endlich rauchen darf und das geht ja vom Gesetz her schon nicht ...“ (M: 235-239).

Einschränkungen bestehen aus Sicht von M. aufgrund der Ergebnisse der Leistungsverhandlungen, dadurch sind die Gruppenkonzepte für eine gewisse Zeit nicht ohne weiteres veränderbar. Die Ergebnisse der Leistungsverhandlungen korrelieren auch eng mit der Finanzpolitik einer Kommune. Dies kann als deutliche Grenze von Mitbestimmung eingeschätzt werden. Andererseits kann auch die Frage gestellt werden, kann es HeimbewohnernInnen ermöglicht werden – trotz Leistungsverhandlungen und Finanzpolitik - bei den Konzeptionen der Wohngruppen mitzuwirken oder gar mitzubestimmen? Wird es z. B. Gruppenvertretern ermöglicht, an Leistungsverhandlungen teilzunehmen?

Hilfeplangespräch

Probleme in der Beteiligung im Hilfeplangespräch bestehen aus der Perspektive der Heimleiterin im Personaleinsatz, da jedes Kind, jede/r Jugendliche/r von seiner Bezugspädagogin bzw. seinem -pädagogen im Hilfeplangespräch begleitet wird, bedeutet dies zusätzlichen Personaleinsatz in der Gruppe, der frühzeitig geplant sein muss. Die Heimleiterin berichtete, dass mittlerweile alle Kinder und Jugendlichen an den Hilfeplangesprächen teilnehmen, was von allen interviewten Kindern und Jugendlichen gestützt wurde. Jedoch war die Umsetzung der Beteiligung im Hilfeplangespräch in Zusammenarbeit mit den JugendamtsmitarbeiterInnen „immer wieder ein Kampf“ (Fr. M: 37), erschwerend kam hinzu, dass einige MitarbeiterInnen in Teilzeit beschäftigt waren und nur vormittags arbeiteten. In diesen Fällen, mussten die involvierten Kinder und Jugendlichen von der Schule befreit werden.

Einschränkungen in der Beteiligung wurden von den Kindern und Jugendlichen zum einen im Zusammenhang mit dem Kinderschutz gesehen (J. war aufgrund dieser Situation der Meinung, sie habe keine Mitbestimmungsmöglichkeit im Hilfeplangespräch) und zum anderen wurde von "Ausschluss" aufgrund familiärer Probleme berichtet. M. konnte lediglich zu Anfang des Gespräches teilnehmen und wurde im Anschluss daran von seinem Bezugserzieher informiert.

„.... mein letztes HPG war ein bisschen anders, weil meine Mutter, ich hatte Streit mit meiner Mutter und meine Mutter hat vor dem HPG mit dem Jugendamt abgesprochen, dass ich während des HPG`s nicht dabei sein. Und da meine Mutter nicht so gut auf meinen Vater zu sprechen ist, mussten wir beide das komplette HPG über draußen im Flur sitzen, hatten nachher gar nix zu sagen so“ (M: 68-72).

Bei den anderen Hilfeplangesprächen wurde M. nach seinen Erzählungen beteiligt, er war fast die ganze Zeit mit anwesend und konnte seine Sichtweise darlegen und auch Wünsche realisieren. Bei diesem zuletzt stattgefundenen Hilfeplangespräch fühlte er sich durch seine Mutter und auch das Jugendamt ausgeschlossen, und zwar in dem Sinne, dass er sich nicht einbringen konnte. Jedoch wurde er durch seinen Bezugserzieher informiert.

Personal

Dass die Umsetzung von Partizipation in einer Einrichtung grundsätzlich von der Förderung der PädagogInnen abhängig ist und umgekehrt, dass mangelnde Unterstützung zu Einbrüchen in einer Einrichtung führt, wurde zuvor bereits erläutert. Als Hemmnis der Förderung durch die PädagogInnen wurde von der Heimleiterin auch der Aspekt der Angst genannt. Angst und Sorge, Kinder und Jugendliche könnten sich über die Arbeit der PädagogInnen beschweren, stellen oft ein Hemmnis in der Umsetzung dar. Dies kann sich jedoch mit zunehmender Erfahrung wieder auflösen.

„Da hat es Phasen gegeben, wo in den Außenwohngruppen, dann haben neue Mitarbeiter, weiß der Kuckuck was für einen Quatsch veranstaltet, damit die Kinder mich nicht anrufen können, aber die können doch vorbei kommen. Bis ich denen wirklich angedroht habe, die kriegen eine Abmahnung, wenn sie einem Kind verweigern mich anzurufen, dass sich beschweren will. Inzwischen ist das kein Thema, aber das war vor etlichen Jahren mal ein Thema. Und die hatten so die Idee, die beschweren sich und dann krieg ich hier Stress“ (Fr. M: 699-706).

Auch die Arbeit des Kinder- und Jugendparlaments bedarf der kontinuierlichen Unterstützung durch die PädagogInnen, allerdings ist auch eine Unterstützung durch eine externe (neutrale) Person denkbar. Die Heimleiterin berichtete von einem sehr hohen Engagement vieler Kinder und Jugendlichen im Laufe des Bestehens des Parlaments und auch von Ereignissen, die gegen die Erwachsenen durchgesetzt wurden. Gleichzeitig gab es aber immer wieder Hindernisse, die die Arbeit des Parlaments und mit dem Parlament erschwerten. Diesbezüglich wurden folgende Probleme und Grenzen genannt:

- Die Unterstützung der PädagogInnen ist bei manchen, insbesondere bei langfristigen, Entscheidungen notwendig, dies setzt voraus, dass die PädagogInnen Partizipation wirklich befürworten.
- Das Kinder- und Jugendparlament ist vom Engagement des Vertrauens Erziehers und der GruppenerzieherInnen abhängig. Es gehört zu den Aufgaben des Vertrauens Erziehers, das KiJuPa zu unterstützen. Beendet dieser sein Arbeitsverhältnis vor Ablauf der Wahlperiode, gibt es eine Lücke in der Unterstützung des Parlaments. Die Unterstützung der GruppenpädagogInnen liegt darin, die KiJuPa-Mitglieder frühzeitig an die Parlamentssitzungen zu erinnern und keine Paralleltermine zu machen. Die Praxis zeigte, dass Partizipation nicht von allen PädagogInnen unterstützt wurde. Obwohl die Sitzungstermine für das ganze Jahr feststehen, wurden diese nicht immer berücksichtigt. So gab es Terminüberschneidungen oder die Kinder und Jugendlichen wurden erst (zu) spät auf die Termine aufmerksam gemacht.

„Das ist jetzt vor 4 Wochen, die Termine stehen für das ganze Jahr fest, die sind im allgemeinen Einrichtungskalender verteilt, die Kinderparlamentssitzungen und dann gehen die auf den Abend Schwimmen. Das bin ich nicht bereit zu tolerieren, ne?“ (Fr. M: 382-384)

Kinder und Jugendliche

Das Argument der Überforderung der Kinder wird immer wieder in den Diskussionen um Beteiligung genannt. In den Interviews wurde diese Problematik im Zusammenhang mit der Arbeit im Kinder- und Jugendparlament gesehen. Überforderung in Beteiligungssituationen in der Gruppe und in Hilfeplangesprächen wurde nicht genannt.

Jedoch gab es in der Vergangenheit Grenzen in der Beteiligung bei den Kindern in Hilfeplangesprächen, und zwar vor dem Einsatz des Vorbereitungsbogens. Anders ausgedrückt: seit dem Einsatz des Vorbereitungsbogens werden die qualitativen Veränderungen in den Hilfeplangesprächen gesehen und somit auch frühere Grenzen in der Beteiligung wahrgenommen.

Bezüglich der Arbeit des Kinder- und Jugendparlaments wurden folgende Grenzen und Probleme bei den Mitgliedern genannt:

- In der Anfangszeit des Parlaments mussten die Mitglieder erst lernen, was die Aufgabe und Rolle eines KiJuPa-Mitgliedes ist.
- Ein durchgängiges Problem ist die Fluktuation der Kinder, dies hat zur Konsequenz, dass die Gruppen häufiger einen Gruppensprecher wählen müssen, bei langfristigen Entscheidungen (wie z. B. in der Vergangenheit das Tiergehege) müssen diese von anderen mitgetragen werden, die nicht an der Entscheidung beteiligt waren.
- In der Arbeit des Kinder- und Jugendparlaments gibt es auch, bedingt durch den Entwicklungsstand ihrer Mitglieder, Grenzen. Zur Zeit der Untersuchung waren mehr jüngere Kinder im Parlament. Dies hatte zur Folge, dass keine längeren Sitzungen aufgrund der Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer möglich waren. Zu früheren Zeiten, als hauptsächlich Jugendliche im Parlament waren, fanden bis zu 1,5 Stunden lange Sitzungen statt. Zudem gibt es dort Grenzen, wo Kinder aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung in den Sitzungen überfordert sind.

„die verstehen nicht oder verstehen über weite Strecken nicht, worum es geht“ (Fr. M: 251-252).

Der Aspekt der Überforderung wurde auch von einer Jugendlichen selbst thematisiert, und zwar im Zusammenhang mit einer Ferienfreizeit des KiJuPa.

„Also, ich finde mit den Rechten, wie wir die Rechte die verschiedenen durchgenommen haben und jetzt als wir weg waren, da war eine dabei, die war 10 oder 11 und ich glaube nicht, dass die das verstanden hat, weil es war ziemlich viel, also und Paragraphen, die ich manchmal gar nicht verstanden hab und ich glaub so'n kleines Kind überhaupt gar nicht verstanden. Das ist dann manchmal auch eine Überforderung“ (C: 170-174).

- Das Verhalten von Parlamentsmitgliedern kann ein Problem in der Arbeit darstellen.
„Also, meine Erfahrung ist, dass stark dissoziale Jugendliche das nicht halten, da kommt auch dann klar von den anderen, du störst hier permanent. Was willst du hier sitzen und mit überlegen? Du bist doch derjenige, der die anderen bedroht, du bist doch derjenige, vor dem sie Angst haben und ehm wir lassen uns hier erst recht nicht bedrohen und dann wollen wir, dass du gehst. Das gibt's, wir haben Ausschlüsse durch Kinderparlament von einzelnen Jugendlichen gehabt“ (Fr. M: 612-617).
- Wenn die Grundversorgung und der Kinderschutz im Erleben eines Kindes im Vordergrund stehen, tritt institutionelle Partizipation zunächst in den Hintergrund.
„Bei denen, die ihren Alltag wirklich kaum bewältigt bekommen auf dem Hintergrund ihrer Störungen, ist KiJuPa eine Überforderung ehm und ist das andere auch nicht so wichtig. Also, ne, da geht es erst einmal darum, mir tut keiner was, ich krieg was zu essen, da ist jemand, der mich ins Bett bringt ...“ (Fr. M: 751-754).
- Inwieweit sich Kinder und Jugendliche beteiligen, ist von den Themen und von ihren Interessen abhängig. Bereits an früherer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass Interessenunterschiede bei den verschiedenen Altersgruppen und bei den verschiedenen Wohngruppen (Außenwohngruppen oder Gruppen auf dem Gelände) bestehen. Dies kann die Zusammenarbeit und das gemeinsamen Erarbeiten von Lösungen im Parlament erschweren. Als Beispiel wurde auch das Rauchen auf dem Gelände genannt. Da hauptsächlich jüngere Kinder im KiJuPa vertreten waren, war deren Vorschlag ein generelles Rauchverbot auf dem Gelände. Dies führte bei einigen Jugendlichen, die mit diesem Vorschlag unzufrieden waren, zu verstärktem Einsatz für die Arbeit im KiJuPa.

Was die Überforderung von Kindern in Beteiligungssituationen betrifft muss konstatiert werden, dass hier die Fachkräfte aufgefordert sind, die Situationen so zu gestalten, dass es nicht zur Überforderung kommt. Die zeitliche Gestaltung eines Gesprächs und eine verständliche Sprache scheinen häufig die wesentlichen Kriterien zu sein. Pausen bei längeren Gesprächen oder Sitzungen mit kindgemäßen Beschäftigungen wie Bewegung und/oder Spiel wirken der Überforderung entgegen. Eine dem Entwicklungsstand der Kindes bzw. der Kinder angemessene Sprache ist erforderlich, der Einsatz von pädagogischem Material, wie z. B. der Vorbereitungsbogen für das Hilfeplangespräch in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg, fördern die Beteiligung von Kindern und können eine Überforderung verhindern. Ebenso sind weitere Strategien denkbar, wie z. B. das Schaffen einer angenehmen Atmosphäre oder die Mitnahme einer Vertrauensperson (hier war es der/die VertrauenserzieherIn zum Hilfeplangespräch) zu einem, für das Kind schwierigen oder auch belastenden, Gespräch. Dies sind einige Beispiele, auch die Expertisen Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens (DJI 2004a) und

Geschlechtergerechte Hilfeplanung (DJI 2004b) stellen konkrete Handlungsstrategien zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen vor.

8.4 Ergebnisse der qualitativen Studie – Teil IV

8.4.1 Kernkategorie Qualität

Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg eine Verbesserung der Qualität der pädagogischen Arbeit zur Konsequenz hatte. In den vorangegangenen Ausführungen wurden einige Entwicklungen bei den Kindern und Jugendlichen und Bereiche in der pädagogischen Arbeit aufgezeigt, in denen aus Sicht der Interviewten positive Entwicklungen zu konstatieren sind. Auch die Bedingungen für die Realisierung von Partizipation in der Einrichtung wurden benannt. An dieser Stelle soll die Kernkategorie Qualität näher beleuchtet werden. Stellt Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg ein Qualitätsmerkmal dar?

Ausgehend davon, dass die Adressatenbeteiligung als wichtiges Qualitätsmerkmal einer personenbezogenen Dienstleistung gilt und es ausreichend rechtliche Bedingungen für Beteiligung gibt, zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass die Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung eine Vielzahl von Beteiligungsmöglichkeiten haben, dass die Betroffenen ihre Bedürfnisse artikulieren, ihr eigenes Leben und den Heimaltag mit gestalten können und auch Entscheidungen im Parlament gegen den Willen der PädagogInnen durchgesetzt wurden. Einschränkungen bei den Beteiligungsmöglichkeiten auf Seiten der Kinder und Jugendlichen wurden dort genannt, wo es um den Kinderschutz und die Auswahl der Hilfe bzw. des Heims ging. Beim Thema Kinderschutz muss geklärt werden, wie Partizipation gestaltet werden kann. Allerdings bedarf die nur 50%ige Beteiligung der interviewten Kinder und Jugendlichen bei der Auswahl der Hilfe/Einrichtung einer Verbesserung, die Aufforderung für mehr Beteiligung richtet sich bei diesem Aspekt jedoch an die MitarbeiterInnen der Jugendämter. Zudem ist der Aspekt der Machtverhältnisse auch bei hoher Beteiligung nicht aus der Welt geschaffen.

Die Untersuchungsergebnisse sollen nun entsprechend den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität näher betrachtet werden. Diese Differenzierung ist in der Regel im Rahmen der Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe vorzufinden und wird zumeist aus pragmatischen Gründen vorgenommen. Im Rahmen der Qualitätsdebatte steht insbesondere die Ergebnisqualität im Blickfeld des öffentlichen Interesses. Allerdings kann bei dieser Untersuchung die Ergebnisqualität nur vom "aktuellen Stand" aus betrachtet werden und nicht erst bei Beendigung der Hilfe; daher können die unter dem Begriff der Prozessqualität dargestellten Veränderungen auch unter dem Aspekt der Ergebnisqualität gesehen werden.

Bezüglich der Strukturqualität kann konstatiert werden, dass Partizipation mit ihren verschiedenen Möglichkeiten in der Leistungsbeschreibung konkretisiert war, somit handelt es sich aufgrund der Entgeltvereinbarungen um zu erbringende Leistungen, die aufgrund dessen auch transparent für die MitarbeiterInnen, Kinder und Jugendlichen sind. Personalressourcen werden zur Förderung von Partizipation, teils mit einem hohen Aufwand, wenn es um die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in den Hilfeplangesprächen geht, zur Verfügung gestellt, das KiJuPa wird von der Heimleiterin und dem Vertrauenslehrer unterstützt und begleitet. Räumliche und finanzielle Ressourcen stehen zur Verfügung.

Wie sieht es mit der Prozessqualität aus? Diese scheint aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen die wichtigste Dimension in der Qualitätsdebatte zu sein. Ernst genommen zu werden, sich beschweren zu können, das Leben in der Gruppe, in der Gesamteinrichtung und die persönlichen Angelegenheiten sind Aspekte, die für die Betroffenen von Bedeutung sind und bei denen Mitsprache und Mitbestimmung gewünscht wird. In der Qualitätsdebatte taucht in diesem Zusammenhang die Frage auf: Werden die Abläufe und Betreuungsabläufe auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt und wie werden diese abgestimmt?

An dieser Stelle sei an die JES-Studie (BMFSFJ 2002c) erinnert, die mit ihren Ergebnissen auf die hohe Bedeutung der Kooperation mit den Kindern, Jugendlichen und Eltern für die Verbesserung der Prozess- und Ergebnisqualität aufmerksam machte. Dass es eine Vielzahl von qualitativen Verbesserungen in der Prozess- und auch in der Ergebnisqualität durch Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg gibt bzw. in Gang gesetzt wurden, zeigen die verschiedenen Beispiele in den Interviews. Zu diesen qualitativen Veränderungen gehören:

Veränderungen in den Hilfeplangesprächen

Die Vorbereitung der Hilfeplangespräche mit jedem Kind bzw. Jugendlichen durch den/die BezugserzieherIn und die Unterstützung durch diese/n bei den Hilfeplangesprächen sowie der Einsatz von entwicklungsstandgemäßem Material (Bogen zur Vorbereitung des Hilfeplangesprächs) vor und während des Hilfeplangesprächs führte zu qualitativen Veränderungen.

„Und das hat sich verändert, die haben das Erleben, einmal ich denke, die verstehen das besser, was da überhaupt passiert und sie haben das Erleben, sie werden gehört. Die HPG`s haben sich bei vielen Sozialarbeitern völlig verändert, es ist nicht mehr so, dass die Erzieher erzählen, was mit dem Kind ist, sondern die Kinder erzählen anhand ihres Bogens, was mit ihnen ist und dann ergänzt der Sozialarbeiter oder der Erzieher noch. Aber es ist wirklich ganz entscheidend, welche Veränderung der Rolle sich im HPG durch diesen Bogen bei uns ergeben hat, weil der Bogen. Entscheidet das Kind, will ich den vorliegen haben oder nicht. Wenn es

sich dazu entscheidet, hat es das in der Hand und dann ist auch die erste Frage, na was hast du denn für dieses Mal? Ne? Und dann hat das Kind ne Vorlage und kann seine Themen abhandeln und das ist dann (...) und so“(Fr. M: 503-512).

„So und, dass sind einfach Lernprozesse, die haben wir vorher so nicht gehabt. Oder Jugendliche, die sich bei diesem Bogen zu allen Themen äußern, wo du zunächst mal den Fokus ganz woanders hingelegt hättest“ (Fr. M: 528-530).

Vielfältige Lernprozesse bei den Kindern und Jugendlichen

Die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen ermöglichte Lernprozesse in den verschiedenen Bereichen⁹⁵, hier wird deutlich, dass Heimerziehung auch ein wichtiges Lernfeld für Partizipation ist und die Erfahrungen der interviewten Kinder und Jugendlichen eng mit den in den §§ 1 und 9 SGB VIII stehenden Erziehungszielen korrelieren. Lernprozesse der Ich- und Sozialkompetenzen wurden sowohl von der Heimleiterin als auch von den Kindern und Jugendlichen genannt.

Demokratisierungseffekte

Die Demokratisierungseffekte werden insbesondere an der Arbeit des Kinder- und Jugendparlaments deutlich. Das KiJuPa nahm, wie einige Beispiele zeigten, Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Einrichtung, sei es durch Vorschläge, Entscheidungen, Beschwerden oder Kontrolle, die durch die Protokolle der KiJuPa-Sitzungen in die Gruppen weitergeleitet wurden und Veränderungen zur Konsequenz hatten.

„Also die Protokolle z. B., die bekommen ja auch die im Team zu sehen, ehm und das ist schon, wenn ich dann knapp und kurz schreibe, haben die einen kritisiert, dass für die Jüngerer nichts gemacht wir, ne, ne? Dann können die diskutieren, ne? Dann kommt da was in Bewegung. ... Da hat man Handlungsdruck“ (Fr. M: 741-746).

Auch die Beschwerden führten zu Veränderungen in der Einrichtung, diese schienen zum einen für einen Teil der interviewten Kinder und Jugendlichen eine hohe Wichtigkeit zu besitzen und zum anderen auch Einfluss auf die Qualität der Arbeit zu haben. Beschwerdemöglichkeiten lassen mehr Zufriedenheit und gleichzeitig auch die Handhabung von ernsthaften Problemen zu, wie das folgende Zitat zeigt. Die Beschwerden wurden häufig persönlich bei der Heimleiterin vorgetragen, dies funktionierte über den nicht standardisierten und in der Regel mündlichen Weg.

„Ich erinnere an eine Situation, da hat ein Mitarbeiter, der hat zwei Tage hier nach Einarbeit, ehm, nee, der war schon eingestellt. Da kommt eins der Mädels und meldet: Frau M., ich kenn den doch gar nicht, der ist komisch, am zweiten Tag, ich kenn den doch gar nicht, kloppt der mir auf den Hintern. Ja, sag ich, das ist auch komisch. Da ist sofort Ende, ne. Der ist sofort von der Arbeit befreit worden und hatte seine Kündigung“ (Fr. M: 692-699).

⁹⁵ Konkret wurde dies in Punkt 8.2 beschrieben.

Veränderungen im professionellen Handeln

Die Umsetzung von Beteiligung in der Einrichtung wurde rückblickend als langwierig und schwierig beschrieben. Dennoch führte die kontinuierliche Förderung durch die Leitung bei den Fachkräften der Einrichtung zu Veränderungen in der Haltung und Förderung von Partizipation, so dass im Laufe der Jahre ein Selbstverständnis für Partizipation in der Einrichtung entstehen konnte.

Mehr Zufriedenheit durch Partizipation

Auf den Zusammenhang von Zufriedenheit, Partizipation und Qualität soll hier noch aufmerksam gemacht werden. Die zunehmende Qualität durch Partizipation in der pädagogischen Arbeit kann auch dahingehend interpretiert werden, dass die vorhandenen Beteiligungsmöglichkeiten in der Einrichtung und die Förderung dieser im Zusammenhang mit Zufriedenheit mit dem Leben im Heim stehen und diese durchweg (bis auf geringe Ausnahmen) als positiv bewertet wurden.

Veränderungen durch Evaluation

Beteiligung ist in der Einrichtung auch ein Kriterium bei der zu bewertenden und weiterentwickelnden Prozessqualität der Einrichtung. Dies wird einerseits durch die jährliche Evaluation (schriftliche Befragung der Kinder und Jugendlichen) umgesetzt, andererseits ist sie ein Verfahrenselement im Rahmen der Qualitätsentwicklung. Als Beispiel kann die Bearbeitung des methodischen Hilfsmaterials für die Hilfeplangespräche mit den Mitgliedern des Kinder- und Jugendparlaments genannt werden.

8.4.2 Fazit

Aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung kann konstatiert werden, dass Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg ein Qualitätsmerkmal ist. Als Voraussetzungen dafür konnten die konzeptionelle Verankerung, die kontinuierliche Förderung durch die Heimleiterin, ihr hohes Engagement sowie die Förderung durch die PädagogInnen herauskristallisiert werden. Die verschiedenen Aussagen in den Interviews zeigen, dass die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in der Gruppe, in der Hilfeplanung und im KiJuPa zur Qualitätssteigerung führten. Beteiligung löste Lern- und Entwicklungsprozesse aus, die es zuvor nicht gab. Vereinbarungen in der KiJuPa-Sitzungen und Beschwerden von Kindern und Jugendlichen lösten Veränderungen in den Wohngruppen aus.

Ein weiteres förderndes Kriterium ist die entwicklungsstandgemäße Beteiligung, d. h. auch mit dem Einsatz von methodischen Hilfsmitteln, die sich am Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen orientieren. Diese wurden zur Vorbereitung und bei der Durchführung der Hilfeplangespräche eingesetzt.

Partizipation wird auch dann zum Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung, wenn Evaluation mit dem Ziel der Qualitätssicherung durchgeführt wird, wie o. b. werden in der Kinder- und Jugendhilfe jährliche strukturierte Befragungen der Kinder- und Jugendlichen durchgeführt.

Trotz Partizipation, die aus Sicht der Heimleiterin an verschiedenen Punkten (z. B. Terminüberschneidungen, wenn KiJuPa-Sitzung terminiert ist, bei einigen PädagogInnen noch zu geringes Engagement, beim Hilfeplangespräch bestehen Probleme bei der Terminierung bei Teilzeit beschäftigten JugendamtsmitarbeiterInnen) noch nicht zufrieden stellend praktiziert wurde - auch einige Kinder und Jugendlichen hatten Verbesserungsvorschläge -, hatte sich die Qualität der pädagogischen Arbeit wesentlich verbessert. Es stellt sich die Frage, wie weit sich die Qualität steigern ließe, wenn Partizipation "optimal" realisiert werden könnte? Welche Entwicklungsfortschritte könnten bei den Kindern und Jugendlichen erzielt werden? Wie effektiv könnte eine Hilfe sein?

9. Konsequenzen der Ergebnisse für die pädagogischen Fachkräfte

9.1 Einführende Bemerkungen

Die Ergebnisse der qualitativen Studie haben gezeigt, dass Partizipation unter bestimmten Voraussetzungen zum Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung werden kann und dass eine wesentliche intervenierende Bedingung die konsequente Förderung der Partizipation durch die Fachkräfte ist. Idealerweise geschieht die Implementierung von Partizipation durch eine umfassende Einbindung in die Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung. Partizipation sollte Bestandteil des Leitbilds, der Organisationskultur, des -klimas, des Konzepts und der Leistungsverhandlungen, der Personalentwicklung, von Qualitätszirkeln und der Evaluation sein. Empfehlungen von Expertisen und Praxisprojekten liegen mittlerweile einige vor, die sich entweder auf bestimmte Themen wie z. B. Hilfeplanung, Geschlecht, Migration beziehen oder auch umfassende Anforderungen an die Praxis formulieren (z .B. Empfehlungen des Projektes „Beteiligung – Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung“). Die Ergebnisse der verschiedenen Studien⁹⁶ zeigen, dass viele Anforderungen in der Praxis noch nicht umgesetzt sind. Möglicherweise stellt sich die Realisierung solcher Anforderungen in der momentanen Situation, die durch Finanznöte der Kommunen, teilweise Überlebenskämpfe und damit häufig verbundene Umstrukturierungen in den Einrichtungen bedingt ist, erschwert dar.

Trotz dieser schwierigen Bedingungen zeigt die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg, dass durch die konsequente Förderung der Beteiligung, durch das hohe Engagement von PädagogInnen, erhebliche qualitative Veränderungen im Interesse aller möglich sind. Daher soll folgend dargelegt werden, dass es neben dem Schaffen von Rahmenbedingungen bzw. Strukturqualität auch der Förderung der Professionellen bedarf, damit Partizipation in Einrichtungen zufrieden stellend realisiert werden kann.

9.2 Rahmenbedingungen entwickeln

Als Voraussetzung für die Implementation und Förderung von Partizipation in einer Einrichtung gelten die organisationsbezogenen Rahmenbedingungen bzw. das, was in der Qualitätsdiskussion mit Strukturqualität gemeint ist. Dass die konzeptionelle Verankerung von Beteiligung grundlegend ist, ist logisch, jedoch darf in diesem Zusammenhang auch die Beteiligung der MitarbeiterInnen nicht vergessen werden.

⁹⁶ Punkt 2.2

Die Beteiligung der MitarbeiterInnen muss Bestandteil der Organisationsentwicklung und des Führungskonzeptes sein. Mitarbeiter, die autoritär geführt werden, die keine Mitentscheidungsmöglichkeiten haben, arbeiten in einem beteiligungsfernen Arbeitsklima, dort kann auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nicht umgesetzt werden. Ob Beteiligung in einer Einrichtung gewollt und gefördert wird, muss an "höchster Stelle" entschieden werden. Nur wenn es dort ein eindeutiges "Ja" gibt, kann Partizipation in der gesamten Einrichtung realisiert werden. Als Beispiel sind hier nochmals das hohe Engagement und die kontinuierliche Förderung von Partizipation durch die Heimleiterin der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg zu nennen. Und MitarbeiterInnen können in Beteiligungssituationen nur authentisch auftreten, wenn sie von der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen überzeugt sind, und dazu gehören auch die persönlichen Erfahrungen mit dem Umgang mit Entscheidungen am Arbeitsplatz. Wie genau das (Leistungs-)Angebot einer Einrichtung aussehen soll, ist im Idealfall mit den MitarbeiterInnen einer Einrichtung – also partizipatorisch – zu entwickeln, nur dann kann davon ausgegangen werden, dass die PädagogInnen von den Beteiligungsmöglichkeiten überzeugt sind und diese auch fördern.

Die in der Leistungsvereinbarung bzw. im Konzept benannten Beteiligungsmöglichkeiten sind möglichst konkret und auch mit ihrem Grad/ihrer Stärke zu benennen, Konkretisierung, Transparenz und Verbindlichkeit sind für alle Beteiligten von großer Wichtigkeit. Zu allgemeine Formulierungen laufen Gefahr, zu viel Interpretationsspielraum zu lassen und auch Scheinbeteiligung zu unterstützen. Aber auch die Auflistung von Beteiligungsmöglichkeiten in einer Leistungsbeschreibung sagt noch nichts darüber aus, wie viel Einfluss Kinder und Jugendliche wirklich haben, ob es sich wirklich um Demokratisierungsprozesse handelt.

Die Entwicklung der Kinderbeteiligung sollte, wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen, in eine "Kultur der Beteiligung" der Gesamteinrichtung eingebettet sein. Dies ist ein Auftrag, der primär von der Leitung/Geschäftsführung ausgeht und zunehmend alle MitarbeiterInnen mit einbezieht. Aber auch die MitarbeiterInnen sind aufgefordert, sich für die Förderung von Partizipation in der Einrichtung zu engagieren, sich bei KollegInnen und der Leitung einzusetzen. Zudem ist dies ein ständiger Prozess und Lernprozess für alle Beteiligten (im Sinne der lernenden Organisation), der auch den Aspekt der Selbstreflexion und Evaluation beinhaltet.

Neben der konzeptionellen Verankerung bieten Qualitätsentwicklungsvereinbarungen eine Möglichkeit, Partizipation zu fördern, diese werden zwischen dem kommunalen Träger der Jugendhilfe und einer oder mehreren Einrichtungen geschlossen. Sind mehrere Einrichtungen beteiligt, so hat dies den Vorteil, dass mit der Vereinbarung ein größerer Bereich abgedeckt wird. Dabei könnten trägerübergreifend vereinheitlichte und gemeinsame

Bausteine der Qualitätsentwicklung für die Partizipation in der Heimerziehung entworfen werden (analog zur Einführung kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge⁹⁷). Auch das Verfassen von Qualitätsberichten kann Bestandteil von solchen Verhandlungen und Vereinbarungen sein. Leistungsvereinbarungen und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen stellen einen wichtigen Ansatz zur Förderung von Partizipation dar, leider werden diese nur wenig genutzt (DJI 2003a, 2005)⁹⁸.

Dass es sogar möglich ist, Standards für die Beteiligung in Heimen für ein ganzes Land festzulegen, zeigen die von der schottischen Regierung 2002 verabschiedeten "standards of care"⁹⁹, in denen nicht nur, aber eine große Anzahl von Beteiligungsrechten verankert sind. Die schottischen "standards of care" dienen in Deutschland als Basis beim Projekt „Wahrung der Rechte Minderjähriger in Einrichtungen der Erziehungshilfe“, das federführend vom Landesjugendamt Rheinland organisiert wurde. Die in Deutschland existierenden Versuche, Standards zum Thema Kinderrechte und Beteiligung für die Erziehungshilfen zu entwickeln, konnten noch keine Verbindlichkeit erwerben, sie erreichten lediglich den Charakter einer Empfehlung, eines Positionspapiers oder einer Arbeitshilfe¹⁰⁰.

Im Zusammenhang mit den Leistungen aus dem Bereich der Strukturqualität wird hier auch auf das Vorhandensein und den Einsatz von angemessenen, entwicklungsstandsgemäßen Methoden hingewiesen, dies betrifft alle pädagogischen MitarbeiterInnen einer Einrichtung und auch die zuständigen MitarbeiterInnen der Jugendämter. An den Erfahrungen der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg konnte ich überzeugend darstellen, dass schon der Einsatz einer Methode zu wesentlichen Veränderungen (Kinder teilten sich mehr mit, trauten sich mehr zu, Themen wurden angesprochen, die zuvor noch nicht thematisiert wurden) führte. Daraus kann man folgern: Würden weitere ansprechende entwicklungsstandsgemäße Methoden, Materialien, die in der pädagogischen Praxis vorhanden sind oder auch noch zu entwickeln sind, eingesetzt, so wäre von weiteren Qualitätssteigerungen auszugehen. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass der Einsatz von Methoden bzw. Materialien alleine nicht ausreicht, selbstverständlich ist auch die pädagogische Kompetenz der Fachkräfte ein wesentlicher Aspekt hinsichtlich der Prozess- und Ergebnisqualität.

Zu den strukturellen Voraussetzungen gehören weiterhin Ressourcen wie Zeit, Geld, Räumlichkeiten und Personal. Diese dürfen bei der Implementierung und Förderung von Partizipation nicht vergessen werden. Die genannten Beispiele in den vorangegangenen

⁹⁷ Deinet, U./Szlupka, M./Witte, W. (2008): Qualität durch Dialog. Bausteine kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge. Wiesbaden.

⁹⁸ Nur 9% der befragten Einrichtungen konnten auf Qualitätsvereinbarungen verweisen, trotz § 78 b SGB VIII (DJI 2005).

⁹⁹ <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/158714/0043072.pdf>

¹⁰⁰ Z. B. Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (2005): Kinderrechte in der Erziehungshilfe; <http://www.lvr.de/jugend/fachthemen/erziehungshilfe/rechteminderj.pdf>

Ausführungen zeigen, dass auch ein Budget zur Förderung der Partizipation notwendig ist, Finanzen werden z. B. für Beteiligungsprojekte, Schulungen von Parlamentsmitgliedern u. a. benötigt. Es bedarf Erwachsener, die Kinder unterstützen und begleiten, wie dies in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg durch die Heimleiterin und den Vertrauenslehrer geschah. Gremien wie Kinderparlamente benötigen die kontinuierliche Unterstützung von Erwachsenen, sie sind darauf angewiesen z. B. Informationen zu erhalten, zu Veranstaltungen gefahren zu werden, bei Öffentlichkeitsarbeit unterstützt zu werden und auch Parlamentsmitgliedern Schulungen zur Partizipation zu organisieren. Aber auch im Heimalltag ist die Unterstützung durch "fördernde Personen" notwendig, da im Alltag die Gefahr besteht, dass Partizipation schnell vergessen wird. PädagogInnen sind mit einer Vielzahl von Aufgaben, Themen und Problemen beschäftigt. Dabei kann Partizipation auch schnell in den Hintergrund geraten, ohne dass dies einer Ablehnung gleich kommt.

9.3 Professionelles Handeln

Wer sind die Professionellen in der Heimerziehung? Was bedeutet professionelles Handeln im Zusammenhang mit der Förderung von Partizipation? Folgend wird auf die Professionsforschung in der Sozialen Arbeit Bezug genommen, um diese Fragen zu beantworten.

Auf den Prozess der Professionalisierung in der Heimerziehung und die Anzahl der MitarbeiterInnen in diesem Bereich wurde unter Punkt 4 bereits hingewiesen, an dieser Stelle soll auf die Vielfalt der Professionen in der Heimerziehung aufmerksam gemacht werden. In der Praxis sind ErzieherInnen, KinderpflegerInnen, SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, Diplom-PädagogInnen, SozialassistentInnen, HeilpädagogInnen, HeilerziehungspflegerInnen tätig, zudem sind auch PsychologInnen, TherapeutInnen und weitere Berufsgruppen anzutreffen. Dies zeigt, dass die Voraussetzungen, Ausbildungen und Kompetenzen der in der Heimerziehung tätigen Personen sehr unterschiedlich sein können.

Neben einem facettenreichen Bild von Berufen existiert in der Professionsforschung auch eine Vielfalt hinsichtlich der unterschiedlichen Handlungsfelder. Auch „bisherige Versuche der theoretischen Begründung einer Professionalisierungstheorie bzw. einer Theorie der Handlungskompetenz pädagogischen und sozialen Handelns und deren empirischer Rekonstruktion auf der Handlungsebene blieben bislang unzureichend“ (Ackermann/Seeck 1999, 7). Das pädagogische, professionelle Handeln wird meist mit dem Kompetenzbegriff näher erläutert.

Als Gemeinsamkeit der Professionstheorien nennen Combe und Helsper (2002) die Vermittlung als „Kernstruktur des Pädagogischen“, was aussagt, dass sich das notwendige Wissen zur Lebensbewältigung nicht mehr im alltäglichen Umgang erwerben lässt und für diesen Prozess die Professionellen unentbehrlich sind. Gleichzeitig weisen sie auf die Störanfälligkeit der Professionstheorien hin und auf die „besondere Interaktionssensibilität der Beziehungen zwischen dem Professionellen und seinen Klienten“ (Combe/Helsper 2002, 40). Die Autoren gehen davon aus, dass pädagogisches Handeln „ein Handeln in offenen, labilen und zudem höchst widersprüchlichen Situationen ist, die nur begrenzt zu durchschauen, nur begrenzt planbar und deren Entwicklung und soziale Ereignisdichte zudem nur begrenzt prognostizierbar ist“ (Combe/Helsper 2002, 40). Im Bezug auf die Arbeit mit den Kindern, Jugendlichen und deren Familien in der Heimerziehung scheint diese Beschreibung von pädagogischem Handeln bei den anzutreffenden Problemlagen und Biografien der zu Betreuenden sehr passend.

Richtet man das Augenmerk auf die besondere Rolle des Klienten in personenbezogenen Dienstleistungen, so haben wir es, wie bereits zu einem früheren Zeitpunkt angesprochen, mit Koproduzenten zu tun. Da soziale Dienstleistungen im Bereich der Heimerziehung und auch in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit „in der Interaktion erbracht [werden], in einem technikarmen, kommunikativen Prozess, der viel mit Empathie, Charisma und persönlichen Haltungen zu tun hat“ (Dewe/Galiläer 2002, 171), und dies, wie zuvor angesprochen, in oft schwierigen Situationen und nur begrenzt planbaren Entwicklungen. Pädagogisches, professionelles Handeln stellt eine besondere Herausforderung an die Kompetenzen der Fachkräfte dar. Auch Gehres (2008) weist bezüglich des professionellen Handelns in der Heimerziehung auf die vielschichtigen Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und den zu Betreuenden hin und sieht

„die zentrale Leistung des Professionellen [...] darin, zwischen disziplinären Wissensbeständen und dem lebenspraktischen Einzelfall eine Synthese herzustellen; gleichsam das allgemeingültige Wissen auf den konkreten Einzelfall, im Sinne einer der Praxis adäquaten Problembewältigung herunterzubrechen“ (Gehres 2008, 66).

Fachkräfte müssen in ihrer Berufspraxis in den Arbeitsbeziehungen mit Heimkindern immer wieder die Balance zwischen Fachlichkeit und Fallbezug herstellen.

An dieser Stelle soll kurz auf die Frage eingegangen werden, wie es denn um die Fachlichkeit der MitarbeiterInnen in der Heimerziehung steht. Zu dieser Frage analysierte Gehres (2008) in seinem Bericht zur „Sozialpädagogischen Fachlichkeit in der Jugendhilfe“ verschiedene Studien „über sozialpädagogische Fachlichkeit in der Praxis der Heimerziehung, aber auch diverse Ansätze von ‚sozialpädagogischen Diagnosen‘ und ‚Fallverstehenden Konzepten‘ in der Sozialarbeit“ (Gehres 2008, 78) und kommt zu dem Ergebnis, dass diese auf

„eine deutliche Kluft zwischen disziplinären Diskursen, einschließlich anspruchsvoller hermeneutischer Zugänge einerseits und sozialpädagogischer Praxis in Heimen andererseits“ verweisen. „Die Sozialpädagogik verfügt in der Handlungspraxis über keinen Korpus von intersubjektiv geteiltem Wissen und methodischen Herangehensweisen, wie dies für klassische Professionen wie z. B. Medizin, Theologie oder Jurisprudenz zutrifft“ (Gehres 2008, 78).

Zur Verdeutlichung seiner Ergebnisse wird folgend auf zwei Studien Bezug genommen. In der Studie von Müller (2006) wurden HeimpädagogInnen interviewt, zu den Ergebnissen gehört, dass bei den befragten PädagogInnen kein eigenständiges berufliches Selbstverständnis und keine adäquate Fachlichkeit nachgewiesen werden konnte. Das Studium des Sozialwesens erwies sich nicht als sozialisatorische Instanz beruflicher Identitätsbildung. Insgesamt konnten die befragten Fachkräfte als alltagspraktisch kompetent bezeichnet werden, dazu gehörten Kompetenzen wie Geduld, Empathiefähigkeit, Konfliktfähigkeit usw. „Diese Kompetenzen erwerben aber alle Personen im Laufe ihrer Sozialisation, also auch der pädagogische Laie“ (Gehres 2008, 69). Wigger (2007) führte ihre Studie in drei unterschiedlichen stationären Einrichtungen durch und konzentrierte sich auf die Tätigkeiten der Fachkräfte. Das zentrale Ergebnis der Studie ist,

„dass sozialpädagogische Fachkräfte durch ihre Tätigkeiten in stationären Einrichtungen stellvertretende Lebensräume inszenieren. ... Das bedeutet wesentlich, dass sozialpädagogisches Handeln seinen spezifischen beruflichen Ort zwischen lebenspraktischen und fachlichen Bezügen hat“ (Gehres 2008, 70).

Die Frage, nach den sozialpädagogischen Wissensbeständen bleibt offen, Gehres konstatiert, dass bei beiden Studien die alltagspraktische Kompetenz nachgewiesen wurde und dass Fachlichkeit „primär von Personen, ihren alltagspraktischen Kompetenzen und der Qualität ihrer Arbeitsbeziehungen abhängt“ (Gehres 2008, 70/71).

Zum Schluss seiner Analyse resümiert Gehres:

„Pointiert formuliert besteht die sozialpädagogische Fachlichkeit vor allem darin, in lebenspraktischen Situationen unterschiedliche Zugänge gegenüber den situativen Anforderungen und den Anliegen der Klienten herzustellen“ (Gehres 2008, 79).

In der weiteren Auseinandersetzung mit dem Begriff des professionellen Handelns soll zunächst der Kompetenzbegriff näher darlegt werden. Welche Kompetenzen sollen pädagogische Fachkräfte haben? Welche Kompetenzen werden in Stellenbeschreibungen, -ausreibungen, Arbeitsplatzbeschreibungen gefordert?

Der Begriff Kompetenz wird meist in vier Kompetenzbereiche ausdifferenziert:

- Sach- oder Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz
- Selbstkompetenz (Nieke 2002)

Diese Kompetenzbereiche müssen entsprechend entwickelt sein, damit professionelles Handeln angemessen sein kann. Zudem kann sich nach Nieke (2002) professionelle pädagogische Kompetenz nur realisieren, wenn folgende Komponenten zusammenwirken:

- Gesellschaftsanalyse (hier: Der Auftrag der Heimerziehung entsteht im gesellschaftlichen Kontext.)
- Situationsanalyse (ist im Hinblick auf die konkrete Situation und Person erforderlich)
- Selbstreflexion
- und professionelles Handeln

Zur Implementierung und Förderung von Partizipation benötigen die Professionellen hinsichtlich der Fachkompetenz selbstverständlich die Kenntnisse über die rechtlichen Bedingungen der Partizipation und gleichzeitig die Kompetenz, partizipatives Handeln Kindern und Jugendlichen angemessen zu vermitteln.

Hansbauer (2001) nennt Theorieverstehen und Fallverstehen als Anforderungen an die professionelle Kompetenz, auch die „Beherrschung eines methodischen Werkzeugkastens“ (Hansbauer 2001, 370), gehören dazu: Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensroutinen und Fachwissen. Hansbauer fordert hier „immer einen Überschuss an zusätzlich verfügbarem Wissen und Können [...] denn erst dieses Mehr eröffnet häufig pädagogische Zugänge zu den AdressatInnen erzieherischer Hilfen“ (Hansbauer 2001, 369). Dieses Mehr an Kompetenzen ist gerade bei der Förderung von Partizipation notwendig, damit Ängste und Bedenken der PädagogInnen bei diesem Thema abgeschwächt und Sicherheiten entwickelt werden können. Kinder und Jugendliche zu beteiligen, löst häufig Bedenken aus – es ist nicht vorhersehbar, wohin die Entwicklung geht, Aushandlungsprozesse sind zunächst ergebnisoffen, die verschiedenen Wünsche und Interessen der Beteiligten können Konflikte auslösen. Aushandlungsprozesse können nicht nur Kinder und Jugendliche sondern auch PädagogInnen überfordern. Aus diesem Grund sind umfassende Kompetenzen der vier genannten Bereiche und insbesondere die Fähigkeit der Selbstreflexion gefragt. Nur dieses "Mehr" an Kompetenz versetzt Fachkräfte in Aushandlungssituationen in die Situation, sich souverän und fachlich verhalten zu können. Hansbauer bezieht sich bei diesem "Mehr" vor allem auf

„soziale und kommunikative Kompetenzen, die allerdings nur eingeschränkt lehr- und lernbar sind. Gemeint sind damit Fähigkeiten und Fertigkeiten wie sie notwendig sind, um einen sinnverstehenden Zugang zu den AdressatInnen zu finden. Hierzu zählen etwa Kompetenzen wie Freundlichkeit, Achtung, Empathie, die Fähigkeit, sich verschiedener Sprachstile – im Umgang mit Jugendlichen und in formellen Gremien – zu bedienen oder zu situationsangemessener Spontanität“ (Hansbauer 2001, 269/270).

Grundlegende Voraussetzung für ein Gelingen von Aushandlungsprozessen ist es für die pädagogischen MitarbeiterInnen, die Beteiligten ernst zu nehmen, sich auf sie einzulassen. Für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung heißt dies, sich

einlassen zu können auf schwierige Lebensverhältnisse und schwierige Biografien, auf unrealistische Wünsche, auf schwierige Beziehungen, widersprüchliches und auch destruktives Verhalten usw.; sich einlassen können impliziert auch, dies aushalten zu können.

An Sozialkompetenzen ist weiterhin die Kritikfähigkeit zu erwähnen, die zum einen bei Kindern und Jugendlichen durch Partizipation gefördert wird und andererseits in ausgeprägtem Maße bei den Professionellen vorhanden sein muss. Der Umgang mit Beschwerden, wenn diese auch noch durch ein Beschwerdemanagement gefördert werden, bedarf neben Fachwissen auch Selbstbewusstsein, kommunikative Fähigkeiten, Geduld, Kreativität und vor allem die Akzeptanz und den Willen, sich mit diesen ernsthaft auseinanderzusetzen.

Eine weitere Anforderung an die Professionellen bei der Förderung von Partizipation ist die Reflexionsfähigkeit, da „der Professionelle immer zugleich das Medium seines Handelns ist“ (Hansbauer 2001, 367). Dies setzt die Bereitschaft voraus, die eigenen Motive und Verhaltensweisen zu reflektieren. Das kann bei der Förderung von Partizipation heißen, sich mit den Fragen auseinanderzusetzen: Bin ich bereit, Macht abzugeben? Wie viel Macht bin ich bereit abzugeben? Bin ich bereit, Kinder und Jugendliche als entscheidungsberechtigt und als Experten für ihr eigenes Leben anzuerkennen oder hat mein Expertenwissen mehr Gewicht? Bin ich bereit, mich der Diskussion, der Kritik, den Ideen und Vorschlägen der Kinder und Jugendlichen zu stellen, mich mit diesen auseinanderzusetzen? Die Toleranz, Vorschläge und Ideen anzunehmen und umzusetzen, die den eigenen Ideen zuwiderlaufen, ist notwendig um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Selbstbestimmung zu geben¹⁰¹ Die Förderung von Partizipation bedeutet auch, die eigene Haltung regelmäßig zu überprüfen. Dass Partizipation von Fachkräften letztendlich nur konsequent unterstützt wird, wenn sie davon überzeugt sind und bereit sind Macht abzugeben, dies zeigen die Ergebnisse der verschiedenen Studien, und auch, dass dies oft genug nicht der Fall ist. Als Beispiele sind hier noch mal einige Ergebnisse der qualitativen Studie zu erinnern; Doppelterminierung bei KiJuPa Sitzungen, Beschwerden verhindern. Macht abzugeben löst häufig Angst bei PädagogInnen aus, die Bedenken, dass dies zu Eskalationen in einer Gruppe führen kann, dass Kinder und Jugendliche "machen können, was sie wollen" wurden oft genug in Untersuchungen genannt. Solche Bedenken und Unsicherheiten können ein Hinweis auf mangelnde Erfahrungen mit Partizipation sein, zum anderen auf einen Bedarf an Fortbildung.

Die in § 9 SGB VIII verankerte Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen und die Berücksichtigung der kulturellen Bedürfnisse hat eine hohe Relevanz für die Praxis und stellt somit auch Anforderungen an die Professionellen. Dazu gehören die interkulturelle

¹⁰¹ Dass es Grenzen – gesetzliche Regelungen, Eigen- und Fremdschutz – in Aushandlungsprozessen gibt, ist selbstverständlich und bedarf keiner näheren Ausführungen.

Kompetenz und auch spezifische Kompetenzen in der Mädchen- und Jungenarbeit. Zur Umsetzung der Partizipation sprechen diesbezüglich die Expertisen Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens (DJI 2004a) und Geschlechtergerechte Hilfeplanung (§ 36 KJHG) (DJI 2004b) Empfehlungen aus und geben Hinweise auch zu methodischen Kompetenzen.

Es soll auch nochmals auf die dienstleistungstheoretische Sichtweise Bezug genommen werden. In der Dienstleistungsdebatte wird ebenfalls die Frage der Professionalisierung der Sozialen Arbeit diskutiert, u. a. inwieweit professionelles sozialpädagogisches Handeln zu einer Ressource im Aneignungsprozess wird, wie hoch der Gebrauchswert des professionellen Handelns für die Nutzer ist (Oelerich/Schaarschuch 2006). Auch bei dieser Sichtweise, bei der Bedürfnis- und Interessenartikulation sowie die Möglichkeiten der Nutzerpartizipation mehr an Bedeutung gewinnen, werden hohe Anforderungen an die Professionellen gestellt. Dewe und Otto (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von einem veränderten Professionsverständnis, sie gehen in ihrer Arbeit zum dienstleistungsorientierten Professionshandeln davon aus, dass das Kernelement einer Professionalität das ist, „was man demokratische Rationalität, im Gegensatz zur bloß ökonomisch/wirtschaftlichen oder rein fachlichwissenschaftlichen, nennen kann“ (Dewe/Otto 2002, 190). Auch bei diesem veränderten Professionsverständnis, es geht um die Entwicklung eines „partizipatorisch-demokratisch korrigierten Professionsverständnisses“ (Dewe/Otto 2002, 191), wird auf die Notwendigkeit der „systematische[n] professionelle[n] Reflexion und Selbstreflexion des Handelns der Berufspraktiker“ (Dewe/Otto 2002, 190) neben der Klientenorientierung und Partizipation hingewiesen.

„Eine relative Autonomie der professionellen Tätigkeit und die Sicherstellung einer professionellen Mindeststruktur im demokratisch-rationalitätstheoretischen Verständnis erfordert deshalb – eben um relativ zu bleiben – eine immer wieder stattfindende Rückbindung professioneller Praxis an die Rechte und Interessen der KlientInnen der Dienstleistungsangebote und an die gesellschaftlichen Prozesse, auf die sich ihre Intervention bezieht“ (Dewe/Otto 2002, 190).

Die Ausführungen zum Kompetenzbegriff und zum dienstleistungstheoretischen Professionshandeln machen deutlich, dass die Bereitschaft und Fähigkeit der Selbstreflexion von hoher Bedeutung bei der Förderung der Partizipation ist.

9.4 Aus- und Fortbildung der Professionellen

Folgend wird die Ausbildungs- und Fortbildungssituation¹⁰² der Professionellen näher betrachtet. Haben angehende Professionelle und Berufstätige in der Kinder- und Jugendhilfe die Möglichkeit, die geforderten Kompetenzen auszubilden und sich entsprechend weiter zu bilden?

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht weist darauf hin, dass der

„Kernpunkt einer modernen und zukunftsfähigen Kinder- und Jugendhilfe [...] die Professionalität ihres Personals und die Anerkennung ihres fachlichen Eigensinnes [ist]. Fachlichkeit setzt eine qualifizierte Ausbildung, eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung sowie eine den gestiegenen Anforderungen entsprechende Bezahlung der Fachkräfte voraus“ (BMFSFJ 2002a, 262).

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse der Kasseler Studie „Jugendarbeit studieren“, da sie wichtige Aussagen zur Qualifizierung von Berufseinsteigern nach dem Abschluss eines Studiums (Universität und Fachhochschule) trifft. Die Studie „Jugendarbeit studieren“ (Thole/Wegener/Küster 2005) entstand vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte in der Kinder- und Jugendarbeit und der fortschreitenden Etablierung der Bachelor- und Masterstudiengänge, beteiligt waren 64% der Universitäten mit entsprechenden Studiengängen und 84% der Fachhochschulen. Das zentrale Ergebnis der Studie lautet, die Kinder- und Jugendarbeit ist

„an den bundesrepublikanischen Fachhochschulen und Universitäten als Segment in den dort anzutreffenden sozialpädagogischen Studiengängen ebenso wie in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen präsent, allerdings jedoch weder quantitativ noch qualitativ in einer Form, die als ausreichend angesehen werden kann. Die Kinder- und Jugendarbeit fristet an den meisten Studienorten ein auf ein Minimum beschränktes und auf Teilssegmente und Ausschnitte reduziertes Schattendasein, das keineswegs der Relevanz der Kinder- und Jugendarbeit als sozialpädagogisches Praxisfeld entspricht und strukturell in der notwendigen Breite auch nicht für eine fachlich fundierte Tätigkeit zu qualifizieren vermag“ (Thole/Wegener/Küster 2005, 210).

Konkreter ausgedrückt heißt dies, dass Lehrveranstaltungen zur Kinder- und Jugendarbeit nur an 80% der Fachhochschulen und 60% der Universitäten mit erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen vorzufinden waren, die Kinder- und Jugendarbeit war in den Prüfungs- und Studienordnungen nur in knapp 50% der entsprechenden universitären und in nur 23% der fachhochschulischen Studiengängen verankert. Dies ist nur ein kleiner Ausschnitt aus der Kasseler Studie, jedoch weisen diese wenigen genannten Zahlen bereits in Richtung der grundlegenden Ergebnisse der Studie. Für die Akteure in der Praxis hat dies

¹⁰² Fortbildung und Weiterbildung werden als Synonyme benutzt.

zur Konsequenz, dass sie in den Handlungsfeldern der modernen sozialpädagogischen Arbeit weitestgehend auf sich selbst gestellt sind.

„Es bleibt ihnen überantwortet, die Prozesse der Implementierung ihres Wissens und Könnens im Beruf zu generalisieren wie zu operationalisieren. Nach wie vor scheint es darum zu gehen, über eine Qualifizierung des Wissens und eine methodisch gute Profilierung des Könnens das sozialpädagogische Professionalisierungsprojekt zu stärken“ (Thole/Wegener/Küster 2005, 201).

Bezüglich der Ausbildungsinhalte gibt Niemeyer (2002) in seinem Aufsatz „Professionalisierung von Erziehung“ einen interessanten Hinweis, und zwar, dass es in der Professionalisierung von Sozialpädagogik nicht nur um regelgeleitetes Handeln gehen kann, sondern es sollten in der Ausbildung kasuistische Handlungskompetenzen gestärkt werden und dazu gehöre auch der Schutz vor Ressentiments.

„Der sicherste Weg zu einem solchen Konzept dürfe darin bestehen, die Sozialpädagogik neu zu fordern und ihr abzuverlangen, die von ihr auszubildenden Praktiker als ressentimentfreie, (theorie-) bildungsfähige und dies meint in der Summe auch: als verantwortlich handelnde Subjekte einzubeziehen. Nicht um Ideologiekritik des überlieferten Alten hätte es dann in erster Linie zu gehen, sondern um den Aufweis der –psychologischen – Bedingungen, die dem sozialpädagogischen Praktiker das Denken des Neuen ebenso möglich machen wie ein Handeln gemäß dieses Denkens.“ (Niemeyer 2002, 1028).

Die Umsetzung für die Auszubildenden betreffend würde dies bedeuten, sie von dem „anwendungsfähigen Wissen zunächst wegzuführen hin zu einer stärker forschenden und man muss vielleicht noch hinzusetzen: eigenforscherischen Grundhaltung“ (Niemeyer 2002, 1028-1029).

Wie sieht die Situation der Fachkräfte in der Praxis hinsichtlich der Fortbildung zum Thema Partizipation aus? Mit dieser Frage beschäftigte sich die Einrichtungsbefragung des DJI von 2004 (DJI 2005). In 97% der Einrichtungen besuchten MitarbeiterInnen Fortbildungen¹⁰³, davon finanzierten 91% der Einrichtungen diese aus eigenen Mitteln. In der Regel wird der Aufwand für Fortbildungen im Rahmen der Leistungs- und Entgeltvereinbarungen verhandelt, daher ist das Ergebnis auch auf die Entgeltvereinbarungen zurückzuführen. Dennoch war eine 42%ige Eigenbeteiligung der MitarbeiterInnen bei den Fortbildungen vorhanden, diese übernahmen die Kosten anteilig oder komplett.

Zudem wurde in dieser Studie der Bedarf an Fortbildung abgefragt. Im Bereich Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wurde ein Fortbildungsbedarf von 34% der befragten Einrichtungsleitungen angegeben (Mehrfachnennungen möglich), allerdings wurden Fortbildungen zur Beteiligung nur in 13% der befragten Einrichtungen geplant oder durchgeführt. Das heißt, der Bedarf war höher als die Planung und die Durchführung. Das

¹⁰³ Dies bezieht sich auf alle Fortbildungen.

Thema Beteiligung war bei der Weiterbildungswahl anderen Themen nachgeordnet, so wurden höhere Bedarfe z. B. bei den Methoden der Sozialarbeit, Elternarbeit, Qualitätsentwicklung u. a. festgestellt. Da die Umsetzung von Beteiligung in den Einrichtungen der Erziehungshilfe noch zu wünschen übrig lässt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Fortbildungsbedarf generell so gering ist, sondern es ist davon auszugehen, dass das Thema in seiner Wichtigkeit nachrangig ist.

Spezielle Fortbildungen werden in der Regel nur von den Instituten und Trägern angeboten, die sich intensiv mit dem Thema Partizipation in den Erziehungshilfen beschäftigen¹⁰⁴ bzw. nicht in allen Fortbildungsangeboten, die sich an PädagogInnen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe richten, ist das Thema Partizipation vorhanden.¹⁰⁵ Andererseits wurden in der Vergangenheit schon Fortbildungen und Fachtagungen mit diesem Schwerpunktthema abgesagt, weil es nicht genug Anmeldungen gab.

Die Weiterbildung ist nur in wenigen Bereichen der Sozialen Arbeit gesetzlich geregelt, zudem ist die institutionelle Struktur der Weiterbildung sehr differenziert. In § 72 (3) SGB VIII erhalten die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Aufgabe „Fortbildung und Praxisberatung der Mitarbeiter des Jugendamtes und des Landesjugendamtes sicherzustellen“, dazu gehören auch die Mitarbeiter der eigenen Einrichtungen. Außerdem werden Fortbildungsangebote häufig auch für andere Träger geöffnet oder sie kooperieren mit diesen bei der Umsetzung von Angeboten. Zur institutionellen Struktur der Weiterbildung in der Sozialen Arbeit kann konstatiert werden, dass „die Zahl der Weiterbildungsträger und –organisationen sehr groß und vielfältig“ (Schulze-Krüdener 2002, 849) ist. So sind auf dem Markt der Anbieter örtliche und überörtliche Institute, einzelne Institute, freiberuflich tätige Person u. a. vorzufinden. Zudem haben die Weiterbildungsinstitutionen eine unterschiedliche Struktur (Größe? Wer ist Träger? Welche Interessen werden verfolgt? Weiterbildung mit oder ohne Abschluss oder Zertifikat?).

Diese Pluralität bezieht sich nicht nur auf den Bereich der Weiterbildung, auch der Bereich der Ausbildung für die Soziale Arbeit ist dadurch gekennzeichnet. Eine herausragende Bedeutung haben in Deutschland die freien Träger, hier sind auch die christlichen Kirchen mit ihren Institutionen zu nennen. Hinzu kommt, dass im föderalistischen System Deutschlands die Bereiche Soziales und Kultur in die Zuständigkeit der Länder fallen, „was

¹⁰⁴ Z. B. SOS Kinderdorf e.V., Verein Kinder haben Rechte e.V., IGFH Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V., Projekt „mit Wirkung“ der Bertelsmann Stiftung und das Kinderhilfswerk.

¹⁰⁵ Selbst dann nicht, wenn Veranstaltungen dem Thema Teilhabe zugeordnet sind. Der 13. Kinder- und Jugendhilfetag 2008 fand unter den Schwerpunktthemen Bildung, Integration und Teilhabe statt. Nicht alle Angebote, die dem Schwerpunkt Teilhabe zugeordnet waren, haben einen Bezug dazu, teilweise scheinen diese willkürlich zugeordnet, weil sie irgendwo hin müssen. Lediglich ein Fachforum zur Beteiligung in der Heimerziehung (Beteiligung in der Heimerziehung aus der Sicht von Jugendlichen) war im Veranstaltungskatalog vorhanden.

zu einer unheitlichen Verteilung der Regelungskompetenzen und zu einer kaum systematisierbaren Fülle von Sonderentwicklungen geführt hat“ (Küster, 2002, 819).

Dies gibt einen kleinen Einblick in die Pluralität der Bereiche Ausbildung und Weiterbildung und weist auf die Problematik hin, dass die Bedarfe der Bildungsangebote nicht abgestimmt sind und der/die MitarbeiterIn selbst vor einer großen Palette von Angeboten steht und vielleicht gar nicht das Thema findet, das er gerade sucht. Deutlich ist, dass Fortbildungsbedarf für die MitarbeiterInnen in der Praxis besteht, aber auch, dass Träger Weiterbildung zum Thema Partizipation in ihr Angebot aufnehmen bzw. weiter ausbauen müssen, auch Fachkräfte und Leitungen können Themen bei Trägern anfragen und auf den Bedarf aufmerksam machen. Gleichzeitig muss es auch eine Förderung der Fortbildung zur Partizipation in den Einrichtungen geben, sonst kann es weiterhin passieren, dass Veranstaltungen aufgrund zu geringer Anmeldungen nicht stattfinden.

Im Zusammenhang mit Fortbildung soll an dieser Stelle der Blick noch auf die Begriffe Organisations- und Personalentwicklung gerichtet werden, auch wenn die zuvor thematisierte Fortbildung in diesen schon inhärent ist. Die Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit äußerte:

„Veränderungen im Umgang mit dem Personal haben unmittelbare Auswirkungen auf andere Teilbereiche des Systems zur Folge und umgekehrt. Eine Veränderung des Systems (Organisationsentwicklung) ist ohne eine gezielte Personalentwicklung nicht sinnvoll“ (Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit 2000, 5).

Zu den Zielen der Personalentwicklung gehört in Verbindung mit dem Leitbild und der Führungskonzeption neben der kontinuierlichen Fortentwicklung einer Organisation und der Qualitätsverbesserung der Arbeit die fachliche, soziale und innovative Kompetenzerweiterung der MitarbeiterInnen (Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit 2000). Personalentwicklung ist hauptsächlich Aufgabe der Leitungskräfte.

Für die Förderung der Partizipation kann dies konkret so gestaltet werden, dass bei Stellenausschreibungen, Anforderungsprofilen, Stellenbeschreibungen und bei der Personalauswahl Partizipation auch Thema neben anderen ist. Um die Fortbildung der Mitarbeiter zu fördern, kann diese zu den genannten Situationen thematisiert werden, bis dahin, dass es arbeitsvertragliche Regelungen zur Fortbildungspflicht gibt.

Auch wenn Personalentwicklung Aufgabe von Leitungskräften ist, heißt dies nicht automatisch, dass demokratische Entscheidungsprozesse ausgeschlossen sind. Im Rahmen der Organisationsentwicklung ist es durchaus möglich, Inhalte der Personalentwicklung gemeinsam mit den MitarbeiterInnen zu erarbeiten. So können z. B. Fortbildungsbedarfe, die Form dieser (z. B. ob interne oder externe Fortbildung), wer soll Träger sein, die Finanzierung usw. ein partizipativer Vorgang sein.

10. Fazit

Abschließend sollen die wichtigsten Aspekte meiner Untersuchung zusammenfassend und mit Blick auf das Konzept der qualitativen Untersuchung dargestellt werden. Als Konzept der qualitativen Untersuchung wählte ich die "Grounded Theory". Ziel der "Grounded Theory" ist eine gegenstandbezogene Theorie, die nützlich und anwendbar ist. Eine "Grounded Theory" ist bereichsspezifisch und hat einen geringen Allgemeingrad, dieser soll nach Glaser und Strauss (1998) alleine aus dem Datenmaterial gewonnen werden. Wenn auch zum Zeitpunkt der Untersuchung kein entsprechendes Datenmaterial in dem ausgewählten Bereich vorlag, so waren schon andere Studien zur Partizipation, die in Punkt 2 aufgeführt sind, vorhanden, die als Hintergrundwissen in diese Arbeit einfließen. Teilweise kann auch im Zusammenhang mit verschiedenen Studien der Allgemeingrad der von mir durchgeführten Untersuchung gesteigert werden. Die Aspekte der Bildung und Qualität haben schon einen höheren Allgemeingrad, wenn man die Ergebnisse mit denen der Studien von Burdewick (2003) und Sturzbecher/Hess (2003) in Verbindung setzt. Die Studien beziehen sich zwar nicht auf die Heimerziehung, sondern auf politische Partizipation und Partizipation in Kindergarten und Grundschule, ihre Ergebnisse weisen aber auf Bildungsprozesse (erweiterter Bildungsbegriff) durch Partizipation hin.

Grundlegend ist zunächst zu klären: Was ist dem Begriff inhärent, wenn man von Partizipation in der Heimerziehung spricht? Es scheint sinnvoll zu sein, den Begriff umfassend zu definieren, die Erklärung anhand eines Partizipationsmodells ist nicht ausreichend. Eine umfassendere Sichtweise ermöglicht es, die Vorteile und Entwicklungsmöglichkeiten von Partizipation für alle Beteiligten zu sehen und für die Praxis zu nutzen, ohne die kritischen Momente aus dem Blick zu verlieren.

Partizipation in der Heimerziehung impliziert folgendes:

- die rechtlichen Grundlagen von Beteiligung, die in der Praxis jedoch einer Konkretisierung hinsichtlich ihrer Bereiche und Einflussmöglichkeiten bedürfen, an dieser Stelle sind die vorhandenen Modelle hilfreich
- die Kunden-, Nutzer- oder Konsumentenrolle im Zusammenhang mit dem Dienstleistungsgedanken und der Qualitätsdebatte
- den pädagogischen und bildungstheoretischen Aspekt, der für die Praxis wahrscheinlich die argumentationsstärkste Begründung für die Förderung von Partizipation ist
- Demokratisierung und Demokratie-Lernen, wobei Demokratie-Lernen auch der pädagogischen und bildungstheoretischen Argumentation zugeordnet werden kann

- der Partizipationsbegriff impliziert auch ein Menschenbild, das zwar in den soeben genannten Punkten beinhaltet ist, aber dennoch explizit genannt werden soll. Da für das persönliche Erleben der Kinder und Jugendlichen die Ernstnahme der eigenen Ideen, Wünsche, Vorschläge und Gefühle, sowie als Experte für sein eigenes Leben akzeptiert zu werden, sehr bedeutend ist.

Diese verschiedenen Aspekte von Partizipation miteinander zu verbinden, stellt für jede Einrichtung einen Balanceakt dar. Dabei macht es, wie die verschiedenen Studien zeigen, keinen Sinn, in Extreme zu verfallen oder den kritischen Diskussionen zur Partizipation wie das Expertentum der Fachkräfte, das Spannungsverhältnis von Demokratie und Erziehung eine solche Priorität zu verleihen, dass sie Partizipation verhindern. Dennoch ist die Auseinandersetzung mit diesen kritischen Punkten zur eigenen Reflexion und Überprüfung in der Praxis unerlässlich. Es sollte trotz aller Schwierigkeiten der Versuch gewagt werden, die wichtigen Aspekte von Partizipation miteinander zu verknüpfen, um Kindern und Jugendlichen eine bestmögliche Förderung unter Berücksichtigung ihrer Rechte anbieten zu können. Die Berichte der interviewten Kinder, Jugendlichen und der Heimleiterin zeigten, dass die positiven Erfahrungen die negativen überwogen und dass die Vorschläge und Entscheidungen der jungen Menschen, um es mit den Worten von R. (16 Jahre) auszudrücken, „vernünftig“ waren. Diese Ergebnisse und auch weitere positive Erfahrungsberichte sollten bei Fachkräften einen starken Motivationseffekt in der Unterstützung von Kinderpartizipation haben.

Der Gegenstandsbereich der Heimerziehung bietet eine Vielzahl von Beteiligungsmöglichkeiten im persönlichen Bereich, auf der Gruppen- und Einrichtungsebene, welche möglichst konkret und mit dem Grad der Einflussmöglichkeit in der Leistungsbeschreibung verankert sein sollten, damit Beteiligung nicht zur Scheinbeteiligung wird. Wie in Punkt 4 beschrieben, ist Heimerziehung heute durch eine Vielfalt von Konzepten und Formen gekennzeichnet. Es muss bei dieser Vielfalt jedoch die Frage gestellt werden, wie Partizipation in diesen verschiedenen Formen realisiert werden kann. Partizipation im Alltag und in der Hilfeplanung sind in jeder Lebensform umsetzbar, wie kann jedoch institutionelle Beteiligung und Beschwerdemanagement gestaltet werden? Aus der Perspektive der Gruppensprecher der Außenwohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg wird die Interessenvertretung im KiJuPa, bedingt durch die Dezentralisierung, als erschwert eingeschätzt, es sind zusätzliche Bemühungen notwendig, wenn die Außenwohngruppen in der Minderzahl sind.

„Hier oben halt im Jugendparlament, die vertreten dann quasi die komplette Stimme der Gruppe, da haben wir auch schon vieles besprochen, von dem auch, was man selber haben möchte. Nur ich wohne in einer Außenwohngruppe, da ist es anders. Hier im Jugendparlament wird meistens besprochen, was hier oben den Berg an sich betrifft, was aber unten ist, das

müssten wir noch mal extra ansprechen, so, das ist dann immer ein bisschen abgehoben von den anderen“ (M: 50-55).

Es muss auch geklärt werden, wie Partizipation in Kleinsteinrichtungen gestaltet werden kann. Ist eine Realisierung im Verbund von mehreren Einrichtungen für einen Bezirk oder gar auf Länderebene denkbar? Wer übernimmt die Verantwortung für die Implementierung und längerfristige Förderung? Können diesbezüglich die Dachorganisationen, Jugendämter oder Landesjugendämter mehr gefordert werden?

Bei den in Heimen lebenden jungen Menschen kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sie von Beginn an Interesse an Beteiligung zeigen oder über die notwendigen Kompetenzen verfügen. Kinder in Heimen sind aufgrund ihrer Erfahrungen - sie haben in der Regel keine wertschätzende, demokratische Erziehung in der Herkunftsfamilie erfahren, sie haben Erfahrungen mit z. B. Grenzüberschreitungen, Vernachlässigung, Gewalt und sexueller Gewalt u. a. - oft noch nicht in der Lage, ihre tatsächlichen Gefühle, Wünsche und Befürchtungen mitzuteilen, daher ist Heimerziehung für sie auch ein Lernfeld für Partizipation und Partizipation ist ebenfalls als Empowerment zu verstehen. Bei den interviewten Kindern und Jugendlichen handelte es sich um junge Menschen, für die Beteiligung wichtig war und die sich motiviert für sich, die Gruppe und die Einrichtung einsetzten. Allerdings wurde von einer Jugendlichen auf den Aspekt der Überforderung bei "schwierigen Themen" und von der Heimleiterin auf den Vorrang von Schutz und Versorgung bei manchen Kindern in der Anfangszeit der Heimunterbringung hingewiesen. In Punkt 8.3.2 wurde bereits hervorgehoben, dass Überforderung bei angemessener Gestaltung von Beteiligungssituationen vermeidbar ist. Trotz des Überforderungsargumentes können der persönliche Entwicklungsstand und das Alter keine Rechtfertigungen für Nichtbeteiligung und das Nichtgewähren von Kinderrechten sein, hier haben jedoch die Befähigung und die entwicklungsstandgemäße Partizipation einen hohen Stellenwert. Bezüglich des Alters wird daran erinnert, dass die Altersgruppe der 12- bis unter 18-Jährigen in der Heimerziehung die größte Gruppe ist. Dass eine Beteiligung auch in frühen Jahren möglich ist, zeigen die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und die Erfahrungen der Kindergärten mit Partizipation.

Die Anerkennung von Rechten hat für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung eine besondere persönliche Bedeutung. Bedingt durch ihre Biografie, wie die Heimleiterin berichtete, erleben viele Kinder und Jugendliche erstmals, dass sie ernst genommen werden, ihnen zugehört wird, sie jemand schützt. Grenzen und Rechte werden anerkannt, was gleichzeitig als Anerkennung und Aufwertung der eigenen Person wahrgenommen wird. Auch wenn Kinder Träger von Rechten sind, bedeutet dies noch lange nicht, dass sie ihnen zugestanden werden, dies zeigt z. B. die Notwendigkeit des Gesetzes zur Ächtung der

Gewalt in der Erziehung. Bei den Beteiligungsrechten zeigen die verschiedenen Studienergebnisse, dass die Umsetzung nach wie vor zu wünschen übrig lässt, obwohl das SGB VIII bereits seit 1991 in Kraft ist.

Zur Umsetzung der Beteiligung bei der Auswahl einer Hilfe und einer Einrichtung gibt es bis heute noch keine konkreten Daten und es ist davon auszugehen, dass die Beteiligung bei diesem Schritt sehr zu wünschen übrig lässt, obwohl es sich bei der Aufnahme in ein Heim in der pädagogischen Arbeit um einen Schlüsselprozess handelt.

Die gesetzlichen Bestimmungen ermöglichen Kindern und Jugendlichen eine Vielzahl von Beteiligungsrechten, die zum Nachteil der Betroffenen noch keine Standardisierung, wie dies in Schottland und England geschehen ist, erfahren haben. Die schottischen Standards, "standards of care", beschreiben konkret die Schlüsselprozesse in der Heimerziehung und sind verbindlich, ebenso entwickelte England nationale Standards zur Förderung der Partizipation in Einrichtungen. In Deutschland wurden bisher lediglich Empfehlungen und Arbeitshilfen zur Partizipation in der Heimerziehung entwickelt, die wie die Begriffe schon deutlich machen, keine Verbindlichkeit besitzen. In deutschen Heimen hängt die Umsetzung der Beteiligungsrechte junger Menschen weiterhin vom Engagement und den Kompetenzen der Fachkräfte ab. Dagegen hat England weitere Instanzen zur Förderung der Interessen und Rechte von Kindern gesetzlich verankert und umgesetzt, dazu gehören der Children's Commissioner und Independent Reviewing Officer, die in Punkt 6 vorgestellt wurden. Insgesamt hat die Förderung der Partizipation in England einen höheren Stellenwert als in Deutschland, förderlich in der Unterstützung der Partizipationsrechte sind dort sicherlich die enge Vernetzung von Praxis, Politik und Forschung, zudem werden große finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt. Auch wenn diese Vernetzung in Deutschland nicht vorhanden ist, könnten Forschungsergebnisse mehr Berücksichtigung in der pädagogischen Praxis und in der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte sowie auch in der Gesetzgebung finden.

Auch ein Blick in die Schweiz ist lohnenswert, dort hat der Kinderwille im Bereich der höchstpersönlichen Rechte Vorrang, wenn das Kind urteilsfähig und zur Selbstbestimmung in der Lage ist. Dagegen sind die Kinderrechte in Deutschland an feste Altersgrenzen gebunden. Nach schweizerischem Recht „kann das urteilsfähige Kind seine persönlichkeitsbezogenen Rechte eigenständig wahrnehmen. [...] Das urteilsfähige Kind kann daher alle Kinderschutzmaßnahmen eigenständig beantragen“ (Dölitzsch 2005, 209).

Der Entwicklungsstand und die Erziehung zu einem selbstverantwortlichen und selbst denkenden Menschen sollen sich nach Dölitzsch (2005) auch in der Gestaltung seiner Rechte widerspiegeln. Bezüglich der Stärkung der Kinderrechte in Deutschland ist es aus meiner Sicht jedenfalls notwendig, Minderjährigen ein Antragsrecht für die Erziehungshilfen zuzusprechen, das derzeit bei den Personensorgeberechtigten liegt. Ausgehend davon, dass

bis zu einem Drittel der in Heimen betreuten Minderjährigen Selbstmelder sind, zeigt sich doch, dass hier Handlungsbedarf besteht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Selbstmelder in erster Linie Jugendliche sind. Welche Chancen haben derzeit Kinder, sich Hilfe zu organisieren? Kaum ein Kind mit erheblichen Belastungen und Störungen wird den Weg in die Sprechstunde des Jugendamtes finden und dort sein Anliegen verbalisieren können. Hier sind einfachere Wege für diese notwendig, sei es durch räumliche Nähe von Anlaufstellen, Informationen über die Hilfemöglichkeiten, mehr Sensibilisierung der Fachkräfte in den Kindergärten, Tageseinrichtungen, Schulen und weiteren Institutionen, die Kinder auf dem Weg zu einer Hilfe unterstützen können, damit ihnen überhaupt Teilhabe an den Angeboten ermöglicht wird. Bereits Träger von Rechten zu sein, das Wissen diesbezüglich zu haben, vermittelt Anerkennung und fördert das Selbstachtungsfühl. Aus dieser Position heraus Hilfe einzufordern, hat eine andere persönliche Bedeutung, als dies aus der heutigen Rechtsposition von Minderjährigen zu tun. Die Förderung von Teilhabe an Leistungen bezieht sich aber nicht nur auf jüngere Kinder, sondern auch auf nichtdeutsche Minderjährige, die wie die Statistiken zeigen, ebenfalls einen erschwerten Zugang zu verschiedenen Hilfen, insbesondere den präventiven Hilfen, haben.

Auch der Dienstleistungsgedanke des SGB VIII soll als Aspekt von Partizipation nochmals aufgegriffen werden, denn die Ergebnisse der verschiedenen Studien zur Partizipation zeigen, dass sich dieser in der Heimerziehung noch nicht durchgesetzt hat. Die jungen Menschen als Kunden, Nutzer oder Konsumenten zu sehen, hat in der Arbeit eine andere Bedeutung als sie als hilflose, nicht verantwortungsbereite, problematische usw. Klienten zu betrachten. Aber den jungen Menschen als Experten für sein eigenes Leben wahrzunehmen, ihm Vertrauen in seine Fähigkeiten entgegen zu bringen, bewirkt eine andere Kommunikation, ermöglicht Ideen, Handlungsoptionen, Konfliktlösungen, an die zuvor niemand gedacht hat. Und der in diesem Zusammenhang erwähnten fehlenden Kundensouveränität kann mit entsprechenden Informationen durch die Fachkräfte und einer demokratischen Haltung entgegen gewirkt werden.

Abgesehen von der Beteiligung bei der Auswahl der Hilfe und der Einrichtung kann bezüglich der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg konstatiert werden, dass die interviewten Kinder und Jugendlichen sich beteiligt wahrnahmen, ihrer Rechte bewusst waren, Einflussmöglichkeiten hatten und dass von Kundenorientierung oder zumindest einem starken Bemühen um diese in der Praxis gesprochen werden kann, auch wenn es vereinzelt zu Problemen in der Umsetzung kam. Die Begrifflichkeiten "aktive Rolle" und Nutzerpartizipation (Schnurr 2001) können eindeutig den interviewten Kindern und Jugendlichen zugeordnet werden. Diese waren in der Lage, ihre Bedürfnisse zu verbalisieren und gestalteten die Leistungen der Angebotsseite im Rahmen der Möglichkeiten mit. Grenzen traten bei gesetzlichen

Regelungen, z. B. zum Rauchen und bei der Konzeptentwicklung der Gruppen auf. Dennoch wäre es interessant und eine Herausforderung, sei es aus dienstleistungs- und/oder demokratietheoretischer Sicht, Kindern und Jugendlichen die Mitgestaltung von Konzepten und Leistungsverhandlungen zu ermöglichen. Dies würde eine enorme Aufwertung des Dienstleistungsgedanken bedeuten. Eine weitere Frage aus dienstleistungstheoretischer Sicht, die in dieser Arbeit nicht behandelt wurde, ist, inwieweit von Kindern und Jugendlichen ein "Nutzen" gesehen werden kann, wenn die Hilfe unfreiwillig und als Zwangsmaßnahme installiert wurde.

Partizipation als wichtiger Bestandteil von Demokratie ist bezüglich der Heimerziehung im Zusammenhang mit einem demokratischen Erziehungsverständnis, mit Demokratie als Lebensform, mit Demokratisierungsprozessen und Demokratie-Lernen zu sehen. Partizipation als Aspekt eines demokratischen Erziehungsverständnisses korreliert mit einem Menschenbild, das durch Wertschätzung und Vertrauen in die Fähigkeiten des anderen gekennzeichnet ist und Emanzipationsprozesse der jungen Menschen unterstützt. Eine demokratische Erziehung und Demokratie als Lebensform zu praktizieren, ermöglicht vielfältige Erfahrungen mit demokratischen Umgangsformen und ein Einüben dieser. Wird Partizipation im Heim zum durchgängigen Prinzip, so führt das alltägliche Demokratie-Erfahren und -Lernen mit Sicherheit bei den jungen Menschen zu langfristigeren und internalisierten Lernprozessen, als dies Partizipationsprojekte erreichen können. Demokratie-Lernen im Heimalltag ist im Sinne des epigenetischen Modells ebenso im Hinblick auf politische Sozialisation zu betrachten. Entsprechend des epigenetischen Modells werden auf der Basis vorgängiger Erfahrungen wie Partizipationserfahrungen in der Kindheit und Jugend an alltäglichen Entscheidungen und/oder an Entscheidungen in einem Gremium, wie das KiJuPa, „spätere Kompetenzen zur Mitwirkung in politischen Prozessen“ (Krappmann 2000, 80) ausgebildet.

Bezug nehmend auf die kontroverse Diskussion im Hinblick auf den demokratischen Kompetenzerwerb durch spielerische Formen von Partizipation und Beteiligung mit Ernstcharakter, kann die Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg dem Ernstcharakter zugeordnet werden, Entscheidungen in Gruppengesprächen, in den KiJuPa Sitzungen und in den Hilfeplangesprächen haben Konsequenzen für die Kinder und Jugendlichen. Die Nachhaltigkeit solcher Erfahrungen liegt auf der Hand, dies zeigten z. B. die Entscheidungen für ein Tiergehege und die Feste.

Dass trotz der Demokratisierungsprozesse in der Heimerziehung Machtverhältnisse weiterhin bestehen (Wolf 1999), mit zunehmendem Alter und zunehmender Selbstständigkeit der Kinder und Jugendliche sich Abhängigkeiten reduzieren (Büttner/Kladzinski 2005) und es auch denkbar ist, sich gegen Pädagogik und für politisches Denken und Handeln zu

entscheiden mit der Folge, Kinder und Jugendliche als machtvolle, souveräne Personen anzuerkennen (Winkler 2000), wurde in Punkt 4 erläutert. Das Verhältnis von Erziehung und Demokratie wird kritisch diskutiert und ist in der Praxis eine Gratwanderung, wobei die Argumentation der Experten deutlich in Richtung Erziehung weist. Dass sich Erziehung und Demokratisierung nicht ausschließen, zeigen die Resultate der qualitativen Studie, wie z. B. die zuvor erwähnten Entscheidungen des KiJuPa gegen den Willen der Erwachsenen. Insgesamt lassen die Ergebnisse der verschiedenen Studien die Vermutung zu, dass Kinder zwar beteiligt werden, Demokratisierungsprozesse in Einrichtungen vorhanden sind, sich die Fachkräfte dennoch schwer tun, Kinder und Jugendliche in Hilfen zur Erziehung als souveräne Personen, als Experten für ihr Leben anzuerkennen. Dem steht das Expertenwissen der Fachkräfte häufig noch entgegen. Gerade im Entscheidungsprozess für eine Hilfe, für eine Einrichtung, scheinen Kinder und Jugendliche oft außen vor zu bleiben, da, wo es um eine für die eigene Biografie wichtige Entscheidung geht, endet häufig die Selbststimmung. Expertenwissen und die finanzielle Situation der Kommunen haben hier eine höhere Priorität.

Andererseits ist zu überlegen, ob Demokratisierung soweit gehen kann, dass Kinder und Jugendliche, wie zuvor erwähnt, Entscheidungsbefugnisse im Zusammenhang mit Leistungsvereinbarungen haben? Dieser Wunsch bzw. diese in der Praxis vorhandene Grenze von Mitbestimmung wurde von M. im Interview beschrieben, die Gruppe wünschte ein anderes Konzept als das Vorhandene, jedoch gab es keine Einflussmöglichkeiten von Seiten der Kinder und Jugendlichen. Ist es denkbar, soviel Macht an sie abzugeben, dass es hier Einflussmöglichkeiten geben kann oder steht die Macht alleine auf der Seite der Fachkräfte, und was nicht zu vergessen ist, auf Seiten der örtlichen Behörden, die die Leistungen finanzieren?

Partizipation als Aspekt von Demokratie ist mit Erziehungszielen, u. a. der in den §§ 1 und 9 SGBVIII verankerten Zielen Eigenverantwortung, Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstständigkeit verknüpft und aus pädagogischer und bildungstheoretischer Sicht relevant. Die Entwicklungsmöglichkeiten durch Partizipation wurden in den Punkten 3 und 8 aufgeführt und die Ergebnisse der Studie (Punkt 8) zeigten, dass Partizipation bei Kindern und Jugendlichen vielfältige Bildungs- (im weiteren Sinne) und Demokratisierungsprozesse auslöste und unterstützte und somit eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Arbeit zur Folge hatte. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung, d. h. auch bei Kindern mit "einer schwierigen Biografie", mit Entwicklungsrückständen und Verhaltensproblemen, initiiert und fördert persönliche Entwicklungen. Hier sei auch noch mal an die Arbeit von Bernfeld erinnert, der bei stark problembehafteten Waisen und

Flüchtlingskindern im Kinderheim Baumgarten bereits nach kurzer Zeit Lernprozesse konstatierte, die das Ergebnis seiner partizipatorischen Arbeit waren.

Bei den bisherigen Erfahrungen bezüglich Partizipation und Entwicklungsprozessen, ob Erfahrungen aus den Kinderrepubliken, der Kindergartenpädagogik, den Erziehungshilfen, der Schule oder Beteiligung in kommunalen Projekten, kann es doch vor dem Hintergrund der derzeitigen Bildungsdiskussion nur konsequent und logisch sein, Kinderbeteiligung zur Unterstützung von Bildungsprozessen zu nutzen, gezielt und verstärkt zu fördern. Dies kann, wie andere Länder (England, Schottland) zeigen, z. B. durch die Einführung eines Curriculums für Demokratieerziehung in den Schulen, nationaler Standards, des Looking after Children Konzepts oder zur Verfügung stellen finanzieller Ressourcen für die Förderung von Partizipation geschehen.

Die Ergebnisse meiner qualitativen Studie zeigten sehr deutlich, dass Partizipation zur Steigerung der Qualität der pädagogischen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg führte. Es soll auch nochmals daraufhin gewiesen werden, dass die im Rahmen der Qualitätsdebatte benutzten Begrifflichkeiten und darin inhärenten Handlungsoptionen, wie Kundenorientierung, Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, Leistungsverhandlungen und Evaluation gezielt für die Implementierung von Partizipation genutzt werden sollten. Im Hinblick auf die Struktur- und Prozessqualität hat Beteiligung eine hohe Priorität. Zum einen kann sie partizipativ mit den jungen Menschen gestaltet werden, andererseits fördert in der Struktur- und Prozessqualität angelegte Partizipation diese in der Einrichtung. Beides ist zu befürworten. Da Deutschland keine einheitlichen, verbindlichen Qualitätsstandards für die Beteiligung in der Heimerziehung hat, sondern nur Empfehlungen, sind o. b. Inhalte der Qualitätsentwicklung für die Förderung von Partizipation von wesentlicher Bedeutung.

Die in der Arbeit genannten Vorteile von Partizipation führen zu der Frage, warum wird Kinderpartizipation nicht intensiv gefördert? Insgesamt sind die Ergebnisse der verschiedenen Studien, besonders die Entwicklungen der Kinder und die Qualitätsverbesserungen betreffend, so überzeugend, dass selbst partizipationskritisch eingestellte Fachkräfte sich davor nicht verschließen können. Sonst muss man fragen, warum werden diese Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen gehemmt und ihnen vorenthalten? Die Grenzen und Probleme von Beteiligung wurden in Punkt 8.3.2 bearbeitet und sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Auch wenn rechtliche Rahmenbedingungen von nichtdeutschen Kindern Beteiligungsmöglichkeiten einschränken und wenn es vorrangig um den Kinderschutz geht, muss geklärt werden, wie Kinder und Jugendlichen in solchen Situationen beteiligt werden können. Aber diese Begrenzungen beziehen sich nicht auf das Gros der fremd untergebrachten jungen Menschen.

Es wurde deutlich, dass die größte intervenierende Variable in der Förderung der Kinderbeteiligung die Fachkräfte sind. Nur wenn Partizipation in einer Einrichtung engagiert und kontinuierlich von Fachkräften unterstützt wird, kann diese zum Qualitätsmerkmal werden. Dies hat zur Konsequenz, neben den zuvor genannten Bedingungen zur Förderung von Partizipation, sich mit den Kompetenzen der Fachkräfte auseinandersetzen. Denn einerseits besteht Unzufriedenheit auf Seiten der Arbeitgeber für den Heimbereich, da nicht ausreichend qualifizierte Pädagogen zur Verfügung stehen, andererseits besteht Unzufriedenheit auf Seiten der Pädagogen über die Arbeitsbedingungen, zudem ist der Heimbereich durch eine hohe Personalfuktuation gekennzeichnet. Auf diese Problematik wurde in 4.4 hingewiesen, die Lücken in der Ausbildung wurden in 9.4 thematisiert. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass Pädagogen die Implementierung und Förderung von Partizipation manchmal auch als zusätzliche Belastung sehen. Hinzu tritt oft noch der Finanzdruck der Kommunen, der sich in den Leistungsverhandlungen und personellen Ressourcen von Einrichtungen widerspiegelt. Die Anforderungen an die Strukturqualität werden höher, bei gleichzeitigem Druck, die Kosten für eine Heimunterbringung zu reduzieren. Hier müssen Einrichtungen einen Drahtseilakt vollbringen, um dies realisieren zu können. Dennoch schaffen es Einrichtungen, trotz der schwieriger werdenden Rahmenbedingungen, ein umfassendes Angebot von Beteiligungsmöglichkeiten zu realisieren und zu fördern und somit die Qualität ihrer Arbeit zu steigern, wie dies auch die Kinder- und Jugendhilfe Hollenberg realisieren konnte.

Die Ausführungen zur Professionalität zeigten, dass Kinderpartizipation einerseits die Bildung von Kindern und Jugendlichen fördert und andererseits entsprechende Bildung bei den Fachkräften voraussetzt bzw. erfordert. Anders ausgedrückt, dass Weiterbildung bei den Berufstätigen notwendig ist und die Inhalte von Ausbildung überprüft und neu gestaltet werden müssen, damit Auszubildende und Studierende die geforderten Kompetenzen entwickeln können. Nur dann können Kinder und Jugendliche kompetent in der Umsetzung ihrer Partizipationsrechte unterstützt werden, dies bedeutet auch Bildungsprozesse und den Erwerb demokratischer Kompetenzen zu initiieren und zu fördern, damit sie in einer demokratischen Gesellschaft aktiv mitgestalten und in dieser mitentscheiden können.

11. Literaturverzeichnis

Ackermann, F./Seeck, D. (1999): Soziale Arbeit in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. In: Neue Praxis 1/99. Köln. S. 7–22.

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Franke, A. Deutsche erweiterte Herausgabe. Tübingen.

Arnstein, S.R. (1966): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planner. 7/1966 p. 216-224.

Asylverfahrensgesetz (AsylVfG): http://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/index.html

Aufenthaltsgesetz (AufentG): http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/

Babic, B./Lebenmayer, K. (2004): Partizipation in der Heimerziehung. Abschlussbericht der explorativen Studie zu den formalen Strukturen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in ausgewählten Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe in Bayern. München.

Bauer, J./Schimke, H. J./Dohmel, W. (2001): Recht und Familie. Neuwied. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Baugesetzbuch (BauGB): <http://www.gesetze-im-internet.de/bbaug/index.html>

Becker, P. N. (1999): Welche Qualität haben Hilfepläne? Frankfurt.

Bernfeld, S. (1996): Band 11. Sozialpädagogik: Schriften 1921-1933. Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). Weinheim, Basel.

Bernfeld, S. (1967): Sisyhos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt.

Bertelsmann Stiftung (Hg.), (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hg.), (2007): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Gütersloh.

Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe. Weinheim und München.

Bitzan, M./Daigler, C. (1999): Beteiligung von Mädchen – warum ein Extra-Thema? Überlegungen aus Ansätzen Mädchenspezifischer Jugendhilfeplanung. In: Kriener, M./Pertersen, K. (1999): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster.

Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster.

Bogner, A./Menz, W. (2002a): Das theoriegenerierende Experteninterview. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.), (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen. S. 33-70.

Bogner, A./Menz, W. (2002b): Expertenwissen und Forschungspraxis: Die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.), (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen. S. 7-29.

Bohn, I. (2002): Mädchen und Jugendhilfeplanung. In: Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz. München. S. 211-226.

Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.), (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.

Bourdieu, P. (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 5. Auflage. Frankfurt.

Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt.

Bürger, U. (2001): Heimerziehung. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.), (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Münster. S. 632–663.

Bürger, U. (2003): Heimerziehung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Gabriel, Th./Winkler, M. (Hg.), (2003): Heimerziehung Kontexte und Perspektiven. München. S. 55-62.

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB): <http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/index.html>

Büttner, Ch./Kladzinski, M. (2005): Demokratie in Familie und Kindergarten? Konzepte zu Partizipation und Interessenkonflikten. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach. S. 171-183.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter BAGLJÄ, (1998): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Auszüge aus dem Positionspapier vom Mai 1998. In: EREV Schriftenreihe 1/2003. Hannover. S. 33-36.

Bundesministerium des Inneren (Hg.), (2005): Zuwanderungsrecht und Zuwanderungspolitik. Berlin.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.), (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Band 170. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (2001): Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (2002a): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (2002b): Familien- und Kinderfreundlichkeit. Prüfverfahren – Beteiligung – Verwaltungshandeln. Ein Praxisbuch für Kommunen. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (2002c): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), (2007): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Berlin.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001): Was hält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln.

Burdewick, I. (2003): Jugend-Politik-Anerkennung. Eine qualitative Studie zur politischen Partizipation 11-bis 18-Jähriger. Bonn.

Charta der Grundrechte der Europäischen Union: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf

Children Act 1989: http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1989/Ukpa_19890041_en_1.htm

Children Act 2004: http://www.opsi.gov.uk/acts/acts2004/ukpga_20040031_en_1

Children Act Report: <http://www.dfes.gov.uk/publications/childrenactreport/>

Colla, Gabriel, Millham, Müller-Teusler, Winkler (Hg.) (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied.

Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hg.), (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen. S. 29-48.

Daigler C. (2000): Beteiligung von Mädchen und Jungen im Hilfeprozeß. In: Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. EREV Schriftenreihe 2/2000. Hannover. S. 36-68.

Departement of Health: <http://www.dh.gov.uk/en/index.htm>

Detteborn, H. (2001): Kindeswohl und Kindeswille. München.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (1997): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 4. Auflage. Frankfurt.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), (2002): Einrichtungsbefragung. Ergebnisse und Analysen einer empirischen Studie. München.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), (2003a): Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), (2003b): Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie. München.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (2004a): Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens. München.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), (2004b): Geschlechtergerechte Hilfeplanung (§ 36 KJHG). München.

Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), (2005): Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004. München.

Dewe, B./Galiläer, L. (2002): Qualitätsentwicklung – eine neue Herausforderung? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hg.), (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen. S. 163-182.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2002): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandels. In: Thole, W. (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen. S. 179–198.

Diefenbach, H./Renner, G./Schulte, B. (DJI), (2002): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 5. München.

Dölitzsch, S. (2005): Vom Kinderschutz zu Kindesrechten. Ein Plädoyer für eine spezielle Handlungsfähigkeit in höchstpersönlichen Angelegenheiten aus rechtsvergleichender Sicht zum Schweizer Recht. Bielefeld.

Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik: <http://www.akjstat.uni-dortmund.de/>

Enquete Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (Hg.), (2002): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Opladen.

EREV Schriftenreihe 1/2003: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Hannover.

Fegert, J. M. (2008): Vorschläge zur Entwicklung eines Diagnoseinventars sowie zur verbesserten Koordinierung und Vernetzung im Kinderschutz. In: Fegert, J. M./Ziegenhain, U. (Hg.) (2008): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München Basel. S. 195-206.

Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.

Fendrich, S./Pothmann, J. (2005): Hilfen zur Erziehung – über quantitative Ausweitungen und qualitative Strukturveränderungen. In: Rauschenbach, R./Schilling, M. (Hg.), (2005): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Weinheim und München. S. 85-107.

Finkel, M. (2002): Mädchen und junge Frauen in Erziehungshilfen. In: Mädchen und junge Frauen in Erziehungshilfen. EREV Schriftenreihe 3/2000. Hannover. S. 31-48.

Freigang, W. (2003): Wirkt Heimerziehung? Heimerziehung im Spiegel empirischer Studien. In: Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (Hg.), (2003): Reform der Heimerziehung. Opladen. S. 37-52.

Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.), (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.

Fuchs, W. u. a. (Hg.) (1988): Lexikon zur Soziologie. Ungekürzte Sonderausgabe. Opladen.

Gabriel, Th. (2001): Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland. Weinheim und München.

Gabriel, Th. (2003): Die Looking-after-Children-Initiative und ihre Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der deutschen Jugendhilfe. In: Gabriel, Th./Winkler, M. (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. S. 139–147.

Gehres, W. (1997): Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen.

Gehres, W. (2008): Sozialpädagogische Fachlichkeit in der Jugendhilfe – Ein Forschungsbericht über die theoretischen Ansprüche und empirische Wirklichkeiten in Einrichtungen des Jugendhilfesystems. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 02/2008. Köln. S. 65-80.

Gesetz über die allgemeine Freizügigkeit von Unionsbürgern (FreizügG/EU): http://www.gesetze-im-internet.de/freiz_gg_eu_2004/BJNR198600004.html

Gesetz über die Angelegenheiten der Freiwilligen Gerichtsbarkeit (JGG): <http://www.gesetze-im-internet.de/fgg/index.html>

Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet (Ausländergesetz – AuslG): <http://www.datenschutz-berlin.de/gesetze/auslg/auslg.htm>

Gesetz über die religiöse Kindererziehung (RelKERzG): <http://www.gesetze-im-internet.de/kerzg/BJNR009390921.html>

Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder. Landesrecht Nordrhein-Westfalen (GTK): http://www.lexsoft.de/lexisnexis/justizportal_nrw.cgi

Glaser, B./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.

Grundgesetz (GG): <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/index.html>

Hansbauer, P. (2001): Fachlichkeit in den erzieherischen Hilfen – Konzepte, Methoden und Kompetenzen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.), (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Münster. S. 353-375.

Hansbauer, P. (2003): Wandel der Fürsorgeerziehung und die Durchsetzung der ambulanten Einzelbetreuung. In: Gabriel, Th./Winkler, M. (Hg.), (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München. S. 35-45.

Hansbauer, P./Kalscheuer, M. (2001): §§ 78a ff SGB VIII – Grab- oder Grundsteinlegung für Betroffenenbeteiligung? – Chancen der Partizipation in Einrichtungen der Erziehungshilfe. AFET 57/2001. Hannover. S. 74-93.

Hast/Schlickert/Schröter/Sobiech/Teubner (Hg.) (2003): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt/Main.

Heckel, H. (2000): Schulrechtskunde: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 7. neubearbeitete Auflage. Neuwied.

Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.), (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München.

Herriger, N. (2006): <http://www.empowerment.de/grundlagentext.html>

Honig, M. S./Lange, A./Leu, H. R. (Hg.), (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München.

Hoops, S. (2004): Partizipation und Zwangskontext – Mitwirkung im Spiegel der Konzeptionen von geschlossenen Heimen. In: Zentralblatt für Jugendrecht 7/8 2004. Heidelberg. S. 274-284.

Hose, N. (2004): Heimerziehung in Großbritannien und Deutschland. Ein Vergleich.
http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP1/Arbeitspapiere/Arbeitspapier_I-04.pdf
Diplomarbeit

<http://www.hollenberg-online.de/index.htm>

Hurrelmann, K./Palentien, Ch. (1998): Veränderte Jugend – veränderte Formen der Beteiligung Jugendlicher? In: Hurrelmann, K./Palentien, Ch. (Hg.), (1998): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis. Neuwied. S. 11-29.

IGfH Positionspapier: Kinderrechte in den Erziehungshilfen. Frankfurt. 2005.

Jans, K. W./Happe, G. (2005): Kinder- und Jugendhilferecht. Stuttgart.

Janssen, K. (2001): Kinder- und Jugendhilfegesetz. 10. überarb. Auflage. Kronach, München, Bonn, Potsdam.

Janssen, K. (2002): Kinder- und Jugendhilfegesetz. 11. überarb. Auflage. Kronach, München, Bonn, Potsdam.

Janze, N./Pothmann, J. (2003): Modernisierung der Heimerziehung: Mythos oder Realität? In: Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (Hg.), (2003): Reform der Heimerziehung. Opladen. S. 102-121.

Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG): <http://www.gesetze-im-internet.de/jarbschg/>

Kamp, J-M. (1995): Kinderrepubliken. Opladen.

Karpf, T. (2004): Kundenorientierte Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung. Stuttgart.

Keller, M. (2003): Moralische Entwicklung als Voraussetzung für soziale Partizipation. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hg.), (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München. S. 143-172.

Kinder- und Jugendweiterentwicklungsgesetz (KICK): <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kick-gesetz,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf>

Klinkhardt, H. (1994): Kinder- und Jugendhilfe, SGB VIII. München.

Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hafenecker, B./Jansen, M./Niebling, T. (Hg.), (2005): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen. S. 63-94.

Koch, G. (2004): Modellprojekt Partizipation in der Hilfeplanung. Abschlussdokumentation. Planungsgruppe Petra e. V. Gotha.

Kolvenbach, F.-J. (2005): Sorgerechtsmaßnahmen. In: Rauschenbach, R./Schilling, M. (Hg.), (2005): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Weinheim und München. S. 109-116.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Weissbuch der Europäischen Kommission. Brüssel.

Konferenz zentraler Fortbildungsinstitutionen für Jugendarbeit und Sozialarbeit (Hg.): Die Bedeutung der Personalentwicklung in der sozialen Arbeit. <http://www.zentralefortbildung.de/downloads/pesozarb.pdf>

- Krappmann, L. (2000): Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen – ein Forschungskonzept. In: Kuhn, H. P./Uhlendorff, H./Krappmann, L. (Hg.), (2000): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen. S. 77-92.
- Kriener, M. (1999): Beteiligung als Chance für mehr Demokratie in der Heimerziehung. In: Kriener, M./Petersen, K. (1999): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster. S. 112-129.
- Kriener, M./Müller, K. (2008): Für mehr Partizipation: Hilfeplanung mal ganz anders. Zwischenergebnisse aus dem Modellprojekt „Implementation und Evaluation von Family-Conferenz-Konzepten“. In: Forum Erziehungshilfen 1/2008. Weinheim. S. 44-48.
- Kriener, M./Petersen, K. (1999): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster.
- Kuhlmann, C./Schrappner, Ch. (2001): Zur Geschichte der Erziehungshilfen von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.), (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Münster. S. 282–327.
- Kuhn, H. P. (2005): Geschlechtsspezifische Aspekte politischer Identitätsbildung im Jugendalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 25. Jg., 04/2005. Weinheim. S. 399-415.
- Küster, E.-U. (2002): Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In: Thole, W. (Hg.), (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen. S. 817–841.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim, Basel.
- Landschaftsverband Rheinland (2001): Arbeitshilfen zum Hilfeplanverfahren gemäß § 36 SGB VIII. Köln.
- Lenz, A. (2001): Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Weinheim und München.
- Liebel, M. (2006): Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 1/2006. Köln. S. 86-99.
- Marquard P. (2004): Rechte Minderjähriger – Perspektiven für eine Stärkung der Teilhabe und Beteiligung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 3/2004. Berlin. S. 414-430.
- Maywald, J. (2005): Kindeswohl – was ist das? In: Jugendhilfe 5/2005 S. Köln. 234-245.
- Merchel, J. (2004): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim und München.
- Münder, J. (2000): Familien- und Jugendhilferecht. Band 2. 4. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied.
- Münder, J., u.a. (2003): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München.
- Münder, J., u.a. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München.
- Nationaler Aktionsplan für Deutschland (2005): www.dekade.org

- National Coalition (2005): Die Rechte des Kindes nach der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im deutschen Schulwesen. Diskussionspapier der National Coalition. In: Forum Jugendhilfe 3/2005. Berlin. S. 20-25.
- Niederberger, J. M./Bühler-Niederberger, D. (1988): Formenvielfalt in der Fremderziehung. Zwischen Anlehnung und Konstruktion. Stuttgart.
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen. S. 13-27.
- Niemeyer, Chr. (2002): Professionalisierung von Erziehung. In: Schroer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hg.), (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München. S. 1019-1031.
- Oelerich, G./Schaarchuch, A. (2006): Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. In: Bitzan, M./Bolay, E./ Thiersch, H. (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe. Weinheim und München. S. 185-214.
- Oerter, R. (1998): Psychologische Aspekte: Können Jugendliche politisch mitentscheiden? In: Hurrelmann, K./Palentien, Ch. (1998): Jugend und Politik. 2. Auflage. Neuwied. S. 32-46.
- Oerter, R./Montada, L. (Hg.), (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin.
- Otyakmaz, B., u. a. (2002): Migration und Mädchenarbeit. In: Werthmanns-Reppekus, U. (Hg.), (2002): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz. München. S. 249-264.
- Pelton, L. H. (1985): The social context of child abuse and neglect. New York.
- Peters, F. (1997): Erzieherische Hilfen in Großbritannien und Schottland (Teil I). In: Forum Erziehungshilfe 1/1997. Weinheim. S. 40-44.
- Petersen, K. (1996): Partizipation als Indikator responsiver Sozialer Arbeit. In: Flösser, G./Otto, H.-U. (Hg.), (1996): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied.
- Post, W. (2002): Erziehung im Heim. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und München.
- Quality4Children (2007): Qualitätsstandards für Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen. In: Forum Jugendhilfe 3/2007. Weinheim. S. 26-27.
- Rauschenbach, R./Schilling, M. (2005): Die Kinder- und Jugendhilfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts – am Ende ihres Wachstums? In: Rauschenbach, R./Schilling, M. (Hg.), (2005): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Weinheim und München. S. 11-28.
- Reinhold, G./Pollack, G./Heim, H. (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München.
- Rieg, T. (2007): Jugend-Partizipation nach dem Verfahren der Planungszelle. In: Dt. Jugend 11/2007. Weinheim. S. 483-491.
- Roberts, H. (2003): Children`s participation in policy matters. In: Hallett, Ch./Prout, A. (2003): Hearing the Voices of Children. Abingdon, Oxon. S. 27–37.
- Sander, C. (1996): Praktische Umsetzung der Klientenrechte in der Jugendhilfe anhand von Hilfeplänen. Eine empirische Studie. In: NDV 7/1996. Frankfurt. S. 220-227.

Salgo, L. (2008): § 8a SGB VIII – Anmerkungen und Überlegungen zur Vorgeschichte und den Konsequenzen der Gesetzesänderung. In: Fegert, J. M./Ziegenhain, U. (Hg.) (2008): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München Basel. S. 9-29.

Scherr, A. (2002): Situation und Entwicklungsperspektiven geschlechterdifferenzierender Jungenarbeit. In: Werthmanns-Reppekus, U. (Hg.), (2002): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz. München. S. 297-316.

Schilling, M. (2005): Mehr Leistungen kosten auch mehr. In: Rauschenbach, R./Schilling, M. (Hg.), (2005): Kinder- und Jugendhilfereport 2. Weinheim und München. S. 29-38.

Schnurr, St. (2001): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.), (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied. S. 1330-1343.

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit. Weinheim.

Schütter, Silke (2006): Die Regulierung von Kindheit im Sozialstaat. In: Neue Praxis. 5/2006. Köln. S. 467-482.

Schulze-Krüdener, J. (2002): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hg.), (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen. S. 843-856.

Sengling, D. (1990): Geschichte der Jugendhilferechtsreform. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 12/1990. Baden-Baden. S. 311-313.

Sierwald, W./Teubner, K. (2003): Beteiligung während einer stationären Unterbringung – Ressourcen und Belastungen aus der Sicht von Jugendlichen und ihren Betreuern. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS – Kinderdorf e.V. (Hg.), (2003): Beteiligung ernst nehmen. Dokumentation zur Fachtagung des SOS – Kinderdorf e.V. 1. bis 3. Nov. 2001, Immenreuth.

Sozialgesetzbuch I (SGB I): http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_1/index.html

Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII): http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/index.html

Sozialgesetzbuch X (SGB X): http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_10/index.html

Sozialgerichtsgesetz (SGG): <http://www.gesetze-im-internet.de/sgg/index.html>

Späth, K. (2003): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Erziehungshilfe – Wer will eigentlich, dass Kinder und Jugendliche sich beteiligen und warum? Referat. In: Dokumentation der Fachtagung vom 05.06.2003. Evangelischer Fachverband für Erzieherische Hilfen. Partizipation ist mehr als Pflicht in der Erziehungshilfe. Düsseldorf.

Staatsangehörigkeitsgesetz (StAG): <http://www.gesetze-im-internet.de/rustag/index.html>

Stadt Braunschweig (2000): Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten an der Planung der Hilfen zur Erziehung in der Stadt Braunschweig. Abschlussbericht. Münster.

Statistisches Bundesamt: <http://www.destatis.de/>

- Stork, R. (2002): Erziehung durch Einbeziehung? www.lwl.org/lja-download/pdf/STORK-Erziehung_durch_Einbeziehung.pdf
Strafgesetzbuch (StGB): <http://www.gesetze-im-internet.de/stgb/index.html>
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. München.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (2003): Von der Heimerziehung zu den Erzieherischen Hilfen – Rückblick auf eine Reformgeschichte. In: Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (Hg.), (2003): Reform der Heimerziehung. Opladen. S. 11-16.
- Strübing J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.
- Sturzbecher, D./Hermann, U. (2003): Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hg.), (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München. S. 173-222.
- Sturzbecher, D./Hess, M. (2003): Wie lernt man Partizipation? – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hg.), (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München. S. 223-268.
- Sturzbecher, D./Waltz, Ch. (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hg.), (2003): Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München. S. 13-44.
- Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation als Recht von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Jugend 6/2005. Weinheim. S. 255-262.
- Sünker, H./Swiderek, Th. (2001): Kinder. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hg.), (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel. 2. Auflage. S. 173-188.
- Sünker, H. (2002): Demokratie, Partizipation und politische Sozialisation. In: Widersprüche. Politische Bildung – Bildung des Politischen? Bielefeld. Heft 85. 2002. S. 7-17.
- Sünker, H. (2002): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hg.), (2002): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen. S. 226-243.
- Sünker, H./Swiderek, Th./Richter, E. (2005): Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung – unter Berücksichtigung interkultureller Konzepte. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf.
- Sünker, H./Moran-Ellis, J. (2008): Kinderrechte und Kinderpolitik. In: Widersprüche. „Euch werden wir helfen!“ – Kinderschutz zwischen Hilfe und Kontrolle. Bielefeld. Heft 109. 2008. S. 53-69.
- Swiderek, Th. (2003): Kinderpolitik und Partizipation von Kindern. Frankfurt.
- Swiderek, Th. (2004): Partizipation als angestrebtes Ziel von Kinderpolitik? In: Neue Praxis 5/2004. Köln. S. 455-470.
- Theisen, R. (2007): Tagungsbericht: 1st International Network Conference on Foster Care Research. <http://www.agsp.de/html/a89.html>

- Teubner, K./Sierwald, W. (2003): Beteiligung während einer stationären Unterbringung – Ressourcen und Belastungen aus der Sicht von Jugendlichen und ihren Betreuern. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS – Kinderdorf e. V. (Hg.): Beteiligung ernst nehmen. Dokumentation zur Fachtagung des SOS - Kinderdorf e. V. 1. bis 3. November 2002. Immenreuth.
- Thiersch, H. (1999): Politik, Jugendhilfe, Heimerziehung. In: Colla, H. (Hg.), (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied. S. 425-437.
- Thole, W./Wegener, C./Küster, E.-U. (Hg.), (2005): Professionalisierung und Studium. Wiesbaden.
- Trede, W. (2003a): Heimerziehung nach zehn Jahren KJHG – eine Standortbestimmung. In: Hast, J. (Hg.), (2003): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt/Main. S. 65-113.
- Trede, W. (2003b): Heimerziehung in Europa: Fakten und Trends. In: Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (Hg.), (2003): Reform der Heimerziehung. Opladen. S. 67-86.
- Uhlendorff, U. (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III. Weinheim und München.
- UK Youth Parliament: <http://www.ukyouthparliament.org.uk/>
- Urban, U. (2006): Vom Kinderschutz zu Kindesrechten. In: Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe 3/2006. Köln. S. 123-126.
- Vilmar, F. (1983): Partizipation. In: Mickel, W. (1983): Handlexikon der Politikwissenschaft. München. S. 339-344.
- Wabnitz, R. J. (2005): Rechtsansprüche gegenüber Trägern der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Berlin.
- Weigel, W./Winkler, M., u. a. (2000): Kinder- und Jugendhilfe. Kinder in Maßnahmen – verbandliche Stellungnahme. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 5. München, Opladen.
- Werthmanns-Reppekus, U., u. a. Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.), (2002): Mädchen- und Jungenarbeit – eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Band 3. München.
- Wiedemann, P. (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, U./von Kardoff, E., u. a. (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München. S. 440-445.
- Wiesner, R., u. a.: (1995): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe. München.
- Wiesner, R. (2003): Die rechtliche Stellung von Kindern im Sozialstaat. In: Kränzl-Nagel, R./Mierendorff, J./Olk, Th. (Hg.), (2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Wien. S. 153-182.
- Winkler, M. u. a. (DJI) (1999): Kinder- und Jugendhilfe. Kinder in Maßnahmen – verbandliche Stellungnahmen. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht. Band 5. München.
- Winkler, M. (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem. In: Neue Sammlung 2/2000. Seelze-Velber. S. 187-209.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jütteman, G. (Hg.), (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim und Basel. S. 227-255.

Wolf, K. (1993): Veränderungen der Heimerziehungspraxis: Die großen Linien. In: Wolf, K. (Hg.), (1993): Entwicklungen in der Heimerziehung. Münster. S. 12–64.

Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster.

Wolf, K. (2001): Profimacht und Respekt vor Kinderrechten. In: Forum Erziehungshilfen. 1/2001. Weinheim. S. 4-9.

Wolf, K. (2003): Und sie verändert sich immer noch: Entwicklungsprozesse in der Heimerziehung. In: Struck, N./Galuske, M./Thole, W. (Hg.), (2003): Reform der Heimerziehung. Opladen. S. 19-36.

Wolff, M./Hartig, S. (2006): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. München.

Zitelmann, M. (2001): Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht. Münster.

12. Anhang

12.1 Kurzfragebogen zu den persönlichen Daten

1. Name

2. Alter

_____ Jahre

3. Geschlecht

weiblich

männlich

4. Nationalität

5. Mitglied im Kinder- u. Jugendparlament?

ja

nein

seit wann? _____

6. Seit wann im Heim?

12.2 Leitfaden für die Interviews mit den Kindern und Jugendlichen

Kinder und Jugendliche, die in einem Heim leben, haben das Recht bei bestimmten Entscheidungen beteiligt zu werden. Ich möchte mich mit dir darüber unterhalten. Darüber, wie das war, als du ins Heim gezogen bist, über die Beteiligung im Heim und welche Erfahrungen du mit Beteiligung gemacht hast.

1. Bei der Auswahl der Hilfe

Wenn Kinder oder Jugendliche in ein Heim ziehen, sollen sie vor der Entscheidung und der Auswahl einer Hilfe, das kann dann ein Heim sein, gehört werden und mitentscheiden können. War dies so?

Wurdest vor der Unterbringung im Heim ausführlich darüber beraten?

Konntest du dir mehrere Heime/Gruppen anschauen?

2. Beteiligung in der Einrichtung

Im Heim und in der Gruppe gibt es verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten, wobei könnt ihr mitbestimmen?

3. Beteiligung im Hilfeplangespräch

Eine weitere Möglichkeit ist die Beteiligung im Hilfeplangespräch, diese findet in der Regel jedes halbe Jahr statt. Nimmst du daran teil?

Wie waren die Hilfeplangespräche für dich? Verständlich? Konntest du deine Wünsche, Sorgen, deine Dinge mitteilen?

Weißt du, was vereinbart wurde?

Hattest du Unterstützung?

Fühltest du dich ernst genommen?

Hast du den Eindruck, du konntest mitbestimmen/mitentscheiden?

4. Geschlechtsspezifische Aspekte

Gibt es deiner Meinung nach Unterschiede in der Beteiligung von Jungen und Mädchen?
(mehr Beteiligung, mehr Interesse, Engagement)

5. Kulturelle Aspekte

Gibt es deiner Meinung nach Unterschiede in der Beteiligung von deutschen und ausländischen Jungen und Mädchen?

6. Einstellung zur Mitbestimmung

Wie findest du die Möglichkeit, im Heim mitbestimmen zu können?

Ist dir Mitbestimmung wichtig?

Setzt du dich gerne für die Interessen der anderen Kinder/Jugendlichen im Heim ein?

Empfindest du die Beteiligung im Heim als Bereicherung?

Ist es dir ein persönliches Anliegen, sich für andere einzusetzen?

7. Lernprozesse/Erfahrungen

Durch Beteiligung können Mädchen und Jungen auch verschiedene Dinge erlernen und Erfahrungen sammeln, dazu würde ich gerne deine Erfahrungen hören.

Mögliche gezielte Fragen waren:

Bist du stolz, wenn du deine eigenen Interessen/die Interessen der Gemeinschaft vertreten kannst?

Konntest du in Beteiligungssituationen (z.B. im Gruppengespräch, im Hilfeplangespräch) den Mut entwickeln, deine Interessen zu vertreten?

Konnten dir positive Erfahrungen in Beteiligungssituationen z.B. im HPG, Gruppengespräch, KiJuPa-Sitzung zu einem besseren Selbstwertgefühl helfen?

Bist du sicherer in Beteiligungssituationen geworden?

Lernst du im Heim demokratische Umgangsformen?

Konnten/können die positiven Erfahrungen der Beteiligung im Hilfeprozess/im Heim auch auf andere Situationen übertragen werden, z. B. Schule, Freunde, Familie?

8. Beteiligung und Zufriedenheit

Bist du zufrieden mit der Beteiligung im Heim?

Gibt es Bereiche, bei denen du mehr mitbestimmen möchtest?

Hat Beteiligung was mit Zufriedenheit im Heim zu tun?

13.3 Leitfaden für das Interview mit der Heimleiterin

1. Begriff: Partizipation

Wie beschreiben/definieren Sie Partizipation?

2. Umsetzung von Partizipation

Wie wird in Ihrer Einrichtung die Partizipation von Kindern und Jugendlichen umgesetzt?

In welchen Bereichen?

Welche Stärke der Mitbestimmung liegt vor?

Welche Formen?

Welche Beteiligungsmöglichkeiten sind konzeptionell verankert/institutionalisiert?

In Ihrer Einrichtung gibt es ein Kinder- u. Jugendparlament. Was/wie viel kann das Kinder- und Jugendparlament entscheiden? Was wurde bisher erreicht? Gibt es eine Satzung?

Wie wird die Beteiligung im Hilfeplangespräch umgesetzt? Werden alle Mädchen und Jungen beteiligt? Wer unterstützt dies?

Haben Sie Informationen darüber, ob die Mädchen/Jungen bei der Auswahl der Hilfe und der Einrichtung beteiligt wurden?

3. Wie wird die entwicklungsstandgemäße Beteiligung gemäß § 8 SGB VIII umgesetzt?

4. Beteiligung und kulturelle Bedürfnisse gemäß § 9 (2) SGB VIII

Werden ausländische Kinder/Jugendliche und/oder Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund in Ihrer Einrichtung betreut?

Falls ja: Wie werden im Hilfeprozess die besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse dieser Mädchen/Jungen und ihrer Familien berücksichtigt? § 9 (2) SGB VIII. Gibt es Ihrer Einschätzung nach einen Unterschied in der Beteiligung von Mädchen und Jungen mit und ohne Migrationshintergrund?

5. Beteiligung und die besonderen Lebenslagen von Mädchen/Jungen gemäß § 9 (3) SGB VIII

Gibt es Ihrer Einschätzung nach einen Unterschied bezüglich der Beteiligung von Mädchen und Jungen in der Einrichtung?

6. Lernprozesse durch Partizipation

Welche Lernprozesse konnten die Mädchen und Jungen durch Beteiligung machen? Woran können diese Lernprozesse festgemacht werden? Beispiele

7. Einstellung

Wie schätzen Sie das Interesse an Beteiligung bei den Mädchen und Jungen ein? Wie ist deren Einstellung diesbezüglich?

8. Wie schätzen Sie das Verhältnis von Beteiligung und Zufriedenheit mit der Hilfe ein?

9. Voraussetzungen und Grenzen

Welche Voraussetzungen brauchen Sie zur Umsetzung von Partizipation in Ihrer Einrichtung?

Wer unterstützt/fördert die Partizipation in der Einrichtung?

Wo sehen Sie Grenzen?